

DISEÑO DIDÁCTICO-ORGANIZATIVO DE LOS CRÉDITOS EUROPEOS (ECS) DESCRIPCIÓN DE UN CASO.*

D. Castro
C. Armengol
M. Feixas
M. Tomas¹

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

El cambio en educación es el contexto de partida de la presente aportación. Especialmente el que se está produciendo en la secular institución universitaria a partir de la entrada en vigor de las prescripciones europeas: declaraciones de Bolonia y Praga. El espacio común europeo de la educación superior presenta, además, una serie de innovaciones de naturaleza pedagógica que serán foco especial de nuestra atención. Los planteamientos de corte más paidocéntrico y la revisión de las prácticas docentes universitarias se describen teórica y conceptualmente. Finalmente, se presenta de manera operativa un estudio de caso particular donde se aplican a una situación real las prescripciones generales de Bolonia, remarcando las variables de tipo didáctico-organizativo.

ABSTRACT

Change in education is the opening topic of our presentation. Specially, that which is being developed in the secular university since the beginnings of the European prescriptions such as the Bologna and Prague Declaration. The common European space for higher education presents a set of pedagogical innovations which will be our special focus of attention. Paidocentric approaches and the revision of university teaching practices are being described both theoretically and conceptually. Finally, we present in a more operational way, a case study in which the general Bologna prescriptions are applied, placing special emphasis on the didactic and organizational variables.

Hablamos de cambio organizacional en ciertos círculos de manera profusa y generalizada, el cambio es parte de nuestra cotidianeidad, el cambio caracteriza al momento histórico que nos ha tocado vivir. Esa realidad aún se manifiesta más pertinaz en nuestro quehacer como profesionales de la Educación. El cambio educativo es el hilo argumental de infinidad de escritos, libros, artículos, tesis y ensayos desde cualquier ámbito de estudio dentro de las ciencias de la educación. La situación que se vive a pesar de lo prolífico del discurso y la literatura, es bien diversa en las prácticas de cualquier etapa, centro o modalidad educativa. La repetición, la monotonía y las prácticas tradicionales caracterizan

* Aportación a las III Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria. Sevilla, 2002

¹ Investigadora principal del grupo I+D+I sobre "Cambio de cultura en las Universidades catalanas"

muchas, aún desgraciadamente, de las experiencias y prácticas de nuestros días. Por eso será menester seguir trabajando y discutiendo sobre los procesos y las claves del cambio. Además la propia naturaleza de los procesos de cambio hace que estos estén constantemente en vigencia. Es como una especie de filón que nunca se termina. Ciertamente resulta apuntar que la propia evolución de los sistemas escolares, educativos, culturales y sociales mantiene el tema en permanente vigencia.

El contexto universitario tampoco ha podido escapar a esta dinámica inefable. La bajada demográfica, la necesidad de formación a lo largo de toda la vida, la irrupción de una sociedad altamente tecnificada, y la convergencia entre los sistemas de educación superior en Europa, obligan a la entrada al vértigo del cambio a la tranquila *Universitas*.

En el presente artículo nuestro grupo de investigación presenta uno de los aspectos, posiblemente el que con más marcado perfil pedagógico se dibuja en el horizonte. Queremos desarrollar algunas reflexiones didáctico-organizativas sobre los créditos europeos (ECS), una de las piedras angulares en las que se basa el proceso de cambio en Europa. Cambio que se fundamenta en la Declaración de Bolonia de 1999 y la de Praga de 2001. Ambas dirigen en cierta manera el rumbo de las universidades europeas, tanto es así que los procesos de cambio que se inician ahora las tienen como referente obligado. Empecemos pues, a desgranar algunas de las claves de este aspecto dentro del profundo proceso de cambio por el que nuestra institución está pasando.

1. EL CONTEXTO GENERAL

La Universidad vive un gran proceso de cambio, y aunque, no es el primero por el que pasa sí presenta éste ciertos rasgos diferenciales con respecto a otros. Esta situación debe plantearse empero desde una perspectiva institucional, administrativa y evidentemente, europea. La dimensión europea tiene una larga historia, no tan larga como las universidades de Europa, pero aun así venerable. Su importancia siempre estribó en que el ámbito académico fue un símbolo de la universalidad del conocimiento. Sin embargo esta no estuvo entre las preocupaciones o los compromisos principales de la universidad. Hoy la dimensión europea ha asumido un estado dinámico. Y para aquellas instituciones que decidieron comprometerse con ella, esa dimensión habrá de manifestarse como desafío arriesgado y terreno de prueba exigente (NEAVE; 2001:117).

Los motivos y necesidades que favorecen la decisión política e institucional hacia el espacio europeo de la educación superior son diversos:

- Necesidad de establecer una oferta compacta y unificada capaz de competir en el mercado con las propuestas de las universidades norteamericanas
- Los propios procesos de consolidación en la UE (moneda única, defensa común, etc.) obligan a definir una política común de la educación terciaria en torno a la creación de cursos conjuntos, coordinación del contenido de los currícula, el desarrollo de unidades de crédito intercambiables, y el intercambio de alumnos y profesores-investigadores (NEAVE; op.cit.).
- Es evidente que la unificación y fortalecimiento de la educación superior aportará beneficios en el ámbito financiero y económico.

- La baja natalidad europea obliga a mantener las estructuras creadas incluyendo además de los alumnos nacionales y comunitarios aquellos procedentes de otros contextos más alejados como Asia, África o Latinoamérica
- Diferentes informes nacionales e internacionales abogan por la imprescindible colaboración entre grupos e instituciones en materia de I+D (Dearing, Attali, West Report, Universidad 2000, red Tuning, etc.).

Esta situación genera una especie de optimismo colectivo en todas las instituciones vinculadas al contexto europeo. Situación no exenta de voces críticas y argumentos contrarios al movimiento pro europeísta.

- Reticencias de los Estados al ver amenazadas sus competencias en favor de organismos supranacionales
- Reticencias institucionales ante una eventual pérdida de autonomía a favor del proceso de convergencia
- Falta de tradición en materia de colaboración institucional
- Generar tales procesos de cambio por motivos de índole económica
- Generar un indicador más de segregación entre universitarios

2. DIRECTRICES INTERNACIONALES

2.1 LA DECLARACIÓN DE BOLONIA

La Declaración de Bolonia suscrita por 29 países en 1999 es el primer documento oficial que recoge los acuerdos para la construcción del espacio común europeo de enseñanza superior, la Declaración se organiza en torno a 5 principios: calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación. Los objetivos principales hacen referencia a seis áreas de intervención posterior, todas ellas, de inmenso calado.

- I. Necesidad de incorporar un sistema *legible* y comparable de titulaciones.
- II. Generar un sistema modular de dos ciclos que en la actualidad se debate en torno a dos opciones diferentes: (3+2+3) ó (4+1+3).
- III. Instauración de los ECTS
- IV. Desarrollar sistemas de calidad metodológica
- V. Énfasis en el desarrollo curricular y en la confección de un Suplemento al Diploma
- VI. Promover la movilidad de profesores, alumnos e investigadores

Desde su promulgación los diferentes foros y estructuras planteados para el seguimiento y ejecución de los acuerdos firmados han seguido como puntos de debate principales:

a) El Suplemento al Diploma

Documento complementario al título oficial que recoge todos los detalles de los estudios cursados tales como duración, condiciones de acceso, aprovechamiento personal del estudiante y tipo de créditos cursados, posibilidades de estudios posteriores o de inserción laboral y descripción del sistema universitario del estado donde se expide.

b) ECTS

“Unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”.

c) Estructura de las titulaciones

Constituye éste uno de los temas más complejos del proceso de convergencia ya que aunque se debe proponer una modalidad común entre ciclos de las distintas titulaciones cada Estado presenta una organización propia lo que supone una dificultad añadida al proceso de convergencia. En relación a las titulaciones los cambios que se sugieren son: homogeneidad en los currícula, profesionalidad para el primer ciclo y unificación en la duración de los estudios.

d) Acreditación y garantía de calidad

El claro componente competitivo en la aparición del espacio común europeo de enseñanza superior obliga a posicionarse demostrando la máxima calidad de los servicios prestados. Acreditaciones y sistemas de aseguramiento de la calidad se dibujan como garantes de esa necesidad. Muchos estados han iniciado tentativas en esa dirección, España propone en la nueva Ley de Universidades la creación de la agencia Nacional de Acreditación y Evaluación.

2.2 LA CONFERENCIA DE PRAGA

Dos años después de la firma de la Declaración de Bolonia, representantes de 32 países se reunieron en Praga para acordar las directrices y prioridades en el proceso de convergencia. El 29 de mayo de 2001 los ministros ratificaron la necesidad de mantener los objetivos de convergencia y propusieron el año 2010 como fecha límite.

Praga, en definitiva, corrobora los principios de Bolonia aunque incide en 4 puntos:

- ☞ Life-long-learning
- ☞ La participación de “estudiantes competentes, activos y constructivos”
- ☞ Avance en la educación transnacional
- ☞ Los contenidos de la convergencia : ECTS, Suplemento al Diploma, Titulaciones y Calidad.

3. LOS ECS

Los créditos europeos aparecen en 1989 con un programa piloto que tiene como finalidad favorecer la movilidad introduciendo el reconocimiento completo de los estudios cursados en otro país comunitario. Inicialmente se denominaban ECTS, European Credit Transfer System, ya que hacían una función de transferencia con los planes de estudio a otros sistemas.

La necesidad actual de homogeneizar currícula y titulaciones obliga a buscar un referente común que facilite esta tarea por eso se han utilizado los antiguos ECTS, ahora ECS como unidad de medida con tendencia a generalizarse. Y se caracterizan por:

- ☞ La mutua confianza entre instituciones,
- ☞ La transparencia de información entre centros que facilite el reconocimiento académico completo de los estudios realizados,
- ☞ El periodo de estudios en otro país debe remplazar un periodo y una formación comparable en el centro de origen, aunque difieran inicialmente los contenidos del programa acordado

Siguiendo a la profesora PAGANI (2001) los ECTS representan los valores asignados a cada asignatura para describir el trabajo necesario que un estudiante debe realizar para promocionar dicha asignatura. En los créditos se incluyen clases teóricas, prácticas, horas de estudio, tutorías, trabajos, investigaciones, etc. Así las proporciones numéricas quedarían de la siguiente manera: teniendo como referente a un estudiante medio se realizan los siguientes cálculos.

- Dedicación máxima de los estudiantes: 40 / 45 horas a la semana
- Semanas por curso: 37 semanas
- Número de horas promedio que debe dedicar el estudiante a lo largo de un curso académico : 1500 horas
- Horas de clase presencial por curso: 850 horas (85 créditos actuales aproximadamente)
- Créditos ECS por curso académico: 60 ECS
- Horas por ECS: 25 aproximadamente

En cualquier caso no cabe duda que este planteamiento se acerca a una concepción mucho más pavidocéntrica del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone la superación de viejos paradigmas, que se centraban exclusivamente en la enseñanza. Estudiemos algunas implicaciones de este cambio.

4. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS APLICABLES (cambio de referente de la enseñanza al aprendizaje)

Cualquier reflexión actual acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario pone de manifiesto la necesidad de un cambio de enfoque docente que pase de una perspectiva basada en la enseñanza del profesor a otra basada en el aprendizaje del alumno. La literatura reciente (BIGGS, 1999, TRIGWELL y PROSSER; 2000) revisa constantemente las primeras aportaciones de MARTON y SÄLJÖ sobre la importancia de estimular el *aprendizaje de profundidad*, caracterizado por el compromiso de los estudiantes hacia el contenido y la reflexión de la asignatura. MARTON y SÄLJÖ (1997) opinan que un atributo, quizás el principal, de la buena docencia es conseguir que los estudiantes realicen aprendizajes de profundidad; esto es que :

- busquen comprender las ideas y encontrar significados,
- tengan un interés intrínseco en la tarea y una expectativa de diversión a la hora de llevar lo a cabo,
- adopten estrategias que los ayuden a satisfacer la curiosidad, tales como hacer la tarea coherente con su propia experiencia; integrando la tarea de forma consciente; viendo

las partes de la tarea como necesarias para comprender el todo; teorizando; buscando patrones e identificando principios; formando hipótesis; y relacionando lo que entienden con otros ámbitos de la misma materia y otras materias.

A diferencia del *aprendizaje de superficie*, en el que los estudiantes:

- ven las tareas como imposiciones externas y trabajan para satisfacer estos requisitos,
- la motivación es instrumental, buscan cumplir con los requisitos de las tareas con el mínimo esfuerzo,
- adoptan estrategias que traten por separado partes interrelacionadas, no buscan la conexión entre estas partes, sino que estudian lo esencial para memorizar.

En la misma sintonía se encuentra el último trabajo y recapitulación de escritos anteriores de BIGGS (1999) en el que explicitan los diferentes niveles de compromiso intelectual utilizados por los estudiantes en las clases formales que, de menor a mayor implicación son: memorizar, tomar apuntes, reconocer, relatar, aplicar, generar, reflejar y teorizar. Para este autor, la buena docencia consiste en *“conseguir que el mayor número posible de estudiantes utilice más procesos cognitivos de niveles superiores de los que la mayoría utiliza de forma espontánea”*.

TRIGWELL y PROSSER (2000) clasifican al profesorado en función de la concepción que tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, aquellos profesores que conciben el aprendizaje como información, conciben la enseñanza como transmisión de la información y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el profesor. Por el contrario, los que conciben el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el estudiante.

A la vista de lo comentado, y de que el valor del sistema de créditos europeos pone énfasis en el resultado de aprendizaje de los estudiantes, los profesores de enseñanza superior deberán prepararse para afrontar un cambio en su enfoque docente; esto es dejar de preocuparse menos por su enseñanza y más por el aprendizaje de sus alumnos. Añadir a ello la importancia de buscar las estrategias didácticas más apropiadas en cada caso que ayuden a los estudiantes a obtener el máximo rendimiento de sus aprendizajes en base a una temporalización que contabiliza tanto la carga lectiva en clase como las horas de dedicación al estudio y trabajo de la materia fuera de ella.

¿Implica todo ello un cambio de método, un cambio de sistema de evaluación? Probablemente una respuesta simple podría ser afirmativa. Seguramente un cambio en los planteamientos de la programación de las asignaturas será necesario. Pero creemos que no es solo cuestión de adquirir nuevas técnicas docentes, sino de reflexionar sobre nuestra forma de impartir docencia, de las concepciones subyacentes a nuestra práctica y de nuestras percepciones. A través de la práctica reflexiva, los docentes tienen grandes oportunidades de crear entornos de aprendizaje mucho más adecuados a su propio contexto de instrucción.

Resumiendo, los puntos de partida de Bolonia desde un punto de vista didáctico son:

- lo importante es el aprendizaje del estudiante y por tanto las tareas que debe realizar para conseguir un buen dominio de la asignatura,
- planteamos más las capacidades y competencias que debe adquirir el estudiante que los contenidos o temas que debe contener el programa,
- lo importante no es lo que hace o dice el profesor sino aquello que el alumno realiza y aprende.

4. ESTUDIO DE CASO: LA ASIGNATURA DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA, UAB

A fin de vislumbrar de forma realista las condiciones, requerimientos y consecuencias de la adaptación a los ECS para un Plan de Estudios hemos iniciado el proceso con una asignatura en concreto: Organización y Gestión de centros educativos, materia troncal de 8 créditos de la Licenciatura de Pedagogía.

Pasos seguidos para la adaptación de los créditos tradicionales a los créditos europeos:

1. Calcular el número de horas que debe dedicar el estudiante a nuestra materia partiendo del hecho que la asignatura tiene asignados 8 créditos y que el curso en que está situada consta de 84 créditos totales, con una simple aplicación de proporcionalidad obtenemos que la dedicación en términos de tiempo absoluto sería de 125 horas.

2. Establecer y categorizar las tareas que debe realizar el estudiante para poder alcanzar los objetivos propuestos en términos de competencias que debe adquirir el estudiante.

3. Secuenciar detalladamente las tareas a lo largo del curso estableciendo una temporalización muy ajustada

Descripción de las tareas a realizar por parte del estudiante

Este tipo de cálculo de ECS requiere saber bien que competencias debe conseguir el estudiante al finalizar la materia y ello nos lleva a definir mínimamente las tareas que debe realizar para conseguir estas competencias. Si bien alguna de las competencias no son asumibles sólo desde una asignatura lo cierto es que por ello no deben obviarse. Así la capacidad de buscar documentos, sintetizarlos, etc. es evidente que debe realizarse desde varias asignaturas. También desde la nuestra. Sin embargo la elaboración de proyectos institucionales es una tarea específica de nuestra asignatura.

Establecemos cuatro grupos de tareas: a) captación de información dentro del aula, b) captación de información fuera del aula, c) aplicación de contenidos y d) tutorías.

a) Captación de información desde el aula: sesiones expositivas por parte de los profesores o otros, visionado de filmes, conexiones a Internet,..El estudiante tiende a considerar que es la información más relevante y en esta situación la toma de apuntes es una actividad muy característica y esencial

b) Captación de información fuera del aula.

Conviene enterrar la idea de que sólo la información recogida a través de los apuntes es la importante. La información que se obtiene a través de un video o de la lectura de un

documento tiene igual importancia y forma parte del conjunto de conocimientos a adquirir. Supone como mínimo las siguientes acciones:

b1. Búsqueda de documentos. La sociedad del conocimiento se caracteriza por la capacidad en buscar y luego saber seleccionar la información. Esta tarea se debe potenciar y orientar desde todas las asignaturas.

b2. Lectura de documentos: libros, artículos, videos. La lectura es una de las actividades más cognitivas y productoras de conocimiento que hoy por hoy conocemos. Puesto que los estudiantes universitarios lo son en tanto que aprendices de conocimiento hay que procurar que lean mucho.

b3. Síntesis textos. La capacidad de señalar lo relevante de un texto aún siendo una actividad que se empieza a trabajar en niveles no universitarios no significa que esté completamente asumida y además depende de la naturaleza y dificultad de los textos pero sin duda es una tarea que requiere esfuerzo y produce conocimiento en el alumno.

b4. Reflexión sobre lecturas. No es suficiente con leer y saber sintetizar. Conviene relacionar las ideas extraídas de diversos textos y establecer conexiones entre lo que ya sabemos y lo que nos ha aportado de nuevo.

c) Aplicación de los contenidos:

c1. Estudios de casos. Contribuyen a entender diferentes posiciones según el lugar que se ocupa en una escuela o según los planteamientos ideológicos-educativos que se tengan. Además contribuyen a crear conductas más flexibles y tolerantes, características fundamentales para formar parte de una organización.

c2. Elaboración de proyectos. En gran parte los organizadores de centros o directivos necesitan elaborar proyectos institucionales por lo tanto esta tarea es sumamente importante para un pedagogo.

c3. Simulaciones. Consideramos que este tipo de tarea permite escenificar situaciones más o menos frecuentes de los centros educativos que ayudarán a conocer y reflexionar sobre distintas situaciones del centro. Proporcionan al conjunto de la clase referentes comunes a los cuáles se puede ir aludiendo en distintos momentos de la explicación de temas o surgimiento de dudas o debates.

c4. Debates. Organizados adecuadamente, a partir de una información previa sobre la temática a debatir, proporcionan una visión e interiorización de las ideas esenciales muy valiosa. Además contribuyen a desarrollar las actitudes y comportamientos adecuados para contrastar opiniones y aceptar las posiciones contrarias a las propias.

c5. Reflexión a partir de vivencias. Esta asignatura está muy relacionada con la práctica organizativa de los centros. La alusión a temas vivenciales en sus prácticas en centros resulta de vital importancia para integrar la teoría y la práctica. Representa también una manera de conseguir aprendizaje significativo.

d) Tutoría

d1. Individual. La realización de tutorías individuales supone un conocimiento más directo del alumno por parte del profesor y por tanto una ocasión de acercamiento a las necesidades y preocupaciones del alumnado. Por parte del alumno supone una ocasión de obtener respuesta individualizada a sus dudas y una orientación a su aprendizaje. En general contribuye a que el estudiante no sea anónimo y su paso por la universidad sea percibido como algo fundamental.

d2. De grupo. Muchas de las tareas que se encomiendan se realizan en grupo puesto que el trabajo colaborativo se considera esencial no sólo para el alumnado sino para los miembros de una organización educativa. Hoy en día no se concibe una organización en la que los empleados trabajen de forma independiente y el trabajo en equipo es esencial y fundamental para el desarrollo de las organizaciones educativas.

Ejemplo de temporalización. Modo de cómputo

El cronograma (Figura 1) pretende ilustrar por un lado el detalle de las tareas a realizar en orden a la tipología antes señalada y por otro lado el tiempo a dedicar diferenciando si éstas se llevan a cabo dentro o fuera del aula. Se pone de manifiesto el peso específico de cada grupo de tareas las cuáles han sido programadas en una proporción que se estima la adecuada para conseguir los objetivos de aprendizaje del curso.

A continuación presentamos el detalle de la distribución de las tareas en los 2 primeros meses de clase. La repartición en horas de trabajo del alumno será la siguiente:

A) captación de información dentro del aula	18 horas
B) captación de información fuera del aula	21 horas
C) actividades de aplicación	21 horas
D) tutoría	4 horas
Total	64horas

Algunos posibles peligros a prever son por ejemplo que se asigne una proporción de horas a la presencialidad de cada asignatura sin tener en consideración las necesidades que conlleva la naturaleza de la asignatura. Pero son más los factores positivos que constatamos: la toma de conciencia de las capacidades que queremos desarrollar en el alumno es mucho mayor, la atención que se pone a la selección de acciones o tareas en función del tiempo requerido y de la tipología de ellas. En general la programación del profesor se hace más rigurosa y tiene en cuenta la posibilidad de que quepa en la dedicación total que el estudiante debe dedicar.

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS
CURSO 2001 / 2002

(Figura 1)

FECHA	TIEMPO	TIPO DE ACTIVIDAD		
		A) Captación de información en el aula	B) Captación de información fuera del aula	C) Aplicación de los contenidos
18 / 9	90'	A) Captación de información en el aula. Primer día de clase. Presentación del programa, dinámica de la asignatura, creación de grupos 90'.		
20 / 9	60'	La escuela como organización. Presentación (con el cañón) de diversas páginas WEB de instituciones educativas 60'	15' b1) Búsqueda del en la página WEB de la asignatura o bien en el texto recomendado como bibliografía básica sobre el tema introductorio de la asignatura: Las organizaciones (concepto y características) y La organización escolar como ámbito de estudio. 30'b2) Posterior lectura del mismo	
25 / 9	90'	Introducción del tema 15'	b2) Comentarios sobre el documento referenciado el día anterior. 45' b4) Reflexión sobre el artículo a través de una ficha que se les entregará 15' <u>Se recogerá la ficha elaborada individualmente</u>	c4) Debate con el resto de componentes del grupo sobre las reflexiones que cada uno ha realizado individualmente. 15'
27 / 9	60'	Los condicionamientos normativos y contextuales 60'		

FECHA	TIEMPO	TIPO DE ACTIVIDAD		
		A) Captación de información en el aula	B) Captación de información fuera del aula	C) Aplicación de los contenidos
2 / 10	90'	El Proyecto Educativo de Centro 60'		c3) A través de una simulación de claustro de profesores decidir los tópicos que han de prevalecer en el PEC.30'
4 / 10	60'			c3) Simulación de claustro. A partir del Tópico que se le atribuye a cada grupo desarrollar el principio educativo correspondiente y concretarlo a partir al menos de 4 objetivos. 60' <i>Hay que preparar la presentación y justificar el porque del material presentado. 60'</i>
9 / 10	90'	Presentación a cargo de los diferentes grupos del PEC elaborado. 90' Se recogerá el principio educativo elaborado por cada grupo con el desarrollo de los objetivos correspondientes.		
11 / 10	60'	El PCC. Principios que sustentan el PCC, Leyes y componentes. 60'		
16 / 10	90'		b1), b2) y b3) Estudio del PCC a través de los diferentes niveles de concreción del documento.90'	
18 / 10	60'			c4) Debate a partir de los documentos hallados 60'

FECHA	TIEMPO	TIPO DE ACTIVIDAD		
		A) Captación de información en el aula	B) Captación de información fuera del aula	C) Aplicación de los contenidos
				Se recogerá la ficha elaborada por el grupo
23 / 10	90'	El Reglamento de Régimen Interior 90'		
25 / 10	60'			c3) A partir de una ficha donde se encontrará plasmado el PEC elaborado anteriormente por los estudiantes, reflexionar sobre tres aspectos considerados en el RRI. 60' Ficha
30 / 10	90'	Explicación de Plan Anual y Memoria 90'		
6 / 11	90'	Presentación de un Plan Específico como un ejemplo 30'		c2) Elaboración de un Plan específico partiendo de uno de los objetivos reflejados en el PEC 60'
TOTAL HORAS	35		21	21

Las anotaciones realizadas *en este formato* son para indicar aquellas actividades que el estudiante debe realizar fuera de su horario lectivo

5. BIBLIOGRAFIA

BIGGS, J. (1999): **Teaching for quality learning at university: what the student does.** The Society for Research into Higher Education. UK.

HAUG, G. (2001): "Trends in Learning students in Higher Education (II) en **Nacional Board Education, CRE.** Finland

MARTON, F. I SÄLJÖ, R. (1997): *Approaches to learning.* A Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (Eds.): **The Experience of Learning.** pp. 36-55- Edinburgh Scottish Academic Press. 2nd Edition

<http://ortelius.uni>

NEAVE, G. (2001): **Educación Superior: historia y política.** Gedisa, Barcelona

PAGANI, R. (2001): "Convergencia de los créditos ECTS en las diferentes universidades europeas" en **VII Debat Unibersitari,** Barcelona

TRIGWELL, K I PROSSER, M. (2000): Understanding learning and teaching. The experience in higher education. **The Society for Research into Higher Education. UK.**