

Cambios producidos por la adaptación al EEES en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

Changes in Psychology students' workload due to alignment with the EHEA

Dra. M^a Inmaculada LÓPEZ-NÚÑEZ. Profesora Titular Interina. Universidad Complutense de Madrid
(mariai04@pdi.ucm.es).

Dra. Susana RUBIO-VALDEHITA. Profesora Titular. Universidad Complutense de Madrid (srubiova@ucm.es).

Dra. Eva M^a DÍAZ-RAMIRO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid
(ediazram@ucm.es).

Resumen:

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una importante modificación en la metodología docente y en el proceso de aprendizaje, lo que ha generado un cambio respecto a la carga de trabajo del alumnado. El principal objetivo de este estudio es evaluar y comparar la percepción de la carga de trabajo de estudiantes de Psicología de la licenciatura y del grado y analizar la naturaleza de los cambios producidos por esta adaptación. La muestra utilizada estuvo formada por 845 estudiantes (497 de licenciatura y 348 de grado). Para la medida de la carga percibida se empleó la escala NASA-TLX, que evalúa las siguientes dimensiones: demanda mental, demanda física, demanda temporal, rendimiento y frustración/insatisfacción; estas variables fueron evaluadas para las siguientes actividades académicas: asistencia a clases teóricas, asistencia a clases prácticas, rea-

lización de trabajos en grupo fuera del aula, búsqueda de material y bibliografía, estudio y trabajo personal, asistencia a tutorías y otras actividades (seminarios, jornadas, etc.). Los resultados muestran un aumento significativo en la carga percibida de la asistencia a clases prácticas, en la realización de trabajos en grupo fuera del aula y en la carga total percibida para los estudiantes de grado. Se concluye que la adaptación al EEES ha supuesto un incremento en la percepción de carga de trabajo de los estudiantes, lo que apunta a la necesidad de trabajar en las aulas el desarrollo de competencias interpersonales y de planificación y organización del trabajo en equipo, así como una mayor coordinación docente entre los sistemas de evaluación.

Descriptores: Espacio Europeo de Educación Superior, carga de trabajo, NASA-TLX, estudiantes, psicología, Educación Superior.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-04-2018.

Cómo citar este artículo: López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S. y Díaz-Ramiro, E. (2019). Cambios producidos por la adaptación al EEES en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología | *Changes in Psychology students' workload due to alignment with the EHEA*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 163-176. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-02>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

Alignment with the European Higher Education Area (EHEA) has involved changes in teaching methodology and in the learning process, which have led to a change in student workload. The main aim of this study is to evaluate and compare the perception of the workload of undergraduate and graduate psychology students and to analyse the nature of the changes produced by this adaptation. The sample comprised 845 students (497 readings for the licentiate's degree and 348 for the bachelor's degree). To measure perceived workload, the NASA-TLX scale was used. This evaluates the following dimensions: mental demand, physical demand, temporal demand, performance, and frustration/dissatisfaction; these variables were evaluated for the following academic activities: attending theoretical classes, attending practical classes, conducting

group work outside the classroom, searching for material and bibliography, studying and personal work, attending tutorials, and other activities (seminars, conferences, etc.). The results show a significant increase in the perceived load of attendance in practical classes, in the performance of group work outside the classroom and in total perceived workload for bachelor's degree students. It is concluded that adjusting to the EHEA has involved an increase in perceived workload for students. This points to a need to work in the classroom on developing interpersonal skills and planning and organization of teamwork, as well as greater coordination between teachers in the evaluation systems.

Keywords: European Higher Education Area, workload, NASA-TLX, students, psychology, higher education.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivado de la Declaración de Bolonia (1999), tiene entre sus objetivos la obtención de altas tasas de empleabilidad, así como mejorar la competitividad del Sistema de Educación Superior Europeo y promover la movilidad, en definitiva, promover una dimensión europea del sistema de educación superior (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Bucla-Casal, 2013). Para alcanzar estos objetivos se propuso una transformación en la estructura de la enseñanza a través del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Crédi-

tos (ECTS), un sistema que distribuye la carga de trabajo del estudiante con horas estimadas, por un lado, presenciales (clases, evaluaciones, etc.) y por otro, no presenciales con tutorización (trabajo dirigido y tutorías) y no presenciales autónomas (estudio y actividades individuales).

La adaptación al EEES ha conllevado importantes modificaciones tanto a nivel institucional como en los planes de estudios (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco y Bucla-Casal, 2012; Ortega y Zych, 2013), así como en las metodologías docentes empleadas, incorporando métodos más ac-

tivos (como asistencia a seminarios, resolución de problemas en equipo, realización de proyectos y presentaciones, etc.) que dotan al alumno de una mayor autonomía en un aprendizaje con menor carga presencial y mayor peso del trabajo personal. Estas modificaciones implican también un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje más constructivista (Tejada y López, 2012), centrado en la adquisición de competencias y en el trabajo continuado del estudiante (De Miguel, 2006; Rodrigo y Almirón, 2013), lo que supone una mayor carga de trabajo no presencial (Díez, García e IPDDA, 2010; Ortiz et al., 2012).

Uno de los conceptos fundamentales implicados en los nuevos planes de estudio es la carga de trabajo del estudiante (Roca-Cuberes, 2013). Esta carga de trabajo se puede definir en función de las horas de trabajo que los estudiantes dedican a tareas académicas tanto dentro del centro educativo (asistencia a clases, tutorías, seminarios) como fuera del mismo (trabajos en grupo, estudio, consultas bibliográficas, etc.), es decir, se relacionaría con el tiempo necesario para completar un curso académico y adquirir las competencias establecidas como resultados del aprendizaje.

La bibliografía consultada coincide en señalar que ajustar la carga de trabajo a los créditos establecidos en los programas es una de las principales dificultades que tiene el profesorado (Reyes, Valdés y Castaño, 2006) y que el sistema ECTS supone un incremento en la carga de trabajo del alumnado (Castaño, Ruiz, Gómez-Alday y De Manuel, 2006; Roca-Cuberes, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2014).

A pesar de que esta reforma educativa se instauró oficialmente en 2010, no disponemos de estudios empíricos en los que se analice el efecto de dicha adaptación desde la perspectiva de los estudiantes, menos aún en lo referente a la enseñanza de la Psicología (Ramiro-Sánchez, Bermúdez y Buela-Casal, 2016). En este sentido, hay una carencia evidente de estudios que exploren el impacto de dichos cambios en la percepción de carga de trabajo de los estudiantes del grado en Psicología en comparación con la de los estudiantes del sistema anterior (licenciatura). Por ejemplo, Ortiz et al. (2012) encuentran, desde una perspectiva basada en el estudio de los tiempos dedicados a cada tarea, diferencias en la carga de trabajo de estudiantes de licenciatura y grado y señalan que el cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje debe abordarse desde la perspectiva del alumnado.

La carga de trabajo percibida por los estudiantes puede tener una influencia muy importante tanto sobre el nivel de rendimiento académico alcanzado como sobre el bienestar psicológico del alumnado, ya que es uno de los principales factores generadores de estrés académico (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016). Un exceso de carga de trabajo dificulta la adquisición de conocimientos y promueve un aprendizaje superficial (Lam, McNaught, Lee y Chan, 2012; Roca-Cuberes, 2013) fracaso y abandono académico (Cope y Staehr, 2005).

La carga de trabajo de los estudiantes ha sido evaluada desde diferentes perspectivas. Tradicionalmente, se ha relacionado con el cómputo de horas que los estudiantes dedi-

can a las asignaturas incluidas en su titulación (Ruiz-Gallardo, Castaño, Gómez-Alday y Valdés, 2011), aunque en reducidos casos también se ha analizado la percepción de carga de trabajo de los estudiantes (Kynndt, Dochy, Struyven y Cascallar, 2011). Este segundo enfoque asume que la carga de trabajo percibida por el estudiante está modulada por diversos factores y, que es esta percepción, la que actúa como mayor factor generador de estrés (Ramsden, 1992). En esta línea, Kember y Leung (2006) encuentran que muchas horas de estudio no son percibidas como elevada sobrecarga cuando el diseño del curso es el adecuado y ponen de manifiesto la escasa relación entre el tiempo dedicado a una tarea y la percepción de carga (Hertzum y Holmegaard, 2013; Nosair y Handy, 2017).

Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la carga de trabajo percibida es la escala NASA-Task Load Index (TLX) (Hart y Staveland, 1988). González, Moreno y Garrosa (2005), Hart (2006) y Young, Zavelina y Hooper (2008) señalan las utilidades del NASA-TLX como un instrumento válido y fiable para el análisis de la carga de trabajo percibida en diferentes sectores: industrial, psicológico, sanitario, aeronáutico o transportes. Sin embargo, en el ámbito educativo su utilización ha sido menos frecuente. López-Núñez (2010) analiza la generalizabilidad y la validez de esta escala con una amplia muestra de estudiantes universitarios y concluye que se trata de un instrumento de utilidad para evaluar la carga de trabajo en el ámbito educativo. Kynndt et al. (2011) emplean el NASA-TLX para evaluar la carga de trabajo con el objetivo de

analizar su papel mediador en la relación entre la motivación del estudiante y su estrategia de aprendizaje. Igualmente, Kurata, Bano y Matias (2015) utilizan el NASA-TLX en estudiantes de ingeniería, hallando una relación significativa entre la carga de trabajo y su rendimiento académico.

Casi dos décadas después de la Declaración de Bolonia (1999) e inmersos en las renovaciones de la acreditación de los títulos adaptados al EEES, parece adecuado llevar a cabo evaluaciones de los efectos de esta adaptación. El cambio parece que ha resultado positivo en cuanto a la inclusión de nuevas tecnologías (TIC) y metodologías que permiten una mayor interacción con el alumnado, sin embargo, otros aspectos como el incremento de la carga de trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado, no parecen tan positivos (Ariza et al., 2013; Quevedo-Blasco, Ariza y Bucla-Casal, 2015).

Por todo ello, el objetivo de este estudio es analizar y comparar la percepción de carga de trabajo que tenían los estudiantes de psicología de la licenciatura (sistema anterior) con respecto a la de los estudiantes del nuevo sistema adaptado al EEES (grado), con el fin de investigar la naturaleza de los cambios producidos en esta variable.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 845 estudiantes de tercer curso de Psicología de la Universidad Complutense de

Madrid, de los cuales 497 eran de licenciatura y 348 de grado. En cuanto a la distribución por sexo, cursando la licenciatura había 415 mujeres (83.5 %) y 82 varones (16.5 %), y en grado 282 eran mujeres (81 %) y 66 varones (19 %). La media de edad de los estudiantes de licenciatura fue de 21.63 años ($DT = 3.33$) y de los de grado de 21.85 ($DT = 3.53$). Los datos se recogieron en una única sesión durante una de las clases del tercer curso, tanto de grado como de licenciatura, siguiendo un muestreo de tipo incidental.

2.2. Instrumento

Para evaluar la carga de trabajo se empleó la escala NASA-TLX (Hart y Staveland, 1998). Este instrumento distingue seis dimensiones de carga de trabajo, cada una de las cuales es evaluada por los individuos en una escala de 0 a 100. Las dimensiones son las siguientes: *esfuerzo* (grado de esfuerzo general, mental y físico que debe realizar para obtener un adecuado nivel de rendimiento), *demanda mental* (cantidad de actividad mental y perceptiva que requiere la tarea), *demanda física* (cantidad de actividad física que requiere la tarea), *demanda temporal* (nivel de presión temporal percibida), *rendimiento* (grado de satisfacción con el propio nivel de rendimiento alcanzado en la tarea) y *frustración/insatisfacción* (grado de inseguridad, irritación o descontento sentido durante la realización de la tarea). El estudiante debía evaluar el grado en que cada una de sus actividades académicas le requiere cada una de las dimensiones de carga de trabajo. Se distinguieron siete actividades académicas:

cas: asistir a clases teóricas, asistir a clases prácticas, realización de trabajos en grupo fuera del aula, búsqueda de material y bibliografía, estudio y trabajo personal, asistencia a tutorías y otras actividades (asistencia a seminarios, cursos, jornadas, etc.).

La elección de estas actividades se realizó pensando en los cambios e importancia dados por el EEES al trabajo autónomo del alumnado y la adquisición de competencias, tanto las específicas de la titulación como las transversales, para su inserción en el contexto socio-laboral (ANECA, 2005).

Con las valoraciones proporcionadas por cada estudiante se calculó un índice de carga de trabajo global para cada actividad mediante el cómputo de la media aritmética de las puntuaciones en cada dimensión (Hart, 2006).

Además, todos los participantes contestaron un breve cuestionario demográfico mediante el que se recogían datos relativos a su sexo y edad.

2.3. Diseño y Procedimiento

Se trata de un estudio de tipo no experimental y ex post facto. La escala NASA-TLX, inicialmente, en su fase de aplicación, constaba de dos fases: la de ponderación y la de puntuación o valoración. La fase de ponderación pretendía conocer la concepción inicial de carga de trabajo que tenían los individuos y la importancia relativa de cada una de las seis dimensiones en dicha conceptualización. Sin embargo, numerosos estudios han

puesto de manifiesto que no es necesario llevar a cabo la fase de ponderación (López, Rubio, Martín y Luceño, 2010), encontrando valores de correlación elevados entre las puntuaciones ponderadas y las no ponderadas (entre .93 y .97). Por este motivo, solo se llevó a cabo la fase de valoración. Todos los estudiantes participaron de forma anónima y completamente voluntaria, habiendo firmado previamente un consentimiento aceptando su participación en el estudio y la utilización de los datos con fines exclusivamente de investigación.

2.4. Análisis estadístico

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Science (SPSS), versión 22.0. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables consideradas. A continuación, se comprobó la equivalencia de los dos grupos en cuanto a su media de edad y la distribución por sexo mediante el cálculo del estadístico χ^2 (para el sexo) y del estadístico *t* de *student* (para la edad). Posteriormente se realizaron análisis de comparación de medias de las puntuaciones de carga de trabajo obtenidas por los dos grupos (licenciatura vs. grado) en cada una de las actividades académicas. Para ello, se calculó el valor del estadístico *t* de *student*, su nivel de significación *p* (se fija en .05) y η^2 parcial para comprobar el tamaño del efecto.

3. Resultados

En primer lugar, se calcularon las medias y desviaciones típicas (DT) de las pun-

tuaciones de carga (para cada dimensión de carga y para la puntuación global) en ambos grupos (licenciatura y grado) (Tabla 1). La puntuación de carga total fue obtenida promediando todas las valoraciones de carga de todas las dimensiones y actividades.

Los resultados mostraron la equivalencia de los grupos en cuanto a la distribución por sexo ($\chi^2 = 1.70$, $p = .430$) y en cuanto a la media de edad [$t(913) = -0.66$, $p = .508$], ya que ambos estadísticos resultaron no significativos.

Una vez comprobado el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene ($p > .05$ en todos los casos), se realizaron las comparaciones de medias de las puntuaciones de carga global de cada actividad según la titulación. Los resultados de este análisis aparecen en la Tabla 1. El análisis de esta tabla permite concluir que los estudiantes de grado perciben una mayor carga que los de licenciatura en todas las actividades consideradas excepto en «estudio y trabajo personal». Alcanzaron la significación estadística las diferencias en las actividades «realización de trabajos en grupo fuera del aula» y «asistencia a clases prácticas», así como en las puntuaciones de carga total. En las tres actividades, el grupo de estudiantes de grado mostró puntuaciones de carga significativamente más elevadas. Los valores de η^2 muestran que el tamaño del efecto es más elevado para la actividad «realización de trabajos en grupo fuera del aula», lo que indica que es en esta actividad en la que la diferencia es más evidente.

TABLA 1. Media (M) y desviación típica (DT) de la carga de trabajo global de cada una de las actividades y resultados de la comparación de medias entre titulaciones.

	Licenciatura	Grado			
	M (DT)	M (DT)	t(843)	p	η^2
Asistencia a clases teóricas	52.86 (12.29)	53.35 (13.09)	-0.55	.581	.000
Asistencia a clases prácticas	47.80 (13.82)	49.80 (13.00)	-2.11	.035	.005
Realización de trabajos en grupo fuera del aula	49.63 (14.81)	55.01 (13.44)	-5.38	.000	.033
Búsqueda de material y bibliografía	40.28 (15.23)	40.62 (14.51)	-0.32	.744	.000
Estudio y trabajo personal	57.05 (12.51)	56.79 (11.50)	0.31	.756	.000
Asistencia a tutorías	25.68 (11.82)	26.97 (12.87)	-1.49	.135	.003
Otras actividades (seminarios, congresos, etc.)	28.72 (14.46)	29.42 (14.29)	-0.68	.497	.001
Carga Total	43.37 (9.20)	44.58 (8.96)	-1.89	.048	.005

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de analizar en más detalle qué dimensión o dimensiones de carga de trabajo eran la causa de estas diferencias, se realizaron comparaciones de medias entre grado y licenciatura en cada una de las 6 dimensiones del NASA-TLX para las actividades en las que se encontraron resultados significativos en el análisis anterior.

Los resultados de este análisis aparecen en la Tabla 2.

Para la actividad «asistencia a clases prácticas», los resultados muestran diferencias elevadas y estadísticamente significativas solamente en la dimensión *demanda mental*, lo cual indica que los estudiantes de grado perciben esta actividad académica como bastante más demandan-

te desde un punto de vista cognitivo que los estudiantes de licenciatura.

Para la actividad «trabajos en grupo fuera del aula» los resultados muestran mayores diferencias que en la actividad anterior. En este caso, las diferencias entre ambos grupos resultaron estadísticamente significativas en todas las dimensiones excepto en la de *rendimiento*. Estos resultados indicarían que la realización de trabajos en grupo fuera del horario de clases es una actividad mucho más demandante a todos los niveles para los estudiantes de grado, quienes tendrían que esforzarse más para conseguir niveles muy similares de rendimiento. Esto les genera a su vez sentimientos de frustración más acusados. Resultados en la misma línea son los que se muestran para la puntuación de carga total.

TABLA 2. Media (M), desviación típica (DT) y resultados de la comparación de medias entre ambas titulaciones en las puntuaciones de carga de cada dimensión del NASA-TLX.

		Licenciatura	Grado			
		M (DT)	M (DT)	t(843)	p	η^2
Asistencia a clases prácticas	Esfuerzo	67.08 (26.26)	67.43 (25.24)	-0.30	.764	.000
	D. Mental	59.89 (22.60)	63.67 (20.43)	-2.55	.011	.007
	D. Física	43.05 (26.41)	45.55 (27.48)	-1.38	.165	.002
	D. Temporal	57.70 (27.10)	60.34 (26.62)	-1.40	.161	.002
	Rendimiento	29.71 (21.01)	28.82 (18.73)	0.52	.597	.000
	Frustración	29.87 (25.53)	32.90 (25.95)	-1.67	.094	.003
Trabajos en grupo fuera del aula	Esfuerzo	63.80 (25.16)	71.61 (21.48)	-4.68	.000	.026
	D. Mental	63.01 (23.43)	71.59 (20.86)	-5.52	.000	.034
	D. Física	44.38 (26.36)	49.42 (28.96)	-2.59	.010	.008
	D. Temporal	60.92 (25.59)	66.71 (23.58)	-3.20	.001	.013
	Rendimiento	31.46 (20.71)	29.64 (19.92)	1.26	.206	.002
	Frustración	34.56 (27.72)	41.63 (26.85)	-3.68	.000	.016
Carga Total	Esfuerzo	52.36 (14.69)	56.27 (16.14)	-3.57	.000	.016
	D. Mental	51.27 (14.71)	58.61 (16.28)	-6.48	.000	.047
	D. Física	36.04 (19.02)	39.19 (19.96)	-2.40	.016	.006
	D. Temporal	50.23 (15.92)	53.49 (15.78)	-2.89	.004	.010
	Rendimiento	42.58 (14.80)	40.97 (14.30)	1.57	.116	.003
	Frustración	27.76 (16.86)	31.44 (17.35)	-3.13	.002	.011

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Dada la escasez de trabajos de investigación en los que se haya analizado la percepción que tienen los estudiantes de las exigencias académicas en la adaptación de la titulación al EEES, el propósito del presente estudio fue evaluar los niveles de carga de trabajo en dos muestras de estudiantes de Psicología (de grado y de licenciatura) y analizar si los cambios introducidos por la adaptación al EEES han producido alguna variación significativa en la percepción de carga de trabajo de los estudiantes.

La utilización de la escala NASA-TLX ha permitido no solo conocer los niveles de carga percibidos por los estudiantes, sino además ahondar en el conocimiento de qué actividades son las que generan mayores niveles de carga de trabajo.

Los resultados del presente estudio indican que existen diferencias en la percepción de carga total de trabajo entre ambos grupos, obteniendo puntuaciones más elevadas el grupo de grado (adaptado al EEES) que el de licenciatura (sistema anterior). Analizando los datos por tareas específicas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actividades «asistencia a clases prácticas» y «realización de trabajos en grupo fuera del aula».

Analizando más detalladamente cada una de ellas, observamos que en la tarea «asistencia a las clases prácticas» se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión demanda mental, por lo que esta actividad gene-

ra un mayor esfuerzo cognitivo al grupo de grado que al de licenciatura. La actividad «realización de trabajos en grupo fuera del aula» es percibida como mucho más demandante que la anterior, encontrándose diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en *rendimiento*, lo que significa que los alumnos de grado tienen que hacer mayores esfuerzos para conseguir unos resultados similares, lo que además de mayores demandas provoca sentimientos de frustración.

Estos resultados permiten extraer dos conclusiones importantes de la adaptación al EEES sobre las que es necesario reflexionar y que abren perspectivas de investigación futura. La primera, es la evidencia de una mayor carga de trabajo percibida por el alumnado en la nueva titulación de Psicología tras la implementación del grado y la segunda, es que la actividad que mayor carga genera en todas sus dimensiones es la de «realización de trabajos en grupo fuera del aula».

Con respecto a la primera consideración, los resultados encontrados coinciden con los obtenidos por otros autores en cuanto a un incremento en la percepción de carga de trabajo en los estudiante de grado con respecto a los de licenciatura (Roca-Cuberes, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Para explicar este resultado, diversas investigaciones señalan que la carga de trabajo en las titulaciones de grado no es mayor que la que corresponde según el número de créditos y que la percepción de incremento de carga, por parte del alumnado, se podría deber a que las nuevas me-

todologías obligan a una distribución temporal continua a lo largo del cuatrimestre (Julián et al., 2010). Otros autores señalan que la falta de relación entre dedicación y rendimiento tampoco se podría explicar por una mayor carga de trabajo, sino por la falta de técnicas apropiadas de estudio, el escaso uso que se hace de recursos de aprendizaje como la tutoría personalizada o la necesidad de un mayor esfuerzo del alumnado (Ortiz et al., 2012). Este incremento de la percepción de carga de trabajo puede ser debido a que el EEES establece un sistema de enseñanza y aprendizaje autónomo, que exige unas estrategias de organización y planificación con las que los estudiantes no estaban familiarizados ni preparados.

Investigaciones futuras deberían evaluar la percepción actual de los niveles de carga y hacer estudios longitudinales para conocer si los nuevos grados están consiguiendo la adquisición de un aprendizaje más proactivo y una disminución de la percepción de carga a lo largo de los cursos académicos. Sus resultados servirán para conocer cómo ha sido el proceso de adaptación al EEES y también para plantear intervenciones en estrategias y hábitos de estudio, aplicando los conocimientos procedentes de la pedagogía con el fin de facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la segunda consideración, esto es, que la actividad «trabajo en grupo fuera del aula» es la que mayor carga percibida produce, estaría indicando la dificultad que el alumnado tiene para adaptarse a un sistema de aprendizaje que implica

el desarrollo de competencias interpersonales y de planificación y organización. Además, es señalada como una actividad estresante, que les demanda tiempo y cuyo mayor esfuerzo no se corresponde con la recompensa esperada.

El EEES señala como una de las principales competencias transversales la de trabajo en equipo. Varios estudios (Alonso-Martín, 2010; Arce, Fariña, Novo y Seijo, 2012; París, Torrelles y Mas, 2016) han evaluado la adquisición y desarrollo de esta competencia en estudiantes universitarios. Los resultados de estas investigaciones muestran que los estudiantes no consideran esta competencia como un recurso que les ayude en su aprendizaje, sino que la perciben como un factor estresante y que, en general, no está siendo adquirida por el alumnado. Como señalan Fidalgo-Blanco, Leris, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2013), la aplicación del trabajo en equipo en el entorno académico se suele realizar en lo que los autores denominan modelo «caja negra», es decir, lo habitual es que no se evalúe la propia competencia de trabajo en equipo sino solamente la calidad del trabajo una vez finalizado. Se deja, por tanto, a los estudiantes que desarrollen la competencia de trabajo en equipo por mera exposición, sin dotarles de recursos ni de orientación alguna, asumiendo erróneamente que los estudiantes acceden a los grados universitarios con esta competencia ya adquirida previamente en la enseñanza no universitaria.

Los resultados encontrados en este estudio ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de formación tanto

del alumnado como de los docentes para el desarrollo y evaluación de esta competencia transversal, ya que, precisamente, es una de las más importantes entre las señaladas en el perfil profesional de graduado en Psicología (ANECA, 2005).

En cuanto a las limitaciones del estudio hay que señalar que se trata de una muestra de tipo incidental referida a una sola universidad, por lo que un mayor tamaño muestral procedente de distintas universidades españolas hubiera permitido una mayor generalización de los resultados obtenidos.

Por último, entre las principales implicaciones prácticas de los resultados obtenidos, cabe señalar que se trata de un estudio pionero en la evaluación de los niveles de carga de trabajo en la adaptación del título de grado en Psicología al EEES. Se confirma, en línea con la literatura consultada, que esta adaptación supuso un incremento en los niveles de carga de trabajo percibidos en los estudiantes y que la actividad de trabajo en equipo es percibida como muy demandante y frustrante. Estos resultados permiten abrir nuevas líneas de investigación en cuanto a las diferencias detectadas y plantear futuros estudios, considerando la percepción de carga de trabajo como un indicador de calidad y de evaluación del proceso de adaptación al EEES.

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (ANECA). (2005). *Libro blanco del título de grado en Psicología*. Recuperado de <https://goo.gl/Lucfeq> (Consultado el 29/3/2017).

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28 (1), 119-140.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, *burnout* experimentado y estrés académico. *Aula abierta*, 40 (2), 3-10.
- Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 197-219. doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5511>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 41-50.
- Castano, S., Ruiz, J. R., Gómez-Alday, J. J. y De Manuel, T. (2006). Adaptación metodológica al EEES: resultados de una experiencia. *Revista de la Red-U*, 5, 35-48.
- Cope, C. y Staehr, L. (2005). Improving students' learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 181-197. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070500043275>
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza editorial.
- Declaración de Bolonia (1999). *El espacio Europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de <https://goo.gl/aoXldD> (Consultado el 20/3/2017).
- Díez, M. C., García, J. N. e IPDDA (2010). Percepción de metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES. *Boletín de Psicología*, 99, 45-69.
- Fidalgo-Blanco, Á., Lerís, D., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2013). *Indicadores para el seguimiento y evaluación de la compe-*

- tencia de trabajo en equipo a través del método CTMTC. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013). Recuperado de <https://goo.gl/1aiZBq> (Consultado el 19/9/2017).
- González, J. L., Moreno, B. y Garrosa, E. (2005). *Carga mental y fatiga laboral*. Madrid: Pirámide.
- Hart, S. G. (2006). NASA-Task Load Index (NASA-TLX); 20 years later. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 50 (9), 904-908. doi: <https://doi.org/10.1177/154193120605000909>
- Hart, S. G. y Staveland, L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task LoadIndex): Results of empirical and theoretical research. En P. A. Hancock y N. Meshkati (Eds.), *Human mental workload* (pp. 139-183). Amsterdam: North-Holland.
- Hertzum, M. y Holmegaard, K. D. (2013). Perceived time as a measure of mental workload: Effects of time constraints and task success. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29 (1), 26-39. doi: <https://doi.org/10.1080/10447318.2012.676538>
- Julián, J., 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 del Deporte*, 10 (38), 218-233.
- Kember, D. y Leung, D. Y. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 185-198. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kyndt E., Dochy F., Struyven K. y Cascallar E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30 (2), 135-150. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501329>
- Kurata, Y. B., Bano, R. M. L. P. y Matias, A. C. (2015). Effects of workload on academic performance among working students in an undergraduate engineering program. *Procedia Manufacturing*, 3, 3360-3367. doi: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.497>
- Lam, P., McNaught, C., Lee, J. y Chan, M. (2012). *The impact of student workload on learning experiences*. Hong Kong: Centre for Learning Enhancement and Research, the Chinese University of Hong Kong. Recuperado de <https://goo.gl/LCg2G8> (Consultado el 02/10/2017).
- López, I., Rubio, S., Martín, J. y Luceño, L. (2010). Fase de ponderación del NASA-TLX: ¿un paso innecesario en la aplicación del instrumento? *Edupsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 9 (2), 159-176.
- López-Núñez, M. I. (2010). *Generalización al ámbito laboral de dos instrumentos de medida subjetiva de la carga mental* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://goo.gl/MPIBKT> (Consultado el 26/4/2017).
- Nosair, E. y Hamdy, H. (2017). Total Student Workload: Implications of the European Credit Transfer and Accumulation System for an Integrated, Problem-Based Medical Curriculum. *Health Professions Education*, 3 (2), 99-107. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.01.002>
- Ortega, R. y Zych, I. (2013). Profesionales de la Psicología y formación universitaria: buscando referencias para el título de grado en Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (1), 83-96.
- Ortiz, V. M., Jenaro, C., Meilán, J. G., Zubiauz, B., Mayor, M. A. y Arana, J. M. (2012). Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa y N. Pellín (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*, 1863-1877. Recuperado de <https://goo.gl/THFgLK>
- París, G., Torrelles, C. y Mas, O. (2016). La evaluación de la competencia «trabajo en equipo» de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 86-97. doi: <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.10>
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buella-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al Espa-

cio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 18 (1), 45-70. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12311>

Ramiro-Sánchez, T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2016). Titulación de Psicología en el EEES: comparación entre licenciados y graduados españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 175-189. doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13923>

Ramsden P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres, UK: Routledge.

Reyes, J. R., Valdés, A. y Castaño, S. (2006). Prácticum y carga de trabajo. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 557-574.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42 (2), 106-113. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>

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.

Rodrigo, M. y Almiron, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41 (1), 99-110.

Ruiz-Gallardo J. R., Castaño, S., Gómez-Alday J. J. y Valdés, A. (2011). Assessing student workload in problem based learning: relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 619-627. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.001>

Tejada, Á. y López, M. (2012). Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado: la literatura como recurso pedagógico colaborativo. *Aula Abierta*, 40 (3), 107-114.

Young, G., Zavelina, L. y Hooper, V. (2008). Assessment of workload using NASA task load index in perianesthesia nursing. *Journal of Perianesthesia Nursing*, 23 (2), 102-110. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2008.01.008>

Biografía de las autoras

María Inmaculada López-Núñez es Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora del Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial de esta misma universidad. Imparte docencia en el grado de Psicología y en el máster en Formación del Profesorado, en la especialidad de Formación y Orientación Laboral, en la Facultad de Educación. Sus principales líneas de investigación son: psicología ocupacional, desarrollo y adquisición de competencias profesionales, innovación y emprendimiento.

 <https://orcid.org/0000-0001-9179-7219>

Susana Rubio-Valdehita es Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Magisterio de Enseñanza Primaria. Actualmente trabaja como Profesora del Departamento de Psicología Diferencial y Ocupacional de esta universidad. Su investigación se centra en la evaluación de la carga de trabajo. Dos de sus principales publicaciones son: «Desarrollo del cuestionario CarMen-Q para la evaluación de la carga de trabajo mental» (*Psicothema*, 2017); y «Contexto académico y carga de trabajo mental percibida de los estudiantes de psicología», (*Spanish Journal of Psychology*, 2014).

 <https://orcid.org/0000-0003-2422-4458>

Eva María Díaz-Ramiro es Doctora en Psicología y Profesora en el Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial de la Universidad Complutense de Madrid. Dos de sus principales

publicaciones son: «Desarrollo del cuestionario CarMen-Q para la evaluación de la carga de trabajo mental» (*Psicothema*, 2017) y «Contexto académico y carga de trabajo mental percibida de los estudiantes de psicología» (*Spanish Journal of Psychology*, 2014).

 <https://orcid.org/0000-0002-7551-7915>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid