

# UN MARCO PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS ADAPTADOS A LA FILOSOFÍA DE LOS CRÉDITOS EUROPEOS

CARME ARMENGOL,  
FERRAN FERRER,  
JOAQUÍN GAIRÍN,  
MÀRIUS MARTÍNEZ,  
MARGARITA  
MASSOT, JOSÉ  
TEJADA, XAVIER  
ÚCAR\*

\* Facultad de Ciencias de la Educación (Titulación de Pedagogía) de la Universidad Autónoma de Barcelona  
Correo e: carme.armengol@uab.es  
Ingreso: 07/02/07  
Aprobación: 22/05/07

## Resumen

Se presenta una propuesta referencial de algunas de las posibilidades que existen para elaborar programas formativos en la línea de los créditos europeos. Se expone el desarrollo de los diferentes apartados que tendrían que constituir el programa de una materia: la contribución de la materia a la formación del profesional, los objetivos y competencias, los contenidos, el plan de trabajo (alternativas de actividades y horarios) y la evaluación y acreditación de los aprendizajes. También se aborda el proceso de clarificación conceptual y de operación para mostrar indicadores que sirvan como referentes para analizar el cambio de orientación ante los nuevos planteamientos y así, abordar algunas de las cuestiones de carácter organizativo que se derivan.

Palabras clave: Créditos europeos, programa formativo, modelos de planificación.

## Abstract

The present approach concerns a referring proposal of some existing possibilities on the formative programs elaboration into the European credit line. In this model, the development of different parts that would have to constitute the program of a subject its given, and that concretes into the topic contribution about the professional development, the goals and abilities, its contents and work program (that includes an alternative of activities, schedules and its sequence arrangement), learning evaluation and accreditation. An example of the proposal its equally presented. The process of concept clarification and operating capacities approached allowed us, at last, to explicit indicators that could be used as a reference to analyze the change of guidelines that new planning models suggest.

Key words: European credits transfer system, formative programs, planning models.

## El contexto europeo de la educación superior

Referirnos a la implementación de los European Credit Transfer System<sup>1</sup> (en adelante para agilizar la lectura nos referiremos a los ECTS) en la universidad supone tomar como referencia la Declaración de Bolonia y el proceso posterior que se ha desplegado inspirado en este documento inicial. Si bien los ECTS existían con anterioridad a la propia Declaración, estos toman sentido a partir de su aprobación y, sobre todo, de su impulso posterior. Al respecto nos conviene recordar algunos de los aspectos del proceso de Bolonia que nos permiten comprender con más claridad los límites, posibilidades, las virtudes y los defectos de los ECTS.

- ✓ La Declaración de Bolonia (1999) es un texto de fuerte contenido político, de libre adhesión, firmado por países, no por universidades. En este sentido estamos más ante un modelo específicamente europeo que ante un modelo norteamericano donde el peso de las universidades es claramente superior.
- ✓ No está centrado exclusivamente en los estados miembros de la Unión Europea sino en Europa.
- ✓ Los dos objetivos fundamentales son:
  - ✓ Construir una comunidad europea de ciudadanos, con un alto nivel de formación en competencias profesionalmente relevantes y con un conjunto de valores compartidos.
  - ✓ Crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta apuesta por crear un Espacio Europeo de Educación Superior encuentra uno de sus

puntales en el despliegue de un sistema común de créditos como son los ECTS. Estableciéndose, por tanto, diversas relaciones entre los ECTS y el Espacio Europeo de Educación Superior:

- ✓ El referente de las universidades ya no es el propio Estado - Nación sino los países europeos. Ya no se forman sólo estudiantes para el propio país sino para un entorno político, cultural y laboral más amplio.
- ✓ Se procurará impulsar un proceso de armonización, en el que se intenta unificar la estructura del primer, segundo y tercer ciclo, a partir de una división entre las titulaciones de grado y de posgrado y unas duraciones similares en número de años y número de ECTS a cubrir. Se trata más de un acuerdo de mínimos que de máximos procurando establecer un marco común de titulaciones de educación superior.
- ✓ El Espacio Europeo de Educación Superior supone la existencia de un sistema de titulaciones *comprensible, transparente, comparable y transferible*, entre países y entre instituciones universitarias. Por esta razón, se crea el Suplemento del Diploma, de obligado cumplimiento en todas las universidades de los países firmantes de Bolonia. La información que tiene que incluir ha de ser relevante no sólo para el estudiante sino también para los empleadores. Los ECTS tienen que contribuir a hacer esta información más transparente, comparable, comprensible y transferible.
- ✓ La transferibilidad de los ECTS y, por lo tanto, de las titulaciones de un país o universidad a otro se fundamenta, también, en un clima de confianza entre las instituciones. Estas tienen que fiarse de que los sistemas de evaluación y seguimiento hecho por el estudiante en la universidad de origen son correctos y se corresponden con lo que señala el Suplemento del Diploma.

<sup>1</sup> Sistema de transferencia de créditos ideado en el marco de los proyectos Sócrates Erasmus para facilitar el intercambio de estudiantes.

- ✓ El Espacio Europeo de Educación Superior supone también un entorno de competitividad entre universidades tanto en el interior del país, entre países europeos, como entre países y universidades europeas respecto a otros continentes del mundo. Esto implica gozar de altos estándares de calidad, que se suelen medir a través de los ECTS. Garantizar la calidad de los estudios de una universidad vía acreditación es la estrategia marcada por Bolonia y los ECTS tendrán un papel fundamental.
- ✓ El Espacio Europeo de Educación Superior implica promover la movilidad académica (de estudiantes y profesores) y también la movilidad profesional en el interior de Europa. Los ECTS tienen que facilitar los trámites administrativos y las equivalencias académicas que provocan esta movilidad de estudiantes.
- ✓ Finalmente, la creación de este Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido la necesidad de ponerse de acuerdo sobre ciertos aspectos puntuales de los ECTS. Por ejemplo, establecer que lo habitual sea que el estudiante de tiempo completo cubra 60 créditos por año, y que un crédito corresponda, aproximadamente, a 27 horas (entre 25-30 h.) de dedicación del estudiante a su aprendizaje.

Precisamente, en relación a este último punto, y alejándonos de la visión más política de los ECTS expuesta hasta el momento, hay que tener presente que el modelo educativo que sustenta estos nuevos créditos es muy diferente al que era práctica común en muchas universidades europeas. En concreto, los ECTS ponen el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, en el número de horas que éste destina a conseguir unas determinadas competencias mediante un conjunto de actividades diseñadas por el profesor. Este es, muy posiblemente, el cambio más relevante y más difícil de todos los que tiene en

la actualidad el proceso de Bolonia en nuestra universidad.

Con la finalidad de ir precisando los términos, tomaremos en primer lugar una definición de ECTS apuntada por una de las más conocidas especialistas en esta temática en la actualidad: “Los ECTS representan los valores numéricos que cuantifican el trabajo del estudiante (*student workload*) para preparar una materia. Se asignan a cada asignatura en relación al volumen global de trabajo de un curso académico” (Pagani, 2003).

De la misma manera, tomando un referente normativo más cercano a nuestra realidad encontramos que:

El crédito europeo es la unidad de medida del valor académico que representa la cantidad de trabajo que el estudiante tiene para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene para la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas que conducen a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran tanto las enseñanzas teóricas como prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con la inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante tiene que realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios (Art. 3, Real Decreto 1125/2003 del BOE núm. 224).

La implantación de los ECTS no se resuelve, sin embargo, a base de decretos de los diversos países firmantes de la Declaración de Bolonia, ni teniendo una clara delimitación conceptual, ni porque un grupo de profesores decidan avanzar sólidamente en esta dirección. Hay múltiples temas que quedan por resolver y no vamos a poder resolverlos todos a la vez, en este texto abordamos

uno de ellos con la intención de ir haciendo camino y poder así avanzar un poco en el tema.

## El contexto español

En el estado español la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (conocida como la ANECA) convocó, el verano de 2003, 15 ayudas para la realización de estudios conducentes a elaborar nuevos mapas de titulaciones universitarias. A estas ayudas se podían presentar universidades agrupadas en redes lideradas por una de ellas. La universidad de Deusto presentó una propuesta junto con 23 universidades y dos asociaciones profesionales. En julio de 2003 la ANECA aprobó el proyecto de esta red, llamada de educación, al igual que 16 proyectos más entre los que se encontraba también el de la red de magisterio integrada por facultades y escuelas universitarias que impartían las titulaciones de formación del profesorado de enseñanza infantil y primaria.

La red de educación presentó un proyecto para estudiar las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, incluyendo también referencias a la Psicopedagogía que, de entrada, se debía de tratar como titulación de posgrado y no de grado. La red quedó finalmente constituida por 39 universidades que impartían las titulaciones de Pedagogía y/o Educación Social y cinco asociaciones profesionales.

La ANECA aprobó las dos redes con el encargo expreso de que se coordinaran y que las propuestas finales estuvieran consecuentemente articuladas.

Los objetivos fijados por la ANECA eran 14 y se agrupan tal y como se presentan a continuación:

- ✓ Objetivo 1 y 2: Estudios de las titulaciones europeas.
- ✓ Objetivo 3: Estudio de la oferta, la demanda y el rendimiento académico de las titulaciones existentes.
- ✓ Objetivo 4: Estudio de la inserción profesional de licenciados y diplomados.
- ✓ Objetivos 5 y 6: Estudios de perfiles profesionales y competencias.
- ✓ Objetivos 7 y 8: Competencias específicas y transversales en relación a los perfiles profesionales.
- ✓ Objetivos 9 y 10: Validación de las competencias por parte de los agentes sociales y expertos académicos.
- ✓ Objetivo 11: Definición de los objetivos del título.
- ✓ Objetivo 12: Estructura general del título.
- ✓ Objetivo 13: Distribución en créditos ECTS.
- ✓ Objetivo 14: Indicadores de calidad.

El calendario de trabajo se inició al concluir julio de 2003 y acabó a mediados de marzo de 2004 con la entrega de los informes. El cronograma de actuaciones incluyó 4 reuniones plenarias de la red y otras de las comisiones de trabajo para acabar los informes parciales. Las comisiones que fueron desarrollando los diferentes estudios conducentes a la adquisición de los objetivos fueron cuatro:

- ✓ Comisión I: Análisis comparado de los estudios superiores de Educación en Europa (excepto La Formación del profesorado).
- ✓ Comisión II: Titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: Planes de estudio y salidas profesionales.
- ✓ Comisión III: Ámbitos y perfiles profesionales de la Pedagogía y la Educación Social.
- ✓ Comisión IV: Criterios e indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones.

A partir de los informes parciales de cada comisión, el plenario de la red se reunía para discutir los documentos e incorporar las enmiendas oportunas. Hay que decir que existió una quinta comisión o grupo de trabajo que se reunió con la otra parte de la red de formación del profesorado para coordinar y articular tanto

el proceso como las propuestas finales que serían entregadas a la ANECA con tres días de retraso como consecuencia de los atentados de Madrid del día 11 de marzo (la última reunión de la red de educación estaba prevista para el día 12 de marzo y se aplazó cuatro días).

Del análisis de los estudios superiores en Europa se desprenden algunas conclusiones tentativas: en primer lugar, la existencia de titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación y la Pedagogía y la Educación comunitaria y social en la mayoría de los sistemas de enseñanza superior de los estados considerados. Se establecen cuatro bloques de titulaciones agrupadas: El primero relacionado directamente con la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, integrado por titulaciones generalistas. El segundo relacionado con la Educación Social y la Educación Especializada, vinculados con la educación no formal. El tercer bloque agrupado bajo el epígrafe Educación y Pedagogía Especial, vinculado con la acción educativa en el campo de las necesidades educativas especiales, físicas, motrices, sensoriales o intelectuales. Finalmente, un último bloque denominado Pedagogía Comunitaria y Animación Sociocultural. Estas titulaciones tienden a ser de 240 créditos o más (contados con el sistema europeo de créditos).

La comisión segunda constata, con la recopilación de información sobre la situación de estas titulaciones en el Estado español, que las dos titulaciones tienen más demanda que oferta de las universidades y que la situación es bastante estable en el conjunto del Estado y sin diferencias significativas en función de comunidades autónomas. El análisis de la oferta de estudios de posgrado pone de manifiesto la gran heterogeneidad de propuestas y el elevado número de estudiantes en la mayor parte de los casos. Respecto a la inserción laboral de los graduados, los datos muestran cómo la inserción es relativamente rápida. Los itinerarios de inserción son diversos tanto en sectores tradicionales como en sectores emergentes.

La comisión de estudio de perfiles y competencias concreta hasta 10 ámbitos de acción profesional y en cada uno de estos ámbitos se consideran a su vez hasta 23 perfiles diferenciados. Los diez ámbitos son:

- ✓ Administración y gestión educativa
- ✓ Orientación e intervención psicopedagógica
- ✓ Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos
- ✓ Formación y desarrollo en las organizaciones
- ✓ Educación familiar y desarrollo comunitario
- ✓ Educación y mediación para la integración social
- ✓ Educación del tiempo libre, animación y gestión sociocultural
- ✓ Intervención socioeducativa en la infancia y la juventud
- ✓ Educación de personas adultas y de gente mayor
- ✓ Atención socioeducativa a la diversidad

La comisión encargada del estudio de competencias estudia un conjunto amplio de competencias generales transversales (agrupadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas en dos campos profesionales, la Pedagogía y la Educación Social. Estas últimas, se agrupan en competencias disciplinares básicas, competencias profesionales y otras competencias específicas. Al término del estudio se dispone de un conjunto priorizado de competencias de cada tipo para los dos campos profesionales.

La comisión encargada de desarrollar la cuestión de la estructura general de los títulos de educación hace la propuesta de crear dos titulaciones de Educación:

- ✓ Pedagogía
- ✓ Educación Social

En los dos casos se proponen licenciaturas de cuatro años de duración, por lo tanto con 240 créditos europeos cada una, estructuradas en dos

ciclos de dos años. La troncalidad propuesta es la mínima que se podía sugerir, establecida en un 60% de la carga total.

Finalmente, la última comisión establece una propuesta de criterios e indicadores de calidad para las dos titulaciones propuestas. Estos criterios se agrupan en dos bloques:

- ✓ Planificación y desarrollo del plan de formación de la titulación
- ✓ Resultados de la titulación

La comisión estima conveniente destacar la necesidad de apuntar posibles estudios de posgrado a proponer conjuntamente con la red de formación del profesorado (que también propone dos titulaciones de 240 créditos: Educación Infantil y Educación Primaria). Los estimados inicialmente son:

- ✓ Psicopedagogía
- ✓ Tratamiento educativo de problemas de comunicación
- ✓ Especialización didáctica para la educación secundaria
- ✓ Tecnología de la información y la comunicación
- ✓ Educación intercultural

Estos cinco posgrados que tendrían que ser homologados en todo el Estado, son sólo una primera propuesta de las dos redes que consideran que cualquier graduado de cualquiera de las cuatro titulaciones propuestas debería poder acceder. También se menciona específicamente que esta propuesta inicial –compartida y valorada como prioritaria– no debería excluir, en un estudio posterior, la posibilidad de diseñar más en el mismo marco, en función de nuevos campos emergentes y del estudio en profundidad de la demanda social.

## Desarrollo de la experiencia

En el curso 2002/2003 la Coordinación de la titulación de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona impulsó una Comisión Interdepartamental con la finalidad de promover la reflexión y acciones vinculadas a la actualización de los estudios de esta titulación y su adecuación a las nuevas demandas europeas y sociales. Los tres grupos de trabajo constituidos (perfil y competencias, mejora de la docencia y captación de estudiantes) permitieron avanzar en la realización de un mapa de posibilidades de actuación y en la concreción de una propuesta de competencias a considerar en cualquier diseño de formación actualizado sobre la titulación mencionada.

Paralelamente, la Universidad Autónoma de Barcelona pretende dar un impulso a la implementación de las propuestas surgidas de los acuerdos de Bolonia que se concreta, entre otras cuestiones, en la implementación progresiva del modelo de crédito europeo (ECTS) en cuatro titulaciones, entre ellas la de Pedagogía.

Este reto, vehiculado y gestionado por la Unidad de Innovación de la Docencia en la Educación Superior (IDES), fue encarado con la creación de un nuevo grupo de trabajo que, recogiendo las aportaciones anteriores, operativiza la transformación pretendida.

Sus objetivos hacen referencia a:

- ✓ Delimitar la filosofía y criterios a seguir en la adaptación de la titulación de Pedagogía al nuevo diseño de títulos europeos.
- ✓ Planificar el proceso de transformación, definiendo los procedimientos de trabajo más adecuados.
- ✓ Concretar, aplicar y evaluar acciones vinculadas al proceso de innovación pretendido.

La metodología de trabajo incluye la elaboración y análisis de documentos, la revisión de propuestas y realizaciones existentes, reuniones específicas en grupos de trabajo y presentaciones de propuestas al profesorado de la titulación.

La actividad realizada por el grupo de trabajo, entre noviembre de 2003 y febrero de 2004, con la presencia estable de siete profesores representativos, se concreta en un informe. Éste presenta un mapa del conjunto de acciones vinculadas a sensibilizar al profesorado sobre las nuevas necesidades sociales y futuras demandas europeas, a la vez que implica procesos de innovación vinculados a las nuevas propuestas.

Algunos de los elementos que se recogen en el informe mencionado hacen referencia a:

- ✓ La sensibilización del profesorado y de los estudiantes, respecto de las nuevas propuestas europeas, realizada a través de procesos informativos y formativos vehiculados por diversas vías institucionales (coordinación de titulación, departamentos, comisiones de facultad,...) o directas (reuniones abiertas de información, información escrita,...). Se trata de potenciar complicidades y procesos de liderazgo que permitan superar una parte importante de las inquietudes existentes: baja implicación del profesorado, la consideración de las materias como un ámbito privado, la fragmentación del profesorado, el bajo compromiso en procesos colaborativos u otros.
- ✓ Definir el perfil y las competencias necesarias. Por lo que respecta a este tema hay que diferenciar entre competencias transversales deseables para cualquier titulado universitario, competencias de ámbito comunes a especialidades del contexto de las Ciencias Sociales y Humanas y competencias propias y específicas de la titulación de Pedagogía. La revisión realizada permite caracterizar el perfil de un profesional como: conocedor de

los problemas, las tendencias socioeducativas y las respuestas actuales más idóneas, capaz de intervenir en procesos educativos, de investigar y de formar a otros profesionales, de trabajar en equipos multiprofesionales, de actualizarse permanentemente, de administrar autónomamente su carrera profesional, de adaptarse al cambio, de comprometerse institucionalmente y de ser un referente ante otros profesionales.

- ✓ La planificación general del proceso, que supone la definición de un protocolo que establece las características metodológicas que tiene que reunir una asignatura (o conjunto de asignaturas) para poderla considerar adaptada a los criterios ECTS, la convocatoria de proyectos de innovación en la línea del protocolo establecido, la selección y apoyo a la realización de los proyectos más elaborados, el establecimiento y desarrollo de propuestas de seguimiento, el control de los procesos, la valoración de los resultados y la diseminación de la experiencia.
- ✓ La concreción y difusión de documentos que permitan nivelar el grado de conocimiento sobre la nueva realidad.

El grupo de trabajo ha profundizado de manera más específica en las modificaciones que comporta la realización de asignaturas según el nuevo modelo europeo, enfatizando en la importancia de los cambios de concepción y metodológicos que comporta y trasladando sus reflexiones a un protocolo que se acompaña de la concreción de la propuesta en una asignatura.

---

### **Protocolo para la elaboración de programas**

La estructuración del programa tipo se concreta en los siguientes apartados:

## Filosofía y orientación de los créditos ECTS

- ✓ Sistema europeo de transferencia de créditos: Debe favorecer la movilidad, la transferencia, flexibilidad y transparencia de los programas y propuestas.
- ✓ Énfasis en el proceso y en los resultados del aprendizaje del estudiante (el estudiante asume la responsabilidad compartida del aprendizaje, nuevo papel del profesorado: tutorización y orientación). Hay que dejar claro que las clases serán presenciales. No podemos pensar que no es necesario que el docente esté en la universidad, si bien hay que pensar en el nuevo papel del profesor y del estudiante (que pasa de consumidor a productor). Hay que concebir la docencia desde un punto de vista más amplio, no planteada sólo a través de clases magistrales sino que puede entenderse también como el modelo inglés: trabajo tipo seminario, guía de autoaprendizaje como instrumento de apoyo, etc.
- ✓ Perfiles profesionales y académicos. Definidos mediante competencias transversales al contexto universitario, competencias específicas propias de la titulación y competencias específicas de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- ✓ Trabajo en equipo: diálogo, consenso, participación. Para elaborar propuestas de aprendizaje coordinadas, para hacer el seguimiento.

## Protocolo tipo para la elaboración del programa

1. Contribución de la materia a la formación del pedagogo en referencia a las parcelas de formación que puede cubrir el desarrollo curricular que se presenta. La materia que imparto tiene que contribuir a lograr una parte de las competencias que como pedagogo tiene que lograr el estudiante al finalizar la titulación. Es conveniente que quede claro que cada asignatura contribuye a lograr unas determinadas competencias. En este apartado se debería describir brevemente lo que anuncia el título. Sin divagaciones genéricas y refiriéndose concretamente a la asignatura propuesta. Se pueden considerar los siguientes aspectos:
  - ✓ Realidad socio-educativa con que se relaciona la asignatura.
  - ✓ Funciones profesionales y académicas del pedagogo relacionadas con la asignatura.
  - ✓ Contribución de la asignatura a la función profesional y académicas del pedagogo: indicando concretamente la relación con la asignatura.
  - ✓ Relación con otras asignaturas.
2. Objetivos y competencias: En este apartado hay que referenciar los objetivos y las competencias concretas que creemos que la asignatura debe desarrollar. Las competencias han de ceñirse a las específicas de la asignatura. Somos conscientes que también tendríamos que hacer referencia a las competencias transversales pero esta es una de las tareas que queda pendiente de realizar y uno de los objetivos que nos reservamos para un futuro próximo. Las competencias que el profesorado considere han de extraerse del documento elaborado por la titulación. También es necesario que las competencias vayan vinculadas a los objetivos de la asignatura. No sirve hacer un listado de objetivos y otro de competencias sin ninguna vinculación o sin una vinculación explícita.
3. Contenidos: Hay que hacer referencia a las temáticas que se irán tratando en el desarrollo de la asignatura.
4. Plan de trabajo y horas estimadas: La confección del plan de trabajo se considera importante ya que es el ámbito donde debe tener más presencia la nueva filosofía. Se han analizado diversas experiencias de universidades del Estado español que han adaptado



materias al sistema de créditos ECTS. Destacan las experiencias puestas en marcha desde la Junta de Andalucía y el hecho de que la mayoría de iniciativas provienen de facultades de ciencias.

El rasgo más relevante que se repite es la diferenciación de las horas de enseñanza/aprendizaje por bloques con diferentes modalidades:

- ✓ Horas presenciales teóricas, horas no presenciales y horas de evaluación.
- ✓ Horas presenciales y horas no presenciales: teoría, práctica, exámenes y trabajos.
- ✓ Horas de estudio, horas teóricas, grupos de actividades académicamente dirigidas, exámenes y grupos reducidos de tutoría.
- ✓ Horas presenciales, no presenciales y actividades académicas dirigidas.

Entonces, entendemos que el primer paso para elaborar el Plan de Trabajo es establecer ti-

pologías de actividades de enseñanza/aprendizaje teniendo en cuenta el grado de protagonismo del estudiante y/o profesor. El plan de trabajo que se presenta tiene que detallar cuáles son los contenidos que se trabajan en cada una de las actividades propuestas.

Teniendo en cuenta que el Plan de Estudios, con el que de momento tenemos que trabajar, tiene una asignación de créditos que sólo contempla la docencia del profesor, se hace necesario hacer una reconversión en horas para saber cuál es el peso horario que le tenemos que asignar al estudiante.

Una asignatura de 8 créditos representa en el Plan de Estudios de Pedagogía un 10% del peso crediticio total. Según las directrices de Bolonia un estudiante medio tendría que dedicar entre 1,500 y 1,800 por curso en sus estudios. Después de la realización de una simple proporción nos salen las equivalencias del cuadro que mostramos a continuación.

**Cuadro 1**  
**Tabla equivalencia créditos actuales y ECTS**

Créditos actuales	Créditos ECTS	Horas de trabajo del estudiante de acuerdo con los ECTS
4	3	75 – 90
6	4'5	110 – 135
8	6	150 – 180

Se concretan como ejemplificación, dos propuestas diferentes según las horas que se dedicarían a cada uno de los bloques valorados teniendo en cuenta, tal y como se indica en el

cuadro, las horas que el estudiante y el profesor tendrán que dedicar a cada asignatura en función de los créditos asignados en la actualidad.

**Cuadro 2**  
**Ejemplos de distribución horaria en función del tipo de metodología**

Opción	E-A PRESENCIAL (En el aula)		E-A DIRIGIDO (fuera del aula)		E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	
	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
A	50 h.	50 h.	80 h.	30 h.	30 h.	50 h.
B	30 h.	50 h.	90 h.	30 h.	40 h.	50 h.
...						

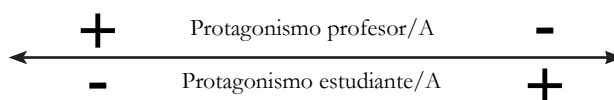
Vemos que la opción A es más cercana al modelo tradicional aunque requiere cambios importantes en la metodología docente. En la opción B la hipótesis es que el profesor divide el grupo en pequeños subgrupos repitiendo la misma sesión para cada uno de ellos. Es por este motivo que el docente dedica más horas presenciales que el estudiante. Fomentaría el modelo de materias interdisciplinarias y la coordinación entre diferentes profesores.

El bloque de enseñanza/aprendizaje autónomo contempla las horas que dedica el docente

a las tutorías libres, la dedicación a preparar las clases, los exámenes, etc. y la coordinación con otros profesores. En los cuadros que presentamos a continuación encontramos una primera aproximación de lo que hemos expuesto hasta ahora.

Para facilitar su concreción, el protocolo diferencia entre enseñanza/aprendizaje presencial, enseñanza/aprendizaje dirigido y enseñanza/aprendizaje autónomo, proporcionando para cada una de estas situaciones un conjunto de actividades que pueden realizar tanto el profesorado como el estudiante.

**Cuadro 3**  
**Posibilidades de actividades a realizar en función de la tipología de enseñanza aprendizaje**



E-A PRESENCIAL (En el aula)		E-A DIRIGIDO (fuera del aula)		E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	
Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición profesor</li> <li>- Exposición del estudiante: individual o grupal</li> <li>- Exposición invitados</li> <li>- Debates (seminarios, foros de discusión, etc.)</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Simulaciones (role-playing)</li> <li>- Cine-forum</li> <li>- Examen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto tutorizado</li> <li>- Estudio de caso</li> <li>- Participación forum virtual</li> <li>- Lecturas orientadas</li> <li>- Tutorías: presenciales o virtuales</li> <li>- Trabajos individuales o de equipo</li> <li>- Visitas guiadas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecturas</li> <li>- Estudio personal: preparación</li> <li>- Exámenes, organización de los apuntes y/o material</li> <li>- Búsqueda de información</li> <li>- Tutorías libres: individuales o de grupo</li> </ul>	

**Cuadro 4**  
**Ejemplo de distribución de tareas y horas estimadas del plan de trabajo**

Distribución de tareas y horas estimadas del plan de trabajo					
E-A PRESENCIAL	Estudiante	Asimila, toma notas, plantea dudas, cuestiones complementarias	Resuelve	Presenta, debate, contrasta	Toma notas, debate, contrasta
	50 horas	(40 horas)	(2 horas)	(4 horas)	(4 horas)
	Profesor	Explicación del profesor	Examen	Seminarios	Cine forum
	50 horas	(40 horas)	(2 horas)	(4 horas)	(4 horas)
E-A DIRIGIDO (fuera del aula)	Estudiante	Busca documentos, contrasta, debate, resuelve, expone	Analiza críticamente, resume, valora	Participa, discute, síntesis personal	...
	80 h.	(40 horas)	(36 horas)	(4 horas)	
	Profesor	Estudio de 2 casos	Lecturas orientadas (4 lecturas por curso)	Forum virtual (2 fóruns por curso)	...
	30 h.	(12 horas)	(8 horas)	(10 horas)	
E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	Estudiante	Estudio personal: preparación exámenes y auto organización material	Tutoría libre	Búsqueda información	Lectura ampliadas
	30 h.	(20 horas)	(2 horas)	(3 horas)	(5 horas)
	Profesor	Tutoría libre Preparación clases Preparación exámenes Coordinación con otros profesores			
	50 h.	50 H.			

Después de este análisis se comienzan a percibir algunas cuestiones importantes:

- ✓ Cuanto más diversificada es la metodología del profesor mayor carga de trabajo tiene.
- ✓ La necesidad de un mayor número de espacios tipo seminario.
- ✓ Necesidad de una coordinación horaria elevada.
- ✓ Las materias más básicas que requieran un mayor seguimiento será necesario programarlas al inicio de la carrera y las materias más prácticas tipo “proyectos” a los últimos cursos.
- ✓ Importancia de la tutorización como orientación, como seguimiento de los aprendizajes.

5. Evaluación y acreditación de los aprendizajes: Nuevamente, aparecen aquí diversas propuestas que tratan de reflejar alternativas

tipo en función del protagonismo que deseen dar al estudiante (procesos de coevaluación, por ejemplo), a las actividades o al método de trabajo. Éstas tienen que ser coherentes con el Plan de Trabajo desarrollado y se pueden dar diversas opciones. Hay que detallar en que consistirá la evaluación y qué peso tiene cada una de las actividades planteadas como actividades de evaluación en la nota de la asignatura.

6. Materiales: Estos hacen referencia a todo tipo de recursos físicos o virtuales vinculados al desarrollo del programa formativo. Hay que considerar todos aquellos que nos sirven para el desarrollo de la asignatura. Se pueden contemplar *dossier* de textos seleccionados, fichas de autorregulación del aprendizaje, guías para trabajo de seminario, protocolos de casos a trabajar, guía para las lecturas reco-

## Cuadro 5

## Ejemplo del peso de la evaluación en función del tipo de actividades realizadas

	Posibles actividades a realizar	Porcentaje de la calificación en la evaluación final
E-A PRESENCIAL	Participación Trabajos Examen	45%
E-A DIRIGIDO (fuera del aula)	Participación Trabajos	45%
E-A AUTÓNOMO (fuera del aula)	Autoevaluación Justificada ...	10%

mendadas, películas a visionar, páginas Web, etc. De forma consciente hemos eliminado el apartado de bibliografía como título del programa. Entendemos que la bibliografía es un subapartado más de este sexto apartado que debe incluir también los datos que acabamos de comentar.

7. Informaciones complementarias: Entendemos desde la comisión que pueden haber otras informaciones que según la especificidad de la materia tienen que ser consideradas en el programa, en este caso se tendría que utilizar este último apartado para referir todos aquellos aspectos que el profesor cree conveniente incorporar y que no tienen cabida en ninguno de los otros apartados.

## Comentarios finales

El Espacio Europeo de Educación Superior establece un marco político que posibilita e induce la transferibilidad y el intercambio de conocimientos para estudiantes, formadores y, en general, de profesionales entre los diversos países que configuran la Unión Europea. Pero, ni una ni otro pueden ser posibles sin cambios profundos en la manera como estudiantes, profesores y autoridades académicas hemos entendido hasta ahora la educación superior. Esta reforma nos obliga a todos por igual: los estudiantes han de asumir un protagonismo en la gestión de sus aprendizajes que, en el modelo actual, a menudo

delegan o derivan en el propio profesorado o en la manera como éste desarrolla o ejerce la función docente.

El profesorado, por su parte, ha de enfatizar la funciones metodológicas –de facilitación, planificación, y creación de escenarios de aprendizaje– por encima de las de simple difusor o transmisor de conocimientos. Las autoridades académicas, por último, son llamadas a gestar modelos organizativos flexibles y creativos que faciliten el cambio de modelo educativo. Cambio que no resulta nada fácil si pensamos que, en realidad, lo que supone es ni más ni menos que un cambio en la cultura de nuestras universidades.

Todas estas transformaciones requieren de, al menos, dos elementos para poder tener alguna expectativa de éxito. En primer lugar, es necesario que haya voluntad de llevar adelante los cambios. Una voluntad de acción que ha de ser política y económica pero que, sobre todo, ha de ser asumida por aquellos –estudiantes, profesores, y administradores– que lo han de hacer posible. En segundo lugar, es indispensable visualizar –primero– y construir –después– caminos, protocolos, procedimientos y metodologías que acompañen y ayuden en sus tareas a las personas que han de realizar dichos cambios. Es, sobre todo, en este segundo requerimiento en el que se enmarca el trabajo que hemos presentado, considerado como un proceso y un producto que cuenta con algunas implicaciones que podemos considerar como clave de reflexiones y que comentamos a continuación:

1. Proceso de innovación *down-up vs stop-down*. Conviene destacar que el proceso inicial se fraguó por el interés del primer grupo de profesorado de la titulación que en el seno de la coordinación desarrolló los primeros trabajos antes de que se hiciera la primera convocatoria de planes piloto. El motor de transformación partió de la inquietud de un núcleo de profesorado y de la coordinación de titulación que dio un primer impulso.
2. Motivación e implicación docente. Relacionado con el anterior, conviene destacar la motivación docente por mejorar una titulación con una larga tradición pero con procesos de trabajo a menudo fragmentados y poco cohesionados. Esta motivación hizo que el trabajo inicial fuera muy dinámico, fluido y productivo y respondía a las inquietudes de un grupo de académicos con motivación por los estudios de pedagogía.
3. Carga de trabajo del profesorado. El profesorado que inicia un proceso de innovación debe ser consciente que esta tarea requerirá un esfuerzo suplementario y, por lo tanto, una carga adicional de trabajo respecto a su quehacer docente cotidiano. La necesidad de revisar el programa no en términos formales sino conceptuales es un esfuerzo que requiere tiempo para la reflexión, el estudio y la producción.
4. Importancia de la coordinación. El desarrollo del modelo no tiene sentido sin una componente importante de coordinación. A medida que se va concretando la propuesta de cada docente se hace imprescindible coordinarla con la del resto de docentes puesto que el plan de estudios, en su conjunto, cobra sentido en la medida en que articula asignaturas alrededor del perfil por competencias de una manera coordinada.
5. El desarrollo del modelo permite evidenciar la articulación de sus elementos. A medida que se desarrolla cada programa, se puede demostrar —y esta es una de las fortalezas del proceso— que los distintos elementos tienen un sentido y que no se trata de un cambio meramente formal sino de visión, teórico y conceptual de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior. Cada elemento del programa se interrelaciona con el resto de una manera articulada y coherente, lo cual refuerza el propio modelo y sus premisas.
  - ✓ El trabajo esperado del alumno en relación con el tiempo real que dispone. De ahí, la necesidad de la concreción y articulación del mismo en un plan de trabajo que diferencia el trabajo presencial, el trabajo dirigido y el trabajo autónomo, y en el que queda igualmente comprometido el trabajo del profesor.
  - ✓ El papel y uso de la evaluación. La misma no puede limitarse a la actividad lectiva, ni a momentos puntuales al final del proceso, sino que tiene que integrar todo un conjunto de actividades diversificadas. Todo ello implica nuevos dispositivos y momentos evaluativos que integren la multiplicidad de fuentes, situaciones, incluso fuera del aula, con apoyo de evaluaciones continuas. También involucra la evaluación transversal entre distintas asignaturas o grupos de asignaturas con prácticas comunes. Esta reubicación espacio-temporal del dispositivo de evaluación hace necesaria la revisión del periodo de exámenes, que ineludiblemente habrá que reducir o eliminar.
  - ✓ El papel de los medios y recursos didácticos. Los mismos van a estar en estrecha consonancia con las actividades y estos no deben ser limitados por la imprescindible guía docente. Las nuevas modalidades formativas, con la implicación de las Tecnologías de información y comunicación, posibilitarán la emergencia y protagonismo de nuevos recursos didácticos como pueden ser los *campus* virtuales, plataformas informáticas, etc.

6. La formación del profesor, inicial y continua, como consecuencia del nuevo protagonismo docente. En todo caso, más allá de los cursos formativos iniciales y necesarios para desarrollar su actividad profesional en este nuevo escenario, donde han de superarse los planteamientos tradicionales y apropiarse de nuevas estrategias metodológicas, emerge igualmente la necesidad de mayor trabajo colaborativo y la creación de grupos docentes estables, que a su vez, puede afrontar las nuevas necesidades formativas dentro de procesos de investigación-acción o reflexión-acción colaborativa.
7. Reconocimiento. El proceso de transformación requiere de reconocimiento de aquellas personas que lo integran. Sin el reconocimiento se pierde uno de los elementos claves en los procesos de transformación que son institucionales.
8. Evaluación y documentación. En consonancia con el anterior se debe apuntar la importancia de la evaluación del proceso de cara a su optimización pero también para crear e intercambiar conocimiento que deberá ser escrito. En caso contrario, las experiencias quedan como elementos puntuales, coyunturales que no generan historia compartida y que, por lo tanto, se desdibujan con el tiempo.

## Referencias

PAGANI, R. (2003). *ECTS y el nuevo método docente*. I Encuentro Internacional de Estudiantes, Madrid, 4/12/2003 (documento policopiado).

BOE (2003). *Real Decreto 1125/2003 de 5 de Septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, Número 224, Jueves 18 de Septiembre 2003.

LAVIGNE, R. (2003). *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos* (documento policopiado).