

Principios básicos
para el diseño de
guías docentes de
asignaturas en el
marco del EEES



Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES



Universidad de Valladolid

Universidad de Valladolid

Coordinadores:

Cristina Guilarte Martín-Calero

José María Marbán Prieto

Sergio Miranda Castañeda

Diseño y maquetación: Área de Grado

Imprime: Gráficas 81, S.L.

Depósito Legal:

ISBN:

Principios básicos para el diseño de guías docentes
de asignaturas en el marco del EEES.

Presentación

Estimado/a profesor/a,

La Universidad de Valladolid ha elaborado, bajo los auspicios de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, un modelo para la elaboración de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Valladolid. La finalidad que persigue esta guía de guías, basada en los principios que inspiran la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no es otra que facilitar al profesor el diseño de su programación docente y la planificación de su actividad a lo largo del curso académico, pues la adecuada planificación de la formación es herramienta fundamental para el aprendizaje del alumno y constituye una exigencia básica de la docencia de calidad.

La presente publicación trata, en definitiva, de ofrecer a la comunidad universitaria un modelo homogéneo en el que se incluyen, junto a elementos tradicionales de la docencia universitaria, aspectos novedosos anudados al nuevo sistema de créditos (volumen de trabajo del estudiante, definición de destrezas, conocimientos previos) y a la renovación de las metodologías docentes (trabajo colaborativo, tutorías, aprendizaje virtual...)

Quiero, en estas líneas, dejar constancia de mi agradecimiento a todas las personas que, con su apoyo, esfuerzo y dedicación, han contribuido a la realización de esta guía: al profesor José María Marbán, alma máter de este proyecto, a Sergio Miranda, técnico del Área de Grado, y a todos los profesores y profesoras que participaron en el Grupo de trabajo para la elaboración de la guía docente de la Universidad de Valladolid, germen de esta guía que, hoy, tengo el placer de presentar.

En Valladolid, a 7 de julio de 2008

Profesores participantes en el Grupo de trabajo para la elaboración de la guía docente de la Universidad de Valladolid:

Javier García Medina, Andrés Domínguez Luelmo, Valentín Cardeñoso Payo, M^a Elena Ruiz Ruiz, Julia Boronat Mundina, M^a Isabel Sánchez Báscones, M^a Francisca Calleja González, José Antonio Menéndez Fernández, M^a Teresa García Cubero, Juan García Serna, Raúl Martín Herranz, Rafael Mulas Fernández, Carolina Martínez Ruiz, Fernando M. Alves Santos, M^a Belén Turrión Nieves, Henar Pascual Ruiz-Valdepeñas, Pedro Caballero Fernández-Rufete, M^a Francisca Blanco Martín, Luís Antonio Calvo Bleye, M^a Asunción Rocher Martín, M^a del Carmen Sañudo Ruiz, Juan María Prieto Lobato, José Manuel Mena Rodríguez, M^a Ángeles Esandi Baztan, Isabel M^a López Martín, María Ortiz Vallejo, Vidal Torres Caballeros, Nieves Mendizábal de la Cruz, Natividad García Atares, Rosa Belén Santiago Pardo, Natalia Jimeno Bulnes, Juan-Donoso Valdivieso Pastor, Ana Isabel Tarrero Fernández, M^a Luisa González González, M^a José Insausti Tuñón y Araceli Suárez Barrio

La presente publicación se realiza al amparo del *Proyecto para la Renovación de las Metodologías docentes en el marco de la Convergencia Europea hacia el EEES*, concedido a la Universidad de Valladolid por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León.



- I. El nuevo EEES - Implicaciones docentes.
- II. El diseño de asignaturas en el marco ECTS.
Plantilla de trabajo.
- III. El desarrollo de competencias
y la formulación de objetivos generales.
- IV. La metodología. El método docente.
- V. La evaluación. Criterios de coherencia.
- VI. Crédito ECTS. La tabla de dedicación del alumno.
Cálculo ECTS.
- VII. Los bloques temáticos.
- VIII. La labor tutorial en el EEES.
- IX. Glosario
Bibliografía



El nuevo EEES - Implicaciones docentes



Las declaraciones de La Sorbona, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen y Londres establecen la necesidad de **armonizar** la educación superior en Europa, basada en un acercamiento de las expectativas y demandas de los integrantes del eje académicos-estudiantes-empleadores. Así, deben tenerse en cuenta no sólo los objetivos fijados por las autoridades académicas sino también los perfiles profesionales exigidos por la sociedad. En cualquier caso, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación superior deben orientarse hacia la adquisición de determinadas competencias y hacerlo en función de los resultados de aprendizaje pretendidos.

El **Espacio Europeo de Educación Superior** debe concebirse como una oportunidad para “repensar” la Universidad y convertirla en una gran institución de calidad al servicio de una sociedad mejor si, más allá de transformaciones formales y adaptaciones burocráticas, existe una voluntad común orientada a reflexionar seriamente sobre la misión de cada miembro de la comunidad universitaria, sobre la necesidad de establecer sinergias positivas y sobre las claves de los auténticos proyectos educativos integrales.

La Universidad de Valladolid ha apostado firmemente por facilitar oportunidades para la experimentación y la simulación en este campo, oportunidades entre las que se encuentran los Proyectos de Innovación Docente en el marco de la convergencia al EEES, proyectos que persiguen, entre sus objetivos primordiales, los siguientes:

- **Conocer y comprender** los distintos procesos involucrados en la implementación de la metodología ECTS en el aula universitaria de cara a mejorar la actividad docente y discente.
- **Reflexionar** sobre las competencias que deben definir y orientar las distintas titulaciones como grado en su conjunto y las distintas materias que la conforman en un plano más concreto.
- Establecer **planes de trabajo integrales** que faciliten la consecución de las competencias mencionadas previamente, desde una plataforma de reflexión y diseño interpersonal, interdepartamental, cooperativa, democrática, eficaz y eficiente.
- Analizar en profundidad la **relación con los alumnos semi-presenciales y no presenciales** desde el nuevo enfoque, contando, claro está, con su participación.
- Establecer un **rodaje mínimo** necesario en materia de metodologías activas, distintos sistemas de evaluación, estimación de la carga de trabajo de profesores y alumnos, incorporación de nuevas tecnologías en el aula, y otros aspectos clave de la enseñanza en el EEES.
- Crear una **cultura de trabajo interdisciplinar** partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

- Detectar **carencias** y necesidades materiales, humanas, metodológicas, de formación..., que deben ser subsanadas o cubiertas para el correcto desarrollo del nuevo EEES.
- **Involucrar al alumnado** en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, aumentar el **grado de presencialidad** de este colectivo a través de una buena calidad y orientación de la enseñanza.
- Diseñar y elaborar **guías ECTS**, así como materiales y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo por parte del alumno.
- Experimentar nuevos **modelos de tutoría**, más acordes con los requerimientos del EEES.

El presente documento, que consta de nueve capítulos, nace con el objetivo general de servir como una herramienta más de apoyo al profesorado universitario, fundamentalmente al novel, de cara a la inminente adaptación de las enseñanzas al EEES. No en vano, el papel del profesorado en la renovación pedagógica universitaria que está acompañando a este proceso de convergencia al EEES resulta clave. Para ello, se han tratado de sintetizar de una manera clara y concisa los aspectos básicos que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar una guía docente que ciertamente sea informativa para el estudiante y que, a su vez, sea el resultado de una profunda reflexión pedagógica por parte del profesor, apoyándonos para tal fin en múltiples fuentes y, de manera muy especial, en las cuestiones más relevantes que han ido surgiendo en distintos talleres orientados específicamente al diseño de asignaturas en el marco ECTS.

Por otra parte, y para cerrar esta introducción, consideramos esencial clarificar algunos conceptos que habitualmente se emplean como sinónimos pero que, sin embargo, presentan características diferenciadoras claras que han de tenerse en cuenta. Comenzaremos en primer lugar diferenciando entre proyecto docente y guía docente:

Proyecto docente: Es el resultado de un proceso serio de reflexión docente que persigue dar sentido a la actividad profesional que, como educadores, desarrollamos. Por otra parte, es un documento que antecede, acompaña y sucede a la propia actividad, estando en continua revisión y actualización. El proyecto delimita los principios y las hipótesis de trabajo sobre las que se desarrolla la actividad docente propia y debe considerar aspectos contextuales relativos a la institución para la que trabajamos, el grupo de alumnos a los que va dirigida nuestra planificación docente, los recursos con los que se cuenta, la cultura docente del centro de trabajo, los niveles de coordinación existentes o potenciales entre materias y departamentos,.... Un proyecto docente es un documento especialmente útil para su autor a través del cual expresar no sólo lo que pretendemos o nos gustaría hacer sino también los pilares sobre los que se apoyan nuestras decisiones, nuestra filosofía universitaria, nuestros valores educativos, nuestras actitudes ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, los criterios de autoevaluación de la calidad de nuestra actividad y las propuestas de innovación docente, entre otras cuestiones.

Guía docente: Documento para el alumno que emana del proyecto docente y que constituye la herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia). La guía docente contiene la información relativa a las cuestiones clave del diseño curricular de una asignatura que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo en el marco de la misma, esto es, las seis cuestiones clave: ¿por qué y para qué se oferta esta asignatura en el plan de estudios? ¿qué objetivos de aprendizaje propone, qué competencias se dispone a desarrollar y qué contenidos se van a trabajar? ¿cómo se va a trabajar, con qué métodos docentes y con qué plan de trabajo? ¿cómo se va a evaluar/calificar? ¿quién será el responsable de las distintas actividades programadas así como de la evaluación correspondiente? ¿cuándo se desarrollará cada actividad y cuándo tendrán lugar los procesos de evaluación formativa y sumativa? ¿dónde tendrá lugar cada proceso de enseñanza-aprendizaje y dónde se dispondrán los recursos necesarios?

La segunda aclaración terminológica que deseamos presentar en este capítulo introductorio es el que hace referencia a los términos asignatura, materia y módulo. Así, de acuerdo con la *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*, documento redactado conforme a lo establecido en el *Anexo I del R.D. 1393/2007* y en el *Protocolo de evaluación para la verificación*, preparado por ANECA y presente en su página Web:

*“Pueden adoptarse diferentes estructuras para describir un plan de estudios (desde la tradicional estructura de asignaturas con reducido número de créditos -con resultado de atomización del plan de estudios-, pasando por estructuras más globales que permitan una organización flexible y capaz de responder con mayor eficacia a logros de los objetivos de formación previstos, mediante el empleo de **módulos o materias**)”.*

En este sentido, el documento define *módulo* y *materia* de la siguiente forma:

Materia: Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada.

Módulo: Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios.

Y continúa diciendo:

Para plantear los módulos pueden utilizarse criterios temporales (agrupación de materias programadas en uno o varios cursos, semestres, etc.). Otra alternativa sería definir módulos que incluyan distintas materias que pueden agruparse

desde el punto de vista disciplinar. También puede definirse un módulo atendiendo al tipo de materias o asignaturas contenidas en el mismo. Con respecto a este último criterio, con carácter general podrían definirse módulos de tipo teórico, metodológico, tecnológico, vinculados a la práctica profesional e integradores (por ejemplo, proyectos fin de titulación)

Finalmente, es importante resaltar que la propia *Guía de Apoyo para la Elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales* detalla el tipo de información que toda Memoria debe incluir como descripción de los módulos, materias o asignaturas de que consta el plan de estudios. Así, dicha descripción debe contemplar los siguientes aspectos¹: denominación, número de créditos ECTS, carácter, duración y ubicación temporal, las competencias y su concreción en resultados de aprendizaje que el estudiante desarrollará/adquirirá a través de dicho módulo-materia-asignatura, requisitos previos, actividades formativas y su distribución en créditos ECTS, metodología y su relación con las competencias a desarrollar, actuaciones dirigidas a la coordinación de actividades formativas y sistemas de evaluación, sistemas de evaluación, materias/asignaturas de que consta el módulo/materia, breve descripción de los contenidos y otras observaciones que se consideren relevantes. Como vemos, este tipo de información sobre la organización de las enseñanzas de un plan de estudios supone un cambio cualitativo importante frente a los tradicionales descriptores de asignaturas a los que estábamos acostumbrados y, por tanto, ha de ser tenida en cuenta a la hora de elaborar las guías docentes de asignaturas, cuando proceda descender hasta este nivel de concreción estructural.

^[1] Puede verse modelos de fichas técnicas adaptados a estos requisitos en: www.uva.es. Enlace directo: Espacio Europeo.

El diseño de asignaturas en el marco ECTS



FICHA TÉCNICA DE LA ASIGNATURA

Denominación de la asignatura			
Materia			
Módulo			
Titulación			
Plan		Código	
Periodo de impartición		Tipo/Carácter	
Nivel/Ciclo		Curso	
Créditos ECTS			
Lengua en que se imparte			
Profesor/es responsable/s			
Datos de contacto (e-mail, teléfono...)			
Horario de tutorías			
Departamento			
Área de conocimiento			

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA

Contextualización	
Relación con otras materias	
Prerrequisitos	

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Generales	
Específicas	

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

--

TABLA DE DEDICACIÓN DEL ALUMNO A LA ASIGNATURA

HORAS PRESENCIALES			
Clases teóricas	Clases prácticas	Actividades académicamente dirigidas	Evaluación
HORAS NO PRESENCIALES			
Trabajo autónomo sobre contenidos teóricos	Trabajo autónomo sobre contenidos prácticos	Realización de trabajos, informes, memorias ...	Preparación orientada a la evaluación

BLOQUES TEMÁTICOS

Bloque...	
Contextualización y justificación	
Objetivos de aprendizaje	
Contenidos	
Métodos docentes	
Plan de trabajo	
Evaluación	
Bibliografía básica	
Bibliografía complementaria	
Recursos necesarios	
Carga de trabajo en créditos ECTS	

CRONOGRAMA (POR BLOQUES TEMÁTICOS)


BLOQUE TEMÁTICO	CARGA ECTS	PERIODO PREVISTO DE DESARROLLO

EVALUACIÓN - TABLA RESUMEN

INSTRUMENTO/PROCEDIMIENTO	PESO EN LA NOTA FINAL	OBSERVACIONES

CONSIDERACIONES FINALES

--



El desarrollo de competencias y la formulación de objetivos generales



Algunas definiciones de competencia

Es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de **conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores** (Universidad de Deusto)

Capacidad de aplicar **conocimientos, destrezas y actitudes** al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (RD 797/1995 Ministerio Trabajo y Seguridad Social que establece las directrices sobre certificados de profesionalidad)

Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos (**conocimientos, actitudes y habilidades**), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, F. (2000): Réussir la formation par competencies. Montreal: Guérin)

El conjunto de **conocimientos y capacidades** que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (Ley Org. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional)

De todas ellas, José Luís Bernal Aguado, extrae una idea fundamental, como es que una competencia hace referencia a un:

Saber conceptual -aprender a conocer-. Competencia técnica/Conocimientos: Aprender a comprender el mundo que nos rodea, desarrollando las capacidades profesionales pertinentes.

Saber procedimental -aprender a hacer-. Competencia metodológica/Habilidades: Poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Saber actitudinal -aprender a convivir-. Competencia social/Actitudes: Potenciar proyectos colaborativos para que los diferentes participantes obtengan beneficio práctico del trabajo en común.

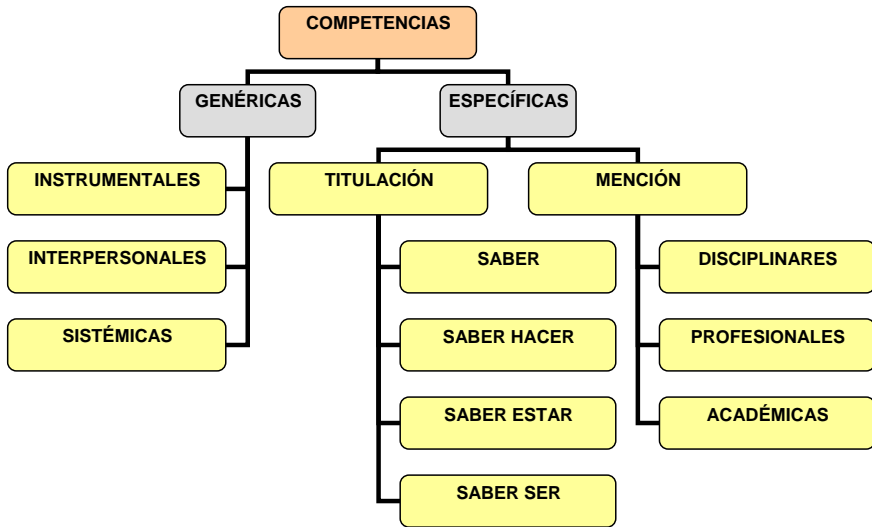
Saber metacognitivo -aprender a ser-. Competencia personal/Actitudes: Se debe tener pensamiento autónomo y crítico y comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

Por otra parte, en el documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia, a fecha 21 de diciembre de 2006, se utiliza el término de competencia en su acepción académica y social, y no en su acepción de *atribución profesional*. Las competencias son *una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales,*

manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

Tipología de competencias:

Existen diferentes tipos de competencias. Así por ejemplo en el Proyecto Tuning, las competencias representan una *combinación dinámica de atributos* – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo, que podemos contemplar en la siguiente clasificación:



Competencias genéricas: Se define como los *elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc. que son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones.* Son importantes para los alumnos, independientemente de lo que estudien.

Dentro de estas el proyecto Tuning sitúa:

Competencias Instrumentales: *habilidades de desempeño, relacionadas con el manejo de herramientas para el aprendizaje y la formación. (Capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas).*

Competencias Interpersonales : *habilidades de desempeño, referidas a las capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás. (Habilidades sociales de interacción social y cooperación).*

Competencias Sistémicas : *habilidades de desempeño, relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación.*

Competencias específicas: Se definen como las *habilidades propias o vinculadas a una titulación confiriendo identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.*

En todo caso las competencias propias de un título de grado vendrán debidamente enumeradas en el correspondiente plan de estudios, así como su vinculación con los objetivos de aprendizaje del título y su relación con los módulos formativos, materias o asignaturas que lo conforman. De hecho, la Guía para la Elaboración de los Planes de Estudios y el correspondiente protocolo para su evaluación elaborados por ANECA determinan que el Plan debe contener los siguientes elementos:

- a. Una relación de **objetivos** que reflejen la orientación general del Título. Es una relación que ayuda a comprender las competencias generales y específicas que vendrán después.
- b. **Competencias generales** que deben adquirir los estudiantes durante sus estudios.
- c. **Competencias específicas** que deben adquirir los estudiantes durante sus estudios.

A su vez, entre las **competencias generales** el Plan debe incluir, al menos, las siguientes:

- a. Las que vienen en el **R. Decreto 1393/2007**, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias²).
- b. Algunas relacionadas con las siguientes leyes: **Ley 3/2007 de igualdad entre hombres y mujeres**, **Ley 51/2003 de no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad** y la **Ley 27/2005 de cultura de la paz** (todas estas leyes están en el apartado de Normativa de nuestro entorno virtual de trabajo en Moodle. Es **obligatorio** incluir competencias generales referidas a estas tres leyes.

Como puede verse, ANECA simplifica la tipología de competencias a estas alturas. Por otra parte, el Plan llevaría ya una buena relación de competencias de carácter prescriptivo, al margen de las que establezca el Ministerio a través de Directrices Generales Propias (cuando corresponda). Sin embargo, ANECA sugiere también el uso de otras fuentes tales como los **Libro Blancos** y algunas **redes temáticas europeas** entre las que destacan las siguientes:

Redes temáticas europeas (http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html)

“Subject Benchmark Statements” de la QAA (<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>)

“Bologna Handbook” de la EUA (<http://www.bologna-handbook.com/>).

Finalmente, es importante destacar que las competencias han de ser evaluables.

^[2] 3.2 Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Un **objetivo**, en un sentido amplio, no es sino un propósito o una meta. En este sentido, podemos enunciarlos tanto desde el punto de vista de lo que el profesor pretende conseguir a través del trabajo propio de la asignatura y de su enfoque didáctico de la misma (por ejemplo: Facilitar al alumno la adquisición de ..., Mostrar los principios básicos de ..., etc.) o desde el punto de vista del alumno en términos de los resultados que se espera consiga como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este último caso estaremos hablando realmente de objetivos de aprendizaje.

Los objetivos, en todo caso, no deben nunca entenderse como un elemento independiente del diseño curricular ya que constituyen uno de los factores clave del mismo al erigirse en punto de partida para seleccionar, organizar y gestionar métodos docentes, recursos y contenidos, así como para marcar pautas claras de cara al proceso de evaluación inherente.

Se pueden establecer distintas **tipologías de objetivos de aprendizaje**, si bien la más común tiene que ver con su grado de concreción, dando lugar a los siguientes tipos:

Generales: enunciados que hacen referencia a las metas educativas globales de la asignatura.

Específicos: enunciados intermedios producto del análisis y la descomposición de los objetivos generales en varios objetivos referidos a conductas observables por parte del alumno.

Operativos: resultados concretos, explícitos y observables que esperamos del alumno al finalizar un tema, una unidad o un bloque temático.

En algunos textos encontramos, a su vez, una segunda tipología -muy cuestionada pero frecuentemente utilizada- que establece los tipos de objetivos en función del tipo de conocimientos o conductas a que hacen referencia. En este sentido, se habla de:

Objetivos **conceptuales:** relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos, con el saber y que guardan relación con las competencias técnicas.

Objetivos **procedimentales:** que consideran la adquisición de habilidades o Saber hacer y que revelan una relación de contingencia con las competencias metodológicas.

Objetivos **actitudinales:** que hacen referencia clara al desarrollo de actitudes y/o valores (saber ser/estar) claramente relacionados con las competencias personales y sociales.

Una tercera tipología, en la línea de la anterior, es la que recoge el proyecto Tuning, refiriéndose a objetivos **instrumentales** (cognitivos y procedimentales), **interpersonales** y **sistémicos**, tal y como ya hizo con las competencias.

Finalmente, y para cerrar este apartado referido a la tipología de objetivos, y en relación con la plantilla de diseño de asignatura presentada en el Capítulo 2 de esta guía, conviene decir que, si bien la casilla "Objetivos Generales" podría cumplimentarse bien con enunciados de objetivos que definiesen las grandes metas de la asignatura desde el punto de vista del profesor y sus propósitos didácticos o bien desde el punto de vista de resultados de aprendizaje, las casillas que, en el marco de los distintos Bloques Temáticos, se han denominado "Objetivos de aprendizaje" sólo admiten la segunda interpretación, como se desprende claramente de su propia definición.

Formulación de objetivos:

El **enunciado de un objetivo** de aprendizaje debe:

- Ser corto
- Comenzar por un verbo de acción en infinitivo
- Referirse al comportamiento esperado por parte del estudiante

Los objetivos de aprendizaje deben **referirse a conductas**:

- Observables
- Medibles
- Evaluables

Los objetivos de aprendizaje deben **establecer condiciones**:

- Claras
- Explícitas
- Comprensibles por parte del estudiante

Los objetivos de aprendizaje pueden incluir los **criterios de evaluación** con su:

- Nivel de realización
- Nivel mínimo de aceptación
- Indicador de medición

Normas	Razón
Poner una sola conducta por objetivo	Cuando se desean alcanzar dos conductas se gana claridad si se redactan dos objetivos distintos
Redactar la conducta en infinitivo	El infinitivo no requiere que la c/ vaya precedida por instrucciones, así el objetivo se hace más breve y conciso.
Evitar las introducciones	Las introducciones no aportan nada imprescindible al objetivo. Si al suprimirlas la conducta permanece intacta es preferible prescindir de ellas.
Poner las condiciones tras la conducta y expresarlas por medio de gerundio, participio o preposición.	Se gana en claridad, el ritmo de lectura del obj. no se pierde. Se impide que haya varios y no quede clara la conducta perseguida.
Colocar al final el criterio de evaluación	La Evaluación es posterior a la conducta. Se evita confundir condiciones y criterio
Simplificar todo lo posible	Al igual que en la norma tercera las expresiones superfluas se eliminarán

Finalmente y para cerrar este capítulo, conviene destacar algunas de las diferencias fundamentales entre competencia y objetivo:

Competencia	Objetivo de aprendizaje
Saber en continuo desarrollo. Las competencias no se alcanzan o se logran, se desarrollan.	Meta o logro parcial. Los objetivos se consiguen, son un punto final evaluable y viable.
Es un saber complejo, multidimensional (dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal, comunicativa, metacognitiva y estratégica)	Es un saber unidimensional.
Saber que trasciende habitualmente el trabajo de una única asignatura. Habitualmente vinculada a varias asignaturas, una o varias materias o a uno u más módulos.	Saber vinculado a una asignatura.



La metodología en el EEES
El método docente



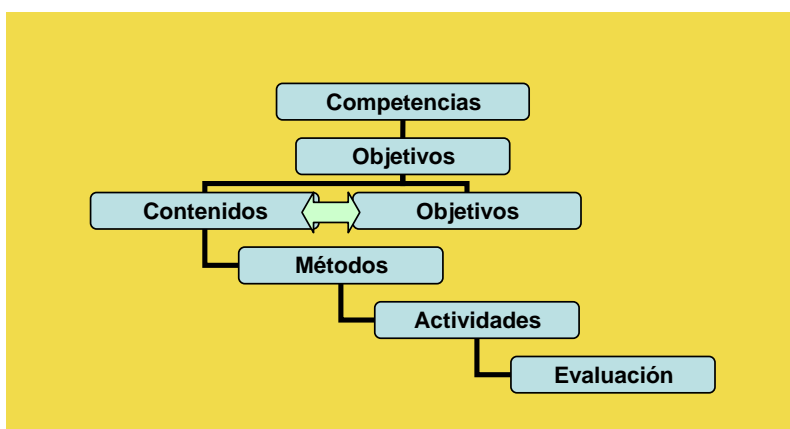
Sin duda, las cuestiones metodológicas ocupan un lugar de privilegio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el interés por la incorporación de metodologías activas en el aula universitaria ha incrementado su presencia entre docentes y estudiantes de manera muy significativa gracias al impulso de distintas iniciativas encaminadas a reflexionar sobre el proceso de convergencia al nuevo EEES.

Metodología: *Parte de la Lógica responsable del estudio de los métodos, entendiendo por método – palabra que procede del latín y del griego con el significado de “camino hacia” - todo procedimiento ordenado lógicamente para alcanzar un resultado o fin determinado.*

Método docente: *Conjunto de acciones y estrategias coordinadas entre sí y organizadas de manera coherente para facilitar la consecución, por parte del estudiante, de determinados objetivos de aprendizaje.*

Teniendo en cuenta los objetivos de la guía en la que se enmarca este capítulo es el segundo de los términos el que acaparará todo su protagonismo. A continuación, se presentan algunos de los métodos docentes más empleados y de mayor potencialidad didáctica.

El árbol del diseño curricular



Los métodos docentes más empleados son:

Lección magistral: La Lección Magistral sigue siendo el método docente más utilizado en la educación universitaria y consiste, habitualmente, en presentar a los estudiantes, de manera organizada y sistemática, cierta información que el docente, en calidad de experto en la materia, ha identificado como esencial o de especial relevancia para facilitar la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje. Evidentemente presenta ventajas y desventajas que han de tenerse en cuenta, destacando las que figuran en la siguiente relación, elaborada por el *Center for Instructional Development and Distance Education (University of Pittsburg)*:

- Principales ventajas:
 - Es un método eficiente y económico para proporcionar cantidades sustanciales de información a grupos numerosos de estudiantes.
 - Proporciona marcos de trabajo necesarios para orientar aprendizajes posteriores.
 - Permite disponer de información actualizada.
 - Facilita síntesis de información procedente de diversas fuentes.
 - Constituye un elemento potencialmente motivador al permitir a los docentes transmitir entusiasmo por su disciplina.
- Principales desventajas:
 - Requiere un amplio dominio de ciertas habilidades de comunicación por parte del docente para mantener la motivación y la atención de los estudiantes.
 - No permite al docente proporcionar al estudiante elementos de retroalimentación individuales.
 - Difícilmente permite atender a la diversidad presente en el aula.
 - No promueve el aprendizaje activo salvo que incorpore ciertas estrategias o métodos complementarios en el desarrollo de la propia lección.
 - No promueve el aprendizaje autónomo.

Estudio del caso: La técnica de estudio de casos consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias. De esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al

alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real.

Dentro del enfoque del estudio de casos como estrategia didáctica, Martínez y Musitu (1995), mencionan que se pueden considerar en principio tres modelos que se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que específicamente se pretenden en cada uno:

1. En primer lugar, se hace referencia al modelo centrado en el análisis de casos (casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas). Este modelo pretende el conocimiento y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención llevados a cabo, así como de los recursos utilizados, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos a través de los programas de intervención propuestos. A través de este modelo, básicamente se pretende que los estudiantes, y/o profesionales en formación, conozcan, analicen y valoren los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos. Complementariamente, se pueden estudiar soluciones alternativas a la tomada en la situación objeto de estudio.

2. El segundo modelo pretende enseñar a aplicar principios y normas legales establecidos a casos particulares, de forma que los estudiantes se ejerciten en la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación. Se busca desarrollar un pensamiento deductivo, a través de la atención preferente a la norma, a las referencias objetivas y se pretende que se encuentre la respuesta correcta a la situación planteada. Este es el modelo desarrollado preferentemente en el campo del derecho.

3. Finalmente, el tercer modelo busca el entrenamiento en la resolución de situaciones que si bien requieren la consideración de un marco teórico y la aplicación de sus prescripciones prácticas a la resolución de determinados problemas, exigen que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos. Se subraya igualmente el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de atender a las interacciones que se producen en el escenario que está siendo objeto de estudio. En consecuencia, en las situaciones presentadas (dinámicas, sujetas a cambios) no se da “la respuesta correcta”, exigen al profesor estar abierto a soluciones diversas.

Resolución de problemas: Es otro de los métodos que se han constituido en piedra angular de la docencia universitaria hasta la fecha en multitud de contextos. Mario de Miguel (2006) –pág. 98- describe este método como *“conjunto de situaciones en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele utilizar como complemento de la lección magistral”*.

Aprendizaje basado en problemas (ABP): Se trata de un método docente cuyo punto de partida es un problema o una cuestión del mundo real y cuya finalidad es ayudar al alumno a aprender a aprender mediante un trabajo grupal cooperativo de búsqueda de soluciones o respuestas. El método se inspira en la necesidad de un aprendizaje permanente en una sociedad saturada de información y en vertiginoso cambio. Utiliza el método de investigación para la construcción del propio conocimiento, buscando la construcción de teorías a partir de la práctica y el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas. Los estudiantes han de enfrentarse con problemas carentes de una estructuración clara, sin respuestas o caminos de resolución obvios y, con frecuencia, sujetos a múltiples interpretaciones. Esto es, los estudiantes se enfrentan a auténticos problemas y no a meros ejercicios, desarrollando competencias genéricas relacionadas con la búsqueda y gestión de la información, con la síntesis y el análisis, con la investigación, con el trabajo en equipo y con el pensamiento crítico y divergente, entre otras.

Método de proyectos: El método de proyectos comienza su historia más reciente con las aportaciones de Kilpatrick -Universidad de Columbia-, en las que expone las características de un determinado plan de estudios innovador en 1918, partiendo de su visión global y holística del conocimiento e incluyendo en su propuesta de método docente múltiples procesos de pensamiento que confluyen desde la idea inicial hasta la solución del problema. El método de proyectos, en contraste con otros métodos tradicionales, presenta una serie de características propias que lo convierten en un recurso didáctico excelente para el desarrollo de competencias, tanto específicas (conocimientos, destrezas y habilidades propias de la materia, disciplina o área en la que se enmarque el método) como genéricas de tipo sistémico o instrumental (habilidades estratégicas y de pensamiento, síntesis y análisis, resolución de problemas) y genéricas interpersonales (comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad. . .). Estas características son, entre otras, las siguientes:

- Integra teoría-práctica con un enfoque claramente orientado a la intervención.
- Permite el aprendizaje autónomo.
- Es cooperativo.
- Facilita el aprendizaje asistido por medios (materiales y humanos).
- Orienta el aprendizaje a la resolución de problemas reales.
- Posee una elevada carga de interacción social.
- Es adecuado para el trabajo interdisciplinar.
- Tiene una gran relevancia práctica.
- Está sometido a control, valoración y autoevaluación.
- Plantea objetivos integrales vinculados al desarrollo de las inteligencias cognitiva y emocional.

Aprendizaje cooperativo: El Aprendizaje Cooperativo es un método docente que utiliza el aprendizaje conjunto de los miembros de pequeños grupos de estudiantes, con habilidades y conocimientos diferentes, para maximizar el aprendizaje individual y grupal. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración, esto es, cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros de trabajo en el grupo.

El trabajo cooperativo, tal y como defienden en el Educational Technology Training Center (ETTC) de la Kennesaw State University, permite dentro del grupo de trabajo:

- La obtención de beneficio mutuo, en este caso en términos de aprendizaje.
- El reconocimiento de la valía del trabajo grupal y de la diversidad presente en sus individuos.
- La adopción de metas comunes y el reconocimiento de logros compartidos.

La propuesta de Mario de Miguel se encuentra recogida esencialmente en la siguiente tabla, en la que hemos discriminado con colores que van del verde al rojo, pasando por el amarillo y el naranja, los distintos grados de “compatibilidad docente”, siendo el verde el que indica una mejor adecuación método-modalidad y el rojo el de menor grado de adecuación. El amarillo y el naranja representan valores intermedios, estando el primero más próximo al verde y el segundo al valor indicado por el rojo.

MÉTODOS MODALIDADES	LECCIÓN MAGISTRAL	ESTUDIO DEL CASO	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ABP	MÉTODO DE PROYECTOS	APRENDIZAJE COOPERATIVO
CLASES TEÓRICAS/ EXPOSITIVAS						
SEMINARIOS/ TALLERES						
CLASES PRÁCTICAS						
PRÁCTICAS EXTERNAS						
TUTORÍAS						
ESTUDIO Y TRABAJO EN GRUPO						
ESTUDIO Y TRABAJO INDIVIDUAL/ AUTÓNOMO						

La evaluación. Criterios de coherencia



Universidad de Valladolid

En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la evaluación ha de efectuarse en términos de resultados del aprendizaje y adquisición de las competencias que delimitan los objetivos propuestos. Así, la evaluación tiene entre sus objetivos la valoración de la calidad de aprendizaje conseguido por el estudiante. La evaluación, por tanto, ha de ser considerada de forma integrada y como evidenciadora del dominio de competencias.

Por otro lado, tal y como apuntan Wiersma y Jurs (1990), la evaluación sólo puede ser correctamente interpretada a partir de los cuatro conceptos básicos siguientes: prueba, medida, datos y valoración. Una prueba es cualquier dispositivo utilizado para recoger información, mientras que la medida, en cambio, es el acto de extraer información válida de un segmento de la realidad educativa, es decir, asignación de números o palabras a los indicadores empíricos o hechos, de acuerdo a unas reglas o normas. Los datos son la expresión simbólica de la información, resultado de la medida. La valoración es la apreciación y el juicio de valor obtenidos a partir de los datos disponibles.

La evaluación necesita de cada uno de estos elementos y, por otra parte, no debe concentrarse únicamente en la evolución cognitiva del alumno, sino en todo aquello que constituye el proceso educativo en el que estemos inmersos.

Determinar con justicia si el alumno alcanza o no las metas -en términos de competencias, fundamentalmente- no es tarea fácil y requiere, según Brown y Glasner (2003) dos tipos de evidencias:

- **Evidencia de actuación**, por la cual los individuos se evalúan a través de la observación, bien sea en una situación real, bien en el lugar de trabajo. Cuando no sea posible, se puede hacer uso de la simulación, o del test de habilidades o incluso de exámenes. Normalmente tales formas de evidencias deberían estar apoyadas por un cuestionario (oral o escrito) para determinar la transferibilidad del aprendizaje y conocimiento sostenido.
- **Evidencia del producto**, por la cual cada alumno entrega un producto (como un proyecto o trabajo que haya realizado) a través del cual el evaluador puede juzgar por inferencia la habilidad individual para alcanzar el objetivo de aprendizaje especificado.

Funciones fundamentales en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes:

Función sumativa: Valorar los resultados del aprendizaje del estudiante (conocimientos y competencias disciplinares y profesionales), en relación con los objetivos que se planteaban en el Plan Docente. Además, la evaluación acredita que el alumno ha invertido satisfactoriamente un determinado número de créditos en el plan de trabajo de cada asignatura.

Función formativa: Recoger información sobre el proceso de aprendizaje de modo que sea posible adecuar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, e incentivar con ello la calidad del aprendizaje.



La evaluación debe permitir valorar los **resultados del aprendizaje** del estudiante (no los objetivos), es decir, el grado en que éste ha alcanzado los objetivos formativos propios de la materia, sus logros. La comprobación de los resultados del aprendizaje se puede hacer **a lo largo** y no sólo al final del proceso de aprendizaje y, en la medida en la que se establezcan distintos objetivos formativos y se programen actividades diversas para conseguirlos, habrán de plantearse también **modos diferentes de evaluación**.

Tipos de pruebas de evaluación

Montanero *et al.* (2006) elaboran la siguiente tipología de pruebas de evaluación:

1. Pruebas para evaluar competencias relacionadas con la comprensión, análisis, expresión de información...

- Pruebas objetivas (tipo test)
- Semi-objetivas (preguntas cortas)
- Pruebas de desarrollo escrito
- Entrevista oral (en determinadas áreas)

2. Pruebas para evaluar competencias relacionadas con la aplicación de técnicas, procedimientos o protocolos de actuación y resolución de problemas...

- Solución de problemas
- Análisis de casos o supuestos prácticos
- Registros de observación sistemática (basados en un listado de conductas o criterios operativos que facilite la obtención de datos cuantificables)

3. Pruebas para evaluar competencias relacionadas con la capacidad de investigar, pensar o actuar con creatividad, comunicarse verbalmente...

- Proyectos y trabajos (complementados con las entrevistas)
- Entrevista oral (tutoría ECTS)

4. Pruebas para evaluar otras competencias profesionales, sociales y personales, de carácter transversal...

- Pruebas de ejecución
- Solución de problemas
- Análisis de casos o supuestos prácticos
- Entrevistas oral (tutoría ECTS)

Ventajas y desventajas de los tipos de pruebas de evaluación³

Pruebas	Ventajas	Limitaciones y riesgos
<i>Objetivas & semiobjetivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez en la aplicación y corrección • Utilidad para evaluación de una amplia variedad de contenidos (sobre todo conceptuales) • Objetividad en la corrección 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de confección • Dificultad para evaluar la estructuración conceptual y los procesos de resolución de problemas • Sesgos por memoria de reconocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Sesgos derivados de la precisión lingüística • Azar
<i>De ensayo libre por escrito</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez en la elaboración • Utilidad para evaluación de contenidos amplios o relacionados entre sí (sobre todo conceptuales) • Utilidad para evaluar la capacidad de expresión oral y la aportación personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de corrección • Sesgos por memoria de evocación • Sesgos derivados de la expresión lingüística • Sesgos por orden de la corrección o la fatiga
<i>De ensayo libre oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de interacción en curso ("careo") • Utilidad para evaluación de contenidos amplios o relacionados entre sí • Utilidad para la evaluación de capacidades de expresión oral en la propia lengua o en un idioma extranjero • Utilidad para evaluación de estudiantes con discapacidades • Utilidad para evaluar la reconstrucción o aportación personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de aplicación • Sesgos por ansiedad o problemas de expresión oral del alumno • Sesgos por efecto halo (en la selección de las preguntas y en la interacción) y dificultades de revisión del examen • Sesgos por orden de aplicación o la fatiga
<i>Gráficas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para evaluación de las relaciones entre contenidos muy amplios y la capacidad de síntesis • Utilidad para la evaluación formativa (sobre todo de preconcepciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de aplicación y corrección
<i>Proyectos & Trabajos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para evaluación de aprendizajes prácticos y transversales (sobre todo en relación a procedimientos de búsqueda, elaboración y presentación de información) • Utilidad para la evaluación del aprendizaje autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de corrección • Sesgos por "copiar y pegar"
<i>De solución de problemas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para evaluación de aprendizajes prácticos y estratégicos (sobre todo en relación a destrezas y procedimientos de solución de problemas) • Utilidad para la evaluación del la generalización del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesgos por memoria procedimental (algoritmización)
<i>De ejecución (Registros de observación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad para la evaluación de competencias (sobre todo transversales y profesionales) en contextos análogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fatiga o dificultad de aplicación (cuando se evalúa a muchos alumnos) • Subjetividad

^[3] Tabla extraída de Montanero et al. (2006): *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una materia (Guía extensa)*. Tabla 4. Tipos de pruebas de evaluación. Oficina de Convergencia Europea. Servicio de Orientación & Formación Docente. Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://www.unex.es>

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son los indicadores a partir de los cuales los profesores van a inferir si los alumnos han conseguido desarrollar las competencias y han asimilado los conocimientos fundamentales. Son la base para confeccionar las actividades e instrumentos de evaluación.

Por otra parte, conviene diferenciar los criterios de evaluación con los criterios de calificación, que son la ponderación a la hora de calificar cuantitativamente el grado de aprendizaje conseguido por cada alumno. Esto es, el peso relativo que se pretende dar a los criterios de evaluación. Suelen representarse como porcentajes. Una segunda acepción de los criterios de calificación se refiere a los indicadores de corrección que los profesores utilizan para valorar preguntas o tareas en los exámenes (sobre todo cuando se trata de pruebas no objetivas o de desarrollo).

COMPETENCIAS		
OBJETIVOS		
EVALUACIÓN		
INSTRUMENTO EMPLEADO (PRUEBAS, ACTIVIDADES)	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CRITERIO DE CALIFICACIÓN (PONDERACIÓN)



**Crédito ECTS. La tabla de dedicación
del alumno. Cálculo ECTS.**



European Credit Transfer System (ECTS) es el nombre que ha recibido desde 1988 el sistema que ha permitido gestionar académicamente el programa europeo de movilidad Sócrates- Erasmus y que se ha desarrollado como sistema de transferencia de créditos con dos objetivos:

- Facilitar el reconocimiento académico de los estudios realizados en otras universidades.
- Facilitar la movilidad de los estudiantes.

El paso adelante que representa la Declaración de Bolonia es la utilización adicional de los ECTS como sistema de acumulación de créditos de cara a:

- Facilitar la transparencia y la comparabilidad curricular de los sistemas de enseñanza superior.
- Facilitar el mutuo reconocimiento de las titulaciones.
- Aumentar el grado de movilidad entre instituciones de enseñanza superior.
- Promover una profunda reforma de los sistemas universitarios europeos.
- Facilitar el acceso al espacio laboral paneuropeo.

En estos momentos, el ECTS se ha convertido en un sistema de transferencia y acumulación centrado en el estudiante, que mide el volumen de trabajo que éste debe realizar para alcanzar los objetivos de un programa de estudios, formulados referentemente en términos de competencias y resultados de aprendizaje, con independencia de la actividad docente del profesorado que lo imparte.

Con esta nueva perspectiva, la CRUE en diciembre de 2002 definió el crédito europeo como una *“unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”*.

El nuevo crédito europeo pretende, en efecto, determinar en horas el trabajo total (presencial + no presencial) que un estudiante medio deberá dedicar a la adquisición de competencias, habilidades y contenidos relacionados con una determinada asignatura en un determinado período lectivo, que es el curso académico.

A continuación se ofrece una relación de actividades educativas de un plan de estudios desde la perspectiva de la carga de trabajo del estudiante. Se utilizan en esta tabla algunas definiciones de actividades educativas que se recogen en M. de Miguel (2004):

	Actividades educativas	Definición
	Clase magistral (lecture)	Exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyendo demostraciones) por un profesor
	Seminario	Período de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes y orientado por el profesor
	Taller-trabajo en grupo (workshop)	Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas programadas y reciben asistencia y guía cuando es necesaria
	Presentación de trabajos de grupo	Exposición de ejercicios asignados a un grupo de estudiantes que necesita trabajo cooperativo para su conclusión
ACTIVIDADES PRESENCIALES	Clase práctica	Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, etc.)
	Laboratorio	Actividades desarrolladas en espacios especiales con equipamiento especializado (laboratorios, aulas informáticas, etc)
	Otras	Visitas programadas, proyecciones, prácticas de campo, etc.
	Tutorías ^[4] (ECTS)	Instrucción realizada por un tutor con el objetivo de revisar y discutir los materiales y temas presentados en las clases
	Evaluación	Conjunto de pruebas escritas, orales, prácticas, etc. concertadas en una fecha y espacio determinado y utilizadas para medir el progreso del estudiante
ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	Trabajos teóricos	Preparación de seminarios, investigaciones, trabajos, memorias, ensayos, resúmenes de lecturas, conferencias, etc. para exponer o entregar en las clases teóricas
	Trabajos prácticos	Preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas
	Estudio teórico	Estudio de contenidos relacionados con las sesiones teóricas. Incluye cualquier actividad de estudio que no se haya computado en el apartado anterior (estudiar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, realización de problemas y ejercicios, etc.)
	Estudio práctico	Idem relacionado con las sesiones prácticas
	Otros	Otras actividades complementarias

^[4] Desde la perspectiva actual de la dedicación docente del profesorado, las tutorías de los profesores también son actividades que requieren de su presencia, pero en el sistema actual los profesores, además del compromiso docente, tienen la obligación de dedicar un número de horas a la semana a atender a los alumnos, por lo que las tutorías no pueden contabilizarse dentro de sus actividades presenciales (en el sentido anteriormente descrito). Las tutorías no programadas son, por tanto, carga de trabajo del profesor al margen de su compromiso de dedicación docente. No pueden contabilizarse dentro de las horas que tienen asignadas las asignaturas en virtud de sus créditos LRU. Excepcionalmente, las tutorías programadas a pequeños grupos que puedan ser organizadas como taller o seminario, pasan a tener tal consideración.

Según se establece en la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la UVa*, los valores de referencia para la elaboración de los nuevos planes de estudio son:

CURSO ACADÉMICO	VALORES DE REFERENCIA
SEMANAS / CURSO	40 semanas
HORAS / SEMANA	37,5 horas
HORAS / CURSO	1.500 horas
CRÉDITOS / CURSO	60 créditos
CRÉDITOS / SEMANA	1,5 créditos
HORAS / CRÉDITO	25 horas

La carga en créditos europeos de los contenidos formativos comunes vendrá delimitada por la Directrices propias (cuando las haya) del Ministerio para cada Título; mientras que las Universidades concretarán en sus Planes de Estudios la carga correspondientes a materias y/o asignaturas.

Consideración previa:

La introducción del ECTS como unidad del haber académico valora el volumen global del trabajo realizado por el alumno en sus estudios el *Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre de 2003* en el artículo 4.3 especifica que para la asignación de créditos “se computará el número de horas de trabajo requeridas”, estando incluidas en este cómputo “las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación”.

Procedimiento de estimación:

Cada profesor ha de programar en su asignatura actividades formativas para sus alumnos teniendo en cuenta lo que les puede suponer su desarrollo. El tiempo que cada uno de los alumnos ha de dedicar a actividades presenciales (concurcencia del alumnado y profesor en un mismo tiempo y/o espacio) suele ser conocido o, en todo caso, sencillo de calcular. El tiempo dedicado al trabajo autónomo por parte del alumno a actividades no presenciales es algo más complejo y debe ser estimado por el profesor con precaución, coherencia y sentido común.

Ejemplo de procedimiento de estimación:

Asignatura cuatrimestral de 6 créditos ECTS con 2 horas semanales presenciales teóricas y 2 horas prácticas.

El siguiente cuadro, extraído del documento *Preguntas frecuentes* elaborado por la Universidad de Valladolid, permite distinguir entre la actividad del profesorado y del alumnado a partir de las actividades formativas propias de una semana determinada del curso, con 15 semanas de clase y dos de preparación del examen de la asignatura.

Actividad formativa	ACTIVIDAD PROFESORADO				ACTIVIDAD ALUMNADO			
	Objetivos	Estrategia enseñanza	Horas semana	Horas total (15 semanas)	Trabajo alumnado	Horas semana dedicación	Horas total (15 semanas)	ECTS
Clase magistral	Explicar fundamentos teóricos	Expositiva	2 h	30 h	Conocer, comprender, plantear dudas	2+ (2 x 1,5h) = 5h	75 h	3
Laboratorio	Explicar, orientar y colaborar en la práctica	Práctica experimental	1 h	15 h	Comprender procesos, experimentar	1 + (1 x 1h) = 2 h	30 h	1,2
Seminario	Orientar en la resolución de problemas	Activa-participativa	1 h	15 h	Trabajar en grupo, debatir, resolver	1+ (1 x 0,5h) = 1,5h	22,5 h	0,9
Trabajo teórico-práctico					Realización de una memoria	0,5 h	7,5 h	0,3
Evaluación					Repasar y realizar una prueba escrita		15 h	0,6
TOTAL			4 h	60 h = 6 créditos LRU		9h / semana	150 h / cuatrimestre	6 ECTS

El ejemplo del cuadro anterior se apoya en varios supuestos, a saber:

- Para el cálculo de los créditos ECTS se ha considerado que 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del alumno. Todos los alumnos comparten todas las semanas con el profesor las actividades formativas programadas para la asignatura.
- En el ejemplo, el profesor ha programado 3 actividades formativas para la semana de referencia. Éstas no tienen por qué ser (ni deben ser) las mismas durante todo el cuatrimestre, sino que es lógico y deseable que éstas se diversifiquen y varíen con los bloques temáticos en que se estructuran los contenidos del curso. Se han programado actividades formativas tan sólo para las 15 semanas actuales de clases por cuatrimestre.
- Por una parte ha estimado que los alumnos han de dedicar durante las semanas de clase 1.5 horas a la preparación y/o estudio personal de los contenidos impartidos en las clases teóricas, 1 hora a la preparación y/o estudio personal de los contenidos desarrollados en las sesiones de labo-

ratorio y 0.5 horas a la preparación y/o estudio personal de los contenidos desarrollados en los seminarios.

- Por otra parte, ha planteado un trabajo a realizar por los alumnos que requerirá de una dedicación aproximada de 7.5 horas. Si repartimos estas 7.5 horas durante las 15 semanas de clases, tenemos una dedicación media semanal a la realización de la memoria de 0.5 horas.
- Finalmente, ha previsto una prueba escrita final al acabar el cuatrimestre que tendrá una duración de 4 horas y que exigirá un tiempo aproximado de preparación de 5.5 horas semanales durante dos semanas en el período de exámenes. Esto supone un total de $5h + (5.5h \times 2) = 15h$ que no asignamos a las 15 semanas de clases, en las que se ha ido haciendo un estudio constante de los contenidos del curso. Son, por tanto, 0.6 créditos ECTS más.

Bajo todos estos supuestos, los resultados obtenidos informan que, para alcanzar los objetivos formativos propios de la asignatura en cuestión, se requiere una dedicación de 150 horas durante el cuatrimestre por parte de un estudiante medio. Es decir, estamos ante una asignatura de 6.0 créditos ECTS.

Contraste y ajuste:

Posteriormente a esa previsión o estimación inicial de la carga de trabajo del alumno realizada por el profesor se ha de contrastar con datos reales dirigiéndonos a los estudiantes y recabando periódicamente información acerca de su dedicación real a las distintas actividades formativas programadas dentro de la asignatura y, si es el caso, realizarse los ajustes oportunos.

Recordemos que el tiempo que el alumno ha de dedicar a todas estas actividades previstas para adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas propias de la materia que cursa ha de estar en consonancia con lo indicado por el total de créditos ECTS de la asignatura.

Acotación: No hay que confundir créditos y calificaciones. La obtención de los créditos expresa que el estudiante ha superado “con éxito” la asignatura. Las calificaciones son un indicador del grado de “calidad” con que el estudiante ha superado la asignatura.

Instrumento:

Para contrastar la estimación realizada por el profesor y la dedicación real del alumno conviene diseñar un instrumento sencillo. Puede valer un simple cuestionario donde se recoja información acerca de la dedicación en horas a las actividades realizadas durante la semana, el mes, por bloques temáticos, etc

Ejemplo de instrumento de recogida de información sobre el tiempo de dedicación del alumno a una asignatura para su posterior contraste con lo considerado a priori por el profesor:

Semanas mes	Horas presenciales Clase teórica	Horas presenciales Clase práctica	Estudio y trabajo personal (1)	Búsqueda de material y bibliografía (2)	Trabajo en grupo fuera del aula (3)	Tutorías (4)	Otros (5)	Totales por semana
1ª (1-6)								
2ª (7-13)								
3ª (14-20)								
4ª (21-27)								
5ª (28-30)								
TOTAL PARCIAL								
¿QUÉ ME PROPUSE?				¿QUÉ HE CONSEGUIDO?				
1ª (1-6)				1ª (1-6)				
2ª (7-13)				2ª (7-13)				
3ª (14-20)				3ª (14-20)				
4ª (21-27)				4ª (21-27)				
5ª (28-30)				5ª (28-30)				

- (1) Estudio y trabajo personal: leer, revisar, subrayar, elaborar temas, esquemas, aprendizaje de contenidos...
- (2) Búsqueda material y bibliografía: bibliotecas, visitas, entrevistas...
- (3) Trabajo en grupo fuera del aula: recoger información, puesta en común, elaboración del trabajo...
- (4) Tutorías: consultas al profesorado de la asignatura
- (5) Otros: asistencia a seminarios, jornadas, cursos relacionados con la materia.

Coordinación:

Es importante que, en la medida de lo posible, los grupos de profesores compartan una misma herramienta de recogida de información y que contrasten, posteriormente de forma grupal los resultados de sus datos para distribuir de forma racional la programación de las actividades incluyendo la programación de actividades conjuntas.



Los bloques temáticos



Sin duda el profesorado universitario está muy familiarizado con la organización y estructuración de asignaturas en función de un conjunto de contenidos agrupados en unidades temáticas cuya intención es indicar al alumno qué se espera que aprenda al cursar la correspondiente asignatura. El diseño curricular, sin embargo, no sólo va más allá del *qué* conceptual sino que aconseja agrupar contenidos o temas en estructuras de mayor tamaño o módulos siempre que éstos constituyan, en cierto modo, una unidad de aprendizaje en términos de objetivos didácticos. De hecho, la **organización modular** de una asignatura facilita el trabajo y la comprensión global del mismo por parte del alumno y por parte del propio profesor.

Los módulos o macro-estructuras a los que se acaba de hacer referencia se denominan en algunos contextos *bloques temáticos* y pueden definirse de la siguiente manera:

Una unidad de trabajo de duración variable, que da cuenta de las cuestiones clave del diseño curricular, esto es: qué, cómo, quién/a quién, por qué, dónde y cuándo enseñar y evaluar.

Así, un bloque temático ha de tomar sentido en el contexto propio de la asignatura -y, por ende, del plan de estudios correspondiente- y de las competencias y objetivos generales vinculados a la misma, ha de precisar sus propios objetivos de aprendizaje, fijar los contenidos a trabajar, determinar actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación adecuadas, identificar y proveer los recursos necesarios tanto materiales como humanos y organizativos y, finalmente, contemplar o tener en cuenta cuantas decisiones se consideren oportunas para atender a la diversidad del alumnado presente en el aula.

1. Contextualización y justificación

Cada bloque temático debe ser contextualizado dentro del diseño curricular, esto es, debe partir de las competencias que pretende desarrollar la asignatura correspondiente, así como del papel de la asignatura en el plan de estudios, de su relación con otras asignaturas, del tipo de alumnado a quién va dirigido, de su carácter instrumental, básico o aplicado, del resto de bloques que conforman la asignatura y su relación con ellos...

Por otra parte, es necesario justificar razonadamente la presencia del bloque **en relación con los objetivos generales** que persigue la asignatura.

2. Los objetivos de aprendizaje

Cada bloque temático persigue una serie de **objetivos de aprendizaje propios** que permiten concretar uno o más de los objetivos generales. Las cuestiones relativas a objetivos tienen su tratamiento pormenorizado en uno de los temas que conforman esta guía, por lo que no entraremos en más detalle en este punto, si bien consideramos conveniente recordar que los objetivos de aprendizaje son:

... los resultados que se espera consigan los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto definen lo que los estudiantes serán capaces de realizar al finalizar el proceso.

3. Los contenidos

Los **contenidos** son el *conjunto de lo que se enseña y lo que se espera que se aprenda, y deben ser un reflejo de las competencias.*

El profesor/a debe elegir los contenidos más **relevantes y adecuados** en relación con las competencias previstas. El alumno ha de aprender lo “fundamental”, así como las estrategias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, necesidad especialmente relevante en algunos dominios como, por ejemplo, el tecnológico:

Los contenidos, por otra parte, han de permitir la adquisición de conceptos y procedimientos, así como el desarrollo de ciertas actitudes deseables en el aprendizaje y vinculadas a las competencias profesionales y académicas cuyo desarrollo se procura.

4. Los métodos docentes

Existe un amplia variedad de métodos docentes, no existiendo ninguno que pueda considerarse superior a o mejor que los demás. De hecho, en opinión de muchos expertos, la mejor estrategia docente desde el punto de vista metodológico consiste en emplear una combinación adecuada de métodos, de acuerdo con aspectos tales como las características de los estudiantes, el tamaño del grupo, la materia en sí, los objetivos y las competencias, las características y la experiencia del propio docente y las condiciones físicas del aula, entre otros.

Al igual que en el caso de los objetivos de aprendizaje, el tratamiento de esta cuestión relativa a los métodos docentes tiene su propio capítulo en esta guía, por lo que no añadiremos más en este momento a lo ya comentado.

5. El plan de trabajo

Decimos que **tenemos un plan** cuando conocemos, a grandes rasgos, qué tipo de actividades vamos a desarrollar para ayudar al alumno a alcanzar los objetivos de aprendizaje perseguidos, así como la secuenciación de las mismas.

La concreción del plan de trabajo se lleva a cabo a través de un conjunto coherente, reflexivo y estructurado de actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades que han de permitir al alumno, en la medida en que sea posible, y bajo la óptica de un modelo basado en el aprendizaje:

- **Tomar decisiones** sobre cómo desarrollarlas.
- Desempeñar un **papel activo**: investigar, exponer entrevistar *versus* escuchar, rellenar...
- **Comprometerse en la investigación** de ideas: discutir la contaminación *versus* enunciar agentes contaminantes
- **Implicarse en la realidad**: tocar, manipular, examinar *versus* narrar, realizar informes
- **Cooperar con otros**: imaginar, comparar, clasificar...
- **Examinar ideas previas.**
- **Aplicar procesos** a nuevas situaciones, contextos o materias.
- **Examinar aspectos** novedosos.
- Aceptar un **cierto riesgo de éxito**, fracaso o crítica.
- **Autoevaluarse, autorregularse** = mejora progresiva.
- **Comprometerse de forma personal** a través de sus intereses.

6. La evaluación

El capítulo de la guía correspondiente a la evaluación da debida cuenta de los aspectos fundamentales relacionados con esta actividad. En cualquier caso, consideramos conveniente insistir en este punto en la necesidad de orientar la evaluación no sólo hacia la valoración de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, sino también hacia la propia planificación docente y hacia los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, todo ello con el apoyo de unos criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos claros, concisos y objetivos.

7. La bibliografía

La bibliografía ha jugado tradicionalmente un papel relevante en la elaboración y ejecución de proyectos docentes, siendo ahora más importante, si cabe, en el contexto de modelos de enseñanza orientados a enseñar a aprender.

En este sentido, apuntaremos cuatro cuestiones básicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de introducir bibliografía recomendada en el diseño curricu-

lar:

Es importante distinguir entre bibliografía **básica y complementaria**.

Tanto la bibliografía básica como la complementaria deben resultar **accesibles** al alumno para su consulta.

En la bibliografía pueden –de hecho es recomendable- incluirse distintos tipos de fuentes, con especial atención a **páginas web** de calidad debidamente contrastada.

La bibliografía puede complementarse con **apuntes/notas** del profesor.

8. Los recursos

Como ya se ha comentado con anterioridad, la planificación docente debe tener presente el contexto en el que se van a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, los recursos disponibles y los necesarios deben estar en buena armonía para el correcto desarrollo de las actividades que se pretenden desarrollar. En este apartado deseamos destacar el papel de los recursos desde un punto de vista didáctico, y no sólo desde un mero enfoque material.

Es muy probable, y desde luego deseable, que todos seamos plenamente conscientes de la importancia de los **recursos didácticos** como herramientas indispensables al servicio del docente en el desarrollo de su labor educativa. Este concepto se puede interpretar, en una primera aproximación, sin más que acudir a la definición de cada uno de los dos vocablos que lo conforman, en unión clara y nítida:

Recurso: Dícese del medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo propuesto.

Didáctico: Relativo a la enseñanza.

Piénsese que un recurso didáctico no queda limitado al campo material estrictamente, sino que determinadas actividades, personas, contextos... tienen cabida en este conjunto, siempre y cuando cumplan la misión que caracteriza sus elementos: contribuir a que un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz.

En el diseño curricular de una asignatura se contemplan unos objetivos generales, definidos en relación con unas competencias. Para llegar a conseguir esos objetivos y desarrollar las correspondientes competencias, la programación docente recoge objetivos más concretos y contenidos diversos, siendo la labor del docente ayudar a los estudiantes a lograr tales objetivos de aprendizaje favoreciendo el establecimiento de determinadas relaciones estudiantes-contenidos. El docente, con esos objetivos en mente, debe valerse de diversos recursos que servirán de mediadores entre el estudiante y los contenidos curriculares.

El uso de recursos variados atenderá a la diversidad de estilos de aprendizaje que pueden encontrarse en el aula. La utilización de distintos medios favorecerá también el aprendizaje de los alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial.

La innovación que supone la introducción en el aula de nuevos recursos puede influir, e incluso determinar, algunos aspectos característicos del trabajo en clase: método docente, tipo de agrupamiento, uso de espacio físico, papel del profesor, etc. Sin embargo, la utilización de un medio concreto no tiene por qué limitarse a una única forma: el profesorado puede buscar otras que resulten tanto o más enriquecedoras a la vez que novedosas. Esta función innovadora se complementa en muchos casos con otra importante función que los recursos didácticos pueden cumplir. Nos referimos a la motivación, variable imprescindible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse de forma eficaz. Las características que generalmente comparten los alumnos de un aula pueden determinar intereses comunes. Sin embargo, las diferencias individuales, presentes también en el aula, pueden marcar las preferencias de los alumnos hacia unos recursos específicos. De ahí la importancia, nuevamente, de incluir recursos didácticos de muy variada índole.

9. El cronograma

Un buen proyecto docente habrá de aprovechar en beneficio propio lo que en principio parece una limitación: **el tiempo disponible**.

La planificación temporal global debe obedecer a dos aspectos fundamentales:

Coherencia: búsqueda de una secuenciación de contenidos que respete y favorezca el ritmo natural de aprendizaje del alumno y de desarrollo de las actividades propuestas.

Flexibilidad: confeccionar un diseño efectivo del tiempo realmente disponible (útil según el calendario académico) y distribuirlo de tal forma y con la suficiente flexibilidad que favorezca y no interfiera el desarrollo de las actividades programadas.

El cronograma puede combinar programación por días con programación por semanas y por periodos más amplios de tiempo, siempre respetando los dos principios anteriores.



La labor tutorial en el EEES



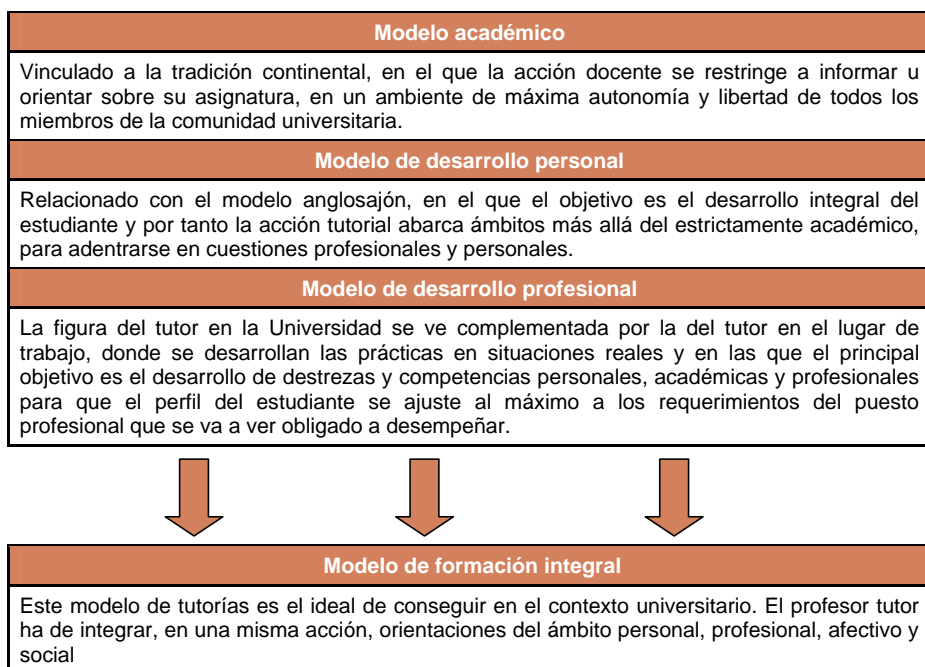
Universidad de Valladolid

Como se señala en el documento marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona (2004):

“la tutoría universitaria consiste en una actividad de carácter formativo que se ocupa de la formación personal, social y profesional de los estudiantes como elementos relevantes de la formación universitaria. La tutoría universitaria tiene que entenderse como un elemento dinamizador para que todos los subsistemas de la organización educativa de la Universidad apoyen al estudiante para conseguir que este sea el agente activo de su aprendizaje”.

Enfoques teóricos de la tutoría

En la actualidad coexisten tres grandes modelos de tutoría (Sebastian, 2004) asociados a los principales modelos de Universidad. Es importante destacar los diferentes enfoques teóricos de esta actuación de acuerdo a la dimensión en la cual se desarrolla todo el proceso:



En el actual modelo universitario español, la acción tutorial integral tiene aún poca trascendencia.

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior la tutoría se convierte en un elemento clave de calidad, en un medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante. En el cuadro que se presenta a continuación, extraído de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado V.18(1)*, se muestra una síntesis que distingue la función de la tutoría tradicional con la tutoría integral:

	Tutoría Tradicional	Tutoría Integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente. Clarificar dudas	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas. Complementar
Contenido de la Tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico.	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional.
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes.	Desarrollar actividades de aprendizaje conjuntamente, guiar para la carrera.
Metodología	Individualizado o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada. Tutoría personalizada)
Estrategia	Resolución de preguntas aclaración de dudas, información puntual y académica.	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudio específicos.
Temporización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s. Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s. Entre iguales (grupo de estudiantes). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento).
Adscripción	Voluntaria	Obligada
Evaluación	Al margen	Contabiliza

Tipologías de tutorías

Tutoría personalizada

Es aquella situación en la que se establece una relación directa entre profesor y estudiante sobre cuestiones académicas individuales o derivadas de su situación personal o profesional. El principal instrumento que se utiliza en la tutoría individual es la entrevista. Las tutorías personalizadas pretenden complementar a la tutoría que suele denominarse académica o burocrática, pues aspiran a preocuparse también de la incorporación de los estudiantes a la Universidad, de la elección de itinerarios curriculares, de las técnicas y estrategias de trabajo intelectual que favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiante, de la ayuda al alumnado para que desarrolle su futuro profesional, del desarrollo integral de los estudiantes.

Tutoría grupal

El tutor interactúa con un *grupo* de estudiantes, puede realizarse de manera presencial o a distancia. Requiere de planeación previa, en donde se establecen fechas de reunión (presencial o virtual), horario y temas a discutir.

En esta modalidad de tutoría, se exige por parte del tutor, determinados conocimientos y habilidades sobre la dinámica y dirección de grupos.

Tutoría entre iguales

Sistema de tutoría que se lleva a cabo entre un estudiante experimentado y conocedor del medio universitario, dado que se encuentra inmerso en él, con relación a otros alumnos nuevos y sin experiencia. Es decir, estos estudiantes serían mentores de compañeros noveles o con especiales dificultades en el aprendizaje o necesitados de una atención especial. Además se debe tener en cuenta que una red de estudiantes mentores no surge espontáneamente, sino que hay que formarles y aportarles una metodología que favorezca su actuación.

La *estructura* de un sistema de mentoría se concreta en un formato ramificado de orientación universitaria que gira en torno a tres nudos fundamentales: los profesores tutores, los mentores y los mentorizados (6 alumnos por mentor).

Auto-orientación

Sirve para que los estudiantes revisen su propio desarrollo y actuación, es interesante cuando se introduce un componente reflexivo o aparecen incidentes críticos que redirigen el proceso académico, y siempre cuando se discute el progreso y valor añadido de la orientación.

Tutoría virtual

La teletutoría supone el uso de tecnología a distancia para desarrollar las relaciones tutor-estudiante. Puede usar e-mail, texto, audio o video conferencias, o una combinación de diferentes medios de comunicación con base en la web. Puede ser utilizada junto con la tutoría tradicional para facilitar la comunicación entre tutores, mentores, mentorizados y coordinadores del programa.

La forma más común de teletutoría es el *e-mentoring*. Se caracteriza por tener una comunicación asincrónica puesto que transcurre un tiempo variable entre enviar un mensaje, recibirlo, leerlo y devolver la respuesta.

Funciones de la tutoría⁵

Fundamentalmente PERSONAL en los primeros cursos Integración en la vida universitaria	Fundamentalmente DOCENTE en los cursos intermedios Ajuste a las exigencias académicas	Fundamentalmente PROFESIONAL en los últimos cursos Inserción laboral y tránsito a la vida activa.
<p><u>Necesidades del alumnado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dificultad del conocimiento y adaptación al medio. -Inserción en el ambiente y estilo universitario. -Iniciación a la vida universitaria. <p><u>Tarea del profesor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Información general de la Universidad. -Información específica sobre cuestiones académicas. -Acompañamiento y asesoramiento en el desarrollo de su carrera. 	<p><u>Necesidades del alumnado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Configuración de un itinerario formativo personal - Elaboración de un itinerario personal de especialización - Ampliación formativa mediante asistencia a congresos, seminarios, actividades científicas,... <p><u>Tarea del profesor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar a los estudiantes en cuanto al contenido del programa de trabajo. - Orientar en la metodología de estudio mas adecuada. -Información sobre acontecimientos extraacadémicos relacionados con los estudios. 	<p><u>Necesidades del alumnado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transición al mundo laboral. - Inserción y búsqueda de empleo. - Búsqueda y ajuste a un puesto de trabajo. <p><u>Tarea del profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento a través del Prácticum y del Proyecto de fin de carrera. - Información sobre formación continua, posgrados... - Información sobre organizaciones y requerimientos procedentes del mundo empresarial y empleadores
<u>De orientación personal</u>	<u>De orientación académica</u>	<u>De orientación profesional</u>

⁵ Tabla elaborada a partir del Informe Técnico de Hernández Franco, V. y Torres Lucas, J. (2005): *La acción tutorial en la Universidad*. Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Madrid y del trabajo de García Nieto, N. et al (2004): *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid.



Glosario Bibliografía



Universidad de Valladolid

Acreditación

Proceso por el que un organismo evalúa, de forma analítica y sistemática, la calidad de un programa, institución o profesional, con la intención de reconocer el grado de consecución de los objetivos, estándares, funciones o logros correspondientes y, en coherencia con lo que antecede, formula juicios o recomendaciones en base a criterios predeterminados.

Actividades no presenciales

Actividades de aprendizaje autónomo del alumno, relacionadas con la lectura, la solución de problemas, la realización de trabajos o proyectos, la preparación de exámenes, etc., fuera de clase.

Actividades presenciales

Actividad conjunta del profesor y el alumno en un mismo espacio físico y temporal, ya sea un aula convencional, un seminario o laboratorio, un despacho, etc. Las actividades semipresenciales también pueden considerarse dentro de esta categoría, aunque no sean en un mismo espacio físico (ejemplo: aplicación de las nuevas tecnologías como puede ser la utilización de video- conferencias) .

Bloques de contenido

Una unidad de trabajo de duración variable, que da cuenta de las cuestiones clave del diseño curricular, esto es: qué, cómo, quién/a quién, por qué, dónde y cuándo enseñar y evaluar.

Carga de trabajo

Medida cuantitativa de las actividades de aprendizaje que se requieren para el logro de determinados resultados de aprendizaje. Puede referirse tanto al trabajo de aprendizaje realizado por el estudiante en las modalidades de enseñanza presencial, como a las clases, laboratorios, tutorías, o cualquier otra forma de tarea de aprendizaje con presencia del profesorado. Asimismo, puede ser inclusiva de cualquier acción de aprendizaje orientada por el profesorado para realizar de forma autónoma por el estudiante, enseñanza no presencial, como, por ejemplo, trabajo on-line, estudio, proyectos en equipo de estudiantes, etc. Es importante, que el profesorado coordine la carga de trabajo del estudiante en el conjunto de asignaturas y períodos de estudio, para que no se produzcan fases de acumulación de carga para el estudiante o desequilibrios entre materias.

Coherencia curricular

Los criterios que permiten aseverar la lógica del diseño de un currículo insisten en la indispensabilidad de alineación y coherencia entre los distintos elementos: objetivos y competencias, contenidos, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación.

Competencias

Capacidad o habilidad para comprender y utilizar el conocimiento en diversos contextos de actuación. Curricularmente, pueden diseñarse en diversos niveles de concreción, en función del grado de especificidad de las finalidades formativas que se persiguen.

Crédito.

Según la definición vigente de crédito, éste es “la unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas. Todo ello sin perjuicio del cumplimiento del régimen de dedicación del profesorado, de conformidad con el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril sobre, régimen del profesorado universitario.

En ningún caso, salvo que se trate de enseñanzas en Universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30%. Las restantes enseñanzas equivalentes podrán tener una equivalencia distinta a la señalada en el párrafo anterior”.

Crédito europeo

Es “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”.

El crédito europeo se aplicará a las directrices generales propias correspondientes a los títulos universitarios oficiales de Grado y de Posgrado que en su día apruebe el Gobierno y a los planes de estudio que deban cursarse para la obtención y homologación de dichos títulos.

Criterios de calificación

Criterios de ponderación o corrección de pruebas, de cara a traducir la información obtenida por el alumno en una calificación cuantitativa. Son decisiones sobre el peso relativo, expresado en porcentajes, que se pretende dar a las pruebas de evaluación en la cuantificación final del grado de aprendizaje alcanzado.

Criterios de evaluación

Indicadores a partir de los cuales los profesores infieren si los alumnos han conseguido desarrollar las competencias que se pretendían y han asimilado los conocimientos fundamentales. Son la base para planificar qué tipo de información se quiere obtener de todo aquello que los alumnos supuestamente han aprendido

y cómo se van a confeccionar las pruebas de evaluación.

Declaración de la Sorbona (1998)

Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros, representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) [La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998].

La Declaración subraya la importancia de que el proceso de configuración de la comunidad europea dedique atención especial a la Europa del conocimiento, en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas. El contexto social y laboral actual precisa de un sistema de educación superior capaz de ofertar las máximas oportunidades de educación y formación continua. Respetando la diversidad de contextos, es necesario el diseño de un marco educativo común que favorezca la movilidad y la cooperación. El establecimiento de titulaciones de primer y segundo ciclo y la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos tienen como objetivo favorecer el reconocimiento y la convalidación de créditos entre países. Esta armonización intenta influir favoreciendo las oportunidades de movilidad, la educación continua y el empleo.

Declaración de Bolonia (1999)

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, celebrada el 19 de junio de 1999, en Bolonia. Los consensos alcanzados insisten en la necesidad de promover, en todos los niveles sociales, una mayor sensibilidad hacia el objetivo de la construcción de la Europa del conocimiento. Asimismo, se comparte la convicción de que la mejora de la competitividad del sistema de Enseñanza Superior Europeo pasa por el compartir y coordinar las políticas educativas en torno a los siguientes objetivos:

- Adopción de un sistema de titulaciones de dos ciclos, basado en el concepto de crédito europeo, *European Credit Transfer System* (ECTS), y en un diseño que permita una fácil comprensión y comparación de los títulos.
- Armonización de los sistemas de Educación Superior de forma que contribuya a la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, y personal administrativo, así como a aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior, articulada alrededor del aprendizaje permanente y de la ocupabilidad.
- Promoción de la dimensión y la cooperación europea.

Declaración de Praga (2001)

Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada el 19 de mayo de 2001, en el que los Ministros desarrollan la idea de la responsabilidad pública de la educación superior y por tanto apelan al continuado esfuerzo a favor de los objetivos determinados en Bolonia:

- Adopción de un sistema comparable de reconocimiento de contenidos y titulaciones.
- Establecimiento de un sistema de dos ciclos y en base a ECTS.
- Eliminación de obstáculos a la movilidad.

- Promoción de las dimensiones europeas de la educación, así como de la cooperación europea para la calidad del sistema educativo superior.

En adición a lo que antecede, el comunicado de Praga resalta la relevancia de los aspectos siguientes:

- Facilitación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ampliación y fomento de la participación de los estudiantes e instituciones en el EEES.
- Mejora del grado de atracción, la calidad y la diversidad de la oferta educativa.
- Establecimiento de un proceso de seguimiento continuado de los objetivos propuestos.

Declaración de Graz (2003)

Declaración (Leuven, July 2003) referida a los problemas de equidad, acceso, atención al estudiante, investigación y calidad.

Declaración de Berlín (2003)

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, mantenida el 19 de septiembre de 2003, en Berlín. En las conclusiones del citado encuentro, los Ministros subrayan la necesidad de equilibrar los esfuerzos por incrementar la competitividad de la educación superior con medidas para amirorar las desigualdades sociales en el acceso a la misma. Asimismo, la declaración acentúa la necesidad de articular educación e investigación, superando la desconexión actual. Por otra parte, el comunicado reconoce explícitamente la necesidad de desarrollar sistemas de garantía de calidad. En este sentido, se presenta la evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos establecidos en las anteriores declaraciones, prestando especial atención a la accesibilidad al sistema de todos según su capacidad, la financiación de la movilidad, la ampliación de la participación estudiantil y la puesta en acción, por parte de las instituciones universitarias de la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de toda vida. Por último, la declaración establece, como una prioridad, el trabajar para garantizar sistemas de calidad articulados, *quality assurance*, el implementar el sistema de dos ciclos, y el reconocimiento de los programas de doctorado como tercer ciclo.

Declaración de Glasgow (2005)

La convicción primera inscrita en la declaración es que unas “universidades fuertes” van a suponer una “Europa fuerte”. Constituir universidades con alta efectividad supone cooperación, diálogo, investigación, inversión, autonomía, esfuerzo metodológico, dimensión social y movilidad. Esta Declaración abarca treinta y cuatro puntos e inscribe el objetivo de que es esencial un debate estratégico universitario que aborde la inversión política en educación terciaria.

Declaración de Bergen (2005)

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, realizada los días 19 y 20 de mayo de 2005, en Bergen. El comunicado va dirigido

a la puesta en efecto de la *European Higher Education Area* (EHEA) y con esta finalidad establece, en particular, la intención de definir estándares comunes de calidad, los marcos de reconocimiento de títulos y la flexibilidad de acceso.

Declaración de Londres (2007)

El 18 de mayo de 2007, tuvo lugar en Londres el último de los encuentros bienales del Proceso de Bolonia, en el que se reunieron los ministros responsables de la educación superior de los países participantes. En el consiguiente *London Communiqué* se resumieron las valoraciones de los ministros sobre el estado en el que dicho proceso se halla. Así, se pasó revista a los avances consolidados, a aquellas deficiencias que aún no han recibido la atención necesaria, y a las medidas y estrategias urgentes para su definitiva conclusión.

Descriptores de Dublín (2004)

Los descriptores, desarrollados por *The Joint Quality Initiative*, insisten en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios contenga enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyen la representación del final de la certificación de un ciclo.

Descriptores genéricos

Enunciados genéricos de los resultados de aprendizaje a alcanzar en unos estudios, deben ofrecer puntos de referencia (indicadores) que describan los resultados de aprendizaje de los estudios con referencia al marco nacional.

Espacio Europeo de Educación Superior

El espacio educativo universitario europeo es un proyecto, un propósito y un compromiso europeo comunitario relativo a la voluntad política de armonización de los distintos sistemas universitarios y a una política coordinada y de colaboración para el presente y el futuro. La decisión que aprueba la conveniencia de su configuración se toma en Bolonia (1999). En la citada Conferencia firmaron el acuerdo 29 países. El horizonte final para su puesta en efecto completa ha sido fijado en 2010. En la actualidad, son ya cuarenta y cinco países europeos los que han suscrito el compromiso sobre el proceso de convergencia.

Grado

Es el primer ciclo de los estudios universitarios que comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del correspondiente título, con la denominación que, en cada caso, acuerde el Gobierno.

Instrumento de evaluación

Actividades y materiales que permiten obtener información sobre el aprendizaje del alumno.

Materia

Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada.

Módulo

Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios.

Objetivos

Formulación de los resultados que se espera consigan los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto definen lo que los estudiantes serán capaces de realizar al finalizar el proceso.

Plan de Estudios

Un plan de estudios es el diseño curricular concreto de unas determinadas enseñanzas realizado por una Universidad, con sujeción a las directrices generales comunes y a las directrices generales propias del título de que se trate. La superación de un plan de estudios da derecho a la obtención de un título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Los planes de estudio han sido publicados en el BOE.

La experiencia piloto persigue experimentar las dificultades, posibilidades, aspectos clave, etc. del nuevo enfoque docente, de modo que los planes de estudio puedan ser elaborados con un conocimiento más real de lo que suponen.

Proyecto docente de la asignatura

Según el ROA de la UVA, “el profesorado elaborará y presentará el proyecto docente de las asignaturas que imparta, en cada uno de los apartados que resultan de obligado cumplimiento de entre los siguientes: Descriptor, Objetivos, Conocimientos, aptitudes y destrezas que se deben adquirir, Programa de Teoría, Programa de Prácticas, Metodología, Método y criterios de evaluación, Bibliografía básica, Bibliografía complementaria, Conocimientos previos recomendados, Material necesario, Direcciones web de interés, Asignaturas optativas o de libre configuración complementarias, Dirección de correo electrónico y Ficheros adjuntos” (art. 6).

Proyecto Tunnig

Proyecto financiado por la Unión Europea para identificar puntos de convergencia en relación con competencias generales y específicas. La Unión Europea financió este proyecto para determinar puntos de referencias que facilitaran el reconocimiento de las titulaciones europeas de una manera más efectiva y precisa. Estos puntos de referencia se refieren a competencias generales –comunicación, liderazgo, etcétera- y a competencias específicas de las distintas áreas de conocimiento. Se trata de promover un marco general de titulaciones, basado en dos ciclos y un sistema de créditos, fácilmente comparable.

Suplemento al Diploma

En la conferencia de Berlín (2003) se acuerda que cada graduado recibirá un suplemento de diploma que va a describir, de forma comprensible y comparable, la certificación de sus estudios y títulos, en ECTS, para de esta manera facilitar el reconocimiento europeo de sus estudios y permitir la movilidad. Este documento se anexa al título, diploma o certificado sobre un plan de estudios, carrera o programa cursado.

Tutoría docente – Tutoría ECTS

El formato básico de la tutoría docente es uno que crea un espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, con presencia del profesor, para intercambio y contacto colaborativo sobre los aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. La tutoría docente es un espacio crucial para lograr tanto orientar un aprendizaje como para evaluarlo de una forma más cualitativa y más integrada. Por una parte, la tutoría docente exige una cuidadosa planificación y unas estrategias metodológicas muy específicas, pero, más próximo que el seminario, posibilita una mayor flexibilidad y adecuación a las características del grupo y del contexto. Es el espacio de personalización indiscutible del aprendizaje y de la constitución de la comunidad de iniciación, discusión, debate y discurso en que en su origen se constituyó la comunidad universitaria.



Atherton, J.S. (2005): *Teaching and Learning: Learning Contracts [On-line]*. Disponible en: http://www.learningandteaching.info/teaching/learning_contracts.htm

Bernal Aguado, J.L.(2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS. Pautas para el diseño de una asignatura*. Universidad de Zaragoza. Disponible en:http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf

Bernard, Juan Antonio (2000): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Narcea, Madrid.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomía de Bloom*. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green.

Brown, S. & Glassner, A. –edit.- (2003): *Evaluar en la Universidad: Problemas y Nuevos Enfoques*. Narcea. Madrid.

Collins, M.I. (1991): *Adult Education as Vocation*. Routledge. Londres.

Cruz Tomé, M^a África de la (2004): *Un modelo de lección magistral para el aprendizaje activo y cooperativo*. Material empleado en los Cursos y conferencias de innovación y desarrollo docente celebrados en Vigo en 2004. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/webcalidad/>

Dochy, Filip, Segers, Mien y Dierick, Sabine (2002): *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación*, RED-U, vol. 2, nº 1. Artículo disponible en <http://www.redu.um.es/>

Documento marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona. 2004. <http://www.ub.es/tutorsub/>

Escalona Orcao, A. & Loscertales Palomar, B. (2005): *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del EEES*. Pressas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza.

Gairin, J. et al. (2004): *La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior*. Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado. V.18 (1). 66-77. Disponible en: http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/TUTORIA_ACADEMICA_GAIRIN.pdf

García Nieto, N. et al. (2004): *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario. Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>

González, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*, Bilbao, Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.relint.deusto.es>

Hernández Franco, V. y Torres Lucas, J. (2005): *Informe técnico: La acción tutorial en la Universidad*. Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Madrid. Disponible: http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_acción_tutorial.pdf

Kerry, T. (2002): *Objetivos de aprendizaje, asignación de tareas y diversificación*. Octaedro. Barcelona.

Lavigne, Richard de (2003): *Créditos ECTS y métodos para su asignación. Guía del Usuario ECTS*. Disponible en: [http://www.uam.es/centros/filoyletras/calidad/innovacion/doc ECTS/creditos ects y metodos para su asignacion.pdf](http://www.uam.es/centros/filoyletras/calidad/innovacion/doc%20ECTS/creditos%20ects%20y%20metodos%20para%20su%20asignacion.pdf)

Martínez, A. y Musitu, G. (1995): *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones

Miguel Díaz, Mario de (2004) –dir.-: *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Trabajo subvencionado por el MECED en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario. Madrid.

Miguel Díaz, Mario de (2006) –coord.-: *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. Alianza Editorial. Madrid.

Montanero, M., et al. (2006): *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una materia (Guía extensa)*. Oficina de Convergencia Europea. Servicio de Orientación & Formación Docente. Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://www.unex.es>

Morales Bueno, P. & Landa Fitzgerald, V. (2004): *Aprendizaje Basado en Problemas*. Teoría, Vol. 13:145-157. Disponible en: http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf

Rodríguez Espinar, Sebastián et al. (2004): *Manual de tutoría Universitaria*, Ed. Octaedro. Barcelona, España.

Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C.(2005): *La tutoría Universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia. Disponible en: http://www.uv.es/qualitat/documents/tutorias_cast.pdf

Santos Guerra, M.A. (1999): *20 Paradojas en la evaluación del alumnado en la Universidad Española*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Disponible en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v2n1b12>

Villar Angulo, L. (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson. Madrid.

Wiersma, W. y Jurs, S. (1990): *Educational Measurement and Testing*, Allyn & Bacon. Londres.

Yin, Robert K. (2002): *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. Applied social research method series Volume 5. Sage Publications. California.

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Nacea. Madrid



Universidad de Valladolid

