

La organización de la docencia en la UPF

Guía para los estudios de grado y de postgrado



La organización de la docencia en la UPF

Guía para los estudios de grado
y de postgrado

CENTRO PARA LA CALIDAD
Y LA INNOVACIÓN DOCENTE

© UNIVERSITAT POMPEU FABRA
Barcelona, marzo de 2009
DL: B-14.397-2009

UPGGREC: 2437-9/EI

Sumario

Agradecimientos	4
Prólogo	5
Síntesis de la propuesta	7
1. Requerimientos básicos que plantea el EEES	11
1.1. Desarrollar en el estudiante las competencias pertinentes	13
1.2. Situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje	14
1.3. La evaluación debe ser continua, estar orientada a la adquisición de competencias y fomentar la autoevaluación	15
1.4. El trabajo fuera del aula del estudiante debe ser guiado	17
1.5. Incentivar el uso de las TIC	19
1.6. Metodologías activas	20
2. Recomendaciones para organizar la docencia	23
2.1. Cómo distribuir los créditos de la asignatura	26
2.2. ¿Qué tipo de agrupaciones son más convenientes para implementar las técnicas y los métodos señalados?	27
3. Propuestas y ejemplos de cómo organizar la docencia	29
3.1. Sesiones plenarias + sesiones de seminario	31
3.2. Sesiones magistrales + sesiones de talleres o de prácticas	32
3.3. Sesiones magistrales + sesiones de prácticas + tutorías grupales	33
3.4. Sesiones plenarias + sesiones de prácticas + sesiones de trabajo en equipo + sesiones de seminario + sesiones de tutorías de seguimiento	34
3.5. Aprendizaje basado en problemas	35
3.6. Criterios que hay que tener en cuenta. Preguntas que hay que hacerse	36
4. El plan docente	37
5. Proceso de autorización y de validación de la nueva organización de una asignatura	41
ANEXO: Características de los enfoques metodológicos	44

Agradecimientos

Esta publicación es una obra colectiva, un trabajo de equipo. Muchas personas han intervenido en distinta medida o han formulado observaciones de interés que han permitido mejorarla, completarla y, sobretodo, hacerla más útil –como esperamos– para sus destinatarios principales, el profesorado y los responsables académicos.

En primer lugar, como obra que quiere incidir y ayudar en la organización de la docencia, hay que señalar la decisiva intervención de todos los decanos y directores de centro, estudio o departamento que han ejercido esta función durante los dos últimos cursos. Como responsables académicos, han tenido ocasión de debatir sobre versiones previas de esta publicación en reuniones conjuntas a partir de su diversa experiencia en la gestión diaria de la organización de la docencia.

Así mismo, si bien resulta imposible enumerar a todas las personas que han realizado aportaciones, creemos que es ineludible y oportuno mencionar algunas que han tenido una participación destacada. Así, en primer lugar, hay que señalar la de los miembros del Consejo Académico del CQUID: Oriol Amat, Josep Eladi Baños, Aurora Bel, Jaume Casals, Albert Lamarca, María Morrás, Enric Peig, Jordi Pérez, Pere Torra y Eva Ventura. Además, debemos agradecer especialmente la riqueza de los comentarios que, a título individual, nos han hecho llegar los profesores Joaquín Tena, Ester Oliveras, Daniel Cassany y David Felip. Y aún, corresponde singularizar el agradecimiento a la señora Teresa Lloret, pedagoga que formó parte del equipo del CQUID hasta el otoño de 2008 y que tuvo un rol especialmente destacado en la búsqueda de información y en la redacción de la parte referida a las metodologías docentes.

Finalmente, hay que reconocer la participación de distintos profesionales de la casa, entre ellos los que forman el propio CQUID.

Centro para la Calidad y la Innovación Docente
Barcelona, febrero de 2009

Prólogo

La Universidad Pompeu Fabra ha apostado decididamente por la plena incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como lo muestra el hecho que ha sido la universidad pública catalana que ha implantado más estudios de grado en el actual curso 2008-2009. Así mismo, la UPF prevé extender la adaptación al EEES a la mayoría de las enseñanzas que ofrece a la sociedad en el próximo curso 2009-2010. Para llegar hasta aquí, nuestros centros han desarrollado un trabajo progresivo incorporando la metodología del crédito ECTS en muchas asignaturas y participando en distintas iniciativas promovidas por las administraciones públicas, tales como el plan piloto de adaptación al EEES promovido por la Generalitat de Cataluña.

Todas estas transformaciones que hemos ido introduciendo en la docencia universitaria deben conducir a mejorar la calidad de la formación y favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes. Una pieza clave en este proceso de mejora –no es preciso decirlo– es el trabajo de nuestros profesores. Por ello, el CQUID, como instrumento de apoyo al profesorado para la calidad de la enseñanza, ha preparado esta publicación, con la que pretende contribuir a facilitar la aplicación práctica a la docencia de los principios que derivan del llamado *proceso de Bolonia*.

La elaboración de esta publicación ha contado con la colaboración activa y con la complicitad de muchos responsables académicos y de profesores a título individual, con cuyas aportaciones y experiencia se ha enriquecido el texto. Las distintas visiones que, afortunadamente, conviven en nuestra universidad determinan que la materialización de la práctica docente no deba resultar monolítica ni uniforme, sino que puede presentar diversidad de posibilidades, tanto por su adecuación a las distintas disciplinas como por la libertad de aplicación de las metodologías didácticas que caracterizan la actuación de los profesores en la educación superior.

La apuesta de la UPF, pues, es la adopción de un marco flexible, de manera semejante a como se ha llevado a cabo la planificación de los nuevos estudios. Flexibilidad y rigor, diversidad e innovación, deben garantizar el aprendizaje activo que reclama nuestra sociedad. En cualquier caso, la última palabra es de los profesores y de los estudiantes.

Josep Joan Moreso
Rector de la UPF

Síntesis de la propuesta





• **Requerimientos básicos que plantea el EEES**

1. El principal objetivo es adquirir y desarrollar competencias.
2. El estudiante debe mantener un rol activo durante todo el ciclo educativo.
3. La evaluación debe ser continua, estar orientada a la adquisición de competencias y fomentar la autoevaluación.
4. Buena parte del aprendizaje debe realizarse fuera del aula.
5. Debe incentivarse el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje en línea.

El plan docente es la herramienta que permite rediseñar la asignatura a partir de estas premisas.

• **Organización de la docencia**

La docencia —y, por tanto, el PAD— debe organizarse según los créditos ECTS.

• **Propuestas de organización de la docencia**

Son recomendaciones genéricas que hay que concretar según se trate de los estudios de grado o de postgrado, de cada titulación específica, de las características de la asignatura y del curso (primero, segundo, tercero, cuarto u otros).

1. **Horas lectivas**

Teniendo en cuenta que en la UPF un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, el porcentaje de presencialidad debe corresponder a entre el 20% y el 35% de los créditos. Así, por ejemplo, una asignatura que en el sistema anterior tuviese 5 créditos supondría las horas lectivas siguientes:

- **Sistema anterior:** 5 créditos = 50 horas lectivas.
- **Sistema Bolonia:** 4 créditos ECTS = 100 horas de trabajo (20-35 horas lectivas + 80-65 horas de estudio).

2. Porcentaje de magistralidad en las horas lectivas

- **Grado:** el 70% de las horas lectivas como máximo. Siguiendo el ejemplo anterior, de las 20-35 horas lectivas de la asignatura de 4 créditos ECTS, el máximo de magistralidad no puede superar las 14-24,5 horas.
- **Postgrado:** puede situarse alrededor del 40%.

3. Agrupaciones de estudiantes

- **Sesiones plenarias:** todos los estudiantes matriculados en la asignatura o tantos como el centro considere oportuno, según distintas variables (cuerpo docente, equipamientos, contenidos, etc.).
- **Sesiones de seminario, talleres, prácticas:** entre 15 y 40 estudiantes (se dice 40 a fin de flexibilizar al máximo las distintas circunstancias).
- **Prácticas de laboratorio, aulas de informática, etc.:** 30-50 estudiantes (50% del grupo plenario).

Al final de este documento se incluyen distintas alternativas de organización de la docencia con arreglo a estos criterios.

• Proceso de autorización y de validación de la nueva organización de una asignatura

Paso 1: el profesor o profesora plantea la propuesta de plan docente al decanato o a la dirección del departamento, según corresponda.

Paso 2: el decanato o la dirección del departamento la revisa y, si es pertinente, la autoriza.

Paso 3: se implementa.

Paso 4: el CQUID hace su validación definitiva a partir del análisis y la evaluación de resultados.

1. Requerimientos básicos que plantea el EEES



PCLO 2017



1.1. Desarrollar en el estudiante las competencias pertinentes

El objetivo fundamental del proceso de aprendizaje universitario en el EEES no se centra en garantizar al estudiante la acumulación de conocimientos, que quedan obsoletos muy deprisa, sino en potenciar otros aspectos formativos, como la adquisición de las competencias básicas, tanto las específicas de cada una de las disciplinas como las generales, de carácter transversal (comunes a cualquier carrera), tales como: la capacidad de aprender, **la capacidad de resolver problemas, las habilidades para el trabajo en equipo, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la autoorganización, la capacidad de hablar en público, etc.**

Por tanto, **la formación** no debe centrarse estrictamente en la transmisión o el dominio de contenidos, sino que **debe enfocarse hacia el objetivo más complejo de adquirir competencias**. En este sentido, la formación debe tomar como referencia las actividades profesionales y de investigación que se vinculan a una titulación, a una asignatura o a una materia, en lugar de centrarse únicamente en los contenidos de la disciplina. La evaluación de los aprendizajes también debe integrar, además de la prueba final, métodos de valoración más próximos y congruentes con las prácticas docentes y de investigación correspondientes.

Hay, pues, que **diseñar situaciones de aprendizaje** que promuevan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que componen las competencias de referencia y su puesta en funcionamiento.

COMPETENCIA: es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y de aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definitivo.

El profesor o profesora debe preguntarse lo siguiente: ¿Cuál es la mejor estrategia o actividad para que el estudiante adquiera las competencias que quiero que tenga al acabar mi asignatura?

1.2. Situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje

El hecho de que el crédito ECTS se calcule a partir de las horas totales que el estudiante debe dedicar a una asignatura (y no de las que le dedica el docente, como estaba establecido hasta ahora) constituye un buen indicador de que el eje de la acción formativa se centra en el estudiante y en sus necesidades.

Situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje implica que éste tenga **un rol más activo en su formación, tanto con respecto a su actuación en el aula, en presencia del profesorado, como fuera de ella**. Ir a clase no puede suponer una actitud pasiva por parte del estudiante: ir a tomar apuntes que después deberá estudiar de manera más o menos razonada. Los estudiantes deben ir a clase y realizar tareas más dinámicas: deberán trabajar con materiales que les permitan buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones, y también –por supuesto– memorizar. Buena parte de su aprendizaje tendrá lugar de manera autónoma, más allá del aula, y deberán ser conscientes de que todo ello no son extras, sino elementos necesarios para superar las materias, porque es la única manera de conseguir el aprendizaje integral que se pretende alcanzar.

Ello significa también un aumento de la interacción entre profesor y estudiantes. En este sentido, los grupos reducidos pasan a ser uno de los instrumentos organizativos clave para lograr aumentar la interacción y el intercambio entre profesor y estudiantes. Organizar estos grupos a partir de seminarios, de tutorías grupales, de talleres o de prácticas, con un volumen de estudiantes reducido, hace que se incrementen las posibilidades de generar participación e interacción en el aula, cosa que produce más intercambio entre los estudiantes y el profesorado.

Es importante planificar tanto el trabajo que el estudiante debe realizar fuera del aula como el del aula. Son más interesantes preguntas como “¿Qué deben aprender los estudiantes?” o “¿Cuáles son las mejores actividades y la mejor interacción para que lo aprendan? (en clase y fuera de clase)”, que no “¿Qué les explicaré hoy?” o “¿Qué contenidos tocan?”.

Dinámica TRADICIONAL

- Asistencia a clase
- Estudio individual

Propuesta de la UPF

- Asistencia y participación en clase
- Trabajo guiado
- Trabajo autónomo
- Trabajo en equipo
- Estudio individual

1.3. La evaluación debe ser continua, estar orientada a la adquisición de competencias y fomentar la autoevaluación

La evaluación es un proceso directamente vinculado a la calidad de la docencia. En sí misma constituye una herramienta esencial para lograr un aprendizaje efectivo. De hecho, ninguna innovación será efectiva si no va acompañada de innovaciones en la manera de concebir la evaluación.

a) Evaluación continua

Es la evaluación que se realiza durante el aprendizaje, y tiene la finalidad de asegurar de que se va en la dirección pretendida, de detectar a tiempo dificultades, de proporcionar feedback a los estudiantes para orientar su aprendizaje y de introducir las modificaciones necesarias en el programa. Puede comenzar con la práctica de actividades de diagnóstico inicial que permitan evaluar las competencias previas con las que arrancan los alumnos y esbozando los vacíos o las necesidades que éstos presentan.

La evaluación continua quiere lograr una efectiva retroalimentación informativa para los estudiantes. Por otro lado, procura adaptar lo que se va enseñando a los resultados que va dando la evaluación; en lugar de poder determinar si los estudiantes saben al final del proceso, hay que comprobar si están aprendiendo adecuadamente a lo largo del proceso.

b) Evaluación orientada a la adquisición de competencias

Sólo se puede confirmar que se ha adquirido una competencia cuando se ha puesto a prueba en un contexto verosímil. Por tanto, la evaluación pasa por el diseño de una actividad en la que el estudiante pueda demostrar el nivel adquirido en aquella competencia.

Por ello, la evaluación no puede plantearse como un proceso independiente del resto del curso, sino que debe estar integrada en el mismo, y debe ser coherente con la metodología y con el enfoque global de la asignatura o de la titulación.

c) Autoevaluación

El propósito final de la formación universitaria debe ser la autorregulación, es decir, que el estudiante sea capaz de darse cuenta autónomamente de las competencias y de los contenidos que van quedando obsoletos en su disciplina; de los aprendizajes y de la actualización que debe ir realizando, de cómo puede realizarlos, y de realizarlos. Dado que el estado de conocimientos de cada disciplina evoluciona muy rápidamente, igual que lo hacen las prácticas profesionales, adoptar una dimensión de autorregulación resulta por tanto decisivo. Por ello es relevante incluir progresivamente en los estudios instrumentos de autoevaluación que vayan retornando al estudiante cuotas de responsabilidad y de autonomía importantes, guiadas por el profesorado.

Así, por ejemplo, en un examen en el que los estudiantes deben demostrar si recuerdan unos contenidos, el único resultado de aprendizaje que se consigue es la memorización. Difícilmente lograremos ningún cambio si sólo hemos intentado cambiar toda la metodología y aplicar actividades distintas pero al final seguimos evaluando de la manera tradicional.

El profesor o profesora debe preguntarse lo siguiente: ¿Cómo le devuelvo al estudiante las actividades? ¿Cómo sabe el estudiante que está progresando correctamente a lo largo del trimestre?

Si la competencia que queremos lograr en el estudiante es que sepa expresarse en público y que sea capaz de argumentar correctamente, deberá plantearse una prueba oral que permita conocer en qué medida el estudiante ha adquirido esta competencia.

Algunos consejos prácticos para hacer una evaluación efectiva

- a) **Considerar múltiples fuentes de evaluación y, como mínimo, tres tipos de actividades:** examen final o trabajo de curso, actividades quincenales o cada tres semanas e intervenciones o participaciones que decidimos evaluar.
- b) **Asegurar claridad y transparencia:** los criterios de evaluación deben exponerse detalladamente desde el comienzo, públicamente. Hay que presentarlos a los estudiantes y comentarlos a fin de garantizar que todo el mundo (estudiantes y profesorado) los entiende del mismo modo.
- c) **Especificar el porcentaje que cada fuente de evaluación tiene en**

la **calificación final** del estudiante. Se recomienda que el peso del examen final y el del trabajo de curso representen alrededor del 50%, y que el resto provenga de fuentes de evaluación continua (prácticas o ejercicios, participación en clase, trabajo en línea, etc.).

- d) **Incorporar ejercicios que creen un contexto de vida real.** ¿En qué tipo de situación puedo esperar que los estudiantes necesiten este conocimiento o sean capaces de utilizarlo? Entonces debe plantearse una pregunta o un problema que reproduzca este contexto de la vida real de la manera más ajustada posible.
- e) Procurar que el *feedback* que damos a los estudiantes tenga las características del “FIDeLITY feedback”: 1. *FREQUENT*: dar *feedback* de manera frecuente (siempre según las posibilidades del profesor o profesora); 2. *IMMEDIATE*: proporcionar el *feedback* lo más rápidamente posible; 3. *DISCRIMINATING*: definir claramente la diferencia entre lo que es un trabajo pobre, un trabajo aceptable y un trabajo excepcional; 4. *LOVING*: ser empático en la manera de dar el *feedback* (Feenk, L., 2004).

1.4. El trabajo fuera del aula del estudiante debe ser guiado

Dirigir y gestionar adecuadamente el trabajo del estudiante fuera del aula e integrarlo con lo que se trata en el aula es una de las cuestiones prácticas más complejas que implementar el cambio metodológico plantea.

Implicaciones para el estudiante

- a) La carga de trabajo del estudiante fuera del aula adquiere mayor importancia. El estudiante tiene menos horas de clase con el profesor o profesora y más tareas autónomas, por lo cual debe intentar encontrar las soluciones más por su cuenta y tomar, por lo tanto, la iniciativa.
- b) Debe gestionar y planificar adecuadamente el tiempo de estudio y debe ir adquiriendo habilidades de estudio y de trabajo autónomo: buscar y tratar la información, seleccionar, priorizar...
- c) Debe asegurarse claramente de que sabe lo que hay que hacer en las actividades que se le proponen, y debe ir encontrando estrategias para resolverlas, con el guiaje y la orientación del profesor o profesora.

- d) Debe acostumbrarse a prepararse las clases antes de asistir a ellas. Si ve menos al profesor o profesora y debe intervenir en las sesiones en grupo reducido, es necesario que se las prepare previamente.
- e) Tiene más oportunidades para interactuar personalmente con el profesor o profesora (en los seminarios, en línea, en una tutoría). El estudiante debe animarse a intervenir oralmente, a superar la timidez, a dialogar con el docente para exponerle sus dudas y para avanzar en su aprendizaje.

Implicaciones para el profesor o profesora

- a) En el momento de diseñar la asignatura, el profesor o profesora debe definir y distribuir claramente qué contenidos se expondrán dentro del aula en las sesiones plenarias, qué contenidos los trabajarán los estudiantes fuera del aula con actividades y ejercicios, y qué contenidos se trabajarán en las sesiones en grupo reducido: seminarios, talleres, laboratorio, etc. Es importante que todo este engranaje esté bien conectado.
- b) Las actividades que se proponen para realizar fuera del aula deben ser claras y definidas, a fin de que el estudiante pueda entender muy bien qué se le pide y pueda aprovechar la actividad. Idealmente, deberían ser tareas prácticas y concretas, contextualizadas en el ámbito profesional y en la disciplina correspondiente del estudio, y deberían relacionarse con los contenidos teóricos que son objeto de aprendizaje; es decir, las tareas sólo podrán resolverse si los estudiantes aprenden los contenidos teóricos correspondientes y los aplican a la situación concreta.
- c) Es fundamental, sobre todo en los cursos iniciales, proporcionar guías de trabajo o guías de lectura que acompañen al estudiante en la resolución de la actividad. Un buen recurso en este sentido es proporcionar modelos de respuesta de tareas equivalentes o, en caso de que se trate de una actividad de respuesta abierta o múltiple, ofrecer ejemplos de respuestas ideales dadas por estudiantes de cursos previos.
- d) Es muy importante, así mismo, elaborar un buen material para el trabajo fuera del aula: casos, ejercicios de autoevaluación, preguntas cerradas, simulaciones, etc.
- e) Debe definirse inicialmente qué actividades son evaluables y cuáles no lo son. Deben indicarse los baremos y los criterios de éxito de las tareas (aunque sea muy esquemáticamente, sólo a título orientativo).

1.5. Incentivar el uso de las TIC

En la formación presencial, **las tecnologías de la información y la comunicación pueden utilizarse antes, durante y después de la clase**. Por poner algunos ejemplos: si se presenta algún material en la web de la asignatura o bien en el Aula Global, o si se dinamiza alguna actividad a través de estas herramientas paralelamente a la clase presencial, el estudiante trabaja y consulta antes de asistir a clase. De este modo, cuando asiste a clase ya no lo hace partiendo de cero, esperando que el profesor o profesora se lo explique todo, sino que puede utilizar el contacto con el profesor o profesora para plantearle dudas, para consultarle aspectos que no ha entendido, etc. Por tanto, se puede trabajar de una manera más pormenorizada en el contenido. Al mismo tiempo, la clase puede utilizarse para realizar pruebas de autoevaluación, y ofrece posibilidades de comunicación y de cooperación entre los estudiantes y el profesor o profesora.

Así mismo, cuando una asignatura presencial dispone de un espacio en línea, el contacto presencial deja de ser el único procedimiento para que el profesor o profesora pueda comunicarse con los estudiantes y para que los estudiantes se comuniquen entre sí. No es preciso esperar a la clase siguiente para avisar a los estudiantes de la celebración de una conferencia interesante, ni es necesario que los estudiantes se encuentren en el aula para hacer algún trabajo, dado que pueden chatear en línea o desarrollar una wiki.

El hecho de que se reduzca la presencialidad del estudiante en el aula y que aumente el trabajo y la dedicación fuera de ella ofrece más posibilidades para aprovechar las TIC. Algunas de las ventajas que ello comporta son las siguientes:

- Representa nuevas posibilidades en la comunicación, la colaboración, la distribución de los conocimientos y la dinamización de las actividades; por ejemplo, la web de la asignatura o la utilización del Aula Global.
- Facilita la atención individualizada y el seguimiento del alumno a través de las tutorías virtuales.
- Permite al estudiante y al grupo hacer autoevaluaciones y coevaluaciones de sus aprendizajes, así como hacer trabajos en grupo virtualmente, sin necesidad de que los estudiantes coincidan en el espacio y en el tiempo.
- Potencia habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información.

- Permite que los estudiantes entreguen trabajos y reciban evaluaciones en línea, desde cualquier lugar, sin necesidad de asistir a clase.

Sin embargo, el uso de las TIC en una asignatura también tiene otras consecuencias:

- Incrementa notablemente la dedicación del profesor o profesora a las tareas en línea: atender correos y consultas, gestionar los materiales en línea, alimentar la web, etc.
- Hace emerger las dificultades que tienen los estudiantes con la gestión de las TIC (desconocimiento de programas, seguridad en línea, etc.), y exige así mismo al docente que se forme en cuestiones que no pertenecen a su programa.
- Incrementa la dependencia que docente y estudiantes tienen de los materiales en línea: exige que en clase pueda accederse al espacio de la asignatura (Aula Global, web, enlaces), que buena parte de las sesiones presenciales y de los seminarios giren en torno a los materiales en línea.

1.6. Metodologías activas

Para lograr los puntos señalados, debe revisarse necesariamente el aspecto fundamental: la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Las metodologías para el aprendizaje activo conceden un rol muy relevante al estudiante, el cual construye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor o profesora.

Las metodologías activas se centran en “activar” al estudiante, es decir, en implicarlo, en lograr que haga, no sólo que escuche; y suponen, por tanto, que el estudiante trabaje dentro y fuera del aula, que despliegue en todo momento un rol y una actitud participativos, activos y creativos.

El aprendizaje que se logra utilizando metodologías activas fomenta el espíritu crítico del estudiante y le invita a verse como constructor de su propio conocimiento y como figura importante de lo que se trata en clase, en tanto que herramienta básica para poder comprender los problemas que hay que resolver y la temática estudiada.

Los **objetivos de las metodologías activas** son, principalmente, lograr que el estudiante:

- Desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un rol más activo en la construcción del conocimiento.
- Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con los compañeros.
- Interactúe con el entorno a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas.
- Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación.

El repertorio de métodos activos es amplio, porque comprende tanto las dinámicas y las actividades –cuyo objetivo es “activar” la clase magistral– como otros métodos más complejos, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, los juegos de rol, las simulaciones y los estudios de caso, entre otros.

Aprendizaje basado en problemas: los alumnos, ya sea en grupo, autónomamente o guiados por el profesor o profesora, deben encontrar la respuesta a una pregunta o problema, de manera que para conseguir hacerlo correctamente deben buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura.

Aprendizaje basado en proyectos: los alumnos, en grupo, desarrollan un proyecto que integra distintos pasos y sigue una secuencia. El contenido se facilita a medida que va avanzando el desarrollo y la resolución del proyecto.

Estudio de caso: consiste en trabajar una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona o una organización en un entorno concreto. Haciendo uso de su conocimiento y de sus habilidades, los alumnos deben analizar la información, posicionarse, experimentar y tomar decisiones.

Aprendizaje cooperativo: los estudiantes trabajan siempre en equipo para resolver distintas tareas (rompecabezas, toma de decisiones, elaboración de documentos) que han sido diseñadas de modo que no puedan resolverse sin la participación de todo el mundo y que promueven la interdependencia positiva (es decir, que los estudiantes se ayuden entre sí y que saque mejor nota quien más ayuda). Los estudiantes reciben formación previa para trabajar en equipo.

Fórmulas combinadas: permiten la integración de distintas técnicas como las presentadas. No se centran en una única técnica, sino que utilizan varias: en un momento determinado plantean un estudio de caso individual; en otro momento, un trabajo cooperativo o un proyecto transversal al largo del curso.

Estas metodologías se caracterizan por un cambio gradual en la división de tareas en el proceso de aprendizaje, que va desplazándose de quien enseña hacia quien aprende (véase la comparación en el anexo).

El método de enseñanza va cambiando a medida que aumenta la independencia de los estudiantes y su hábito en técnicas de este tipo. Por tanto, a la hora de ponerlas en práctica hay que tener en cuenta que no siempre son adecuadas para todos los estudiantes. Probablemente los estudiantes de primer curso necesitan más guiaje y presencia del profesor o profesora, mientras que en cursos sucesivos ya van adquiriendo de manera gradual más autonomía en el proceso de aprendizaje.

Todas estas técnicas suponen que el estudiante trabaje dentro y fuera del aula. Su implicación en tareas y proyectos, y el propósito consciente de aprender mediante estas actividades, deben permitir la construcción del aprendizaje deseado. Sin embargo, para que pueda alcanzarse de manera efectiva, es imprescindible que esté bien guiado y monitorizado por el profesor o profesora.

2. Recomendaciones para organizar la docencia





Una vez definidos los principales requerimientos del enfoque metodológico que promueve el EEES, hay que revisar necesariamente cómo se organiza la asignatura. Ello implica fundamentalmente los dos aspectos siguientes:

I. DISTRIBUCIÓN DE LOS CRÉDITOS ECTS: cómo se distribuyen y se organizan los créditos ECTS de la asignatura, es decir, qué porcentaje se dedica a la presencialidad del estudiante en el aula y qué porcentaje se destina a su aprendizaje fuera de ésta.

II. AGRUPACIONES DE ESTUDIANTES: qué tipo de agrupaciones se hacen para implementar las técnicas y los métodos señalados.

En definitiva, **hay que decidir la arquitectura más adecuada de la asignatura** para que pueda construirse el aprendizaje, a partir de las técnicas y de los métodos que se consideren más pertinentes según el tipo de asignatura, el número de estudiantes, los objetivos, o bien si se trata de una asignatura de primeros o últimos cursos, etc.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, de momento, no existe ninguna normativa europea, estatal o autonómica que fije y que establezca cómo debe hacerse. Sin embargo, sí que las directrices generales marcan una tendencia, y la tendencia es, con toda certeza, la reducción de la presencialidad y de la magistralidad, en favor de la autonomía y de la actividad del estudiante.

Si bien la UPF, institucionalmente, realiza una propuesta, también apuesta por la flexibilidad, de tal manera que existe cierto margen para que cada estudio decida la manera más apropiada de ponerla marcha y la modalidad organizativa que pueda resultarle más conveniente, siempre que se ajuste a los criterios pedagógicos mencionados.

Una vez aclarado esto, lo que aquí se presenta son recomendaciones y propuestas.

FÓRMULA PARA PASAR DE CRÉDITOS TRADICIONALES A CRÉDITOS ECTS

La equivalencia aproximada de créditos puede calcularse a partir del número de créditos anuales matriculables en el sistema anterior al de Bolonia (75 créditos) y el número de créditos anuales matriculables en el sistema de Bolonia (60 créditos).

$$6 \text{ créditos} \text{ — } 75 \text{ créditos}$$

$$x \text{ créditos} \text{ — } 60 \text{ créditos ECTS}$$

$$x = 4,8 \text{ créditos ECTS (5 créditos ECTS)}$$

2.1. Cómo distribuir los créditos de la asignatura

- *¿Qué carga lectiva o presencialidad en el aula (horas de clase con gran grupo y seminario) debe tener una asignatura?*

Se recomienda que el porcentaje de carga lectiva del estudiante en el aula esté entre el 20% y el 35% de los créditos totales de la asignatura. El resto corresponde al trabajo de estudio, individual o en grupo, de las actividades encomendadas.

¿Por qué?

Si el objetivo es que el estudiante desarrolle un aprendizaje más activo, con aumento de la autonomía y trabajando fuera del aula individualmente o en equipo, hay que dejarle tiempo suficiente para que pueda hacerlo. Además, la única vía para aprender a ser competente en algo, es decir, a saber hacer, es la vía de la práctica, del “aprender haciendo”. Con todo, el profesorado deberá valorar cuál es la carga más indicada para cada asignatura.

- *Si la docencia debe combinar sesiones magistrales, prácticas, seminarios, talleres, tutorías grupales y trabajo dirigido, ¿qué porcentaje hay que asignar a cada elemento?*

Se recomienda que la magistralidad, desarrollada naturalmente en una sesión de gran grupo, represente como máximo el 70% de la carga lectiva total del estudiante. El resto debería corresponder a las demás actividades que hemos señalado, ya sean prácticas, seminarios, talleres o tutorías grupales; es decir, la modalidad que se considere más pertinente en cada asignatura según cuáles sean sus características y las competencias que haya que desarrollar.

En los estudios de postgrado, este porcentaje puede irse reduciendo hasta alrededor del 40%.

¿Por qué?

Las sesiones magistrales siguen teniendo un peso muy importante en el aprendizaje del estudiante. Es el momento en el que el profesorado tiene contacto presencial con todos los estudiantes, sea con un grupo o más; también se corresponde con los momentos más personalizados de inicio y de finalización de la asignatura. Por otra parte, una buena sesión expositiva es muy eficaz para exponer algunos conceptos fundamentales a un buen número de estudiantes. Igualmente, cada vez más, las sesiones magistrales van incorporando actividades que permiten la intervención del estudiante, preguntando y mostrando una actitud activa.

Sin embargo, ésta no puede ser la única ni la principal técnica de enseñanza, sino que hay que avanzar hacia técnicas que hagan posible una mayor actividad del estudiante. Las técnicas activas, como las que hemos señalado antes, difícilmente pueden ponerse en práctica en sesiones plenarias magistrales. Lo más viable es desarrollarlas en formato de seminario, taller, tutoría grupal o prácticas.

2.2. ¿Qué tipo de agrupaciones son más convenientes para implementar las técnicas y los métodos señalados?

Se recomienda:

- **Sesiones plenarias:** todos los estudiantes matriculados en la asignatura. Tanto como se considere oportuno.
- **Sesiones de seminario y taller:** entre 15 y 40 estudiantes. Hay que decir que el número ideal de estudiantes para los seminarios es de 12 a 20. Sin embargo, también pueden considerarse otro tipo de organizaciones docentes que permitan integrar a más estudiantes, siempre teniendo en cuenta que al incrementar el número de estudiantes se reduce la interactividad.
- **Prácticas en el laboratorio, en las aulas de informática...:** 30-50 estudiantes (según las características del estudio).
- **Tutorías grupales:** entre 3 y 8 estudiantes. Habitualmente los grupos de trabajo pueden ser de este tamaño. Conviene tener presente, sin embargo, que los grupos de número par permiten hacer subdivisiones por parejas o grupos equivalentes más pequeños, cosa que puede ser interesante para organizar las tareas.

A partir de estos criterios flexibles y aproximativos, es necesario que cada estudio, cada profesor o profesora o equipo de profesores puedan decidir qué agrupaciones se hacen en las asignaturas a fin de dar respuesta a las técnicas y a los métodos que quieren desarrollarse.

¿Por qué?

Obviamente, las sesiones magistrales pueden acoger a un gran número de estudiantes, ya que la finalidad principal es transmitir unos conocimientos fundamentales, de manera que el público receptor puede ser amplio, siempre teniendo en cuenta que cuanto más grande sea el grupo menos posibilidades habrá de promover la interactividad.

Por otra parte, las sesiones de seminario o talleres tienen como objetivo que el estudiante haga, participe, intervenga, presente, pregunte, etc.

Dinamizar todo esto es más viable cuando el grupo es más reducido. En el caso de las prácticas en un laboratorio o en un aula de informática, o en una visita al exterior, etc., puede flexibilizarse el tamaño del grupo porque, naturalmente, pueden aprovecharse otros recursos. Sin embargo, hay que considerar que un aumento del número de estudiantes dificulta su control y seguimiento. Finalmente, por lo general las tutorías grupales se realizan para hacer el seguimiento del trabajo de un grupo, para analizar más a fondo alguna cuestión o para desarrollar un caso, un problema, etc. El objetivo en este caso es la máxima aproximación entre el profesor o profesora y los estudiantes a fin de lograr un buen seguimiento académico.

3. Propuestas y ejemplos de cómo organizar la docencia





Todas las propuestas que se presentan suponen una combinación de las sesiones plenarias magistrales y de las agrupaciones reducidas participativas (seminarios, talleres, prácticas, tutorías grupales de seguimiento), de tal manera que permitan el desarrollo de métodos activos. Ninguna de estas propuestas prevé la tutoría (entendida como la atención individualizada para consultas de despacho) dentro del horario lectivo. Las tutorías grupales se consideran una agrupación reducida como podrían serlo los seminarios o los talleres.

3.1. Sesiones plenarias + sesiones de seminario

Combina	Sesiones plenarias + sesiones de seminario
Carga lectiva	La carga lectiva del estudiante en el aula equivale al 20% del valor del crédito ECTS en horas. El resto (80%) corresponde a trabajo de estudio, individual o en grupo, y a la realización de las asignaciones de tareas y de actividades propuestas.
Distribución de las sesiones	Las sesiones plenarias suponen el 70% de la carga lectiva total del estudiante. El 30% de la carga lectiva corresponde a sesiones de seminario.
Tipos de agrupaciones	Sesiones plenarias: todo el grupo clase. Sesiones de seminario: de 16 a 20 estudiantes.
Ejemplo	1 asignatura de 5 créditos ECTS = 125 horas de estudio > 25 horas lectivas: 18 sesiones magistrales y 8 seminarios (de 16-20 estudiantes).

NOTA: Esta propuesta organizativa permite el desarrollo de prácticamente todas las metodologías activas, exceptuando seguramente el aprendizaje basado en proyectos. Puede ser adecuada para todos los cursos, pero en primer curso se precisa bastante formación y preparación para llevar a cabo los seminarios correctamente.

Hay que destacar que es importante adecuar el volumen de trabajo que suponga la tarea a la organización de la asignatura, y a la inversa.

La organización de las asignaturas en sesiones de gran grupo y seminarios comporta que a veces un solo profesor o profesora no pueda impartir toda la docencia, y que tengan que ser varias personas las que la impartan. En este caso, es conveniente establecer qué profesor o profesora sénior o con más experiencia en la asignatura es el responsable de la misma.

3.2. Sesiones magistrales + sesiones de talleres o de prácticas

Combina	Sesiones magistrales + sesiones de talleres o de prácticas
Carga lectiva	La carga lectiva del estudiante en el aula equivale al 30% del valor del crédito ECTS en horas. El resto (70%) corresponde a trabajo de estudio, individual o en grupo, y a la realización de las asignaciones de tareas y de actividades propuestas.
Distribución de las sesiones	Las sesiones plenarias representan el 80% de la carga lectiva total del estudiante. El 30% de la carga lectiva corresponde a sesiones de talleres o de prácticas.
Tipos de agrupaciones	Sesiones plenarias: todo el grupo clase. Sesiones de talleres o de prácticas: aproximadamente 40 estudiantes.
Ejemplo	5 créditos ECTS = 125 horas de estudio > de 37,5 horas lectivas a 30 horas magistrales y 7,5 horas de prácticas o de talleres.

NOTA: Esta propuesta organizativa tiene más presencialidad y más magistralidad. Puede ser más adecuada para asignaturas de cursos iniciales o para asignaturas que se considere que requieren más presencia del profesor o profesora.

3.3. Sesiones magistrales + sesiones de prácticas + tutorías grupales

Combina	Sesiones magistrales + sesiones de prácticas + tutorías grupales
Carga lectiva	La carga lectiva del estudiante en el aula equivale al 33% del valor del crédito ECTS en horas. El resto (67%) corresponde al trabajo de estudio individual y grupal.
Distribución de las sesiones	Las sesiones plenarias suponen un 40% de la carga lectiva total del estudiante. Las sesiones de prácticas representan el 30%, y las sesiones dedicadas a las tutorías grupales, el 30% restante.
Tipos de agrupaciones	Las sesiones plenarias son de todo el grupo clase. Las prácticas de la mitad del grupo clase y las tutorías grupales son para grupos de trabajo.
Ejemplo	6 créditos ECTS = 150 horas de estudio. Horas de carga lectiva: de 50 a 20 horas plenarias, 10 horas de prácticas y 20 horas de tutorías grupales.
Organización semanal (*)	2 horas de sesión plenaria* + 2 horas (tutorías grupales de seguimiento: grupos de 6-8 estudiantes que pasan una vez cada quince días con el profesor o profesora) + 1 hora (sesiones prácticas, la mitad del grupo clase destinado a las exposiciones orales sobre el avance de los trabajos).

NOTA: La exposición de la sesión plenaria no se hace nunca magistralmente, sino que se construye a partir de las dudas que plantean los estudiantes y de las consultas que éstos realizan a partir de la lectura de los apuntes y/o de los temas que se han presentado previamente en línea. Las tutorías grupales están orientadas a permitir que cada grupo comente con el profesor o profesora el estado de su proyecto y que pueda plantearle dudas vinculadas a su trabajo.

En las sesiones prácticas es donde se pone en común, a través de presentaciones orales, el avance de los proyectos de cada grupo.

3.4. Sesiones plenarias + sesiones de prácticas + sesiones de trabajo en equipo + sesiones de seminario + sesiones de tutorías de seguimiento

Combina	Sesiones plenarias + sesiones de prácticas + sesiones de trabajo en equipo + sesiones de seminario + sesiones de tutorías de seguimiento
Carga lectiva	La carga lectiva del estudiante en el aula equivale al 38,33% del valor del crédito ECTS en horas. El resto corresponde al trabajo y al estudio personal del estudiante.
Distribución de las sesiones	Las sesiones plenarias representan el 50% de la carga lectiva del estudiante; las sesiones prácticas , el 20%; las sesiones de trabajo en grupo , el 17%; las sesiones de seminario , el 9%, y las tutorías grupales de seguimiento , el 4%.
Tipos de agrupaciones	Sesiones plenarias: todo el grupo clase. Sesiones de prácticas: subgrupos del 50%. Sesiones de trabajo en grupo: grupos de cinco estudiantes. Sesiones de seminario: subgrupos del 25%. Sesiones de tutorías grupales de seguimiento: subgrupos del 25%.
Ejemplo	4 créditos ECTS = 120 horas de estudio > Horas de carga lectiva = 46. 23 horas plenarias, 9 horas de sesiones prácticas, 8 horas de trabajo en grupo, 4 horas de seminario y 2 horas de tutorías de seguimiento.

NOTA: En las sesiones plenarias se exponen las nociones básicas de cada bloque de contenidos, con un enfoque muy aplicado. Las sesiones de prácticas se realizan en el aula de informática, y se utilizan para resolver ejercicios prácticos en el ordenador con un programa determinado. Las sesiones de trabajo en equipo están enfocadas a resolver casos concretos. Las sesiones de seminario se realizan dos veces a lo largo del trimestre y tienen por objetivo el debate y la presentación oral de los casos tratados en los trabajos en equipo. En las sesiones de tutoría/seguimiento se discuten los resultados de los ejercicios realizados en las sesiones prácticas, etc.

* Esta organización acoge las metodologías combinadas. Como se muestra, la distribución de las sesiones y las distintas agrupaciones se adaptan a las necesidades de la materia, lo cual permite dar respuesta a los objetivos y a las competencias que se quieren trabajar en la asignatura en cuestión.

3.5. Aprendizaje basado en problemas

Combina:

1. Agrupaciones a un doble nivel:
 - Agrupaciones de 25-30 estudiantes (tres subgrupos).
 - Equipos de 5-6 estudiantes (los equipos eligen un portavoz y un secretario).

2. Un grupo integra de cinco a seis equipos:
 - Dos horas semanales con gran grupo con la finalidad de presentar los resultados del trabajo y dar paso al debate y a las conclusiones.
 - Una hora semanal de tutoría por equipos y con la presencia de tutores para presentar el problema o la actividad que hay que desarrollar durante la semana, formular los objetivos de aprendizaje y diseñar la estrategia para adquirir los conocimientos necesarios.

3. Actividades que hay que llevar a cabo:
 - Resolución de casos prácticos.
 - Visitas a organismos, centros o instituciones externos.
 - Búsquedas en la red.
 - Simulaciones.

4. No existe un único docente sino un "equipo docente" integrado por dos profesores y por los tutores responsables de cada uno de los equipos.

5. Es importante contar con un buen material, integrado por:
 - Un buen manual.
 - Artículos monográficos breves para cada sesión.
 - Material informativo: prensa, documentación en red...
 - Material clasificado previamente: bases de datos.
 - Material en línea.
 - Ejercicios de autoevaluación en línea.
 - Foro de debate (útil para contextualizar el aprendizaje).
 - Fragmentos de vídeos para introducir un tema.

NOTA: Esta propuesta organizativa constituye un ejemplo exclusivo de la metodología del aprendizaje basado en problemas, adecuada para asignaturas que lo permitan. Hay que tener en cuenta el alto componente de trabajo autónomo del estudiante, por lo cual se recomienda para cursos avanzados o para estudiantes y profesores entrenados.

3.6. Criterios que hay que tener en cuenta. Preguntas que hay que hacerse

En el momento de repensar unos estudios o una asignatura a partir de los requerimientos del EEES y de decidir los dos aspectos clave según se trate de estudios de grado o de postgrado –el porcentaje lectivo y los tipos de agrupaciones–, hay que tener en cuenta algunos criterios.

1. **El curso:** no es lo mismo tener estudiantes de primer curso que de tercero o de cuarto. Los estudiantes de primero necesitan contar con más presencia del profesor o profesora y tener un seguimiento del proceso y de la actividad mucho más exhaustivo. A medida que van progresando en los cursos, los estudiantes deben irse habituando a otra conducta de estudio, más autónoma, y a participar más en los seminarios o a involucrarse más en los talleres. En definitiva, a “aprender haciendo”.
2. ¿Qué **competencias** y qué **contenidos** plantean los estudios o la asignatura? ¿Cómo será más adecuado trabajarlos?
3. ¿Qué **metodologías docentes** quieren utilizarse a lo largo del trimestre?
4. ¿Qué **tipos de actividades** quieren plantearse y en qué tipo de agrupaciones será más viable realizarlas?
5. El **material** del que disponemos y el que deberemos crear de nuevo **para trabajar dentro y fuera del aula:** casos, supuestos, artículos, guías de lectura...
6. El uso que puede hacerse de las TIC: ¿Webs de asignatura? ¿Puede ponerse documentación al alcance de los estudiantes virtualmente? ¿Pueden dinamizarse actividades a través del Aula Global para que el estudiante trabaje en ellas antes de asistir a clase? ¿Pueden crearse blogs de asignaturas? ¿Se desarrollarán tutorías virtuales? Pueden proponerse actividades de profundización o de refuerzo a través de la web para los estudiantes que lo necesiten en la asignatura, actividades de autoevaluación, etc.

En muchos casos los estudiantes de primer curso llegan a la Universidad creyendo que su tarea principal consistirá en asistir a clase, tomar apuntes y memorizar. Hay que irles demostrando que ello no es suficiente en la formación de un universitario.

4. El plan docente





Se denomina *plan* docente al documento que recoge, ordena y expone todos los elementos de una asignatura, tanto metodológicos como de organización de la docencia.

El plan docente es el documento rector u hoja de ruta de la docencia de una asignatura.

En este sentido, es preciso que sea una herramienta útil tanto para el equipo docente como para el estudiante. Al profesor o profesora debe servirle para rediseñar la asignatura a partir de los nuevos requisitos y, sobre todo, para planificar exhaustivamente cómo se desarrollará la misma a lo largo del trimestre. El plan docente resulta muy útil en asignaturas que tienen varios profesores, responsables de los distintos componentes (sesiones magistrales, seminarios, laboratorios), porque permite coordinar mejor la tarea docente.

Debe garantizarse que el plan docente contiene, como mínimo, las competencias que deben desarrollarse; los contenidos; el calendario de actividades semanales tanto en lo relativo a las sesiones plenarias y a las que se realizan en grupos reducidos como a las actividades que el estudiante debe realizar fuera del aula; los mecanismos de evaluación y, finalmente, los recursos bibliográficos y digitales requeridos. Es conveniente que toda la información sobre la evaluación se especifique en profundidad: cómo puede aprobar la asignatura el estudiante, qué debe hacer, cómo se le evaluará, con qué criterios.

Al estudiante, el plan docente debe permitirle conocer de entrada cómo funcionará la asignatura, qué hará y para qué le servirá, de manera que pueda orientarse a lo largo del curso sobre lo que debe ir haciendo y cómo debe hacerlo. Si tenemos en cuenta que el estudiante debe ir siendo cada vez más autónomo durante su proceso formativo, es necesario que cuente con herramientas y recursos que se lo faciliten, que le permitan conocer el proceso de trabajo para que pueda organizarse y planificarse él mismo su estudio y su presencia en el aula.

En definitiva, pues, **un plan docente bien hecho** –que **no significa muy extenso**– es un instrumento valuosísimo de planificación de una asignatura, tanto para el docente como para el estudiante. Si bien comporta un esfuerzo inicial importante para el profesor o profesora, una buena organización acaba suponiendo un ahorro de tiempo a lo largo del trimestre, ya que se tiene previsto qué hay que hacer en cada

sesión, y, al mismo tiempo, es un elemento muy relevante que aporta transparencia y claridad, ya que todas las reglas del juego (criterios de evaluación, entrega de actividades, etc.) están expuestas desde el principio y son explícitas y transparentes para todo el mundo.

El plan docente sustituye al programa de contenidos de la asignatura, y va más allá que éste.

El plan docente debe cumplir cuatro funciones básicas:

- 1.** Planificación del aprendizaje
- 2.** Diseño y actualización de la asignatura
- 3.** Información sobre la asignatura
- 4.** “Contrato” entre estudiante y docente

5. Proceso de autorización
y de validación de la nueva
organización de una asignatura





A partir de los requerimientos metodológicos planteados y de sus implicaciones para la organización docente, se propone que el profesorado pueda optar por la propuesta metodológica y organizativa que considere más adecuada a las necesidades de la asignatura.

Para poner en práctica esta toma de decisiones y dotarla de un marco organizativo viable, se propone establecer los siguientes pasos:

1. **El profesor o profesora responsable de una asignatura**, un vez conocidos los principios de la renovación educativa que se promueve con el EEES, **repiensa su asignatura** y la diseña, **a través del documento del plan docente** (junto con el equipo de profesorado implicado en la asignatura).
* Los docentes, para decidir cómo van a organizar su asignatura, **deben tener en cuenta también el resto de asignaturas que los estudiantes están cursando al mismo tiempo**, en el mismo trimestre y curso.
2. **Este plan docente**, que contiene la justificación y la planificación del desarrollo organizativo y metodológico de la asignatura, **es presentado al decanato o a la dirección del departamento** correspondiente para que valore la viabilidad de la propuesta.
3. **El decanato o la dirección del departamento evalúa la viabilidad de la propuesta**, en los términos que se consideren pertinentes: en primer lugar debe tenerse en cuenta la adecuación al perfil formativo y competencial del graduado o graduada, así como otros aspectos, por ejemplo financieros, infraestructurales, etc. Se autoriza, si procede, el desarrollo de la propuesta y se implementa la asignatura.
4. **El CQUID**, órgano encargado de la calidad pedagógica, evalúa los resultados a partir de unos criterios que son transparentes y conocidos por todas las partes desde el inicio del proceso.
5. **Se valida la propuesta** o bien se informa de los cambios que deben introducirse en la misma a fin de adecuarla a los requerimientos del EEES.

ANEXO: Características de los enfoques metodológicos

ENFOQUE METODOLÓGICO	ESTRUCTURA QUE IMPLICA	TIPOLOGÍA Y OBJETIVOS
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none">- Magistralidad.- Seminarios en grupos reducidos.- Tutorías.- Bastante trabajo fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none">- Aplicación de aprendizajes. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Adquirir conocimientos.- Adquirir habilidades.- Integrar conocimientos.- Justificar.- Relacionar y reflexionar.
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none">- Casi no hay magistralidad.- Tutorías grupales de seguimiento.- Bastante trabajo en equipo e individual del estudiante fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none">- Aplicación de aprendizajes. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Adquirir conocimientos.- Desarrollar metodologías de trabajo.- Integrar conocimientos.- Relacionar y reflexionar en equipo.
MÉTODO DEL CASO	<ul style="list-style-type: none">- Magistralidad.- Seminarios y/o seminarios monográficos.- Tutorías individuales o grupales.	<ul style="list-style-type: none">- Aplicación de aprendizajes. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">- Analizar.- Argumentar.- Buscar soluciones y alternativas.- Identificar problemas.- Interpretar.- Tomar decisiones.

QUIÉN LO APLICA	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Universidad de Maastricht: lo utiliza como método exclusivo para toda la universidad. - Tiene mucha tradición en Medicina y en Ciencias de la Salud. 	<p>El aprendizaje del estudiante es muy eficaz y muy centrado.</p> <p>Los estudiantes adquieren una gran responsabilidad sobre su propio aprendizaje.</p>	<p>No funciona para asignaturas de/con matemáticas.</p> <p>Es preciso que el estudiante tenga cierto nivel de autonomía en el aprendizaje; por eso es más indicado en cursos más avanzados.</p>
<p>Tiene tradición en ingenierías y en todas las asignaturas de distintas titulaciones que permiten llevar a cabo proyectos transversales a lo largo del curso. Por ejemplo, Economía, ADE, Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene también tradición en la enseñanza de segundas lenguas modernas en contextos universitarios. 	<p>Los estudiantes aprenden de manera muy autogestionada; por eso aprenden a desarrollar mucha metodología de trabajo. Ellos escogen el tema del proyecto, por lo cual la motivación es alta. Integran los conocimientos en el marco de un proyecto real.</p>	<p>El proceso de evaluación y la tutorización deben ser rigurosos, haciendo referencia tanto al contenido como al proceso.</p> <p>Es adecuado en aquellas asignaturas que permitan la elaboración de un proyecto que integre todo el contenido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Harvard, universidades holandesas (trabajan mucho con seminarios). - Estudios de Derecho, Psicología... - Estudios de Traducción e Interpretación. 	<p>El aprendizaje en términos de competencias es muy alto. Es muy efectivo para aplicar aprendizajes y para analizar hechos.</p>	<p>Se precisa una elaboración de los casos para sacar todo el rendimiento posible. Si se realiza en sesiones plenarias, con agrupaciones reducidas de estudiantes en la misma aula, es conveniente que en las sesiones no haya más de 60 estudiantes.</p>

ANEXO : Características de los enfoques metodológicos

ENFOQUE METODOLÓGICO	ESTRUCTURA QUE IMPLICA	TIPOLOGÍA Y OBJETIVOS
APRENDIZAJE COOPERATIVO	<ul style="list-style-type: none">- Seminarios y tutorías en grupos reducidos.- Casi no hay magistralidad.- Bastante trabajo fuera del aula.	<p>Construcción de conocimiento y adquisición de habilidades.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gestionar.- Consensuar.- Tomar decisiones.- Integrar conocimientos.- Elaborar.
FÓRMULAS COMBINADAS	<ul style="list-style-type: none">- Magistralidad.- Agrupaciones reducidas (ya sean seminarios, tutorías grupales, etc.).	<p>Construcción de conocimiento, adquisición de competencias, aplicación de aprendizajes. En definitiva, todo vale para el aprendizaje activo del estudiante.</p>

QUIÉN LO APLICA	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Universidades de tradición técnica para ingenieros, arquitectos, telecomunicaciones, etc. A menudo lo combinan con el ABP. - Puede aplicarse en muchos estudios. - Mucha tradición en colleges norteamericanos. - Con influencia en el aprendizaje de lenguas modernas. 	<p>El aprendizaje de competencias suele ser muy relevante. La satisfacción del estudiante suele ser alta porque hay construcción de conocimiento compartido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento interdisciplinario que topa a menudo con la separación entre asignaturas. 	<p>No todas las actividades son adecuadas para trabajar en equipo, y hay que garantizar que el proceso de trabajo sea realmente cooperativo. Comporta esfuerzos de gestión del proceso de trabajo, tanto para el estudiante como para el profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exige formación previa de los estudiantes para el trabajo en equipo.
<p>En prácticamente todas las universidades. Las universidades holandesas tienen cierta tradición.</p>	<p>Permite utilizar y combinar distintos métodos y técnicas en función de los objetivos que quieran alcanzarse y de las actividades que quieran ponerse en práctica.</p>	<p>Si en una facultad o en unos estudios todas las asignaturas desarrollan fórmulas combinadas, puede resultar complicado a nivel de gestión (grupos, infraestructuras, etc.).</p>

www.upf.edu

