

# Los créditos ECTS y sus implicaciones para estudiantes y profesores. Consideraciones teóricas y experiencias prácticas.<sup>1</sup>

## The ECTS and its implications for students and teachers. Theoretical considerations and practical experiences.

Herbert J. Holzinger  
Universitat de València  
herbert.holzinger@uv.es

### **Resumen:**

En este artículo se analizan los cambios que implica la introducción de los créditos ECTS para estudiantes y profesores tanto desde una perspectiva teórica como apoyado en experiencias prácticas, basadas principalmente en la asignatura *Alemán como segunda lengua*.

Los cambios más significativos son la introducción de la evaluación continua y el uso de las TIC. Estas innovaciones han contribuido a mejorar el rendimiento académico de la asignatura analizada.

Tras exponer las conclusiones generales se proponen posibles mejoras para el futuro.

### **Palabras clave:**

ECTS, evaluación continua, TIC, alemán como lengua extranjera

### **Abstract:**

This article deals with the changes for students and teachers caused by the introduction of ECTS, from a theoretical point of view as well as based on practical experiences acquired in the subject *German as a foreign language*.

The most relevant changes are the introduction of continuous assessment and the use of ICT. These innovations have contributed to improving the academic results in the analyzed subject.

After presenting the general conclusions, possible improvements for the future are suggested.

### **Keywords:**

ECTS, continuous assessment, ICT, German as a foreign language

---

<sup>1</sup> Una parte de este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación “Coordinación e innovación apoyadas en las TIC en la carrera de Filología Alemana”, llevado a cabo del 30 de octubre de 2007 hasta el 30 de septiembre de 2008 y financiado por la Universitat de València. Investigador principal: Herbert Holzinger.

---

## 1. Introducción: los créditos ECTS

Tradicionalmente los créditos correspondientes a una asignatura se calculan en función del número de horas de clase impartidas. De este modo, una asignatura anual típica de tres clases semanales durante un curso académico completo de 30 semanas lectivas (es decir, 90 horas de clase impartidas) equivale a diez créditos. En cambio, el cálculo de los créditos ECTS<sup>2</sup> no se basa en el número de horas de clase impartidas por el profesor sino en el volumen de trabajo del estudiante, es decir, las horas que un estudiante medio tendría -hipotéticamente- que dedicar a una asignatura para superarla. Según este nuevo cálculo, un crédito ECTS corresponde a 25-30 horas de trabajo por parte del alumno. Esto significa que para superar una asignatura de 10 créditos el discente debería invertir entre 250 y 300 horas de trabajo. Estamos, por lo tanto, ante un cambio radical en el concepto de crédito que implica que, además de las 90 horas de clases presenciales impartidas por el profesor, el alumno tiene que invertir 160-210 horas de estudio fuera del aula, sin profesor, de manera autónoma, para alcanzar las 250-300 horas correspondientes a los 10 créditos ECTS. Además, el número de las clases presenciales con interacción directa se puede reducir si se recurre a las clases no presenciales con interacción a distancia (que pueden llegar hasta el 30% del total de las clases). La tabla 1 muestra que el alumno dedica casi dos o tres veces más tiempo al estudio personal (individual o en grupo) que a las clases presenciales con profesor.

Tabla 1. Distribución del volumen de trabajo del estudiante.

| Clases presenciales | Trabajo sin profesor | Total (mínimo) |
|---------------------|----------------------|----------------|
| 90 horas (= 36 %)   | 160 horas (= 64%)    | 250 horas      |
| 60 horas (=24%)     | 190 horas (= 76%)    | 250 horas      |

De acuerdo con estas cifras, un estudiante a tiempo completo (es decir, 60 créditos por curso) tiene que invertir de 1.500 a 1.800 horas de trabajo, lo que corresponde a 35-40 horas semanales si se reparten de manera uniforme de octubre a finales de junio.

En vistas a estas circunstancias, de Miguel Díaz (s.f.) afirma que estamos ante un cambio de paradigma metodológico en la Educación superior, en el sentido de que “la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo del propio sujeto”. Este cambio, que Valero García y Navarro Guerrero (2008, 4) califican de “auténtico giro copernicano” significa, entre otras cosas, que el alumno tiene que aprender a estudiar de manera autónoma, organizar, controlar y, en última instancia, responsabilizarse de su aprendizaje.

Esta reorientación, que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entraña todo un conjunto de adaptaciones, entre las que destaca una

<sup>2</sup> Para más detalles sobre los créditos ECTS y el proceso de Bolonia se pueden consultar las siguientes páginas web:

<http://www.crue.org/espacioeuropeo/FAQs.html>

<http://bolonia.fecyt.es/>

reformulación de las metodologías docentes. Puesto que el estudiante tiene que dedicar un número considerable de horas al estudio individual fuera del aula y para que este estudio sea lo más provechoso posible, el profesor le ha de proporcionar los materiales, herramientas y técnicas de trabajo necesarios. Por lo tanto, este cambio no sólo afecta a los alumnos sino también a los profesores. Para facilitar la transición, en la Universidad de Valencia (UVEG) se implantó en el curso 2004-05 el Programa de Innovación Educativa (PIE). En el marco del PIE se ofrecieron cursillos de formación para profesores y se organizaron jornadas de intercambio de información y experiencias. La Universidad financió proyectos de investigación en torno a las TIC y puso a nuestra disposición una plataforma digital, Aula Virtual (ver 3.2). Durante un breve espacio de tiempo contamos con el apoyo de un becario que nos asesoraba en cuestiones de informática relacionadas con nuestra labor docente y administrativa. Esta circunstancia alivió notablemente nuestra condición de autodidacta que los docentes suelen padecer en materia de las nuevas tecnologías, que se manifiesta tanto en cuestiones técnicas como en la aplicación pedagógica de los recursos (Pérez Lorigo, 2007, 75). A lo largo de los últimos años, en la mayoría de las aulas se han instalado los ordenadores y cañones de proyección necesarios para desarrollar clases apoyadas en las TIC.

Además, las asignaturas PIE disponen de un reducido presupuesto para determinados gastos derivados del nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje (como por ejemplo movilidad del profesorado, organización de jornadas, actividades con estudiantes fuera de la Facultad). Como reconocimiento de la carga adicional de trabajo que supone la introducción de las innovaciones, las asignaturas PIE de nueva implantación cuentan un 30% más en cuanto a creditaje para el docente durante el primer año, aunque luego en los años sucesivos ese porcentaje se reduce a un crédito por cada seis impartidos<sup>3</sup>. A partir del curso 2009-10 esta reducción se dejó de aplicar.

En resumen, se puede constatar, por un lado, que la Universidad ha puesto en marcha una serie de ayudas para facilitar la introducción de los créditos ECTS. Por otro lado, considerando el trabajo adicional que supone para los docentes, el apoyo institucional y el reconocimiento obtenido como contrapartida al esfuerzo y al tiempo dedicados al nuevo sistema, se han de calificar como insuficientes.

## 2. Consideraciones teóricas: cambios en metodología y evaluación

### 2.1 Los nuevos papeles de profesores y estudiantes

Partiendo de la premisa expuesta en la introducción de que el alumno ha de invertir un determinado número de horas de trabajo dentro y sobre todo fuera del aula, se pueden esbozar los siguientes papeles básicos para profesores<sup>4</sup> y estudiantes:

El profesor, además de asumir el papel tradicional de impartir clase,

- diseña un conjunto de actividades y materiales didácticos adecuados;
- pone a disposición de los alumnos este material de una forma adecuada;

---

<sup>3</sup> Siempre que ese aumento de créditos pueda ser asumido por la capacidad docente del Departamento sin que genere déficit.

<sup>4</sup> Un análisis detallado de las funciones del profesor se encuentra en Blázquez Entonado y Alonso Díaz (2009).

- orienta a los alumnos en su aprendizaje;
- controla (si los estudiantes trabajan y progresan) y evalúa (si lo hacen adecuadamente o no).

El estudiante, además de asistir a clase,

- se involucra en las actividades de la asignatura desde el primer momento;
- estudia fuera del aula, de manera autónoma, solo o en grupo;
- controla, autoevalúa su aprendizaje;
- en definitiva, asume un papel activo y responsable desde el inicio de las clases.

Como consecuencia de este escenario nuevo se introdujeron cambios tanto en metodología como en evaluación.

## 2.2 La evaluación continua

Para adaptar la evaluación al nuevo marco de enseñanza-aprendizaje se optó por la aplicación de la evaluación continua, que se introdujo para la asignatura que se analizará en este artículo, *Alemán como segunda lengua*, en el curso 2004-05 y sigue en vigor, aunque con diversas modificaciones que se han ido introduciendo para mejorar el sistema, sin que en ningún momento significaran un cambio radical en el planteamiento básico. En el marco de la evaluación continua, los estudiantes desarrollan múltiples y variadas actividades, realizan trabajos y pruebas de diversa índole tanto en clase como fuera de ella. Algunos de estos trabajos, pruebas y demás actividades se someten a evaluación durante el curso. Se puede apreciar que la metodología y la evaluación están estrechamente relacionadas. En el punto 3. de este artículo se analizará con detalle como ejemplo concreto el sistema de evaluación de la asignatura *Alemán como segunda lengua*.

En la bibliografía pertinente, diferentes autores de varios campos de enseñanza e investigación resaltan las ventajas de la evaluación continua. En lo que sigue mencionamos lo más destacado:

- Al ser el alumno el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, se manifiesta “una mayor implicación, conciencia y motivación” (Zaragoza Casterad, Luis-Pascual y Manrique Arribas, 2009, 12).
- Una de las motivaciones más importantes para el estudiante consiste en que su trabajo diario y continuado pueda verse reflejado en la nota final (García Artiles, Andrada Félix, Martel Escobar y Dávila Cárdenas, 2003), lo que supone un estímulo al trabajo y fomenta la motivación (Álvarez, González y García, 2007).
- La evaluación continua favorece una individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zaragoza Casterad *et. al.*, 2009, 11).
- La evaluación continua conlleva una mayor variedad de las actividades que los discentes tienen que llevar a cabo (Zaragoza Casterad *et. al.*, 2009, 12).
- La evaluación frecuente aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite introducir las rectificaciones oportunas para optimizar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Barberis, Escribano Ródenas y Bosch Frigola, 2006, 5).
- De acuerdo con estudios recientes, el hecho de realizar pruebas con frecuencia ayuda a aprender el material estudiado, mejora la retención y asimilación de los

contenidos y puede dar resultados superiores a simplemente estudiarlo (Roediger y Karpicke, 2006).

- La evolución continua evita que el estudio de la asignatura se produzca en escasos días anteriores a la evaluación (García Artiles *et al.*, 2003, 3).
- La evaluación continua subsana uno de los defectos de la evaluación tradicional que consiste en la concentración de la evaluación en la etapa final del periodo de enseñanza y generalmente “para aprobar más que aprender” (Delgado y Oliver, 2006, 2).
- En definitiva, la evaluación continua no sólo tiene finalidades acreditativas sino también pedagógicas (Coll Salvador, Rochera Villach, Mayordomo Saíz y Naranjos Llanos, 2007, 786).

### 2.3 La integración de las TIC

Como apoyo a la innovación metodológica y para compensar la mayor carga de trabajo, tanto del profesor como del estudiante, se recurrió a la integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación, conocidas como TIC. Las TIC ofrecen servicios y recursos adecuados para apoyar tanto al profesor como al alumno en la realización de sus funciones esbozadas en el punto 2.1.

En consecuencia, el ordenador e Internet se convirtieron en herramientas importantes, no sólo para el desarrollo de las clases sino también, y sobre todo, para apoyar a los discentes en su estudio personal fuera del aula. A continuación, se mencionarán las funciones más destacadas que suele desempeñar el ordenador.

En clase, el ordenador se utiliza para la presentación de material didáctico con ayuda de una proyección a una pantalla grande, visible para todo el mundo (un factor importante en clases de 50 alumnos o más). De este modo, no sólo sustituye al retroproyector sino que mejora y amplía sus prestaciones, ya que permite integrar en el desarrollo de las clases:

- presentaciones *PowerPoint*;
- documentos gráficos;
- audio;
- vídeo;
- acceso a Internet;
- acceso a Aula Virtual.

El Aula Virtual<sup>5</sup>, la plataforma de enseñanza virtual<sup>6</sup> de la Universidad de Valencia (UVEG), es una herramienta versátil y eficaz. Gracias a una serie de herramientas asíncronas sirve de punto de encuentro independiente de tiempo y espacio, lo que se puede considerar una sustitución parcial del aula como lugar de encuentro tradicional entre profesor y alumnos por otros sistemas de interacción. Ofrece una amplia gama de posibilidades entre las que cabe destacar las siguientes:

---

<sup>5</sup> Accesible a través de <http://aulavirtual.uv.es>. La plataforma está basada en el software libre dotLRN (<http://dotlrn.org/>).

<sup>6</sup> Se utilizan también otros términos como *Campus Virtual* o *Plataforma de Teleformación*; más detalles se encuentran en Sánchez Rodríguez (2009).

---

- 1) La distribución de material didáctico; se puede depositar cualquier tipo de documento digitalizado - texto, imagen, sonido, vídeo – al que los alumnos pueden acceder en cualquier momento desde cualquier ordenador conectado a Internet;
- 2) La comunicación con los estudiantes de una asignatura mediante correo electrónico individual o masivo, dirigido al grupo entero; otro método de comunicación consiste en colgar una noticia que el estudiante ve al entrar en Aula Virtual;
- 3) Foro, *blog* y *wiki*, es decir, herramientas de comunicación y de trabajo colectivo;
- 4) Tests de autocontrol que el estudiante puede realizar en cualquier momento, recibiendo el resultado de forma inmediata, lo que le proporciona una retroalimentación instantánea. Estos tests son rastreables y permiten un seguimiento individualizado de los estudiantes por parte del profesor;
- 5) Herramientas de organización, administración y evaluación que facilitan la labor administrativa del profesor.

El Aula Virtual reúne en sí un gran potencial ya que ofrece nuevas y mejores maneras de trabajar, de realizar tareas y ejercicios dentro y fuera del aula, de comunicar con el grupo y de administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Experiencias prácticas: la opinión de estudiantes y profesores

#### 3.1 La asignatura objeto de estudio

En este apartado vamos a contrastar nuestras consideraciones teóricas con datos concretos, obtenidos en encuestas realizadas al final de cada curso de la asignatura anual, de diez créditos, *Alemán como segunda lengua*, que forma parte de PIE desde su inicio en el curso 2004-05. El número de matriculados oscilaba entre los 105 del curso 2001-02 y los 55 del curso 05-06, con un alumnado medio de 73 matriculados.

Se trata de una asignatura enfocada a la adquisición de alemán instrumental. En esta asignatura, la mayoría de los estudiantes no dispone de conocimientos previos de alemán, menos del 20% de los matriculados lo han estudiado con anterioridad, y casi nunca durante más de un año (según datos recogidos en los cursos 07-08 y 08-09 que se pueden considerar representativos). El nivel final que se pretende alcanzar es el A1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (documento disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)).

Como ejemplo concreto para la evaluación continua presentamos a continuación la del curso 2008-09. Su composición se puede considerar como modelo representativo del sistema de evaluación de esta asignatura:

- a) Un total de cuatro pruebas escritas; cada una consta de diferentes apartados, como pueden ser: completar un texto, contestar preguntas, formar oraciones, vocabulario, redacción o diálogo sobre uno de los temas estudiados en clase. De estas cuatro pruebas puntúan las tres mejores<sup>7</sup>. El conjunto de estas pruebas representa el 30% de la nota;

---

<sup>7</sup> Los motivos por los que sólo puntúan tres de las cuatro pruebas son los siguientes: estas pruebas no son recuperables, simplemente porque con tantos estudiantes es materialmente imposible por no existir huecos en el horario que convengan a todos y por falta de aulas. De modo que, si un estudiante se pierde una de las pruebas (por el motivo que sea) o simplemente le sale mal, no tiene repercusiones negativas en la nota.

- b) Una prueba final escrita sobre la totalidad del temario (30%);
- c) Cuatro trabajos puntuables de diversa índole que se realizan fuera del aula y que suponen el 20% de la nota;
- d) La participación en un trabajo en grupo y su exposición en clase representan el 10% de la nota. Este trabajo en grupo consiste en la elaboración y escenificación de un diálogo. Se valoran aspectos como la creatividad y originalidad, el vocabulario utilizado, la corrección gramatical y la pronunciación;
- e) La presentación de un *portfolio* (10% de la nota), a través del que se valora sobre todo el trabajo individual fuera de clase;
- f) Un posible bono (5%) para poder subir nota, es decir, conseguir una calificación más alta si se ha quedado a menos de cinco décimas de ella.

La evaluación continua termina con el examen final global. En caso de no aprobar la asignatura por este itinerario los estudiantes tienen la oportunidad de recuperarla mediante un único examen final sobre la totalidad del temario en la segunda convocatoria.

Para dar más facilidades al alumnado se ha optado por un sistema flexible de evaluación en el que un estudiante puede abandonar la evaluación continua y presentarse únicamente a un examen final. Sin embargo, no se permite ningún tipo de combinación entre los dos itinerarios.

Se trata de un sistema de evaluación bastante complejo que supone una gran carga de trabajo (tanto académico como administrativo) por parte del profesor, ya que la calificación final es el resultado de una larga serie de evaluaciones parciales llevadas a cabo a lo largo de todo el curso.

Analizando el sistema de evaluación en su conjunto, se constata que el 60% son pruebas escritas presenciales individuales. El 20% son trabajos y ejercicios de diversa índole que se tienen que elaborar fuera de clase y entregar por escrito. Es decir, el 80% de la nota se basa principalmente en las destrezas escritas. Sería deseable equilibrar la evaluación dándole más peso a las destrezas orales, pero debido al gran número de estudiantes resulta difícil practicarlas debidamente en clase, por lo que nos parece preferible no otorgarles demasiado peso en la evaluación.

El 10% es el *portfolio* en el que los alumnos guardan y presentan a evaluación los trabajos realizados a lo largo del curso. De este modo, se pretende incentivar al alumno a trabajar con constancia y, al mismo tiempo, el *portfolio* le permite organizar y controlar su trabajo, darse cuenta de su progreso y de los temas que más le cuestan y que necesitan mayor esfuerzo y dedicación. En el *portfolio*, el alumno tiene todo ordenado y clasificado, lo que facilita la revisión de los diferentes temas.

El trabajo en grupo representa el 10% de la nota. Se ha incluido un trabajo en grupo para fomentar una habilidad que cobra cada vez más importancia en el mundo laboral y para evaluar, entre otras habilidades, el nivel de expresión oral alcanzado al final del curso.

El bono se introdujo como novedad en el curso 06-07 para compensar la circunstancia de que hay muchas pruebas puntuables y resulta muy difícil alcanzar altas puntuaciones en todas ellas. Por este motivo, a veces un estudiante se queda muy cerca de una calificación más alta. Cuando está a menos de cinco décimas de una calificación más alta, se aplica el bono (máx. 5%), en el que computan la participación en el foro de la asignatura (3 %) y haber hecho los tests de autocontrol (2 %).

A través del bono se pretende premiar el trabajo constante durante todo el curso en todas sus facetas, lo que incluye la disposición a participar activamente en la asignatura,

tanto en clase como fuera de ella (a través del foro) y a controlar su aprendizaje mediante tests de autocontrol.

Resumiendo se puede destacar que se trata de ofrecer una batería de actividades evaluables y no evaluables para incentivar y fomentar el trabajo constante durante todo el curso. Gracias a estas actividades se obtienen múltiples evidencias del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten tanto al profesor como al alumno reajustar ese proceso en caso de necesidad.

Para comprobar si nuestras consideraciones teóricas eran acertadas nos interesaba contrastarlas con la opinión de estudiantes y profesores. En cuanto a los estudiantes, se les pasó un cuestionario (voluntario y anónimo) al final de la asignatura a partir del curso 04-05. De los datos recogidos se han elaborado estadísticas descriptivas<sup>8</sup> que presentaremos a continuación.

Además, nos podemos apoyar en una encuesta dirigida a profesores del Área de Filología Alemana que participaban en el proyecto de investigación mencionado en la nota 1. Al margen de las estadísticas, nos podemos basar en la experiencia acumulada en cinco cursos académicos de metodología PIE.<sup>9</sup>

### 3.2 La valoración de la evaluación continua

Nos interesaba conocer la opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación continua en comparación con la evaluación tradicional por un examen final escrito. En la tabla 2 queda resumida la opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación continua frente a la evaluación tradicional.

Tabla 2. Valoración de la evaluación continua por parte de los estudiantes.

|                          | Media |       |       |       |       |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                          | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 |
| Más eficaz para aprender | 4,6   | 4,6   | 4,5   | 4,0   | 4,9   |
| Más fácil para aprobar   | 4,1   | 4,1   | 4,3   | 3,8   | 4,5   |
| Más cómodo               | 4,4   | 3,6   | 4,2   | 2,3   | 4,0   |
| Más justo                | 4,1   | 3,8   | 3,4   | 3,3   | 4,2   |

Puntuación de 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Destaca la circunstancia de que el valor más alto corresponde en todos los cursos a la eficacia para aprender. El segundo lugar ocupa “más fácil para aprobar”, salvo en el curso 04-05, donde la comodidad ocupa la segunda plaza. Cabe señalar que en cuanto a la comodidad se manifiesta una discrepancia llamativa entre los diferentes cursos. En el curso 07-08 (en el que todos los valores son más bajos que en el resto) la comodidad cae hasta el valor de 2,3. De todos modos, se trata de un concepto bastante subjetivo y de menor importancia en nuestro contexto.

<sup>8</sup> A este efecto se utilizó el programa SPSS que la Universidad pone a disposición de su personal docente e investigador sin coste alguno.

<sup>9</sup> Más datos sobre la asignatura y los resultados de las primeras investigaciones se pueden consultar en Holzinger (2006).

Como media interanual de los cursos citados, los estudiantes valoran (en una escala de 0 a 5) que la evaluación continua, en comparación con la evaluación tradicional, es:

- más eficaz para aprender (4,5),
- más fácil para aprobar (4,2),
- más justa (3,8),
- más cómoda (3,7).

Los datos obtenidos por parte de los profesores indican que, en su opinión, la evaluación continua es (en una escala de 0 a 5):

- pedagógicamente adecuada (4,3),
- más eficaz para aprender (4,1),
- más fácil para aprobar (4,0)
- más justa (3,9).

De estos datos se desprende un amplio consenso entre profesores y discentes en cuanto a las virtudes de la evaluación continua. Destaca sobre todo la opinión favorable en cuanto a su eficacia para aprender, que es, sin duda alguna, un criterio clave en este contexto.

Para averiguar si la carga de trabajo para el alumno era adecuada desde su punto de vista se sometió a evaluación el ritmo del curso. Los resultados se reflejan en la tabla 3.

Tabla 3. El ritmo del curso según los estudiantes.

|         | Muy lento (%) | Lento (%) | Adecuado (%) | Rápido (%) | Muy rápido (%) |
|---------|---------------|-----------|--------------|------------|----------------|
| 2008-09 | 0             | 0         | 71,4         | 14,3       | 14,3           |
| 2007-08 | 0             | 0         | 75           | 25         | 0              |
| 2006-07 | 0             | 0         | 60           | 36,7       | 3,3            |
| 2005-06 | 0             | 3,6       | 35,7         | 53,6       | 7,1            |
| 2004-05 | 0             | 11        | 55,6         | 27,8       | 5,6            |

La opinión mayoritaria tiende a clasificar el ritmo como adecuado, menos en el curso 2005-06. Esta excepción puede ser consecuencia, por lo menos en parte, del hecho de que el curso 05-06 empezó con dos semanas de retraso porque las aulas no estaban listas para su uso y en la primera semana de clase las instalaciones técnicas todavía no funcionaban satisfactoriamente. Como consecuencia de este retraso en el inicio y debido a la circunstancia de que se cubrió el mismo temario que otros años, es posible que a los alumnos el ritmo de las clases les haya parecido ligeramente más acelerado. En resumen, se puede constatar que el trabajo adicional que conlleva la evaluación continua para los estudiantes durante el curso no supone una sobrecarga para ellos.

A lo largo de los años, los estudiantes han mostrado una clara preferencia por la evaluación continua frente al tradicional sistema de un único examen final. Disponemos de datos concretos de los cursos 07-08 y 08-09 que reflejamos en la tabla 4.

Tabla 4. La evaluación continua frente al examen final.

|       | Evaluación continua     |                        |                  | Examen final 100%       |                        |                  |
|-------|-------------------------|------------------------|------------------|-------------------------|------------------------|------------------|
|       | Sobre matri-<br>culados | Sobre pre-<br>sentados | Superan<br>curso | Sobre matri-<br>culados | Sobre pre-<br>sentados | Superan<br>curso |
| 08-09 | 60,3%                   | 82,6%                  | 63,2%            | 12,7%                   | 17,4%                  | 62,5%            |
| 07-08 | 72,6%                   | 93%                    | 81,1%            | 5,5%                    | 7,1%                   | 100%             |

Según estos datos, más del 80 ó 90% de los que se presentan a evaluación optan por la evaluación continua. El porcentaje de los que superan el curso varía bastante, sobrepasando el 80% en el curso 07-08. La causa de no superar la evaluación continua radica casi siempre en no completarla, es decir, no presentarse a todas las evaluaciones parciales y, en un momento determinado, abandonarla por completo.

Suelen optar por la modalidad del examen final estudiantes con buenos conocimientos de alemán que, por lo tanto, no tienen problemas para superar una asignatura destinada a principiantes. Esta circunstancia explica el 100% de éxito del curso 07-08 de los que optaron por el examen final. En cambio, en el curso 08-09 el valor más bajo se debe a la circunstancia de que estudiantes que empezaron pero no terminaron la evaluación continua se presentaron al examen final y suspendieron.

### 3.3 La valoración de las TIC

Las encuestas dirigidas a estudiantes y profesores contenían un apartado dedicado a las TIC. La tabla 5 refleja la opinión de los alumnos sobre determinados aspectos de la integración de las nuevas tecnologías, concretamente la página *web* dedicada a la asignatura y el Aula Virtual, cuyo uso se introdujo en el curso 05-06. Desde entonces su utilización ha ido en aumento, en detrimento de la página *web* que finalmente, en el curso 07-08, se dejó de utilizar.<sup>10</sup>

Tabla 5. Valoración de las TIC por parte de los estudiantes.

|  | Media |       |       |       |       |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | 04-05 | 05-06 | 06-07 | 07-08 | 08-09 |
| Consulta la página <i>web</i> de la asignatura | 4,2   | 4,4   | 4,0   | --    | --    |
| Hago los tests de autocontrol                  | 3,7   | 3,6   | 3,6   | 4,5   | 4,1   |
| Aula Virtual                                   | --    | 4,5   | 4,7   | 4,8   | 4,9   |

Puntuación de 0 (nunca/totalmente inútil) hasta 5 (con mucha frecuencia/muy útil).

Los estudiantes valoran muy positivamente la integración de las TIC en general, sobre todo Aula Virtual como herramienta versátil que ofrece un abanico de posibilidades.

<sup>10</sup> Sin embargo, el autor sigue manteniendo páginas *web* dedicadas a recursos disponibles en Internet para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, accesibles a través de <http://www.uv.es/holzinge/LV/ressourcen/ressourcen.htm>.

Con el fin de averiguar la actitud de los profesores frente a las TIC se realizó una encuesta a los profesores participantes en el proyecto de investigación mencionado en la introducción<sup>11</sup>, que arrojó el siguiente resultado (puntuando de 0 a 5):

Actitud general frente a la utilidad del ordenador en la enseñanza: 3,8  
 Importancia en la preparación de las clases: 3,8  
 Importancia en el desarrollo de las clases: 3,1

Más del 80% de los profesores participantes en el grupo de investigación utilizaron Aula Virtual (en el curso 2007-08, actualmente ya son más). Esta cifra contrasta de manera significativa con los datos que señala Maroto Sánchez (2007, 71) haciendo alusión a un artículo de prensa de 2003 según el cual “ocho de cada diez profesores universitarios no utilizan Internet o las nuevas tecnologías en sus aulas”. Aunque no se puede comparar directamente, al referirnos nosotros a un grupo de profesores de una determinada área de conocimiento, y al curso 07-08, no deja de llamar la atención. Se puede interpretar como indicio del auge de las TIC en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Los usos más frecuentes que los profesores hacen de Aula Virtual se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Los usos más frecuentes de Aula Virtual por parte de los profesores.

|  |     |
|--|-----|
| Avisar a los estudiantes colgando una noticia      | 3,6 |
| Avisar a los estudiantes por correo electrónico    | 3,6 |
| Depositar material para su uso en clase            | 3,4 |
| Depositar material para su uso fuera del aula      | 3,4 |
| Poner las calificaciones de la evaluación continua | 3,1 |
| Calendario de la asignatura                        | 2,0 |
| Foro   | 0,7 |
| Test de autocontrol                                | 0,6 |
| Wiki   | 0,4 |

Puntuación de 0 (nunca) hasta 5 (con mucha frecuencia).

Prevalcen los usos administrativos (comunicación administrativa unidireccional, como avisar a los estudiantes, poner calificaciones, calendario) frente a las funciones didácticas (depositar material). Se queda muy atrás la comunicación multidireccional de *foro* o *wiki*. Ningún profesor integra la posibilidad del *chat* en sus asignaturas.

## 4. Rendimiento académico

Los resultados académicos se consideran un indicador importante en la evaluación de la calidad de la enseñanza. La tabla 7 refleja la relación entre los estudiantes que superaron la asignatura *Alemán como segunda lengua* y los que no (suspensos o no presentados) a partir del año académico 2001-02, cuando el autor de este trabajo se hizo cargo de la asignatura. Se tiene en cuenta la primera convocatoria, ya que la evaluación continua termina con la

<sup>11</sup> Véase nota de pie de página número 1.

primera convocatoria y además los porcentajes de éxito en la segunda convocatoria suelen ser insignificantes.

Tabla 7. El rendimiento académico global por cursos.

| Curso         | Matriculados (total) | No superado (%) | Superado (%) |
|---------------|----------------------|-----------------|--------------|
| 2008-2009 PIE | 63                   | 53,9            | 46,1         |
| 2007-2008 PIE | 73                   | 35,6            | 64,4         |
| 2006-2007 PIE | 75                   | 46,7            | 53,3         |
| 2005-2006 PIE | 55                   | 49,1            | 50,9         |
| 2004-2005 PIE | 64                   | 37,5            | 62,5         |
| 2003-2004     | 56                   | 62,5            | 37,5         |
| 2002-2003     | 92                   | 50              | 50           |
| 2001-2002     | 105                  | 59              | 41           |

En los años desde la introducción de la evaluación continua, la media de los que superan el curso se sitúa en el 55,1%, frente al 42,8% de los años anteriores. Por lo tanto, el porcentaje de los que superan el curso es superior en PIE, aunque hay oscilación entre el 64,4% del curso 07-08 y el 46% del curso 08-09. Además, la comparación se basa en un número reducido de años académicos, por lo que se puede interpretar sólo como tendencia y no como un hecho probado.

La tabla 8 muestra una comparación de la distribución de las calificaciones obtenidas sobre el total de los matriculados.

Tabla 8. Calificaciones obtenidas sobre el total de los matriculados.

|           | no superado (%) | superado (%) | aprobado (%) | notable (%) | sobresaliente (%) | matrícula (%) |
|-----------|-----------------|--------------|--------------|-------------|-------------------|---------------|
| PIE 08-09 | 53,9            | 46,1         | 20,6         | 19,2        | 3,2               | 3,2           |
| PIE 07-08 | 35,6            | 64,4         | 21,9         | 30,1        | 8,2               | 4,1           |
| PIE 06-07 | 46,7            | 53,3         | 16,0         | 25,3        | 8,0               | 4,0           |
| PIE 05-06 | 49,1            | 50,9         | 20           | 23,6        | 7,3               | 0             |
| PIE 04-05 | 37,5            | 62,5         | 28,1         | 23,4        | 7,8               | 3,1           |
| 2003-04   | 62,5            | 37,5         | 12,5         | 16,1        | 7,1               | 1,8           |
| 2002-03   | 50              | 50           | 19,6         | 16,3        | 9,8               | 4,3           |
| 2001-02   | 59              | 41           | 9,4          | 17,5        | 9,4               | 4,7           |

En la tabla 9 se comparan las medias de las calificaciones obtenidas en los cursos de metodología PIE con los años anteriores, desde el curso 01-02, cuando el autor de este artículo se hizo cargo de la asignatura.

Tabla 9. Comparación de las calificaciones medias obtenidas en PIE con las anteriores.

|          | no superado (%) | superado (%) | aprobado (%) | notable (%) | sobresaliente (%) | matrícula (%) |
|----------|-----------------|--------------|--------------|-------------|-------------------|---------------|
| PIE      | 44,6            | 55,4         | 21,3         | 24,4        | 6,9               | 2,9           |
| anterior | 57,2            | 42,8         | 13,9         | 16,6        | 8,8               | 3,6           |

Se puede apreciar que tanto la tasa de aprobados como la de notables es más alta en PIE que en cursos anteriores, al tiempo que apenas hay diferencias en los porcentajes de sobresalientes y matrículas. Por lo tanto, se puede sacar la conclusión de que, visto de manera global, la evaluación continua contribuye a mejorar los resultados académicos.

Como medida adicional para comprobar si la evaluación continua era eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje se introdujo en el curso 07-08 un examen final sobre la totalidad del temario. Una comparación entre el resultado conseguido en el examen final, que equivale al 30% de la calificación global, y esta calificación global de la asignatura arroja los datos que quedan registrados en la tabla 10.

Tabla 10. Comparación de las notas en el examen final con la nota global.

|       | Calificación global mejor | Diferencia máxima | Diferencia media | examen final mejor | Diferencia máxima | Diferencia media | Notas iguales | Sin datos <sup>12</sup> |
|-------|---------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|------------------|---------------|-------------------------|
| 08-09 | 44,7%                     | 2,5               | 1                | 23,7%              | 0,4               | 0,2              | 2,6%          | 28,9%                   |
| 07-08 | 52,8%                     | 3,1               | 1,2              | 17,0%              | 1,7               | 0,6              | 5,7%          | 24,5%                   |

Se aprecia que en aproximadamente la mitad de los casos, la calificación global es mejor que la nota conseguida en el examen final, mientras que un cuarto de los estudiantes obtiene la misma nota o incluso una más alta en el examen final. Excepción hecha de algunos casos en los que la diferencia es muy grande, el desfase entre las dos notas se mueve dentro de unos límites aceptables. Cabe tener en cuenta que cada estudiante conoce (a través de Aula Virtual) los resultados de sus parciales así como la nota provisional antes de presentarse al examen final y sabe si tiene que hacer un esfuerzo para aprobar o subir nota o si se puede relajar sin miedo a suspender.

Se detecta una mayor diferencia en el curso 07-08 en todos los aspectos. Este hecho se puede relacionar con la circunstancia de que el examen final tenía menos peso en el cómputo de la calificación global (el 15% frente al 30% en el 08-09) y, por lo tanto, influía menos en la nota final.

Uno de los apartados de la evaluación continua contempla la aplicación de un bono para poder subir nota, es decir, conseguir una calificación más alta en el caso de haberse quedado a cinco décimas o menos de ella. En la tabla 11 presentamos una comparación entre el porcentaje de estudiantes que podían optar al bono y los que realmente consiguieron una mejor calificación a través de él.

Tabla 11. El bono.

|       | Posibilidad bono | Bono conseguido |
|-------|------------------|-----------------|
| 08-09 | 10,5%            | 5,3%            |
| 07-08 | 20,8%            | 7,5%            |

<sup>12</sup> Se trata de estudiantes con una evaluación continua incompleta.

Aunque existe una gran diferencia en cuanto a los que tenían opción al bono entre los dos cursos, en última instancia es un porcentaje parecido que de hecho consigue subir nota, aproximadamente el 6% de los que optan por la evaluación continua. No todos los que pueden optar al bono cumplen los requisitos para conseguirlo, es decir, no habían participado (de manera suficiente) en el foro de debate y/o no habían realizado (todos) los tests de autocontrol. Estas actividades eran voluntarias pero fuertemente aconsejadas desde el principio y recogidas como tales en la Guía docente. Este hecho parece indicar que muchos estudiantes se concentran básicamente en lo que se evalúa y puntúa directamente, relegando las actividades voluntarias a un segundo plano, como es el caso de la participación en el foro y los tests de autocontrol, que configuran el bono.

## 5. Conclusiones y proyección futura

De acuerdo con nuestra premisa teórica, la evaluación continua es un sistema adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del marco de los créditos ECTS. Los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes y profesores apoyan estas consideraciones teóricas. En la asignatura analizada, los estudiantes se decantan mayoritariamente por la evaluación continua y nos consta que en otras asignaturas afines también es el caso. Es un sistema de evaluación atractivo para el alumnado en el que se premia el esfuerzo continuo: los que asisten a clase y trabajan todo el curso con regularidad tienen muy buenas posibilidades de superar la asignatura.

En cuanto a las TIC, han adquirido una especial relevancia y son ampliamente aceptadas y valoradas positivamente tanto por los estudiantes como por los profesores. Se han convertido en un componente imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aula Virtual, la plataforma digital que tenemos a nuestra disposición, ofrece una serie de servicios de gran utilidad que, entre otras cosas, contribuyen a fomentar la independencia del estudiante, sobre todo debido al carácter asíncrono de buena parte de sus herramientas que permiten un estudio personal individualizado, sin la obligación de estar en un determinado lugar a una determinada hora.

Gracias a estas innovaciones metodológicas y tecnológicas, el rendimiento académico obtenido en la asignatura objeto de estudio ha mejorado con respecto a años anteriores en términos de estudiantes que superan el curso. Este dato corrobora tanto la base teórica como la opinión de estudiantes y profesores manifestada en las respectivas encuestas. La evaluación continua, en combinación con un apoyo tecnológico innovador, contribuye a elevar el porcentaje de estudiantes que superan la asignatura y, por lo tanto, reduce la tasa de abandono y fracaso académico.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Aunque queda todavía un número importante de estudiantes que empiezan la evaluación continua sin llevarla a cabo, lo que casi siempre significa el abandono de la asignatura (no se presentan al examen final) o un suspenso en el examen final. Además, existen estudiantes que se matriculan sin presentarse a ningún tipo de evaluación.

Aunque la evaluación continua ha contribuido a subir la tasa de estudiantes que superan el curso con respecto a años anteriores, cabe precisar que en la asignatura analizada suben los porcentajes de aprobados y notables, mientras que los porcentajes de sobresalientes y matrículas se mantienen estables. Este hecho parece indicar que la evaluación continua favorece sobre todo a los “no tan buenos”, al prestarles una serie de ayudas y apoyos para adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para, por lo menos, superar la asignatura, mientras que los “muy buenos” son capaces de conseguir calificaciones altas con independencia de metodología y sistema de evaluación.

Los resultados son positivos aunque no espectaculares, pero tampoco lo han sido los cambios introducidos por la evaluación continua. De acuerdo con la naturaleza de la asignatura, la adquisición de conocimientos básicos en una lengua extranjera, la metodología utilizada con anterioridad favorecería los aspectos prácticos, en el sentido de que se hacían ejercicios en clase, los estudiantes tenían que escribir textos en casa, etc. – aunque con la diferencia de que estas actividades eran voluntarias y no se evaluaban. El factor “obligación” parece jugar un papel importante en la motivación del estudiante (la mejor motivación para muchos es, quizás, la nota). Por lo tanto, en el diseño de la asignatura el profesor ha de procurar que los elementos importantes estén como obligatorios en el sistema de evaluación. Es tarea del profesor orientar a los discentes a través del sistema de evaluación, que constituye el escenario en el que se mueven, de acuerdo con el guión elaborado por el docente, que pone el marco y los límites para la actuación de los estudiantes. Utilizando otra metáfora, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede ver como “una barca en la que todos reman”, aunque el “profesor sigue teniendo un rol especial, porque él es el timonel” (Valero García y Navarro Guerrero, 2008, 4).

La evaluación continua ha funcionado satisfactoriamente en esta asignatura concreta, y, según conversaciones informales con compañeros, también en otras, aunque adaptada a las características y exigencias de cada una. Estas circunstancias dan pie a suponer que los resultados obtenidos en este estudio son extrapolables a otras asignaturas enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario.

Tanto la evaluación continua como la integración de las TIC se pueden considerar consolidadas, pero habrá que introducir una serie de medidas para mejorarlas y adaptarlas a futuras exigencias. Terminaremos este trabajo con unas consideraciones al respecto:

- Calibrar naturaleza, distribución y peso de las distintas actividades evaluables, de acuerdo con las características de cada asignatura;
- Elaborar más material adecuado para el estudio autónomo fuera del aula; es una tarea importante y al mismo tiempo especialmente difícil para asignaturas como la que hemos analizado en este artículo, que se dedica a la enseñanza de una lengua extranjera a principiantes;
- Colaboración entre varios docentes/investigadores y entre instituciones/centros;

- Publicar material en Internet, para dejarlo accesible a todos los interesados, como por ejemplo los tests de autocontrol correspondientes a la asignatura *Alemán como segunda lengua* que el autor de este artículo tiene publicados en Internet.<sup>14</sup>

Además, serían deseables mejoras que se tendrían que implantar desde las instituciones como:

- Cursos de formación para los docentes que tengan un reconocimiento para los participantes, por ejemplo en forma de reducción de créditos de enseñanza;
- Más personal técnico para el mantenimiento y la actualización de las instalaciones informáticas y multimedia;
- Limitar el cupo de estudiantes por grupo a números razonables desde el punto de vista didáctico; el número máximo puede depender del tipo de asignatura o materia, para clases de adquisición de una lengua extranjera sería deseable no pasar de treinta.

A lo largo de los últimos años, profesores y estudiantes han mostrado su disposición a colaborar en un esfuerzo común para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones no se deben quedar atrás y tendrán que intensificar su apoyo para que siga el proceso de transformación iniciado con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

Fecha de finalización de la redacción del artículo: 31 de mayo de 2010

Cita bibliográfica del artículo:

Holzinger, H.J. (2010). Los créditos ECTS y sus implicaciones para estudiantes y profesores. Consideraciones teóricas y experiencias prácticas. *RED Revista de Educación a Distancia. Sección de docencia universitaria en la sociedad del Conocimiento*. Número 1. Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/reddusc/1/>

## 6. Bibliografía citada

Álvarez, B., González, C. y García, N. (2007, Mayo). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Consultado 10/12/2009 en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/2](http://www.redu.um.es/Red_U/2).

<sup>14</sup> Accesible a través de la recopilación de enlaces a recursos disponibles en Internet <http://www.uv.es/holzinge/ressourcen/ressourcen.htm>.

- 
- Blázquez Entonado, F. y Alonso Díaz, L. (2009, Enero). Funciones del profesor de e-learning. *Pixel-Bit*, 34, 205-215. Consultado 10/12/2009 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/14.html>.
- Coll Salvador, C., Rochera Villach, M.J., Mayordomo Saíz, R.M. y Naranjos Llanos, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5 (3), 738-804. Consultado 10/12/2009 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?205>.
- de Miguel Díaz, M. (s.f.). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Consultado 10/12/2009 en [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A010.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A010.pdf).
- Delgado García, A.M. y Oliver Cuello, R. (2006, Abril). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1, 1-13. Consultado 10/12/2009 en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/266>.
- Fernández Barberis, G., Escribano Ródenas, M. C. y Bosch Frigola, I. (2006). La evaluación continua en matemáticas en la universidad, *XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional* Badajoz, septiembre de 2006. Consultado 10/12/2009 en <http://www.uv.es/asepuma/XIV/comunica/116.pdf>.
- García Artilles, M. D., Andrada Félix, J., Martel Escobar, M y Dávila Cárdenes, N. (2003). Una propuesta de evaluación continua para Matemáticas I. Análisis de los resultados». XI Jornadas de ASEPUMA, Oviedo 2003. Consultado 10/12/2009 en <http://www.uv.es/asepuma/XI/33>.
- Holzinger, H. J. (2006). Hacia el EEES: cambios en metodología y evaluación en la asignatura *Alemán como segunda lengua* en la *Universitat de València* (España). *Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas*, 1, 49-62. Consultado 10/12/2009 en [http://www.upv.es/dla\\_revista/docs/art2006/Art\\_HerbertJ\\_Holzinger.pdf](http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2006/Art_HerbertJ_Holzinger.pdf).
- Maroto Sánchez, A. (2007, Julio). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. *Pixel-Bit*, 30, 61-72. Consultado 10/12/2009 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art308.htm>.
- Pérez Lorido, M. (2007, Julio). Asignaturas virtuales en universidades presenciales: perspectivas y problemas. *Pixel-Bit*, 30, 73-84. Consultado 10/12/2009 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n30/n30art/art309.htm>.
- Roediger, H.L. III y Karpicke, J.D. (2006). The Power of Testing Memory. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 3, 181-210. Consultado 10/12/2009 en <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118600569/PDFSTART>.
- Sánchez Rodríguez, J. (2009, Enero). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit*, 34, 217-233. Consultado 10/12/2009 en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/15.html>.
- Valero Garcia, M. y Navarro Guerrero, J.J. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. @tic. revista d'innovació educativa, 1, 3-8. Consultado 10/12/2009 en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/47/62>.
- Zaragoza Casterad, J., Luis-Pascual, J.C. y Manrique Arribas, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. Consultado 20/05/2010 en [http://www.redu.um.es/Red\\_U/4](http://www.redu.um.es/Red_U/4).
-