

Diseño curricular
en la enseñanza universitaria
desde la perspectiva de los ECTS

José Luis Bernal Agudo

Documento 06

ice

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

COLECCIÓN «DOCUMENTOS»
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

© José Luis Bernal Agudo
© Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Diseño de cubierta: Oscar Sanmartín
Maquetación: Emilio Palacián

ISBN: 84-7791-227-0
Depósito Legal: Z

Impreso en
Zaragoza, 2006

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito y se está escribiendo acerca del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que significa de cambio para la universidad española tanto en el ámbito curricular como en el institucional y organizativo. No voy a insistir en lo que ya está dicho y que de tanto leerlo y oírlo va perdiendo relevancia, corriendo el peligro de quedarse en meras palabras, en un lenguaje vacío. Esperemos que no suceda lo mismo que pasó cuando allá por los años noventa se trató de llevar a cabo con la LOGSE un cambio sustancial en la enseñanza no universitaria tanto en los aspectos curriculares como en los organizativos. Desde mi punto de vista, estamos en una situación similar con unas connotaciones muy parecidas. Concretamente, en el ámbito curricular se trata de modificar radicalmente el modo de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, lo que se puede quedar simplemente en un

lenguaje vacío, que solamente se recoge en congresos y jornadas, o impregnar la voluntad y actitud del profesor universitario.

Se podría decir que actualmente nos encontramos con una universidad en la que en muchas ocasiones se enseñan contenidos trasnochados del siglo XIX a alumnos del XXI y con profesores que no nos damos cuenta muchas veces que no estamos ya en el siglo XX. Esta aseveración puede parecer radical y con ella seguro que no se identifican muchos profesores, pero no deja de reflejar la realidad de nuestra universidad en algunas ocasiones.

Lo que nadie duda es que necesitamos un cambio de mentalidad y de rutinas, tanto en el profesor como en el alumno. El profesor va a tener que organizar procesos de aprendizaje, dejando la clase magistral para momentos más reducidos, y el alumno tendrá que asumir más res-

ponsabilidad, autonomía y compromiso. No faltan las voces, no sin razón en muchas ocasiones, que recalcan las dificultades que nos vamos a encontrar. Así, en el alumnado la ausencia de cultura del esfuerzo y de trabajo autónomo, en el profesorado una insuficiente preparación en metodología y evaluación, así como una falta de reconocimiento de las buenas prácticas docentes –se hace énfasis en la investigación, que es la que realmente cuenta–, y en la Institución universitaria la consabida frase de que se necesita más dinero, más recursos, más profesorado... Las dificultades que encontraron en la Universidad de Málaga en el desarrollo del Proyecto Piloto ECTS de la titulación de Maestro de Educación Primaria en el curso 2004-05 recogen esas voces, ya que plantearon como problemas relevantes:

- Excesivo número de alumnos por grupo de docencia.
- Escasa disponibilidad de espacios: aulas, seminarios...
- Escaso reconocimiento de la labor del profesorado, factor que incide en su motivación.
- Infraestructuras insuficientes: puestos en biblioteca, aulas de informática...

Por lo tanto, es necesario partir de una voluntad clara y convencida del profesor, que sería lo esencial en todo este proceso. En caso contrario, repetiríamos lo sucedido con la LOGSE, en cuyo desarrollo faltó el convencimiento del profesorado, el creérselo de algún modo. Esta voluntad nos llevará a

conseguir la capacidad para hacerlo y a demandar a la universidad aquellos recursos y espacios de trabajo necesarios para poder llevarlo a cabo. Como dice E. Morin «no se puede renovar una institución si no se han renovado previamente los espíritus».

Desde los créditos ECTS, la programación de una materia o asignatura se debe llevar a cabo de forma diferente a cómo lo hacemos actualmente. Tendremos unas competencias como referencia –antes disponíamos de unos indicadores–, y, sobre todo, unos créditos asociados al estudiante que modifican totalmente el modo de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este documento trato de explicar cómo diseñar una asignatura¹ en el nuevo marco del Espacio Europeo Superior desde las competencias y desde los créditos ECTS, de tal modo que un profesor universitario sea capaz con estas orientaciones de diseñar una asignatura sin mayores problemas.

I. EL NUEVO MARCO: COMPETENCIAS Y CRÉDITO ECTS

En el nuevo marco universitario que se avecina ha surgido toda una cascada de términos como

¹ A lo largo del documento me referiré siempre a una asignatura, que de algún modo sirva como pauta y referencia, aunque soy consciente de que en el nuevo marco habrá que planificar varias asignaturas de forma totalmente coordinada y compartiendo bastantes aspectos de su contenido.

son competencia, grado, master, postgrado, créditos ECTS, carga de trabajo, cualificación profesional... En nuestro caso es necesario explicar brevemente dos conceptos que sirven de referencia para la elaboración del diseño curricular de una asignatura: Competencias y Créditos ECTS.

Créditos ECTS

Como dice el Real Decreto 1125/2003 (18-IX-2003), el *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 de carácter oficial 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.

Por lo tanto, el crédito europeo comprende:

- La asistencia a las clases teóricas y prácticas.
 - La preparación de las clases –teóricas y prácticas– y estudio posterior.
- El estudio personal del alumno.
 - El tiempo para preparar y realizar exámenes.
 - Las restantes actividades que puedan hacer los alumnos, como trabajos dirigidos, prácticas, seminarios, tutorías...

Se puede apreciar que la novedad consiste en que al considerar los créditos no tenemos en cuenta lo que va a hacer el profesor sino lo que va a hacer el alumno. El crédito europeo comprende tanto las horas presenciales como todo el trabajo personal del alumno, considerado no presencial.

Pasamos de los actuales créditos LRU asociados al trabajo del profesor, donde 1 crédito representa 10 horas de trabajo del profesor, a los créditos ECTS asociados al trabajo del estudiante, donde 1 crédito representa 25 horas de trabajo del alumno. Los créditos presenciales LRU medían las horas de clases teóricas o prácticas, la enseñanza como trabajo del profesor asociándolo a sus retribuciones. Los créditos ECTS miden el *trabajo del estudiante*, estando enfocados hacia el aprendizaje y la consecución de unos objetivos definidos. Por lo tanto, en el momento de diseñar una asignatura deberemos modificar de forma sustancial nuestro planteamiento.

Los valores propuestos en los créditos ECTS los indicamos a continuación:

CURSO ACADÉMICO	DATOS UE	VALORES MEDIA	VALORES PROPUESTOS
Semanas/curso	34 – 40	37 ± 3	40
Horas/semana	40 – 42	41 ± 1	40
Horas/curso	1.400 – 1.680	1.540 ± 140	1.600
Créditos/curso	60	60	60
Créditos/semana	1,7 – 1,5	1,6 ± 0,1	1,5
Horas/crédito	25– 30	27,5 ± 2,5 (9%)	25 – 30

En la universidad española finalmente 1 crédito ECTS representa 25 horas de trabajo real del alumno, entendiéndose que un alumno debería trabajar cada semana entre 37 y 45 horas, de tal manera que cuando hagamos el diseño de la asignatura deberemos pensar en un trabajo del alumno equivalente al número de créditos. No debemos olvidar que cuando hablamos de trabajo del alumno nos referimos absolutamente a todo lo que el alumno hace, desde la asistencia a clase hasta la realización de los exámenes.

Así pues, los alumnos pasan de un modelo en el que reciben clase magistral (80%) y desarrollan unas prácticas (20%), necesitando estudio perso-

2 En este documento y en el diseño que se acompaña se parte de 25 horas de trabajo del alumno por crédito.

nal y acudiendo a tutorías *voluntariamente*, a otro modelo en el que la clase magistral se reduce al 30% constituyendo el 70% restante de su trabajo un aprendizaje autónomo, donde las tutorías forman parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y las metodologías activas –Aprendizaje Basado en Problemas, trabajo en grupo...– deberían ser lo habitual en el proceso de aprendizaje.

Se puede afirmar que pasamos de un aprendizaje basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje. Actualmente el modelo se basa en el profesor, entendiéndose al alumno esencialmente como receptor de la enseñanza, asimismo fomenta la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y plantea metodologías expositivas. *Un modelo*

basado en el aprendizaje se basa en el alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo. Asimismo, lleva a cabo diferentes metodologías y estrategias, propiciando el trabajo autónomo del alumno como vehículo esencial de aprendizaje. En resumen:

- *Modelo basado en la enseñanza*
 - Se basa en el profesor, entendiendo al alumno esencialmente como receptor de la enseñanza.
 - Fomenta la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión.
 - Plantea metodologías expositivas.
 - ...
- *Modelo basado en el aprendizaje*
 - Se basa en el alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo.
 - Lleva a cabo diferentes metodologías y estrategias.
 - Propicia el trabajo autónomo del alumno como vehículo esencial de aprendizaje.
 - ...

Este modo de afrontar los aprendizajes exige en los alumnos tres actitudes básicas: colaboración, autonomía y responsabilidad personal, en cuyo desarrollo el profesor también es responsable. Suele ser muy habitual utilizar como excusa del fracaso en los aprendizajes la poca responsabilidad de los alumnos o su falta de autonomía y capacidad para trabajar, evitando reflexionar sobre nuestra actuación o el planteamiento que

hemos hecho de la asignatura. Pero veamos qué implica para el profesor cada una de estas tres actitudes básicas.

Responsabilidad personal quiere decir que el alumno debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto implica que los alumnos adquieran competencias que lo permitan y, además, que asuman esa necesidad como necesaria e importante. Por ello, es muy importante que el profesor presente la asignatura al principio del proceso adecuadamente, explicando detenidamente qué es lo que exige, cuál va a ser su proceso, cómo se va a llevar a cabo... para lograr el compromiso de los alumnos. Se puede decir que el éxito del proceso depende en gran medida de esta presentación, diría yo más bien motivación. Asimismo, el profesor debe tener especial cuidado de que los alumnos dispongan de las herramientas y capacidades necesarias para poder realizar lo que él ha pensado en el proceso.

Autonomía del alumno quiere decir que el alumno actúe con iniciativa, sin depender del profesor para todo. Para ello es necesario que encuentre sentido a lo que hace, que encuentre significativo su aprendizaje. Esto no quiere decir que los profesores nos debamos convertir en unos *saltimbancos* que hagamos reír a nuestro alumnos en todo momento para motivarlos, sino que deberíamos buscar aquellas actividades, procesos, estudios de caso, problemas... que sean relevantes en su campo científico y estén relacionados con el con-

texto de los alumnos. Dicho de otro modo, algo tan sencillo como que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen. Así, encontraremos aprendizajes significativos.

Colaboración quiere decir que el alumno entiende como natural el trabajar en equipo, que no lo ve como algo inusual o como una obligación. Para ello, debe conocer las técnicas de trabajo en equipo y ser capaz de ponerlas en práctica, debe valorar las aportaciones de los demás, trabajar la dimensión cognitiva, afectiva y conductual. Que el alumno disponga de habilidades interpersonales no es responsabilidad única del alumno, algo tendremos que hacer también los profesores.

Si desarrollamos un contenido motivante desde un profesor que cree expectativas positivas en los alumnos, que se prepare las clases, que disfrute realmente con lo que hace, que establezca una buena *sintonía* con los alumnos y que apoye y supervise su trabajo... pondremos los pilares esenciales para lograr la responsabilidad personal, la autonomía y la colaboración del alumno. Deberíamos desterrar la idea tan extendida de que son los alumnos con su dejadez, poca colaboración, dependencia del profesor, pocas ganas de estudiar... el problema de la universidad. En un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participan alumnos y profesores, si no funciona adecuadamente *todos* tenemos parte de culpa.

Todo esto implica planificar las asignaturas de forma diferente, ya que esencialmente cambia el papel del profesor, pasando de ser transmisor de información a facilitador y supervisor del aprendizaje, y cambia el papel del estudiante pasando de espectador a actor, pasa a ser parte activa en el proceso para lo que se va a exigir compromiso y responsabilidad desarrollando especialmente un aprendizaje autónomo.

De alguna manera:

- Tendremos como referencia la adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral, procurando que la relación universidad-mundo real sea significativa.
- Los objetivos deberán tender esencialmente al desarrollo de aquellas competencias que contemple cada materia o asignatura.
- La organización del aprendizaje tenderá a ser modular.
- Deberemos plantear espacios de aprendizaje diversos y unas metodologías que sean coherentes con la adquisición de competencias. El aula ya no va a ser el espacio único o esencial de aprendizaje.
- Habrá que reducir las clases presenciales.
- Tendremos que seleccionar los contenidos, ya que la cantidad de ellos deberá disminuir.
- Deberemos plantearnos una evaluación que responda a las competencias que tenemos que evaluar, y afrontar la evaluación como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El tiempo del trabajo del alumno habrá que considerarlo como tiempo real en los propios créditos.

En estos momentos se puede afirmar ya, después de numerosas experiencias llevadas a cabo, que un desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta línea conlleva unos logros nada desdeñables en nuestra universidad. Enumero algunos de ellos:

- Se desarrollan capacidades de autoaprendizaje, trabajo en grupo e iniciativa.
- Se integran conocimientos de diferentes asignaturas.
- Se logra una mayor implicación de los alumnos.
- Se trabaja desde el principio y a lo largo del proceso de forma continuada, valorando la evaluación continua como algo muy positivo.
- Se integran mejor los aprendizajes (sensación de haber aprendido más y mejor).
- Los alumnos se sienten más satisfechos con esta forma de trabajar.
- Al ser imprescindible, se logra más fácilmente la coordinación del profesorado.
- Se logra trabajar competencias (iniciativa, responsabilidad grupal, planificación del trabajo...), que de otro modo es muy complicado.

Asimismo, tampoco hay que olvidar las dificultades que nos vamos a encontrar. Desde la evaluación de algunos de los proyectos realizados se pueden destacar estas dificultades fácilmente extrapolables a todos:

- Falta de hábito de alumnos y profesores, con unos hábitos muy arraigados hacia la enseñanza tradicional.
- Resistencia al cambio.
- Angustia del alumno ante una forma diferente de afrontar el aprendizaje, en el que debe tomar decisiones, asumir responsabilidades...
- Falta de hábito en los alumnos para la planificación y gestión del tiempo.
- Organización de los planes de estudio con un número excesivo de asignaturas.
- Horarios de asignaturas con una distribución temporal incoherente y una excesiva rigidez institucional.
- Falta de tiempo continuo para los alumnos.
- Ratios excesivos. Hay que ir hacia los 30 alumnos como máximo en los grupos prácticos.
- Necesidad de espacios flexibles, de infraestructuras adecuadas.
- Exige la coordinación del profesorado y mucha mayor dedicación.
- Implica asignar una asignatura a varios profesores y diferenciar las horas teóricas de las prácticas con diferentes grupos de alumnos.

Podemos pensar en unas actuaciones que no implican muchas dificultades y que nos podrán permitir que esas dificultades que hemos indicado se puedan superar de algún modo. Las medidas que propongo serían las siguientes:

- Tendremos que romper con la cultura de un profesor–una asignatura. Varios profesores

- deberán responsabilizarse de las asignaturas, que se agruparán en materias.
- Deberá haber coordinadores por grupo, curso y titulación, con un reconocimiento en su POD. La planificación de los créditos ECTS exige que no haya redundancias en las exigencias a los alumnos ni en los temas a trabajar. Por ello, una vez que cada profesor ha planificado la asignatura es necesario hacer un análisis de todas las que componen un mismo curso con el mismo grupo de alumnos para evitar que se acumulen períodos de trabajo demasiado extensos para los alumnos, que éstos no puedan afrontar.
 - Estructurar un espacio a la semana sin clases, en el que todos los profesores puedan asistir a las reuniones, considerándolo en el POD de alguna manera.
 - Establecer horarios amplios en cada asignatura con un mínimo de dos horas y plantear la posibilidad de varias horas seguidas.
 - Coordinar el horario de asignaturas que se planifiquen de forma conjunta. La puesta en marcha de esta metodología exige la coordinación del profesorado que imparte docencia al mismo grupo de alumnos, de tal modo que en el mismo POD deberían estar concretadas las reuniones que esos profesores deberían llevar a cabo a lo largo del proceso, y que utópicamente deberían ser al menos una semanal.
 - Plantear un bloque "0" en cada asignatura para sensibilizar, convencer, explicar la implicación o repasar aprendizajes necesarios.

- Hay que comenzar o seguir utilizando foros y plataformas virtuales.

Competencias

Es necesario también explicar, aunque sea brevemente, la referencia de las competencias, siempre sin perder de vista el diseño curricular de la asignatura que es lo que nos ocupa en este documento. Podemos partir de la actividad que indico a continuación (véase página siguiente), que nos puede servir para entender todo el recorrido de una competencia en el diseño curricular. Esta misma actividad nos puede servir para comprender posteriormente el propio proceso del diseño curricular.

Por lo que se puede apreciar en la actividad, no se pretende analizar las competencias ni hacer una valoración de las mismas. Solamente se trata de analizar cómo desde las competencias vamos descendiendo en el diseño de la asignatura. Hay que asumir y ser conscientes de que las competencias vendrán ya decididas desde otras instancias, por lo que en este caso lo interesante es qué se entiende por competencias y cómo debemos tenerlas en cuenta para el desarrollo de la asignatura.

Hay que partir de que hablamos de un concepto polisémico, polémico y peligroso. Tiene unas connotaciones muy complejas y corre el peligro de

ACTIVIDAD 1ª: vamos a desarrollar una competencia

1. Piensa en una **competencia** que entiendes es básica para alguna de las diferentes profesiones que se desprenden de tu titulación.

Competencia

2. Una vez que has señalado la competencia, elabora un **objetivo** que indique el aprendizaje que piensas que el alumno debe dominar al finalizar el curso en relación con esa competencia.

Objetivo

3. Ahora se trata de que concretes ese objetivo en diversos aprendizajes más concretos que esperas conseguir del alumno y que se podrían adquirir a lo largo de lo que se entiende por un bloque o módulo de aprendizaje.

Objetivos

4. Ya tienes claros algunos objetivos de ese bloque/módulo. En este momento los deberías concretar en unos **contenidos** concretos.

Contenidos

5. Ya dispones de la información necesaria para saber qué quieres que los alumnos aprendan. Ahora se trata de pensar el cómo. Diseña alguna/s **actividad/es de enseñanza-aprendizaje** para conseguir los objetivos que pretendes. Recuerda que tienes que indicar no solamente actividades presenciales sino también no presenciales.

En este momento también debes cuantificar en créditos europeos la duración de estas actividades.

Actividades de enseñanza-aprendizaje (explicación de la/s actividad/es)

Actividades de enseñanza-aprendizaje (cuantificación en créditos)

6. Finalmente hay que pensar en la **evaluación** de lo que estamos planificando. Para ello debes concretar tres ámbitos:

- 6.1. Observa los objetivos que has planteado y piensa uno o varios criterios de evaluación que nos sirvan de referencia para valorar si los alumnos superan esos aprendizajes.

Criterios de evaluación

- 6.2. Señala aquellos instrumentos que piensas utilizar para llevar a cabo la evaluación e indica el peso que le vas a dar a cada prueba.

Instrumentos de evaluación y peso en la calificación.

- 6.3. Finalmente, piensa también en aquellos indicadores que nos servirían como profesores para valorar si lo que hemos planteado y llevaremos a cabo "ha funcionado bien"

Evaluación del proceso

Actividad 1. Desarrollo de una competencia

quedarse en su propio debate para evitar entrar realmente en un proceso de trabajo á creativo y motivador.

Puedo aportar varias 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 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 compétences. 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 podemos extraer 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.*

En pocas palabras, se trataría de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), de saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y de saber cómo ser (los valores como forma de percibir y vivir). Hay que destacar que el disponer de conocimientos y habilidades no significa siempre ser competente. Sería un gran error reducir el concepto de competencia a un saber (conocimiento) o un saber hacer (habilidad). La realidad muestra que una persona puede disponer de conocimientos y habilidades, pero muchas veces no es capaz de movilizarlos en

el contexto adecuado ni en el momento oportuno. Un profesor puede conocer la teoría de programación y hasta saber hacer objetivos, contenidos..., pero si no es capaz de elaborar una programación coherente que responda a un marco y contexto concreto no dispone de la competencia.

En nuestro trabajo, al diseñar la asignatura, nuestro reto va a consistir en identificar las competencias y desarrollarlas coherentemente en objetivos, actividades y evaluación, secuencializándolas adecuadamente. Trabajar desde las competencias significa que tanto los objetivos como la metodología empleada y, sobre todo, la evaluación deben responder a un planteamiento orientado a que los alumnos sean capaces de desenvolverse en cualquier contexto, que sean capaces de adaptar su respuesta a las diferentes situaciones singulares que se puedan encontrar.

II. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE DISEÑO CURRICULAR?

En este documento vamos a referirnos al momento en el que cada profesor o grupo de profesores deben acometer la tarea de diseñar su asignatura. No vamos a entrar en otros procesos, ya que en otras instancias se llevará a cabo la selección del *perfil académico-profesional de la titulación*, en donde se analizarán las metas y objetivos de la titulación, se precisará el ámbito profesional, se determinarán las competencias, se concretará

la cualificación profesional y se especificará la garantía de calidad. Asimismo, en el *Plan de Estudios* se concretará la estructura y el contenido del programa formativo. Es en este momento cuando el profesor debe realizar el *diseño de la asignatura*, en el que partiendo del contexto (alumnos, centro, asignatura/s y competencias) elaborará los objetivos, relacionados con las competencias, elegirá los contenidos y planteará la metodología (actividades, recursos, espacios...) y la evaluación.

Podemos utilizar un símil como es la preparación de nuestras vacaciones. Si reflexionamos detenidamente sobre cómo las preparamos nos tenemos que dar cuenta de que, aunque sea de forma intuitiva, siempre partimos de qué es lo que realmente queremos hacer, qué es lo que buscamos con ellas, o sea descanso, disfrutar de la familia, hacer turismo, perdernos en algún lugar aislado, recuperar el espacio con la pareja... Vayamos donde vayamos, antes de pensar en el lugar siempre existe un pensamiento anterior en el que está presente qué perseguimos con las vacaciones. Estamos hablando de los *objetivos* a conseguir.

Pero, siguiendo con el ejemplo, una vez que tenemos claro qué queremos hacer, el objetivo que perseguimos va a estar claramente condicionado por el contexto en el que estamos. Si estamos casados, tenemos hijos, nuestra profesión nos lo permite o no, y no digamos la cuestión financie-

ra... todo esto nos condiciona la decisión totalmente. Estamos hablando del *contexto* como elemento determinante de nuestra decisión.

Ya tenemos claro lo que queremos hacer, condicionados por las circunstancias en las que estamos, por lo que tenemos lo más importante, lo más relevante y lo que va a determinar toda nuestra planificación. Ahora se trata de concretar la decisión en un lugar concreto que responda a nuestro objetivo. Si queremos descansar del mundanal ruido, lo más aislados posible, está claro que no nos vamos a ir a una playa concurrida, o si queremos disfrutar con la pareja lo de menos va a ser el lugar. Por lo tanto, estamos hablando de la concreción de los objetivos que pretendemos lograr, lo que denominamos en el diseño curricular los *contenidos*, que siempre dependen de los objetivos que deseamos conseguir, están totalmente interrelacionados entre sí.

El siguiente paso de nuestra planificación de las vacaciones consiste en decidir cómo lo vamos a hacer, qué recursos necesitamos utilizar, cuándo lo vamos a hacer... Estamos hablando de lo que en diseño curricular denominamos metodología, actividades, recursos, tiempo... Y, finalmente, en función siempre de los objetivos que pretendíamos conseguir, dispondremos de unas variables que nos servirán para valorar nuestras vacaciones. Estamos hablando de la evaluación.

Con el símil que acabamos de explicar podemos entender con bastante facilidad lo que significa realizar un diseño curricular, o sea planificar con antelación lo que vamos a hacer con los alumnos durante un tiempo determinado. Pero es necesario destacar que lo que orienta y determina totalmente el diseño van a ser los objetivos, lo que pretendemos lograr. Lo vemos en el siguiente cuadro:

¿Para qué nos vamos de vacaciones? ¿Para qué enseñar? <i>Objetivos</i>
¿Qué es lo que queremos hacer? ¿Qué enseñar? <i>Contenidos</i>
¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cómo enseñar? <i>Metodología, recursos, actividades...</i>
¿Qué deberemos valorar, cuándo y cómo? ¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo? <i>Evaluación</i>

Cuadro 1. Fases diseño curricular

Es decir, deberemos estructurar las secuencias de enseñanza-aprendizaje con los siguientes pasos:

1. *Identificar y analizar el contexto:* alumnos, centro, asignatura/s y competencias.
2. *Seleccionar los objetivos y organizar los contenidos* en función de las competencias que deben desarrollar los alumnos.
3. *Diseñar la metodología:*
 - Selección y organización de actividades (presenciales y no presenciales)
 - Temporalizar actividades
 - Pensar en recursos y materiales didácticos

4. *Plantear la evaluación:* Elaborar criterios, instrumentos y estrategias de evaluación.

III. FASES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Una vez que tenemos claro qué significa diseñar una asignatura y los pasos que hay que llevar a cabo, vamos a explicar detenidamente todo el proceso partiendo de una propuesta de estructura que se concreta en el cuadro 2. En el anexo II se concreta lo que sería la plasmación en una ficha de asignatura concreta.

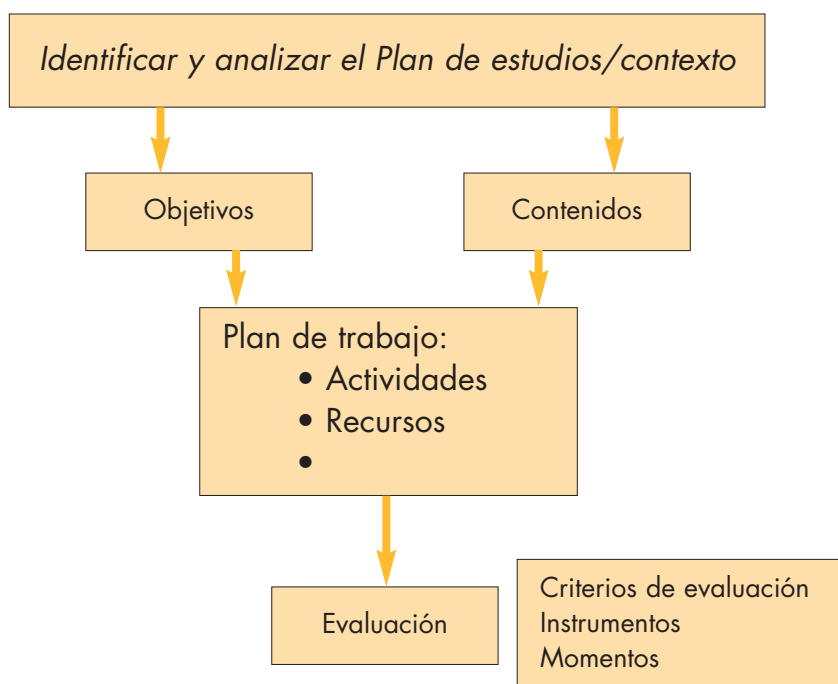
<ol style="list-style-type: none">1. Objetivos generales del curso2. Contenidos3. Evaluación del curso<ul style="list-style-type: none">Criterios de evaluación <i>(a concretar desde los objetivos)</i>Estructuración de la evaluación. <i>Instrumentos, momentos y cuantificación (qué se exige al alumno para obtener diferentes calificaciones)</i>4. Desarrollo por bloques/unidades de aprendizaje<ul style="list-style-type: none">Bloque 1: ...[título] <i>(posibilidad de asignar créditos a cada bloque)</i><ul style="list-style-type: none">– * <i>Objetivos</i>– * <i>Contenidos</i>– * <i>Criterios de evaluación</i>– <i>Estrategias y actividades (presenciales/no presenciales)</i>– <i>Tutorización</i>– <i>Planteamiento de la evaluación (en relación a las actividades y criterios de evaluación)</i>– <i>Bibliografía, recursos...</i>Bloque 2: ...[título]...
--

Cuadro 2. Propuesta de diseño curricular de una asignatura

Se trata en primer lugar de explicitar aquellos objetivos, contenidos y la estructuración de la evaluación de toda la asignatura globalmente. Posteriormente se desarrolla la asignatura en bloques, módulos o unidades de aprendizaje, cuya organización dependerá del tipo y características de cada asignatura. En cada bloque se plantean los objetivos, contenidos y evaluación, pasando a explicitar igualmente todas las actividades que vayamos a realizar,

tanto presenciales como no presenciales. Este modo de afrontar el diseño nos permite agrupar los aprendizajes de forma controlada y más manejable tanto para el alumno como para el profesor.

En el cuadro 3 indicamos los pasos que vamos a seguir en la explicación de la propuesta, desde el análisis del contexto hasta el planteamiento de la evaluación.



Cuadro 3. Pasos en el diseño de una asignatura

III.1. Identificación y análisis del contexto

Cualquier diseño de una asignatura debería partir del contexto en el que se va a llevar a cabo. Podemos destacar dos referencias clave en su identificación y análisis: el plan de estudios y el contexto concreto donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el **plan de estudios** deberemos tener en cuenta esencialmente las *competencias* que ya vengán diseñadas y que nos deben servir de referencia para la elaboración de los objetivos a conseguir en la asignatura, así como los *créditos ECTS* que se determinen para la asignatura. Ya hemos explicado antes tanto las competencias como los créditos y su implicación en el diseño. Asimismo, las *características de la asignatura* también deberían incidir en su diseño, ya que, por ejemplo, una asignatura troncal de primer curso suele provocar más clases magistrales que una optativa del último curso. Las razones creo que son obvias.

Por otra parte, en el **contexto** concreto en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que tener en cuenta tres variables:

- *Alumnos*: Entendemos que el número de alumnos será adecuado a la metodología que conlleva este modelo, o sea no más de 30 alumnos por clase. De todos modos, siempre nos podremos encontrar con diferente número de alumnos y, además, con una formación más o menos adecuada que les capacite o les provoque algunos problemas para poder seguir sin

problemas la asignatura. Todo esto lo tendríamos que tener en cuenta antes de diseñarla.

- *Curso*: Va a ser diferente en cualquier carrera un primer curso con unas asignaturas básicas que un último curso. Es obvio que la capacidad y situación de inicio de los estudiantes va a ser diferente.
- *Centro*: Los recursos del centro en cuanto a espacios, materiales... también son determinantes y los deberemos tener en cuenta antes de diseñar la asignatura. Es importante saber las posibilidades que tienen los alumnos de acceder a *internet* dentro de la universidad, el servicio de biblioteca, los recursos con los que cuenta el profesor, los espacios disponibles... No podemos pensar en actividades que necesiten recursos de los que no disponemos.

Es necesario recordar que todas las variables que acabamos de delimitar en el contexto nunca deberían modificar los objetivos propios de la asignatura. O sea, el que los alumnos no dispongan de alguna capacidad necesaria para conseguir los objetivos previstos en la asignatura no implica cambiar esos objetivos, habrá que pensar en actuaciones para solventar esa necesidad. Lo que siempre podemos hacer y, es más, deberíamos hacer es plantear metodologías adecuadas a esos alumnos y a ese contexto, pero pensando que es nuestra responsabilidad acreditar a esos alumnos. No hay una metodología única para todos, un buen profesor es aquel que sabe adaptar el trabajo a la realidad en/con la que tiene que trabajar en todo momento.

III.2. Selección de objetivos y contenidos de aprendizaje en función de las competencias a desarrollar en los alumnos

Ya tenemos claro el contexto en el que vamos a trabajar. Nuestro primer paso sería elaborar aquellos objetivos de aprendizaje que pretendemos conseguir con el desarrollo de la asignatura. Partimos de unas preguntas: ¿Qué quiero que aprendan los alumnos? ¿Cuáles van a ser las capacidades que espero que dominen al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué ganancias deseo que consigan al final del proceso de enseñanza-aprendizaje? La contestación a estas preguntas se concreta en los objetivos que voy a plantear en el diseño de la asignatura. Debo insistir en que hablo de objetivos de aprendizaje, o sea, tenemos que diseñar aquellas capacidades que los alumnos deben interiorizar y dominar. Por ello, deberíamos tener cierto cuidado en su elaboración. Así, no podemos decir "motivar a los alumnos para que trabajen en grupo" sino "trabajar de forma cooperativa", o tampoco deberíamos escribir "explicar claramente los conceptos clave" sino "comprender los conceptos clave y aplicarlos en diversas situaciones reales". Si nos fijamos, tanto "motivar a los alumnos..." como "explicar los conceptos..." son objetivos del profesor, no de aprendizaje de los alumnos. En los objetivos tenemos que concretar claramente aquellas capacidades que pensamos que tienen que desarrollar los alumnos en relación a las competencias de referencia.

Cuando hablamos de objetivos en el siglo XXI, caracterizado por la incertidumbre, la complejidad, las contradicciones... el desarrollo de la facultad de aprender, de la autonomía del estudiante debe ser una prioridad esencial por encima de los meros conocimientos. Se debería plantear una transferencia progresiva de la responsabilidad y control del aprendizaje del profesor al estudiante. Por ello, nunca deberíamos olvidar esta reflexión cuando elaboremos los diferentes objetivos de la asignatura. No pensemos siempre en que los alumnos adquieran simplemente información, conocimiento... sino busquemos su autonomía, su facultad de aprender.

Pero, ¿qué entendemos por objetivos? Podemos pensar en ellos como la formulación de las modificaciones comportamentales que se espera que el alumno obtenga como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son las capacidades que esperamos que consigan los alumnos, las intenciones a las que se pretende llegar como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos nos van a servir de orientación y guía para establecer los contenidos, para diseñar las actividades, así como para establecer los criterios de evaluación. Además, están directamente relacionados con los criterios de evaluación.

¿Dónde nos debemos fijar para hacerlos? Lógicamente en las competencias que la Titulación y el Plan de Estudios respectivo determine, contex-

tualizadas en nuestro centro, nuestros alumnos y nuestra asignatura.

No debemos olvidar que las competencias se plantean en un nivel de generalidad superior, hacen referencia al conjunto de la titulación y nos concretan el tipo de profesional que queremos formar, mientras que los objetivos se sitúan en un

nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura, de tal modo que una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos.

Podemos observar en el cuadro 4 un ejemplo a partir de las competencias de profesor.

COMPETENCIAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS POR BLOQUE
<ul style="list-style-type: none"> • Realizará programaciones de aula, basándose en el currículo de la etapa, adaptado a la situación concreta de un centro escolar conocido. La programación deberá incluir una selección y adaptación de tareas y textos de acuerdo con las diferentes edades, niveles e intereses. • Sabrá diseñar unidades didácticas, tareas o secuencias de trabajo de aula, sobre temáticas diversas, que requieran la coordinación con otros docentes, y supongan, por tanto, el trabajo en equipo. Cada diseño contará con una propuesta de evaluación del mismo. • Selección, organización y adaptación de materiales reales o didácticos. Propuesta a partir de ellos de actividades reales en el aula, propiciando el uso de diferentes soportes relacionados con las TIC: vídeo, TV, DVD, aulas multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una programación de aula, respetando todos los elementos que la componen, elaborando adecuadamente las diferentes unidades didácticas que componen dicha programación. • Proponer y elaborar materiales y recursos adecuados (en su selección, organización y adaptación a los alumnos) en la elaboración de la programación y de las unidades didácticas, utilizando especialmente las TIC. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar el concepto de Programación y de Unidad didáctica. • Identificar y analizar el contexto: alumnos, centro, entorno. • Contextualizar la programación en el currículo oficial y en el Proyecto Curricular. • Seleccionar y elaborar los objetivos y contenidos adecuadamente. • Temporalizar los contenidos. • Diseñar una metodología coherente con la propuesta y su contexto. • Pensar los recursos y elaborar materiales, utilizando especialmente las TIC, estableciendo criterios para su evaluación. • Plantear la evaluación tanto del alumno como del proceso, elaborando instrumentos, diseñando diferentes modos y estableciendo los correspondientes criterios de evaluación.

Cuadro 4. Ejemplo de paso de competencias a objetivos

Puede ser conveniente distinguir dos tipos de objetivos en el diseño curricular: objetivos generales, en cuanto son más amplios y son los que utilizaremos como referencia de lo que queremos conseguir durante todo el curso y aquellos objetivos que definimos en cada bloque de contenido que planteamos en la asignatura, o sea el tipo y grado de aprendizaje en relación con cada unidad de contenido. Hablamos de lo mismo, pero con diferente grado de amplitud en cuanto a su consecución en tiempo.

En cuanto a su formulación, estos objetivos deberían ser *claros, precisos*, como realizaciones concretas, *comprensibles* por todos y *fácilmente evaluables*. No debemos olvidar que este diseño curricular no lo hacemos para nosotros sino para los alumnos. Nos sirve de referencia para el desarro-

llo de la asignatura, pero debe ser comprensible fácilmente por los demás. Es muy importante que los alumnos conozcan claramente qué se espera que de ellos, lo que encontrarán en unos objetivos bien elaborados, donde se hacen explícitos los significados que queremos que aprendan nuestros alumnos.

Como comentábamos antes, deberíamos pensar no solamente en objetivos que nos lleven a adquirir conceptos, sino sobre todo en aquellos que hacen referencia a habilidades, destrezas y actitudes. Por ello, tengamos especial cuidado en el verbo que utilicemos en su formulación, ya que cada uno implica diferentes procesos. Como podemos apreciar en el cuadro 5 ciertos verbos suelen implicar esencialmente conceptos, destrezas o actitudes.

CONCEPTOS:

Identificar, enumerar, señalar, distinguir, explicar, clasificar, comentar, situar, memorizar, generalizar...

HABILIDADES:

Debatir, formular, simular, construir, aplicar, definir, representar, crear, dramatizar, experimentar, comentar, reproducir, diferenciar...

ACTITUDES:

Aceptar, tolerar, responsabilizar, apreciar, solidarizarse, valorar, cooperar, colaborar, disfrutar de...

Cuadro 5. Verbos para elaborar objetivos

En la misma línea y siguiendo a Biggs (2004), cuando elaboremos los objetivos de la asignatura no solamente nos fijaremos en aquellos que busquen un *conocimiento declarativo*, o sea *saber sobre las cosas o saber qué*, sino también y sobre todo los que intentan lograr un *conocimiento funcional*, que se basa en la idea de actuaciones fundamentadas en la comprensión. *Estos conocimientos (funcionales) están en la experiencia del aprendizaje, que puede poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas, diseñando edificios, planificando la enseñanza o practicando cirugía* (Biggs, 2004:63-64).

El verbo que utilicemos en la elaboración de los objetivos orientará hacia un tipo de aprendizaje u otro. Si pensamos en un objetivo como *comprender las diferentes fases en la elaboración de una unidad didáctica*, este implicará aprendizajes y conocimientos muy diferentes a si lo diseñamos como *realizar una unidad didáctica bien contextualizada*. El verbo del primer objetivo –*comprender*– implica que los alumnos van a conocer y entender las relaciones que existen entre las diferentes fases de la programación, pero no tienen por qué realizarla. Sin embargo, el segundo objetivo pretende que realicen lo que después en su profesión tienen que ser capaces de hacer y, desde luego, el verbo *realizar* implica que antes ha debido comprenderlo adecuadamente. En la universidad deberíamos tener especial cuidado de pensar en que los alumnos desarrollen aprendizajes funcionales. Enumerar, describir, identificar...

nos llevarán hacia conocimientos declarativos. Generalizar, evaluar, sintetizar, realizar... nos trasladarán hacia aprendizajes funcionales.

Elegir los contenidos

Una vez que ya tenemos elaborados los objetivos podemos concretarlos en unos contenidos determinados, que deberán ser el reflejo de las competencias que indicamos en los objetivos. Como decía al poner el símil de las vacaciones, lo realmente importante son los objetivos que queremos conseguir, los contenidos no son nada más que la concreción de esos objetivos.

Es cierto que para conseguir ciertos objetivos algunas veces lo podemos hacer desde varios contenidos. La actividad esencial que deberemos hacer es *elegir* aquellos más relevantes y adecuados, en relación a las competencias diseñadas en el Plan de Estudios. No se trata de comprimir contenidos ni de enseñar *todo* lo que van a necesitar durante la vida. Es un cambio conceptual, aprender lo *fundamental*, así como *las estrategias básicas* para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Podemos distinguir tres tipos de contenidos:

- Conceptos: saber conceptual, o sea aprender a conocer. Sería una competencia técnica. Nos llevaría a aprender a comprender el mundo que nos rodea, desarrollando las capacidades profesionales pertinentes.

- **Habilidades:** Saber procedimental, o sea aprender a hacer. Sería una competencia metodológica. Nos llevaría a poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- **Actitudes con un...**
 - Saber actitudinal, o sea aprender a convivir. Sería una competencia social. Nos llevaría a potenciar proyectos colaborativos para que los diferentes participantes obtengan

- beneficio práctico del trabajo en común.
- Saber metacognitivo, o sea aprender a ser. Sería una competencia personal. Nos llevaría hacia un pensamiento autónomo y crítico y a comportarse con responsabilidad y equidad en la vida.

Podemos observar en el cuadro 6 un ejemplo de cómo surgen los contenidos desde los objetivos.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS POR BLOQUE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una programación de aula, respetando todos los elementos que la componen, elaborando adecuadamente las diferentes unidades didácticas que componen dicha programación. • Proponer y elaborar materiales y recursos adecuados (en su selección, organización y adaptación a los alumnos) en la elaboración de la programación y de las unidades didácticas, utilizando especialmente las TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar el concepto de Programación y de Unidad didáctica. • Identificar y analizar el contexto: alumnos, centro, entorno. • Contextualizar la programación en el currículo oficial y en el Proyecto Curricular. • Seleccionar y elaborar los objetivos y contenidos adecuadamente. • Temporalizar los contenidos. • Diseñar una metodología coherente con la propuesta y su contexto. • Pensar los recursos y elaborar materiales, utilizando especialmente las TIC, estableciendo criterios para su evaluación. • Plantear la evaluación tanto del alumno como del proceso, elaborando instrumentos, diseñando diferentes modos y estableciendo los correspondientes criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Del currículo oficial al proyecto curricular. • Tres variables: El contexto socio-cultural, las características del centro, las necesidades y características de los alumnos. • Elementos del proceso: Objetivos, Contenidos y Orientaciones didácticas/Principios metodológicos. • Diseño de actividades: Recursos, Espacios y Agrup. alumnos. • Evaluación: Criterios, momentos e instrumentos, evaluación del proceso. • Atención a los alumnos con dificultades: Adaptaciones curriculares. • Materiales curriculares.

Cuadro 6. Elaboración de contenidos desde los objetivos

III.3. Estructuración del plan de trabajo de la asignatura

Si nos fijamos en el cuadro 3, el siguiente paso en el diseño de la asignatura consistiría en estructurar ya el cómo lo vamos a hacer. Si ya sabemos lo que queremos lograr con los alumnos y los contenidos que vamos a desarrollar, ahora se trata de concretar todo el proceso de trabajo de los alumnos para lograr lo que pretendemos. Por ello, nos deberíamos hacer esencialmente tres preguntas: ¿Qué actividades/metodología voy a plantear? ¿Qué recursos y tutorización voy a utilizar? y ¿Cómo hacer los cálculos de carga de trabajo? Lo desarrollamos en los siguientes puntos.

III.3.1. Diseño de la metodología y elaboración de las actividades

Vamos a contestar a la primera pregunta, tratando de explicar cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferentes opciones que podemos utilizar, los diferentes tipos de actividades... En primer lugar, hacemos referencia a las actividades y, en segundo lugar, explicamos brevemente aquellas metodologías que se consideran más apropiadas y generalizables en la enseñanza universitaria.

Antes de comenzar a explicar las diferentes actividades que podemos pensar en la elaboración

del diseño curricular, creo interesante hacer una breve referencia a la situación actual desde la que partimos. Para ello nada mejor que las conclusiones del Seminario *El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas* llevado a cabo en Madrid en noviembre de 2005, con la aportación de profesores de todas las universidades españolas, en donde se hizo una descripción bastante realista de las metodologías que se están utilizando en las universidades, de acuerdo con la experiencia de los participantes y al análisis de los estudios realizados recientemente.

Así se plantearon los tres modelos más usuales en nuestra universidad:

a) Las clases teóricas

La *clase magistral* es la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, es la única metodología que se emplea. La clase magistral se acompaña cada vez más de distintos métodos, que van desde la resolución de problemas o casos prácticos hasta ejercicios, trabajo en grupo y debates.

Respecto a la clase magistral se apreciaron las siguientes fortalezas:

- Permite una estructura organizada del conocimiento.
- Garantiza la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase.

- Favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.
- Permite la docencia a grupos numerosos.
- Facilita la planificación del tiempo del docente.

Se consideraron que las principales debilidades de la clase magistral son:

- Fomenta la pasividad y falta de participación del alumno.
- Dificulta la reflexión sobre el aprendizaje.
- Provoca un diferente ritmo docente/discente.
- Desincentiva la búsqueda de información por el estudiante.

b) Las clases prácticas

El Seminario ha puesto de manifiesto que las prácticas son de enorme importancia, absolutamente necesarias e imprescindibles, a la vez que ha evidenciado la gran diferencia existente en las clases prácticas entre las grandes áreas. Dada la diversidad de situaciones toda conclusión de carácter general debe ser considerada desde su adaptación a las características específicas de las titulaciones.

Una primera clasificación de las prácticas es: *académicas*, incluidas en cada materia dentro de la correspondiente directriz propia de la titulación de la que forma parte; el *practicum* contemplado en los Planes de Estudio; y las *profesionales*, de carácter no obligatorio que se realizan en colaboración con empresas e instituciones.

En su conjunto las prácticas:

- Facilitan el desarrollo de destrezas.
- Favorecen el conocimiento de los métodos propios de cada titulación.
- Propician la adquisición de competencias.
- Desarrollan habilidades técnicas.
- Incentivan las habilidades de comunicación.
- Proporcionan una visión global de la práctica profesional.

Las principales dificultades que presenta su realización son:

- Exigen disponer de mayores recursos humanos y materiales.
- Necesitan más tiempo de dedicación.
- Es más difícil su coordinación.
- Requieren de la colaboración de otras entidades.

c) Tutorías

A pesar de que se consideran un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, se constata la enorme disparidad en su desarrollo y aprovechamiento.

Se identificaron diversas experiencias institucionales que tienen en común tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas sobre la materia, para ampliarlo a otros ámbitos de carácter global, tales como facilitar la incorporación a la universidad a los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional.

No se trata de despreciar estos modelos, ni siquiera el de la clase magistral, que deberá seguir en la universidad, pero sí que tenemos que hacer un ejercicio serio de reflexión para mejorar lo que estamos haciendo. El marco del EEES va a poner sobre la mesa unas reglas del juego diferentes, en las que el alumno debe tomar más responsabilidad y autonomía, como ya he comentado antes, y el profesor tendrá que desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje algo diferentes a los que está llevando a cabo actualmente.

Diseño de las actividades

Así pues, volvamos sobre lo que estamos. Tenemos que pensar en aquellas actividades que nos permitan conseguir los objetivos y desarrollar los contenidos previstos en el diseño de la asignatura. Estas actividades siempre responderán a un modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, debiendo primar las metodologías activas.

El primer referente en el que nos debemos fijar es que las actividades van a ser presenciales y no presenciales. Hasta ahora planteábamos en el diseño de la asignatura solamente aquellas actividades que realizábamos con los alumnos de forma presencial. Desde ahora, deberemos concretar también aquellas actividades que los alumnos llevan a cabo de forma no presencial. Pero no solamente tenerlas en cuenta, sino también

considerarlas en la carga de trabajo del alumno dentro de los créditos de la asignatura.

Como *actividades presenciales* entendemos todas aquellas que los alumnos realizan con la presencia del profesor. Podemos distinguir tres ámbitos:

- Teóricas: clase magistral/exposición teórica, seminarios, presentación trabajos ya individual o en grupo...
- Prácticas: prácticas de aula (estudio casos, simulaciones, problemas...), prácticas de campo con el profesor, laboratorio/aulas informática...
- Otras, como las tutorías individuales y grupales, o las propias actividades específicas de evaluación...

Como *actividades no presenciales* entendemos todas aquellas que los alumnos realizan de forma autónoma, sin la intervención directa del profesor. Podemos pensar en las siguientes:

- Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, memorias, investigaciones...
- Sesiones de trabajo en grupo no presenciales.
- Prácticas de campo (visitas, visionado de películas, asistencia a conferencias impartidas por especialistas...).
- Estudio personal, en donde los alumnos preparan antes, completan e interiorizan después el contenido.
- ...

Nunca existe una actividad que sirva para todos y en diferentes contextos. Una actividad debe tener en cuenta los objetivos y contenidos que pretendemos desarrollar, las características de los alumnos con los que trabajamos, el tamaño del grupo y la infraestructura y recursos de que disponemos. La mejor actividad es la que, atendiendo al contexto, nos sirve para conseguir los objetivos que nos proponemos. En cualquier caso, habría que procurar que fueran no solamente adecuadas a ese contexto, sino también variadas –pensemos en diferentes tipos–, comprensivas para los alumnos y especialmente relevantes, o sea que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen. Asimismo, habrá que buscar actividades que favorezcan la reflexión, la experimentación... y permitan trabajar sobre situaciones reales, problemáticas... que tengan sentido para los alumnos y estén relacionadas con su profesión posterior.

Las diferentes actividades que planteemos deberían fomentar aprendizajes profundos, enfoques profundos creadores de significado, para lo que nos deberíamos mover entre las siguientes acciones: relacionar, razonar, explicar, reflexionar, formular hipótesis, aplicar la comprensión a problemas... Y, por otra parte, deberían evitar aprendizajes superficiales, como memorizar, enumerar... o sea atiborrarse de información con el único objetivo de pasar un examen, algo por otra parte muy habitual en nuestra universidad.

Unas palabras de Biggs nos pueden servir de conclusión de lo que quiero transmitir, cuando dice que *los profesores se deberían preocupar menos de motivar a los alumnos y mas de enseñar mejor Cuando los alumnos construyen unos buenos conocimientos básicos, resuelven satisfactoriamente problemas significativos y alcanzan una sensación de dominio de su aprendizaje, la motivación sigue al buen aprendizaje como la noche sigue al día Biggs (2004:61).* O sea, que si logramos estructurar unas actividades coherentes, variadas, relevantes, comprensivas y adecuadas para los alumnos que tenemos, va a ser el propio trabajo que el alumno va realizando su mejor motivación.

En las actividades que tienen que realizar los alumnos, tanto presenciales como no presenciales, deberíamos tener en cuenta, al menos:

- El objetivo de la actividad.
- El contenido de lo que deben llevar a cabo.
- Los recursos/apoyos/información/... que pueden utilizar (una cosa es dejarlos perdidos y otra darles todo hecho, busquemos el equilibrio).
- ...

Asimismo, cuando cuantifiquemos en créditos las actividades que tienen que realizar los alumnos –presenciales y no presenciales–, deberíamos pensar no solamente en el tiempo para buscar información, sino también en el que *necesitan para pensar sobre ella y asimilarla.*

ASIGNATURA:	
Descripción de la actividad:	
Objetivos que pretende conseguir:	
Contenidos que quiere desarrollar:	
Desarrollo de la actividad:	Explicación de la actividad:
	Trabajo en grupo:
	Trabajo individual:
Recursos, bibliografía, espacios...:	
Temporalización:	
Criterios de evaluación:	
Instrumentos de evaluación:	
Carga de trabajo en créditos ECTS:	

Cuadro 7. Profundización en la elaboración de actividades

Pensemos en la metodología adecuada

En el diseño curricular de la asignatura no se plasma de forma explícita la metodología por la que optamos en nuestro trabajo con los alumnos. En cualquier caso, es necesario destacar que si trabajamos las competencias, la metodología debe ser participativa, o sea, llevar a cabo estrategias como trabajos en grupo, aprendizaje basado en problemas (ABP), debates dirigidos, foros, simulaciones, dramatizaciones, seminarios, estudio de caso, diálogos simultáneos, Phillips 6/6, técnica metaplán, lluvia de ideas. Pienso que es interesante indicar muy brevemente algo sobre alguna de las maneras de acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, como es el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje autónomo. Terminó comentando una propuesta de trabajo personal que creo podría ser fácilmente aplicable en las diferentes áreas de la universidad.

a) Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una de las competencias generales –interpersonales– que se plantean como más importantes para trabajar en el nuevo marco universitario. Trabajar en equipo no es una suma de personas ni de trabajos, sino un proceso en común en torno a un proyecto o trabajo.

Actualmente, en las diferentes organizaciones, *trabajar en equipo* no es una opción, sino la

única forma de trabajar, si queremos adaptarnos a las demandas y a las necesidades de la sociedad. El trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos. Los modelos de trabajo individualistas sólo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes.

El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Se centra en las metas trazadas en un clima de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, donde los movimientos son de carácter sinérgico. Se verifica que el todo es mayor al aporte de cada miembro. Todo ello redundará, en última instancia, en la obtención de mejores resultados. Por lo tanto, cuando hablamos de trabajo en equipo rápidamente hay que hacer referencia a aspectos como comunicación interpersonal, capacidad de escucha, confianza, toma de decisiones, conflictos... en suma, todos los procesos que se generan en las relaciones humanas.

Un equipo está constituido por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración. Hay innumerables oportunidades de *estar en*

grupo en el trabajo diario, pero no en todas las ocasiones se puede hablar de *trabajo en equipo*. Llamamos con excesiva facilidad trabajo en equipo lo que no deja de ser un grupo informal que se reúne de forma obligada para buscar unos objetivos que no se comparten. No necesariamente todo equipo de trabajo supone *trabajo en equipo*.

Se considera como equipo a toda unidad de funcionamiento que lleva adelante una tarea concreta o a una estructura creada para cumplir unas funciones más o menos determinadas. Pero no todo agrupamiento implica que se trabaje en equipo. *Trabajar en equipo implica que un grupo de personas se comprometan con una finalidad común o proyecto que sólo puede lograrse con un trabajo complementario e interdependiente de sus miembros.*

Así pues, un trabajo en grupo no significa solamente que unas personas se reúnen para trabajar o conseguir unos determinados objetivos. Se puede decir que existe un verdadero equipo de trabajo cuando se cumplen al menos estas tres condiciones:

- Un *grupo estructurado* con unos objetivos claros, conocidos por todos y con los que se identifican.
- *Interdependencia*. Un conjunto de personas se convierte en grupo cuando se produce una interdependencia mutua, esto es, que dichas personas dependan unas de otras para lograr

unos objetivos determinados. Dicho de otro modo, se produce no una simple suma de individualidades, sino un conjunto de individuos que aportan cada uno sus capacidades, interés, trabajo... para lograr los objetivos del grupo.

- Un *coordinador* que asuma un liderazgo institucional en el grupo. Este debería preparar las reuniones, proporcionar recursos, crear las mejores condiciones para trabajar, gestionar las decisiones y hacer un seguimiento de las mismas. Es importante también la utilización de *técnicas de trabajo en grupo*, ya que en muchas ocasiones empleamos técnicas individuales que convierten en improductivo cualquier esfuerzo común. El estudio sistemático de documentos, el análisis de anteproyectos, el estudio de caso, la lluvia de ideas, el diagrama de causa efecto, el diagrama de Pareto, la puesta en común, la discusión de ideas, las decisiones por consenso... constituirían técnicas a tener en cuenta.

Podemos señalar las siguientes fases en el proceso de un trabajo en equipo³:

1. Constitución del equipo. Algunos criterios para su formación podrían ser no formar grupos demasiado grandes, trabajar con otros

³ Sigo la propuesta presentada por AAVV (2005): *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio de Educación Europeo Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

- compañeros que no fueran sus amigos, así como prepararles para trabajar en grupo.
2. Elección del tema de trabajo –impuesto, elegido...–
 3. Reparto de responsabilidades y tareas: Siempre debe haber un coordinador.
 4. Planificación del proceso, teniendo presente las tareas y el tiempo –*cronograma*–. La planificación y gestión del tiempo serían competencias que nuestros alumnos deberían adquirir.
 5. Reuniones de trabajo, en las que se tenga en cuenta el inicio, las puestas en común y su valoración. Las habilidades básicas de interacción grupal representan competencias importantes en su formación.
 6. Reuniones con el profesor. Serían las tutorías grupales, que el profesor debería preparar cuidadosamente.
 7. Evaluación y puesta en común con la clase. Hay que tener en cuenta que cualquier trabajo grupal debe ser evaluado, que el proyecto grupal no es la única meta del grupo y que CADA alumno debe dar cuenta también de su aprendizaje.

b) Aprendizaje autónomo del alumno

Lo podemos caracterizar como una manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados, tanto académicos como profesionales. Hablamos de trabajar sobre casos prácticos, problemas, proyectos, cuestiones a desarrollar...

Se pueden distinguir tres fases en este proceso:

1.ª Fase: Inicio

En la primera fase el profesor asume un rol con tres actuaciones esenciales: motivación, información y concreción de la propuesta –*negociación*–. Debe ofrecer, al menos, una estructura organizada de los contenidos, unas referencias documentales y/o institucionales para su búsqueda, una orientación clara y comprensiva de los procesos, la tutorización del proceso. Asimismo, el alumno debería comprender la propuesta, aceptarla y comprometerse con ella. Al mismo tiempo, identifica sus necesidades y establece objetivos, ya que debe asumir una responsabilidad importante en su propio aprendizaje.

2.ª Fase: Desarrollo

Una vez que ya ha quedado claro el trabajo y, además, asumido por los alumnos, el profesor debe asumir un rol de orientador, de diagnosticar errores y ayudarles en los problemas que les vayan surgiendo. En suma, monitorizar todo el proceso (PAT).

Por su parte, el alumno va planificando y realizando sus actividades, busca recursos, documentos... y, sobre todo, utiliza la tutorización del profesor.

3.ª Fase: Conclusión

Al finalizar el proceso el profesor debe supervisar y evaluar el trabajo de los alumnos, tratando de averiguar los resultados que consiguen los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumno debe recapitular, relacionar y analizar todo el proceso que ha llevado a cabo.

Asimismo, debería participar del proceso de evaluación, ya a través de una autoevaluación o de otro modo que se considere adecuado en el proceso.

c) Aprendizaje basado en problemas

El ABP se centra en la discusión y aprendizaje que surge de un problema, buscando crear la necesidad de *aprender*. No es imprescindible que se aporte la solución al problema, ya que en muchas ocasiones lo más importante es el propio proceso. Se trata de que los alumnos encuentren respuesta a una pregunta o solución a un problema, de forma autónoma y con la orientación y seguimiento del profesor. Para ello deberán buscar, comprender e interiorizar los conceptos básicos de la asignatura.

Encontramos dos razones relevantes para proponer esta estrategia en la enseñanza universitaria. Por un lado, es un *método muy motivador* para el

alumno –las situaciones las perciben como significativas y relevantes–. Provoca que los alumnos afronten situaciones complejas sobre problemas que ellos vivirán más tarde en su campo de trabajo. Por otro lado, *provoca la interdisciplinariedad*, ya que es difícil que en una situación real no intervengan diferentes campos de conocimiento, con lo que si se planifica adecuadamente casi siempre deberán entrar varias disciplinas en el proceso.

En esta estrategia el profesor debe adoptar un rol de facilitador, de apoyo, de seguimiento y de orientación, mientras que el alumno debe asumir siempre una responsabilidad dentro de la autonomía que genera este proceso de aprendizaje. En el ABP se presenta una situación de aprendizaje antes de llegar al conocimiento. Después, una vez que se adquiere el conocimiento, se aplica en la solución del problema.

Vemos la diferencia entre el aprendizaje tradicional y lo que sería el ABP:

<i>En el aprendizaje tradicional</i>	<i>En el aprendizaje ABP</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explica 2. El alumno lo aprende 3. Se presenta un problema para aplicarlo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta el problema 2. Se identifican en el grupo las necesidades de aprendizaje 3. Se trabaja ese aprendizaje 4. Se aplica al problema

Las fases que conllevaría este proceso serían:

1. Presentación del problema. El problema es el reto inicial y motivador del aprendizaje, debemos asegurar que capture el interés del alumno, procurando una relación clara entre el tema trabajado y las situaciones cotidianas del mundo real o su ámbito profesional. El profesor debe tener claros los objetivos que pretende que consigan los alumnos, orientarlos y preparar documentación adecuada.
2. Identificar lo que los alumnos ya saben y lo que es necesario aprender para resolverlo.
3. Planificar y organizar el trabajo –búsqueda de información-. Deberíamos pensar en los pasos a seguir, las responsabilidades, las diferentes acciones...
4. El grupo aplica el nuevo conocimiento al problema inicial.
5. Presentación y evaluación del trabajo.

d) Propuesta personal de un proceso de trabajo

Planteo una propuesta de trabajo que resume la metodología que trato de llevar a cabo en mis clases en la universidad y que puede ser interesante como referencia en el nuevo marco del EEES.

1. Comenzamos con la reflexión acerca de una realidad, el planteamiento de un caso, el debate en torno a un problema... ya individualmente o en grupo. Se trataría de crear *la necesidad de saber, de animarles a querer aprender* ya que no disponen de la suficiente información para resolver el problema, entender la

situación o tratar de dar alternativas adecuadas. En esta fase el profesor debería ser capaz de elegir aquel caso, problema, situación... que fuera realmente relevante para los alumnos y asignatura con la que trabaja.

2. Una vez que se ha trabajado individual o en grupo se pone en común en la clase, tratando el profesor de poner sobre la mesa aquellos conceptos, datos, problemas... que puedan ser más interesantes para los objetivos que se persiguen.
3. En un tercer paso el profesor explica todo aquello que es necesario para que los alumnos tengan las referencias necesarias para comprender o resolver la situación o problema anterior. Los alumnos tienen que estudiarlo e interiorizarlo individualmente.
4. Los alumnos ya tienen los conceptos, las ideas claras y comprendidas, disponiendo de los elementos necesarios para poder aplicar el conocimiento adquirido. Por ello, se les plantea la elaboración de un trabajo en grupo, un ensayo individual... donde puedan poner en la práctica la teoría interiorizada antes. Se trata de llegar a un aprendizaje funcional y no quedarse en el conocimiento declarativo solamente.
5. Finalmente, se lleva a cabo un seminario con cada grupo de alumnos para valorar grupal e individualmente lo aprendido.

Señalo un ejemplo a continuación:

ACTIVIDAD

1) INDIVIDUALMENTE (Presencial) (1 hora)

El objetivo es reflexionar sobre aquellos aspectos básicos que caracterizan nuestro centro escolar desde el punto de vista de su organización, que respondan a lo que sucede en el día a día. Se trata de que el alumno reflexione sobre su percepción.

Una vez que disponemos de una serie de características, pensamos en un concepto que respondiera globalmente a lo que entendemos por centro escolar, siempre en relación con los aspectos señalados antes. Podemos pensar en ideas como:

<i>Empresa</i>	<i>Organismo</i>	<i>Comunidad</i>	<i>Sistema Social</i>	<i>Circo</i>
<i>Guardería</i>	<i>Institución</i>	<i>Estructura</i>	<i>Burocracia</i>	<i>Sociedad</i>
<i>Anarquía organizada</i>	<i>Familia</i>	<i>Iglesia</i>	<i>Comuna</i>	<i>...</i>

2) EN GRUPO (4-6 alumnos) (Decisión consensuada) (Presencial) (1 hora)

Se ponen en común las diferentes ideas y conceptos. Ahora se trata de llegar a un *acuerdo entre todos de lo que el grupo entiende* por centro escolar desde el punto de vista de su organización.

Por lo tanto, se trata de:

- Decidir un concepto que defina claramente lo que entendemos por centro escolar.
- Concretar una serie de características que expliquen el concepto.
- Plasmarlo en un dibujo/viñeta/símbolo.... que muestre lo que queremos decir.

3) GRAN GRUPO (actividad PRESENCIAL) (4 horas + 8 horas de reflexión no presenciales)

Cada grupo explica al resto de la clase el concepto con su imagen.

El profesor explica los conceptos esenciales de este bloque en torno a dos documentos: *Perspectiva diacrónica de la Teorías de la Organización y Perspectiva Micropolítica*.

4) INDIVIDUALMENTE (de forma autónoma por el alumno, actividad no presencial) (9 horas)

Utilizando dos documentos que aporta el profesor (*Perspectiva diacrónica de la Teorías de la Organización y Perspectiva Micropolítica*), se debe profundizar sobre *Cómo entendemos un centro escolar*. El alumno puede profundizar con algún otro artículo relacionado con el tema.

Cada alumno debe presentar un informe, en el que se concrete su análisis. (3-5 folios)

Se valorará esencialmente en el informe:

- La creatividad
- La relación con la teoría aportada en los documentos
- Que sea realista (refleje la realidad de nuestros centros)
- La comprensión de los conceptos fundamentales
- El rigor en el tratamiento de los datos y conceptos.

6) EN GRUPOS (10-15 alumnos) se completa la actividad con una sesión de cada grupo con el profesor en un seminario de 2 horas de duración para cada grupo.

El objetivo es poner en común y debatir sobre lo aportado por cada uno de los que componen el grupo.

III.3.2. Cálculo de las cargas de trabajo en créditos europeos

Una de las novedades del nuevo marco en el que nos vamos a mover va a ser la necesidad de cuantificar la carga del trabajo del alumno, ya que si la asignatura dispone de 6 créditos europeos, el trabajo total del alumno le debería ocupar las 150 horas reales a las que equivalen los 6 créditos. Esto significa que debemos cuantificar el tiempo que les va a ocupar a los alumnos el desarrollo de todo su trabajo, desde la asistencia presencial a una clase magistral hasta la realización de exámenes.

Partiendo del número de créditos ECTS de la asignatura y de su duración en semanas, para calcular el trabajo del estudiante habría que tener en cuenta tanto el trabajo presencial –clases magistrales, seminarios, tutorías...– como todo el trabajo autónomo que deba llevar a cabo, considerándose este tipo de trabajo bastante difícil de calcular, dependiendo en gran parte de la disciplina en cuestión y de la complejidad del tema.

Si hablamos de trabajo autónomo nos referimos a:

- La recogida y selección de material relevante.
- Preparación y corrección de apuntes.
- La lectura y el estudio de ese material.
- La preparación de un examen oral o escrito.
- La preparación de un trabajo escrito o una presentación.

- Trabajos de campo.
- La preparación previa y el trabajo posterior tras asistir a las clases/seminarios.
- ...

En el diseño curricular de la asignatura tendremos que valorar el tiempo que estimamos le puede durar al alumno cada una de las actividades que vamos a plantear, considerando todo lo que el alumno debe llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que el cálculo del trabajo del estudiante en créditos europeos no es un proceso automático y que, en muchas ocasiones, será muy complejo. El profesor deberá decidir el *nivel de complejidad* de la materia que se estudiará en cada unidad del curso. No hace falta decir que la experiencia previa del profesor es esencial. Una de las preguntas que se hacen en todos los seminarios sobre este tema es *¿cómo el profesor puede valorar lo que le va a costar a cada uno de los alumnos, ya que cada uno tiene distintos ritmos de aprendizaje?* Lógicamente, no hay otra solución que buscar el punto medio, el equilibrio, tratando de concretar lo que le costaría a la mayoría de ellos, al alumno tipo. Siempre habrá alumnos que lo harán en menos tiempo y otras que les costará más. Cuando lo hagamos por primera vez deberemos estar al tanto y valorar, después de su desarrollo, si lo que habíamos previsto ha sido el resultado, ajustando de nuevo nuestro diseño a los resultados de esa valoración.

Pasar una encuesta a los alumnos al finalizar cada actividad, bloque de trabajo o la propia asignatura se considera algo esencial para ajustar estos tiempos de trabajo del alumno.

Una de las principales aportaciones del proceso de asignación de créditos va a ser que los profesores van a tener que **reflexionar** sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de

enseñanza. Pero no solamente los profesores individualmente, sino también cada grupo de ellos de los que dependan la misma asignatura o grupos de asignaturas que estén interrelacionadas.

Se puede apreciar la cuantificación en tiempo de trabajo del alumno de todo lo que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la siguiente propuesta:

Asignatura: **ORGANIZACIÓN ESCOLAR**
 Créditos ECTS: 7 (175 horas. 1 crédito ECTS = 25 horas)
 Créditos presenciales: 2,28
 Créditos no presenciales: 4,72
 La asignatura está formada por una introducción y siete temas distribuidos en tres bloques:

- Bloque 1: Tema 1
- Bloque 2: Temas 2 y 3
- Bloque 3: Temas 4, 5, 6 y 7

	Horas	ECTS
Introducción	6	0,24
Bloque 1	25	1
Bloque 2	50	2
Bloque 3	94	3,76
Total	175	7

Cuadro 8. Desarrollo en créditos ECTS de la asignatura Organización Escolar (propuesta personal)

	Temas								Total
	Introd.	1	2	3	4	5	6	7	
Aula de Informática	6	-	-	-	-	-	-	-	6
Clase magistral	-	4	6	2	6	6	6	2	32
Actividades/Dinámicas de grupo	-	2	1	2	-	2	-	-	7
Seminarios	-	2	2	2	2	2	2	-	12
Total horas presenciales	6	8	9	6	8	10	8	2	57

	Temas								Total
	Introd.	1	2	3	4	5	6	7	
Reflexión individual	-	8	12	4	12	12	12	4	64
Trabajos individuales*	-	9	1	8	5	-	-	2	25
Trabajos en grupo*	-	-	10	-	5	5	7	2	29
Total horas no presenciales	-	17	23	12	22	17	19	8	118
* En los trabajos individuales y grupales se contemplan las lecturas, visitas a centros, búsqueda de información, etc.									

Cuadro 8 (cont.). Desarrollo en créditos ECTS de la asignatura Organización Escolar (propuesta personal)

	Actividad Alumnos	Actividad Profesor	Clase presencial (horas)	Trabajo autónomo (horas)	ECTS
Clase magistral		Explica conceptos fundamentales y orienta el desarrollo de la asignatura	32	–	1,28
Actividades dinámicas	Desarrollan la actividad	Plantea y dirige la actividad	7	–	0,28
Seminarios grupales	Explican el trabajo desarrollado	Orienta, tutoriza y evalúa	12	–	0,48
Reflexión individual	Preparan (antes), completan e interiorizan (después) el contenido	Orienta en el espacio de las tutorías individuales	–	64	2,56
Trabajo individual	Lecturas, búsqueda información, reflexión...	Orienta y evalúa	–	25	1
Trabajo en grupo	Lecturas, visitas, búsqueda información	Orienta y evalúa	–	29	1,16
Aula informática	Aprender recursos para la búsqueda de información	Presenta y orienta la búsqueda de información	6	–	0,24
Total			57	118	7

Cuadro 8 (cont.). Desarrollo en créditos ECTS de la asignatura Organización Escolar (propuesta personal)

Es evidente que el cálculo numérico no basta, se necesita siempre la decisión del/los profesor/es que debe/n evaluar la dificultad real de cada asignatura y también la opinión de los estudiantes. Por lo tanto, la asignación de créditos debe ser siempre un proceso con cuatro características esenciales:

- Propuesto por las autoridades académicas.
- Meditado y consensuado con los profesores, a través de cuestionarios, evaluaciones.
- Comprobado con los alumnos a través de cuestionarios, evaluaciones.
- Revisado periódicamente año por año para evaluar eventuales incorrecciones y hacer los ajustes oportunos.

Asimismo, en todo caso siempre deberemos tener presente cuando planifiquemos el tiempo de trabajo de los alumnos las siguientes cinco variables:

1. Duración en semanas de la asignatura.
2. Número de horas presenciales.
3. Preparación previa y el trabajo posterior de las clases.
4. Tutorización de alumnos.
5. Carga de trabajo autónomo del alumno
 - Selección y búsqueda de información
 - Asimilación de conocimientos y habilidades
 - Preparación evaluaciones
 - Redacción de trabajos, informes...
 - Trabajo de campo, laboratorio...
 - ...

III.3.3. Tutorización, recursos

Llegados a este punto ya solamente nos queda pensar, antes de pasar a diseñar la evaluación, en aquellos recursos que voy a necesitar y en estructurar la tutorización de los alumnos.

Se trataría de pensar en aquellas aulas, seminarios... que voy a necesitar y en los recursos bibliográficos o informáticos/redes de comunicación que me van a ser imprescindibles. No me resisto a comentar una reflexión que me parece muy importante al plantear los recursos informáticos. Partiendo de la inexcusable utilización de las redes informáticas, de su importancia, en estos momentos ser profesor significa muchas veces ser un instructor *on line*, olvidando la importancia del aprendizaje *cara a cara*. Sería lamentable que la enseñanza *on line* destruyera una realidad insustituible, *personas que se relacionan en tiempo real y en lugares auténticos*. Así como la clase magistral no debe desaparecer sino ocupar su espacio adecuado, tampoco se debe destruir la relación cara a cara en espacios y tiempos reales.

No vamos a desarrollar la estructuración de un sistema tutorial con los alumnos, ya que no es el objetivo de este documento y, además, depende en gran medida de cada asignatura. Pero lo que sí podemos indicar es la diferente filosofía en la modo de entender la tutoría de los alumnos. Actualmente la tutoría de los alumnos se resume en unas horas a la semana que los alumnos utili-

zan solamente cuando llega el examen para resolver dudas o si deben hacer unos trabajos y no les queda otro camino que acudir al profesor para su orientación.

Deberíamos entender el concepto de tutoría en el marco del EEES de forma diferente. Así, comparando los dos modelos, la tutoría en el modelo actual:

- Resuelve dudas como única finalidad.
- El profesor interviene solamente cuando el alumno lo solicita.
- El alumno la utiliza ante las dificultades de aprendizaje, normalmente cerca de la evaluación.

Sin embargo en el modelo EEES la tutoría se debería configurar con otros parámetros totalmente diferentes:

- Contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo como finalidad esencial.
- El profesor interviene anticipándose a las dificultades, pero no las debe resolver de forma imprescindible.
- El alumno la utiliza en todo momento: responsabilidad y autonomía.

III.4. La evaluación

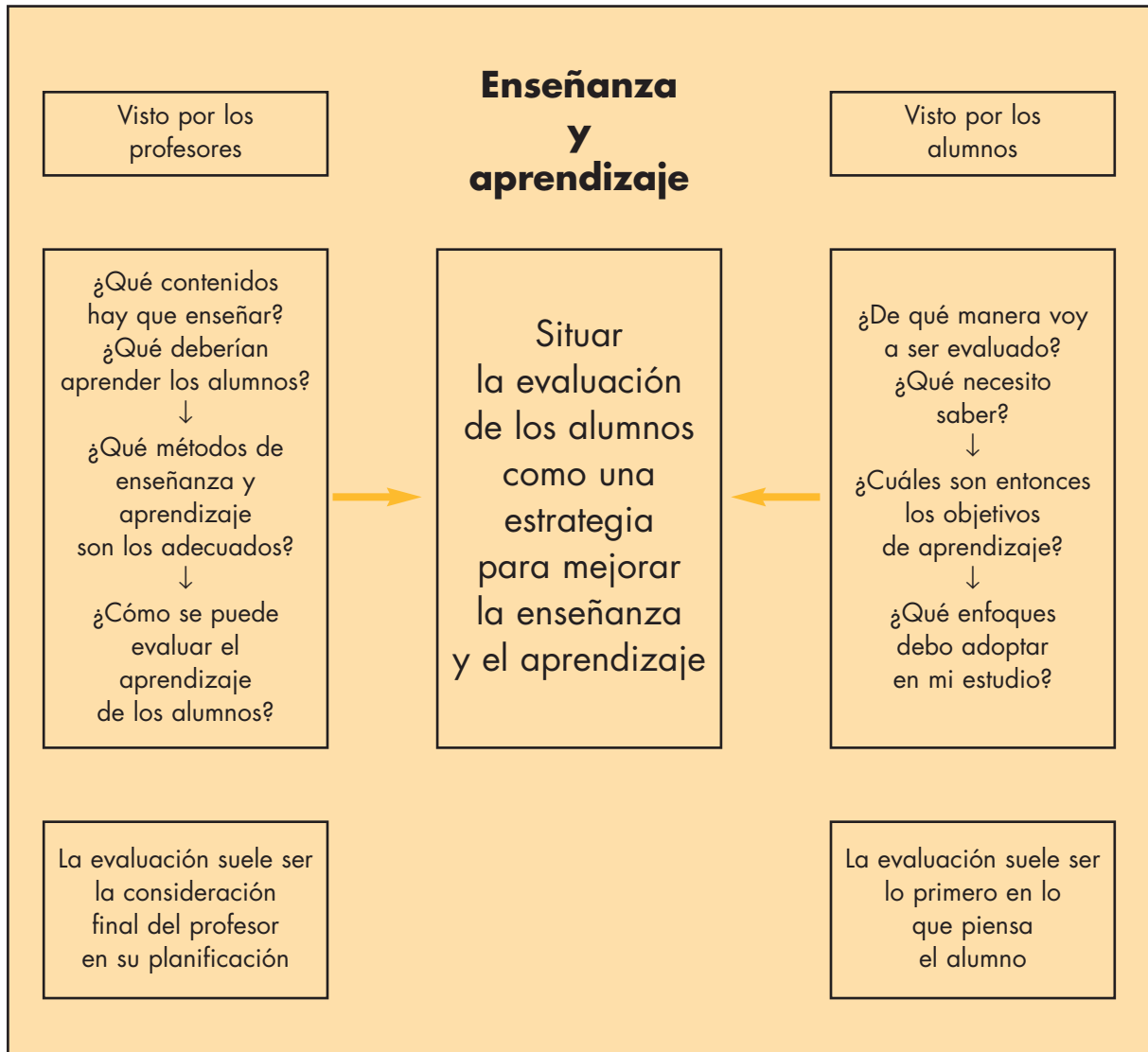
Llegamos a una de las fases más complejas y que más debería cambiar en la cultura universitaria, como es la evaluación, tanto del aprendizaje de

los alumnos como del propio proceso que llevamos a cabo. Actualmente en nuestra universidad predomina un único examen final como referencia para la calificación, los exámenes se componen sobre todo de preguntas que exigen esencialmente *haber memorizado*, no se suelen utilizar otras opciones de evaluación que no sea el clásico examen convencional, los alumnos perciben los exámenes como algo no relacionado con la realidad y la evaluación esperada condiciona cómo estudia el alumno.

Hay un problema muy serio cuando diseñamos y llevamos a cabo la evaluación: los alumnos estructuran todo su aprendizaje en torno a cómo se les va a evaluar. Su objetivo –en muchas ocasiones no les queda otro camino– consiste en averiguar qué quiere el profesor que sepan para poder reproducirlo adecuadamente en el examen. La evaluación condiciona totalmente el proceso de aprendizaje, pervirtiendo su propia naturaleza. Por lo tanto, en función de cómo diseñemos la evaluación potenciaremos un tipo de aprendizaje u otro.

Es muy interesante la percepción que se refleja en el cuadro 9⁴, porque se puede apreciar la diferente visión que se tiene de la evaluación desde el punto de vista de los alumnos o del profesor. El

4 MORALES P. (2005): *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Universidad Pontificia Comillas.



Cuadro 9. La enseñanza vista por los profesores y por los alumnos

profesor la ve como algo que hay que hacer al final de la planificación con el fin esencial de calificar o acreditar a los alumnos. El alumno la ve como una referencia para ver qué y, sobre todo, cómo *tiene* que estudiar. De otro modo, la evaluación es lo primero que piensa el alumno y lo último que piensa el profesor.

Actualmente, el objetivo de los alumnos no es aprender, sino preparar el examen, adaptarse a lo que pide cada profesor para superar la asignatura –repetición de las ideas expuestas por el profesor–. No importa para nada olvidar enseñada lo estudiado, esencialmente a través de una memorización urgente y rápida, es más, en muchas ocasiones se trata de olvidar porque el alumno tiene muy claro que no sirve para nada. Asimismo, las tutorías solamente se utilizan cuando está cerca el examen. Se puede decir que todo gira en torno a la nota.

Pienso que deberíamos romper esta cultura de la evaluación y buscar sobre todo una evaluación que nos sirva como una estrategia útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea que forme parte del propio proceso y no sirva solamente para acreditar, sino sobre todo para mejorar lo que hacemos. Y esto lo podemos hacer si en el diseño curricular planteamos una evaluación del aprendizaje de los alumnos que busque sobre todo mejorar y cambiar, sin olvidar que también debe servir para acreditar. Muchas veces nos olvidamos del objetivo esen-

cial de la evaluación en la universidad, que reside esencialmente en perfeccionar, mejorar y transformar lo que estamos haciendo. La evaluación la *sacamos* del proceso de enseñanza-aprendizaje y solamente nos sirve de acreditación. No deberíamos confundir *evaluación con acreditación*.

¿Qué entendemos por evaluación?

La evaluación *forma parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje* (evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje). No solamente tiene como objetivo disponer de información acerca de qué y cómo aprenden nuestros alumnos para etiquetarlos con una calificación, o sea una función de control y de acreditación, sino que nos debe aportar información para modificar, mantener o cambiar determinados ámbitos de nuestra actuación docente, del proceso que hemos diseñado, o sea *nos debe orientar en lo que hacemos, nos debe servir para mejorar*.

El gran reto en nuestro diseño va a consistir en no sacar a la evaluación fuera del proceso, no ponerla al final como algo que solamente nos sirve para acreditar a nuestros alumnos, sino intentar integrarla en el propio proceso, de modo que nos sirva también para aprender, tanto a los alumnos como al profesor.

Antes de plantear la evaluación habrá que tener en cuenta algunos condicionantes como:

- *Lo que voy a evaluar* –laboratorios, proyectos, teoría, simulaciones, prácticas...–, procurando que sea coherente con el modelo de enseñanza planteado. Es diferente evaluar unas prácticas que la asimilación de unos conceptos o un proyecto, lo que conllevará distintos instrumentos y modos de hacerlo.
- El *contexto* en el que la voy a llevar a cabo –número de alumnos, recursos disponibles, espacios, autonomía...–.
- El *momento* de la evaluación, distinguiendo esencialmente entre el momento inicial del aprendizaje, su desarrollo y el momento final.
- ...

Una vez que hemos pensado sobre estos condicionantes, debemos decidir en torno a estos tres ámbitos: ¿Cuándo voy a hacerla? ¿Qué me va a servir de referencia? y ¿Cómo la voy a hacer?

1. ¿Cuándo la voy a hacer?

Podemos pensar en tres momentos:

- *Evaluación inicial*. Tiene una función *diagnóstica*, ya que nos va a servir para organizar el proceso de forma adecuada a los alumnos que tenemos, ya que nos va a dar una información relevante para poder adaptar nuestra metodología, actividades... nunca nuestros objetivos o criterios de evaluación.

- *Evaluación procesual*. La entendemos como una *evaluación formativa* que se desarrolla a lo largo del proceso, y sirve para apreciar cómo van asimilando los aprendizajes, valorar posibles cambios en el proceso y mejorar lo que hacemos.
- *Evaluación final*. Se denomina también *evaluación sumativa*, para valorar el resultado final del aprendizaje, y que nos va a servir de acreditación de los alumnos.

Por lo tanto, cuando diseñemos la evaluación deberíamos pensar siempre en una evaluación inicial que nos sirva de diagnóstico, una evaluación formativa a lo largo del proceso que aporte información al profesor y al alumno para poder mejorar, y una evaluación final que nos sirva para acreditar.

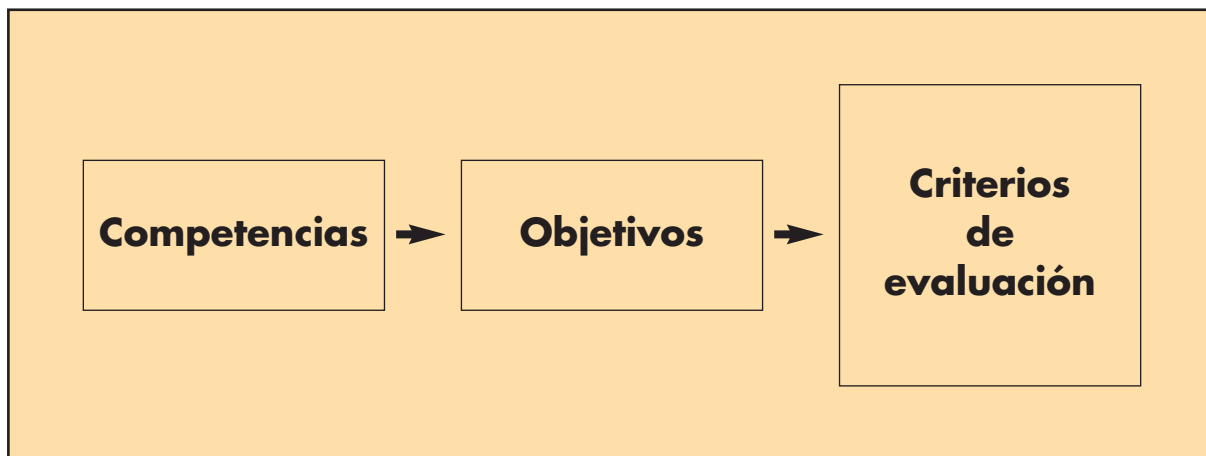
2. ¿Qué me va a servir de referencia? *Criterios de evaluación*

Los significados que queremos que aprendan nuestros alumnos se hacen explícitos en los objetivos que hemos planteado, los cuales nos sirven de referencia para el desarrollo de la asignatura. Los objetivos nos van a servir de orientación y guía para establecer los contenidos, para diseñar las actividades, así como para establecer los criterios de evaluación, con los que están directamente relacionados.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los objetivos elaboraremos los diferentes criterios de evaluación que utilizaremos de referencia para la evaluación de los alumnos. *Los criterios de evaluación* definen el alcance del aprendizaje que se espera que consigan los alumnos. Significan la referencia para plantear aquello que entendemos debe ser capaz de *conocer, comprender,*

hacer... el alumno para superar la asignatura, pudiendo especificar niveles, grados... en su consecución.

Recordamos que los objetivos se elaboraban desde las competencias. En el momento de hacer los criterios de evaluación van a ser los objetivos los que nos van a servir de referencia.



Cuadro 10. Fuente de los criterios de evaluación

Se puede apreciar en el siguiente cuadro 11 cómo los criterios de evaluación se elaboran en forma de conductas fácilmente observables y

evaluables que sirvan tanto al alumno como al profesor para explicitar con claridad los referentes de la evaluación.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS POR BLOQUE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una programación de aula, respetando todos los elementos que la componen, elaborando adecuadamente las diferentes unidades didácticas que componen dicha programación. • Proponer y elaborar materiales y recursos adecuados (en su selección, organización y adaptación a los alumnos) en la elaboración de la programación y de las unidades didácticas, utilizando especialmente las TIC. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar el concepto de Programación y de Unidad didáctica. • Identificar y analizar el contexto: alumnos, centro, entorno. • Contextualizar la programación en el currículo oficial y en el Proyecto Curricular. • Seleccionar y elaborar los objetivos y contenidos adecuadamente. • Temporalizar los contenidos. • Diseñar una metodología coherente con la propuesta y su contexto. • Pensar los recursos y elaborar materiales, utilizando especialmente las TIC, estableciendo criterios para su evaluación. • Plantear la evaluación tanto del alumno como del proceso, elaborando instrumentos, diseñando diferentes modos y estableciendo los correspondientes criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende los diferentes niveles de concreción curricular. • Elabora de forma coherente una programación de aula y sus correspondientes unidades didácticas. • Selecciona adecuadamente objetivos y contenidos, elaborándolos de forma coherente desde el currículo y en el desarrollo de las actividades y criterios de evaluación. • Conoce, comprende y es capaz de aplicar diferentes metodologías, bien fundamentadas y contextualizadas. • Elabora materiales, utilizando especialmente las TIC, estableciendo criterios para su evaluación. • Plantea la evaluación, elaborando adecuadamente los criterios de evaluación, estructurando diversos momentos, proponiendo instrumentos diferentes y teniendo en cuenta también todo el proceso.

Cuadro 11. Ejemplo de paso de objetivos a criterios de evaluación

3. ¿Cómo la voy a hacer? Instrumentos de evaluación

Finalmente, debemos pensar en aquellos instrumentos que mejor nos van a servir para llevar a cabo el proceso de la evaluación. Solamente voy a hacer una breve reseña agrupando por ámbitos los diferentes instrumentos que podemos utilizar⁵:

- *Exámenes escritos*: Ensayo, pruebas objetivas o semiobjetivas, resolución de problemas, pruebas de respuesta breve...
- *Exámenes orales*: Intercambios orales en el aula, entrevista, debate, pruebas orales...
- *Observación*: Escalas de observación, en donde se registran conductas que realiza el alumno en la ejecución de tareas o actividades que se correspondan con las competencias.
- *Situaciones de prueba*: Tratan de simular la realidad profesional, de tal modo que reflejen situaciones parecidas a las que se va a encontrar el alumno.
- *Técnicas basadas en la participación del alumno*: Tratan de implicar al alumno en el propio proceso de evaluación.

4 GIL FLORES, Javier y otros (2004): *la enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid. EOS.

En la bibliografía que acompaño se indican algunos libros que profundizan sobre las diferentes técnicas.

Lógicamente, el instrumento que voy a utilizar debería estar directamente relacionado con lo que quiero evaluar y la actividad consiguiente. En el siguiente cuadro 12 planteo un ejemplo de cómo diferentes actividades implican distintos instrumentos.

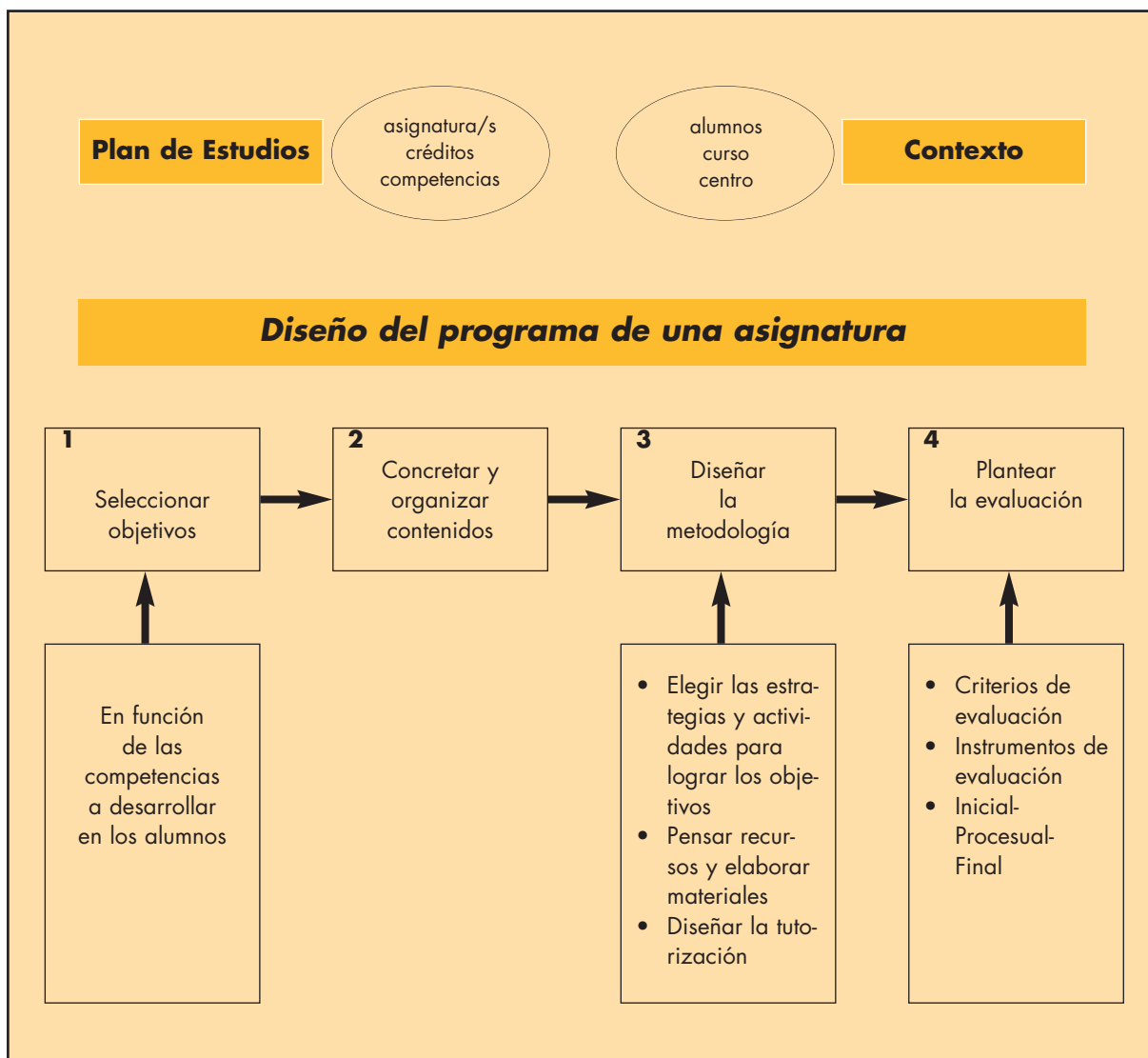
Debo terminar insistiendo en dos ideas fundamentales:

- a) La evaluación tiene que formar parte del propio proceso de aprendizaje del alumno, superando la visión tradicional del profesor, que la ve al final del proceso solamente y le sirve para acreditar, y la del propio alumno, que la ve al principio del proceso y le sirve como única referencia.
- b) Se puede afirmar que el diseño más adecuado en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es aquel que responde mejor a los criterios de evaluación, a las actividades que desarrollamos y a la tipología de alumnos que tenemos.

Indico para finalizar el cuadro 13 con todo el proceso que acabo de desarrollar, en donde se puede apreciar cómo, partiendo del Plan de Estudios y del contexto, seleccionamos los objetivos y concretamos los contenidos, diseñamos todas las actividades y planteamos la evaluación.

ACTIVIDAD	ESPACIO	CRITERIOS EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • En clase • En Tutorías • En Trabajo en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta ideas • Asume responsabilidades • Colabora con compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Notas del profesor
Conceptos básicos		<ul style="list-style-type: none"> • Domina los conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba objetiva • Prueba semiestructurada • Ensayo
Realización de trabajos	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales o grupales • Proyectos • Casos • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura y presentación es adecuada • La documentación refleja calidad • Demuestra creatividad y rigor • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del trabajo
Habilidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • En clase • En Tutorías • En Trabajo en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con claridad • Argumenta persuasivamente • Estructura y organiza las ideas • Controla la ansiedad • Escribe correctamente • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del trabajo

Cuadro 12. Desde la actividad al instrumento de evaluación



Cuadro 13. Proceso en el diseño de la asignatura

Bibliografía y direcciones electrónicas de referencia

AAVV (2005): La Universidad y el espacio europeo superior (número monográfico). *Revista Española de Pedagogía*, 230.

AAVV (2006): Los nuevos retos metodológicos y educativos de la Universidad de la Convergencia (número monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 20 (3).

BENITO, A. y CRUZ A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

BIGGS, J. (2004): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BROWN, S. y GLASNER, A. (Edit.) (2003): *Evaluar la Universidad, problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: MEC.

DE MIGUEL M. (Dir.) (2004): *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea*. Madrid: Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EXLEY, K.; DENNICK, R. (2007): *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Madrid: Narcea.

GIL FLORES, J. y otros (2004): *La enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.

KNIGHT, P. (2005): *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

MICHAVILA, F. (2004): *Contra la contrarreforma universitaria*. Madrid: Tecnos.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (Edit.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

MORALES P. (2005): *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Universidad Pontificia Comillas.

NAVARIDAS, F. (2004): *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.

SANTOS GUERRA, M.A. (1999): 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2 (1).

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

YÁÑIZ, C; VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Deusto.

En esta página se pueden encontrar referencias específicas para el diseño curricular, entrando en *Asignaturas (Diseño Curricular Universidad)*: <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>

Direcciones electrónicas

<http://www.uv.es/cgi-bin/woda/bd/documentos.es.cgi/Home>
Base de datos de la Universidad de Valencia

<http://www.unizar.es/eees/>
Página web de la Universidad de Zaragoza

<http://www.net.upcomillas.es/innovacioneducativa/>
Página con información básica de la Universidad Pontificia de Comillas

<http://www.sc.ehu.es/acwbecae/Jornadas-EHU-ANECA-2005/Ponencias.html>
Jornadas sobre la adaptación de la universidad al EEES. Universidad del País Vasco.

http://www.uam.es/europea/programa_jornadas_pas.html
Jornadas «El EEES y su Repercusión en la Gestión», UAM, 14 y 15 de noviembre de 2005

<http://www.idt.mdh.se/kurser/cd5610/2005/index.htm>
Distributed Software Development 2005. CD5610, 5 credits (7.5 ETCS). Mälardalen University (MdH), Department of Computer Science and Electronics (IDE)

http://www.itesm.mx/va/dide/red/3/ejemplos_abp.html
Página web con ejemplos interesantes de ABP.

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/users.html>

http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html

http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

<http://www.uv.es/%7Eoce/web%20castellano/enlaces.htm>

<<http://www.bologna-bergen2005.no/>>

<<http://www.uv.es/%7Eoce/web%20castellano/enlaces.htm>>

<http://www.uca.es/convergencia_europea/>

<http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html>

<<http://ees.universia.es/>>

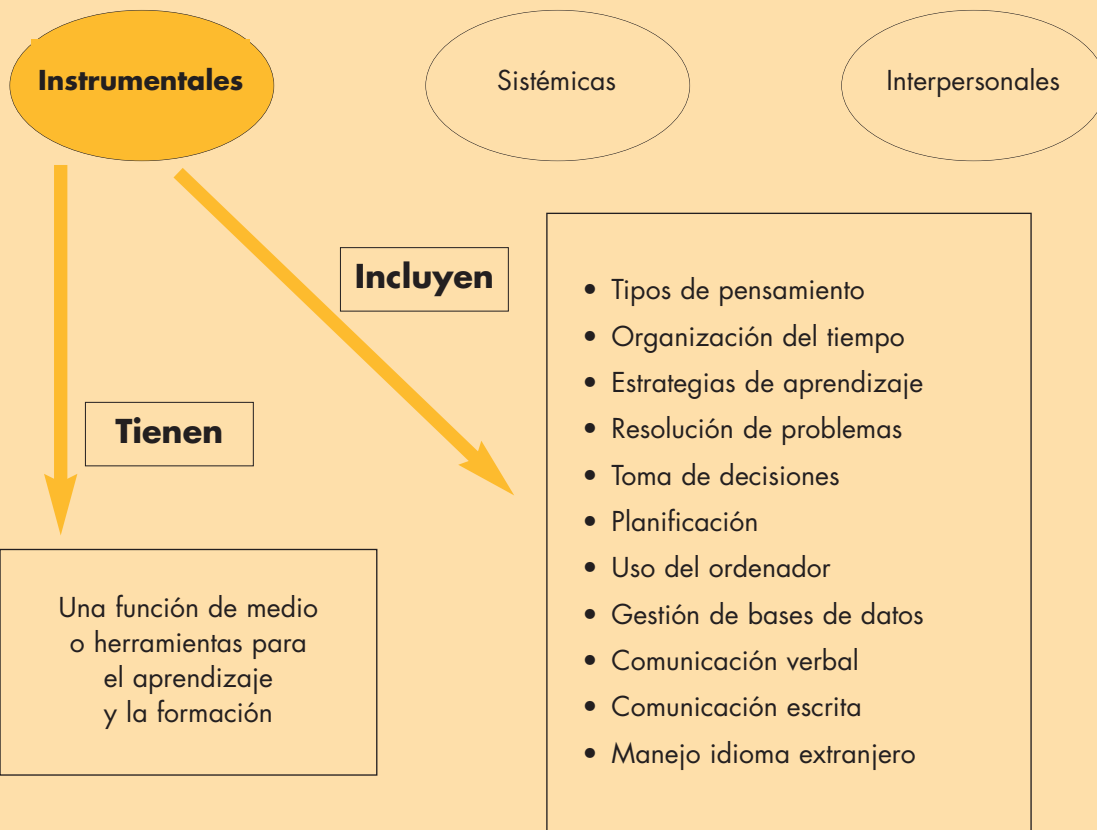
<<http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>>

<<http://www.ees.ua.es/>>

ANEXO I

Competencias generales

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES



COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Instrumentales

Sistémicas

Interpersonales

Están

Incluyen

Relacionadas
con la visión de conjunto
y la capacidad de gestionar
adecuadamente
la totalidad de la actuación

- Creatividad
- Espíritu emprendedor
- Capacidad innovadora
- Gestión por objetivos
- Desarrollo de la calidad
- Influencia
- Consideración personalizada
- Estimulación intelectual
- Delegación
- Orientación al logro

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Instrumentales

Sistémicas

Interpersonales

- Automotivación
- Resistencia/adaptación al entorno
- Sentido ético
- Diversidad y multiculturalidad
- Comunicación interpersonal
- Trabajo en equipo
- Tratamiento de conflictos
- Negociación

Incluyen

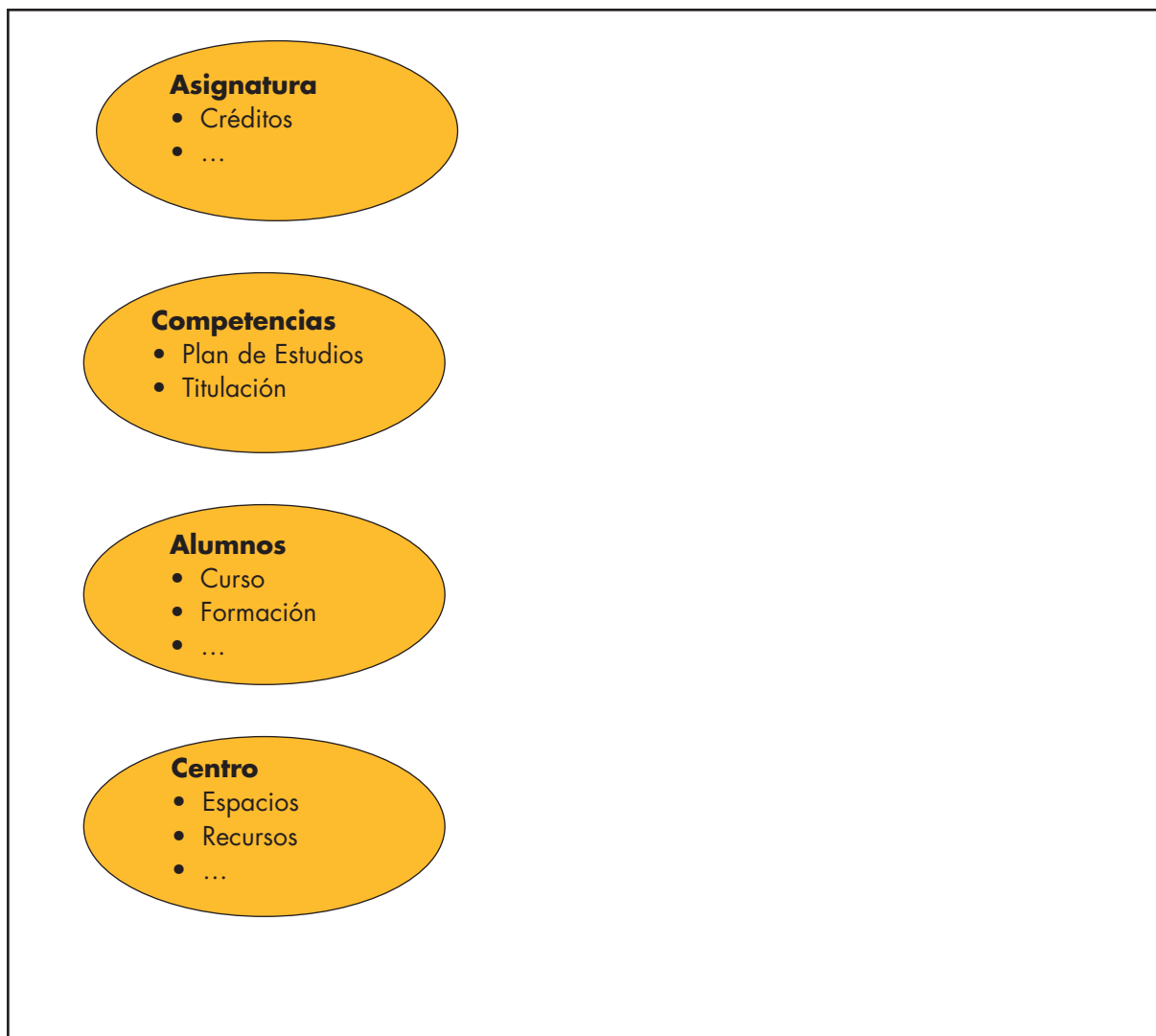
Son

Diversas capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás

ANEXO II

**Plantillas para la elaboración
de una asignatura**

CONTEXTUALIZACIÓN (no es necesario escribirlo, pero sí tenerlo en cuenta)



I.1. OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO

I.2. CONTENIDOS DEL CURSO: Qué enseñar

Objetivos a conseguir por los alumnos al finalizar el curso, en relación con las competencias

Contenidos a desarrollar por los alumnos a lo largo de todo el curso, en relación con los objetivos

I.3. EVALUACIÓN DEL CURSO

a) Criterios de evaluación del curso

Observa los objetivos que has planteado para todo el curso y piensa en los criterios de evaluación que nos sirvan de referencia para valorar si los alumnos superan esos aprendizajes.

b) Estructuración de la evaluación

El alumno debe conocer cómo se plantea la evaluación, o sea qué debe hacer o superar para la calificación final.

c) Evaluación del proceso

Finalmente, piensa también en aquellos indicadores que nos servirían como profesores para valorar si lo que hemos planteado y llevaremos a cabo «ha funcionado bien».

II. ESTRUCTURA DE CADA BLOQUE

Título de cada bloque

II.1. OBJETIVOS (1.º bloque)

Ahora se trata de concretar los objetivos que esperas conseguir del alumno y que se podrían adquirir a lo largo de lo que se entiende por un bloque o módulo de aprendizaje.

II.2. CONTENIDOS (1.º bloque)*

<i>Conceptuales</i>
<i>Procedimentales, habilidades...</i>
<i>Actitudinales</i>

* Un mismo objetivo puede ser al mismo tiempo conceptual, procedimental y actitudinal.

II.3. ACTIVIDADES (1.º bloque)

Se trata de explicar las diferentes actividades que consideramos necesarias para conseguir los objetivos que proponemos, diferenciando en presenciales y no presenciales.

Cada actividad hay que cuantificarla (créditos europeos).

Hay que indicar en cada actividad los recursos necesarios, posibles espacios en la que se va a llevar a cabo, si se hace en equipo de trabajo, individual o gran grupo...

II.4. EVALUACIÓN (1.º bloque)

a) Criterios de evaluación (para los alumnos)

Observa los objetivos que has planteado y piensa en los criterios de evaluación que nos sirvan de referencia para valorar si los alumnos superan esos aprendizajes.

b) Instrumentos de evaluación

Señala aquellos instrumentos que piensas utilizar para llevar a cabo la evaluación.

c) Explicita cuándo y cómo vas a llevarla a cabo

Piensa en qué momentos vas a llevarla a cabo y cómo vas a cuantificar cada uno de los elementos que vas a tener en cuenta.

MATERIALES CURRICULARES, BIBLIOGRAFÍA, RECURSOS...



ANEXO III

**Plantilla para la elaboración
de una asignatura**

DATOS GENERALES

ASIGNATURA/S: _____

Curso: _____ **Cuatrimestre:** _____ **Carácter** (troncal, optativa): _____

Departamento: _____

Área: _____

Créditos ECTS: Totales _____ Teóricos: _____ Prácticos: _____

Descriptorios/Competencias:

Profesor/es: _____ Correo electrónico: _____

Página web: _____

Metodología:

Planteamiento metodológico de la asignatura, haciendo hincapié en aquellos aspectos esenciales en los que se va a basar.

DATOS GENERALES (cont.)

Distribución de las actividades (especificar horas y porcentajes)

Horas presenciales				No presenciales	Otras
<i>Gran grupo</i>	<i>Semin./labor.</i>	<i>Clases prácticas</i>	<i>Tutorías</i>

Prerrequisitos (conocimientos y/o destrezas previas)

Situación en el plan de estudios (aportación a la formación de la titulación)

Idioma en que se imparte: _____

Otros datos de interés:

Alumnos previstos: _____

Grupos prácticos: _____

DATOS DEL CURSO

Objetivos generales del curso

Vinculación competencias

1.- 2.- 3.-	
----------------------------	--

Contenidos del curso

<i>Contenidos a desarrollar por los alumnos a lo largo de todo el curso, secuenciándolos por bloques temáticos.</i>	
0.-	
1.-	
1.1.-	
1.2.-	
.....	
2.-	
.....	

DATOS DEL CURSO (cont.)

Distribución de los créditos ECTS

Bloque 0: Presentación de la asignatura

Horas presenciales				No presenciales	Otras
<i>Gran grupo</i>	<i>Semin./labor.</i>	<i>Clases prácticas</i>	<i>Tutorías</i>

Bloque 1: _____

Horas presenciales				No presenciales	Otras
<i>Gran grupo</i>	<i>Semin./labor.</i>	<i>Clases prácticas</i>	<i>Tutorías</i>

Evaluación del curso

Criterios de evaluación del curso

1.-

2.-

.....

Estructuración de la evaluación (ponderar la calificación final)

Bibliografía, materiales, recursos del curso

--

DATOS DE CADA BLOQUE

BLOQUE 1: _____

Objetivos (Bloque 1)

Ahora se trata de concretar los objetivos más concretos que esperas conseguir del alumno y que se podrían adquirir a lo largo de lo que se entiende por un bloque.

1.-

1.1.-

1.2.-

.....

2.-

.....

Contenidos (Bloque 1)

1.-

1.1.-

1.2.-

.....

2.-

.....

DATOS DE CADA BLOQUE (cont.)

Actividades (Bloque 1)

Se trata de explicar las diferentes actividades que consideramos necesarias para conseguir los objetivos que proponemos.

Cada actividad hay que cuantificarla (créditos europeos).

Hay que pensar en cada actividad los recursos necesarios, posibles espacios en la que se va a llevar a cabo, si se hace en equipo de trabajo, individual o gran grupo...

Actividad	Créd. P/NP	Metodología	Relación con objetivos
1. Clase teórica	1 (P)	Exposición y debate	1, 2
2. Clase práctica	0,5 (P)	Resolución problemas	5, 7, 9
3. Seminario
4. Tutoría			
5. Evaluación			
6. Trabajo autónomo			
...			

Horas presenciales				No presenciales	Otras
<i>Gran grupo</i>	<i>Semin./labor.</i>	<i>Clases prácticas</i>	<i>Tutorías</i>

DATOS DE CADA BLOQUE (cont.)

Bibliografía y recursos

--

Evaluación (Bloque 1)

Criterios de evaluación (para los alumnos)

Instrumentos de evaluación

Cuándo y cómo se va a llevar a cabo *(peso de cada actividad en la calificación final del bloque y peso de la nota de este bloque en la calificación final de la asignatura)*

CRONOGRAMA SEMANAL

	Gran grupo		Prácticas		Seminar./laborat.		Tutorías		Actividad		Actividad		Exámenes		Módulos/temas	
	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp	Hp	Hnp
Cuatrimestre 1º																
Semana 1ª																
Semana 2ª																
Semana 3ª																
Semana 4ª																
Semana 5ª																
Semana 6ª																
Semana 7ª																
Semana 8ª																
Semana 9ª																
Semana 10ª																
Semana 11ª																
Semana 12ª																
Semana 13ª																
Semana 14ª																
TOTAL HORAS																
TOTAL EN ECTS																
Actividad Semana 1ª: Actividad Semana 2ª: ...																

Hp: Horas presenciales

Hnp: Horas no presenciales que se necesitan para preparar, estudiar... lo realizado en las horas presenciales o porque la actividad la realiza de forma autónoma el alumno.

ANEXO IV

Materia en un plan de estudios (Teniendo en cuenta la propuesta de la UZ y los criterios de valoración de la ANECA)

Denominación del módulo	...
Denominación de la materia	...
Denominación de la asignatura	...
Competencias que adquiere el estudiante con dicha asignatura	<p>Señalar aquellas a las que responde la materia.</p> <p>No hay que olvidar que hablamos de conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), de saber como actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento) y de saber como ser (los valores como forma de percibir y vivir).</p> <p>Procurad ponerlas en infinitivo.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Realizar programaciones de aula, basándose en el currículo de la etapa, adaptado a la situación concreta de un centro escolar conocido.</i> 2) <i>Diseñar unidades didácticas, tareas o secuencias de trabajo de aula, sobre temáticas diversas, que requieran la coordinación con otros docentes y supongan, por tanto, el trabajo en equipo...</i> 3) ...
Breve descripción de contenidos	<p>Describir los contenidos brevemente, organizándolos y estructurándolos adecuadamente.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Del currículo oficial al proyecto curricular.</i> 2) <i>Tres variables: el contexto sociocultural, las características del centro, las necesidades y características de los alumnos.</i> 3) <i>Elementos del proceso: objetivos, contenidos, orientaciones didácticas/principios metodológicos</i> 4) ...

Actividades formativas	N.º créditos	Metodología enseñanza/aprendizaje	Relación con las competencias que debe adquirir el estudiante
Indicar el tipo Ejemplo: Clase teórica Seminarios Prácticas Tutorías Activ. de evaluación ... Trabajo autónomo ... UN EJEMPLO	Señalar n.º de créditos (se podría hacer en horas) Ejemplo: 2 C 1 C	Explicar brevemente en qué consiste esa actividad Ejemplo: Exposición del profesor ABP Aprendizaje orientado a proyectos Resolución problemas Puesta en común de grupos Estudio de casos ...	Hacer referencia a las competencias con las que se relaciona Ejemplo: 1, 2 ...
Clase teórica	2	Exposición del profesor	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Seminarios	0,4	Entrevistas y puesta en común	2, 4
Prácticas	1,2	Resolución de problemas	2, 3, 4, 6
Trabajo autónomo	2	Trabajo personal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Activ. de evaluación	0,4	Examen escrito/Autoevaluación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
...