

# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 1. Competencias



**UdG**  
Universitat  
de Girona





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODÛDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLI  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSARI



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Competencias



## 1. Competencias

*Este cuaderno es la primera entrega de las Orientaciones para la adaptación al espacio europeo de educación superior. Tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la UdG y del grupo de trabajo que se constituyó en el invierno 2005-2006 expresamente para tratar el tema de las competencias. Han formado parte de este grupo Alicia Baltasar, Jordi Colomer, Carmen Echazarreta, Rosa Ros y Ferran Viñas, coordinadores de diferentes titulaciones del Plan piloto, y Josep Juandó, delegado de Apoyo a la Docencia.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.edu-  
www.udg.es/vrdpa), abril 2006.*

*Depósito legal: Gi-644-2006*



## PRESENTACIÓN

El espacio europeo de educación superior (EEES) nace de una coyuntura educativa, económica y política a escala mundial, sobradamente comentada en muchos ámbitos, especialmente en el medio docente universitario. Se hace necesario, en vista de su amplitud, ir construyendo este espacio a partir de cada realidad concreta y específica, en un proceso de adaptación.

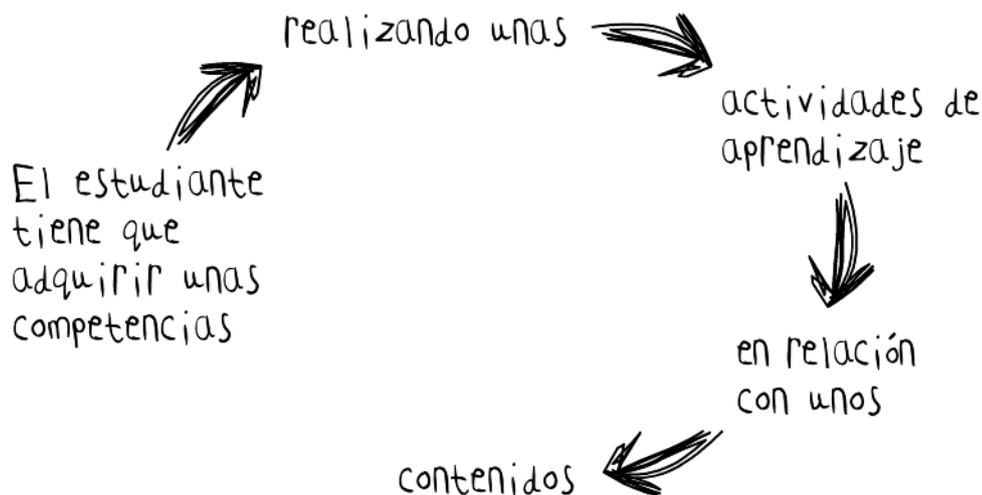
Las universidades catalanas, como las de otros lugares, han optado por un pilotaje de esta adaptación con los objetivos de tener un primer contacto con los grandes temas que supone la adaptación y aprender cuáles son los caminos más adecuados para insertarse en el espacio europeo.

La Universidad de Girona ha querido entregarse de lleno a este proceso con un plan piloto de adaptación al EEES que ha implicado a todas sus facultades y escuelas desde el curso académico 2004-2005. Este plan es objeto de seguimiento y de análisis en busca de

la definición de un proceso de adaptación eficaz y razonable que nos permita ofrecer a la comunidad universitaria unas orientaciones que faciliten la futura pero inminente adaptación de la totalidad de los estudios de la Universidad de Girona al espacio europeo de educación superior.

Hay que leer estas páginas, pues, teniendo presente que recogen la experiencia de diez equipos de profesores de nuestra universidad en el proceso de adaptación piloto al espacio europeo, con la única pretensión de servir de orientación para el profesorado que tenga que adaptar su docencia a los criterios que se derivan de la Declaración de Bolonia.

Esperamos que sean de utilidad para la comunidad docente universitaria en el momento en que se tiene que aplicar una reforma que es tanto estructural como metodológica y que implica un cambio en la concepción de enseñar y aprender.



## 7. PLANTEAMIENTO DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

Desde el punto de vista del currículum, el EEES nos propone hacer énfasis en el hecho de que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, nos invita a planificar la docencia pensando, de forma muy explícita, en el aprendizaje.

Al mismo tiempo, nos presenta el reto de conectar el mundo académico con el mundo laboral a través de las competencias que los estudiantes tienen que adquirir en la Universidad para aplicarlas, después, al ejercicio profesional.

Nos encontramos, pues, ante la circunstancia de **plantear nuestra planificación docente a partir de la formulación de las competencias** que cada uno de los estudios de la UdG debe ofrecer a sus alumnos.

En este nuevo contexto académico entendemos que los estudiantes, en la Universidad, tienen que desarrollar unas competencias realizando unas actividades de aprendizaje con las que tendrán que trabajar unos contenidos determinados.



## 2. LA FORMULACIÓ DE LES COMPETÈNCIES

El punto de partida para diseñar el currículum, en el marco del EEES, es la formulación de las competencias que el alumno tiene que adquirir en las actividades de aprendizaje.

Recomendaciones para la formulación de las competencias:

Con la finalidad de dar la máxima claridad posible y de orientar tanto al profesorado como a los estudiantes, conviene que la formulación de las competencias –su enunciado– sea fácilmente identificable en clave de competencia y de finalidad. Con este objetivo, una opción que se manifiesta satisfactoria es utilizar de forma sistemática verbos de acción en infinitivo, para formular el enunciado de las competencias, de modo que se indique, de forma inequívoca, cuál es la acción que se pretende que el estudiante sea capaz de hacer.

A modo de ejemplo, para formular competencias se puede pensar en verbos como:

Analizar, aplicar, evaluar, catalogar, comunicar, crear, desarrollar, diagnosticar, diferenciar, dirigir, diseñar, elaborar, ejercitar, hacer, formular, gestionar, identificar, integrar, interpretar, investigar, mostrar, muestrear, planificar, razonar, redactar, resolver, respetar, ser capaz de, utilizar, etc.

De esta lista de ejemplos se ha querido excluir expresamente verbos del estilo de saber y conocer, al entender que pueden inducir a pronunciar lo que quizás son más propiamente contenidos que competencias. Por otra parte, se ha considerado que para llevar a cabo cualquiera de las actuaciones a las que se refieren los verbos propuestos, tiene que existir unos saberes y unos conocimientos de forma implícita.



En contraposición a este criterio para el enunciado de competencias, se propone enunciar los contenidos mediante sustantivos (por ejemplo: conocimiento, diagnóstico, análisis, investigación, interpretaciones, diferencias, etc.). Con el fin de obtener una composición esclarecedora del diseño de la asignatura, es importante hacer un esfuerzo para conseguir esta diferenciación.

Algunos ejemplos de enunciados de competencias podrían ser:

#### Ejemplos de competencias específicas:

- *Ser capaces de realizar un análisis del diseño de una CPU determinada según los modelos básicos de arquitecturas de Von Neumann y de Harvard.*
- *Aplicar técnicas para recoger información sobre el funcionamiento de los individuos, grupos u organizaciones.*

- *Utilizar los conocimientos teóricos para interpretar la realidad.*
- *Utilizar programas informáticos para realizar modelos matemáticos aplicados al estudio de las poblaciones.*

#### Ejemplos de competencias transversales o genéricas:

- *Presentar resultados oralmente y por escrito, fruto del trabajo realizado, y conducir la discusión.*
- *Analizar situaciones complejas y diseñar estrategias para resolverlas individualmente y en equipo.*
- *Utilizar la lengua inglesa.*
- *Autoevaluar la propia actividad y el propio aprendizaje e idear estrategias para mejorarlos.*



Los objetivos de una asignatura consisten en la consecución de las competencias que tiene encomendadas

### 3. LA RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS, LAS COMPETENCIAS, LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En todo el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior ha aparecido una terminología amplia que dificultar la orientación. Probablemente uno de los factores que han influido en ello es la dificultad de comparación terminológica entre sistemas universitarios de diferentes países.

En este contexto es recomendable usar unos términos determinados, aunque ello comporte los riesgos propios de elegir una opción.

La opción de la Universidad de Girona, a partir de estas reflexiones, es considerar que los objetivos de una asignatura consisten en conseguir las competencias que tiene encomendadas. Ello nos permite hablar, en el proceso de diseño curricular, directamente de

competencias, entendiendo que éste es un concepto que incluye el del objetivo.\*

Una vez definidas las competencias, llega un momento en que hay que definir qué actividades de aprendizaje, vinculadas a contenidos específicos de la materia, propondremos a los estudiantes para desarrollar cada una de las competencias que hayamos enunciado.

Es connatural a este proceso que cada competencia se trabaje a través de diversas actividades de aprendizaje y de distintos contenidos. Como consecuencia, hay que esperar que el número de competencias asignadas a una asignatura sea inferior al número de contenidos y de actividades de aprendizaje.



Titulación \_\_\_\_\_

Asignaturas de la titulación ↓ \ Competencias de la titulación →	C1	C2	C3	C4	C5	...	Cn
A1	X		X			X	
A2		X	X		X		
A3		X		X			
...	X		X		X		X
An		X		X		X	

## 4. LA PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS EN DOS NIVELES DE RESPONSABILIDAD

Se trata de las competencias que hay que desarrollar a lo largo de los cursos que dura una titulación. Así pues, es preciso velar por la coherencia en el tratamiento de las competencias.

La planificación del trabajo del estudiante para la consecución de las competencias se tiene que pensar a dos niveles diferentes:

**4.1.** El primer nivel corresponde al órgano responsable de la titulación, que tiene que llevar a cabo una acción de planificación que garantice la coherencia y la compleción del tratamiento de todas las competencias que la titulación tiene señaladas como propias, incluyendo las competencias específicas y las genéricas o transversales.

Es necesario llegar a proponer el desarrollo de las competencias en las asignaturas, de modo que el conjunto ofrezca una garantía de tratamiento compensado y suficiente de las diferentes competencias.

Un instrumento que realice la función que resuelve el cuadro de esta página puede ser útil para esta finalidad.

Podemos identificar básicamente dos vías para llegar a un resultado final como éste. Cada una tiene sus ventajas:

**A.** Una vía que podríamos llamar "descendiente", que consiste en que el Consejo de Estudios define las competencias que hay que desarrollar durante los cursos de la titulación en



función del perfil de salida del estudio, de la documentación con que se cuenta y de las características que se pretende dar al futuro titulado, y realiza una distribución entre las diversas asignaturas de modo que el resultado dé una imagen satisfactoria.

De este modo, cada profesor, al diseñar su asignatura, se encuentra con las competencias ya determinadas por el Consejo de Estudios, lo cual no significa que el profesor no pueda complementar estas competencias con otras que considere convenientes, siempre y cuando no rompan la coherencia del estudio. En este sentido, **la ayuda que contiene la aplicación de diseño de las asignaturas de la UdG ofrece ayuda al profesor.**

**B.** Existe otra vía que se podría considerar "ascendiente", que contendría tres pasos:

**B.1.** Definición colegiada de las competencias que el estudio debe garantizar al titulado.

**B.2.** Autoasignación, por parte de cada profesor, de las competencias ya definidas que cree que puede trabajar en su asignatura.

**B.3.** Comprobación colegiada del nivel de coherencia resultante y rectificación, en su caso, de la asignación de algunas competencias.

**4.2.** El segundo nivel de planificación docente corresponde al profesor. Su tarea consiste en idear las actividades de aprendizaje que, trabajando los contenidos adecuados a la asignatura, se encaminen a desarrollar las competencias asignadas.

Entendemos que el diseño de las asignaturas tiene que orientar lo máximo posible a los profesores y los estudiantes. Una buena ayuda para esta orientación es que la propuesta que se haga sea coherente y se perciba como razonable y sostenible. Con este argumento, conviene evitar grandes listas de competencias que podrían dificultar la focalización. También es preciso no caer en simplificaciones excesivas que no permitan la concreción mínima que una persona necesita para empezar un proceso de aprendizaje.

Para definir un abanico que parezca razonable, hablamos **de encargar a cada asignatura el trabajo directo de 5 a 8 competencias.**



Competencias  
transversales

## 5. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENERICAS

Buscar el máximo rendimiento de esta categoría de competencias y, al mismo tiempo, dar sentido a su misma definición y naturaleza supone que tenemos que tratarlas de forma integrada en las asignaturas de contenido específico de cada estudio.

La organización de asignaturas o de otros elementos de programación (por ejemplo, seminarios y cursos) para desarrollar expresamente alguna competencia transversal se tiene que entender, en cualquier caso, como una introducción a la competencia en cuestión, la cual, una vez tratada de

esta forma, se tendrá que integrar instrumentalmente a las asignaturas propias del contenido de cada titulación.

Asegurar la coherencia, en esta integración de las competencias transversales en las asignaturas de contenido, es posible mediante el trabajo coordinado del profesorado implicado, lo cual nos tiene que llevar, de forma paulatina, **a un incremento del trabajo colaborativo entre docentes en el momento de planificar.**



## 6. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la medida en que queramos centrar realmente el trabajo docente de la universidad en la adquisición de competencias, convendrá imaginar formas de evaluación que respondan a este concepto.

Probablemente la mejor forma de demostrar la consecución de una competencia es a través de la práctica. En esta línea, las actividades de aprendizaje constituyen un buen recurso para observar la adquisición de las competencias. (Cuando hablemos de actividades de aprendizaje, en otro número de esta colección, deberemos tener bien presente la vinculación entre competencias y actividades y, por lo tanto, la coherencia y la coordinación necesarias del conjunto de actividades de aprendizaje.)

Hay que hacer una mención especial, en este apartado, de las competencias transversales. Conviene que sean objeto de evaluación expresa, y el resultado de su proceso evaluativo debe tener una incidencia significativa en la calificación que obtengan los estudiantes, en coherencia con la consideración que se pretende que tengan estos tipos de competencias.

Probablemente unas actividades de evaluación concebidas como transversales con respecto al currículum del estudio, el curso, el módulo, pueden constituir un buen marco instrumental para evaluar las competencias genéricas. Retomaremos este aspecto en un próximo cuaderno dedicado a la evaluación.



*\* En la toma de decisiones para la elaboración de esta primera entrega de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior, se han tenido en cuenta las acepciones que merece el término competencia, las cuales convergen hacia un concepto complejo que conecta los diferentes tipos de saberes que una persona adquiere en diferentes contextos y momentos de su vida, y de distintas formas, con las situaciones o problemas con los que esta persona se puede encontrar, que tiene que resolver y que pueden tener distintos niveles de complejidad.*

*También se ha valorado el papel que hay que otorgar a las competencias, así entendidas, en el proceso de planificación curricular -desde considerarlas un referente, más amplio, en el momento de tomar decisiones en el marco del desarrollo del currículum, hasta hacerles jugar un papel más directo y situarlas entre los componentes operativos del proceso de planificación.*

*Más allá de estos aspectos, se ha querido tener en cuenta que debe pensarse en un procedimiento de planificación curricular dirigido a todo el profesorado de la Universidad, con una gran diversidad de estilos de docencia y de planificación curricular. Se ha optado, así pues, por la simplicidad, una simplicidad que no comprometa las bases de los nuevos modelos de docencia ni los conceptos esenciales de los componentes del currículum.*

*Tratar las competencias desde esta opción ha llevado a unas formulaciones próximas a según qué tipología de objetivos, con la intención de compatibilizar la idea de competencia con la finalidad de adquirirla. De este modo, formulamos las competencias en términos de finalidad y damos lugar a lo que quizás se podría llamar objetivos competenciales, que sin embargo llamaremos, por cuestiones de manejabilidad y de imagen, competencias.*

1. Competencias



EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
POLÍTICA PRODÛDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
D'ACCIÓ DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI EN VISTA  
DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA. EN

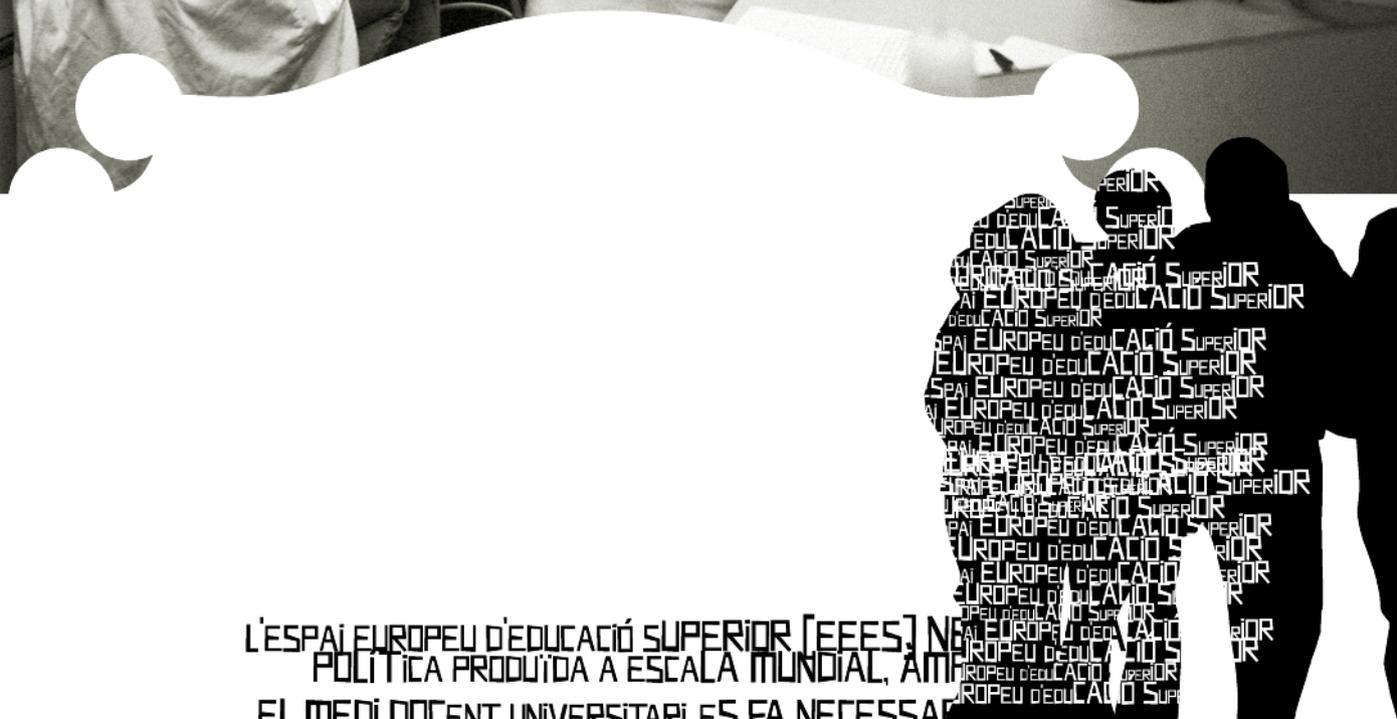
l'ESP  
PL  
EL MEDI  
ESPÀI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA LA  
LA UNIVER  
D'AC



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 2. Competencias UdG





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODUTA A ESCALA MUNDIAL, AMPLI  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSARI



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR





*Este cuaderno forma parte de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - [www.udg.cat/vrdpa](http://www.udg.cat/vrdpa)), julio de 2006.*

*Depósito legal: Gi-958-2006*



## PRESENTACIÓN

En el primer cuaderno de esta *Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior*, la Universidad de Girona opta por un concepto de competencia, por un procedimiento para la formulación de competencias y por una relación concreta entre competencias, objetivos, actividades de aprendizaje y contenidos, en el proceso de planificación del currículum. La adaptación al EEES exige implícitamente a cada universidad definiciones de esta naturaleza.

En un estrato de mayor concreción, este cuaderno esboza el perfil del futuro titulado de la Universidad de Girona, que se acaba concretando en el establecimiento de unas *competencias*

*UdG* que deberán ser desarrolladas en todas las titulaciones de nuestra universidad.

De algún modo, se trata de explicitar lo que probablemente la comunidad docente tiene presente en un consenso elidido, para asegurar que impregna la acción docente, que es la que tiene que conducir los aprendizajes de nuestros estudiantes:

Las personas que acaben sus estudios en la Universidad de Girona, sean cuales sean estos estudios, deben ser portadoras de unos valores que exige nuestro contexto social y cultural para un desarrollo sano y sostenible.



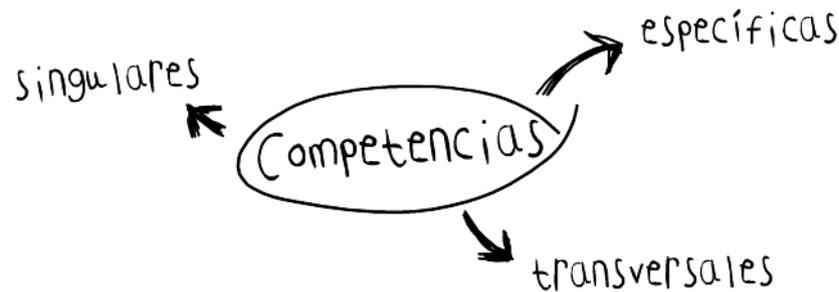
## 2. Competencias UdG



Deben ser personas conocedoras de la **diversidad social y cultural** de la que formamos parte, tienen que saber insertarse en ella con respeto y de forma constructiva y multiplicar las potencialidades. Deben ser personas con ganas y capacidad de **participar en la gestión de todo lo colectivo, común y público**, conscientes de que la sociedad es producto de voluntades y de dedicaciones, mucho más que una suma de personas. Tienen que ser conscientes de la permanente necesidad de aprendizaje que tenemos las personas y ser capaces de activar

nuevos procedimientos para la construcción del propio conocimiento. **Deben ser personas conocedoras de sí mismas.**

Las personas que acaben los estudios en la Universidad de Girona tienen que ser comunicativas y estar abiertas a la colaboración, entendiéndola como fuente de mejora y crecimiento continuo. Deben ser personas que tengan adquiridas *las competencias UdG* que se exponen a continuación.



## 7. CUATRO BLOQUES DE COMPETENCIAS

En todo el proceso de divulgación de la Declaración de Bolonia y los textos que se han derivado, han aparecido múltiples tipos de competencias. Cada una de ellas tiene, a buen seguro, su sentido y su coherencia. Este hecho nos lleva a la necesidad, una vez más, de tomar una opción. Hay que escoger un tipo de competencias como base para la planificación del currículum. En respuesta a esta necesidad, la UdG quiere considerar cuatro bloques de competencias:

**1. Competencias singulares UdG<sup>\*</sup>.** Son aquéllas que, por el hecho de estar relacionadas con el entorno, singularizan nuestra universidad.

*Se definen en el ámbito de la universidad. En el ámbito de titulación, se asignan a asignaturas o módulos.*

### **2. Competencias transversales.**

Configuran este bloque las competencias básicamente **instrumentales** que de una forma u otra cada uno de los perfiles de salida de las titulaciones de la UdG necesita para dar el máximo de garantías al estudiante que finaliza los estudios, ya sea para empezar un estudio nuevo, ya sea para su inserción profesional.

*Se definen también en el ámbito de la universidad, y en la titulación se asignan a las asignaturas, de modo que quede garantizada la coherencia y la*



## 2. Competencias UdG

*suficiencia de su tratamiento. Si se cree conveniente, en la titulación se pueden añadir otras competencias transversales.*

### 3. Competencias específicas de cada estudio de grado o de posgrado.

Diferencian una titulación de otra y son aquellas que hacen referencia al corpus de conocimientos de diferentes tipos que configuran la especificidad temática del grado o del posgrado.

*Se tendrán que definir en el ámbito de la titulación, a partir de la normativa que haya emitido o emita el MEC en su momento. Por coherencia, en la UdG, y con criterios de operatividad y comprensión, se recomienda que cada titulación formule estas competencias siguiendo las orientaciones que figuran en la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior 1. Competencias.*

4. El diseño de cada asignatura o módulo podrá prever, por lo tanto, el desarrollo de algunas competencias *singulares*, algunas transversales y algunas específicas, que se asignarán de forma colegiada en la titulación. Sin embargo, aquel profesor o aquella profesora que al diseñar su asignatura o módulo considere que puede o debe tratar otras competencias, podrá formularlas, en la misma aplicación del diseño de las asignaturas. Hay que pensar que, en cualquier caso, se tratará de pocas competencias, y con tanta o más especificidad que las competencias específicas asignadas desde la titulación.

*\* Las competencias singulares UdG corresponden a las que en otras universidades y foros se llaman competencias nucleares.*



## Competencias singulares

### 2. COMPETENCIAS SINGULARES DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA

– **Analizar els trets identificatius**  
Analizar los rasgos identificativos de la sociedad gerundense y su ámbito de influencia que tienen una relación directa con los estudios cursados.

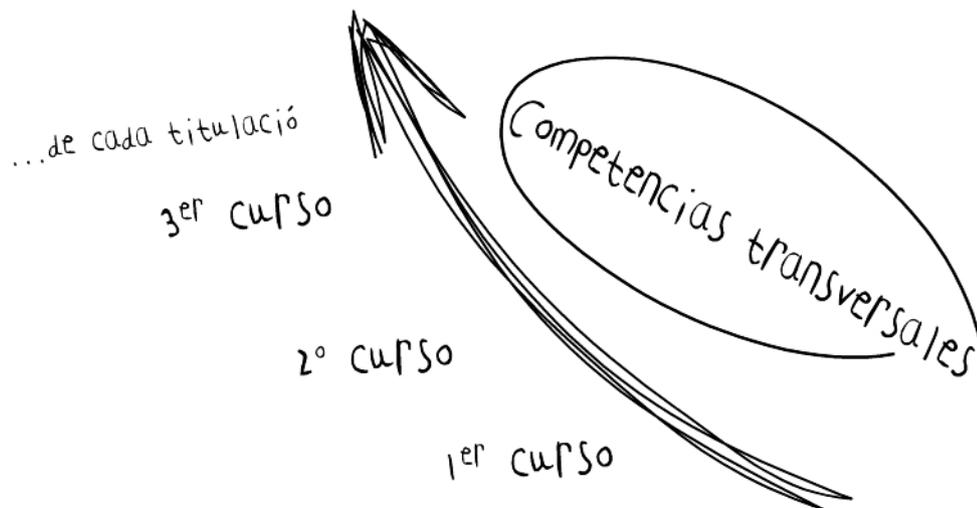
– **Comparar e identificar las propias capacidades –adquiridas durante los estudios– con las necesidades del mercado profesional gerundense, con la finalidad de reconocer posibles puestos de trabajo.**

La intención al formular la primera de estas competencias es que cada persona que finalice los estudios en la UdG conozca la presencia que tienen en las comarcas de Girona las profesiones

relacionadas con lo que ha estudiado y que sea capaz de analizar sus necesidades.

La segunda de las competencias singulares pretende que las mismas personas sepan orientarse e insertarse en este mercado existente de forma creativa y constructiva, haciendo uso de sus potencialidades.

Será preciso, de este modo, que cada titulación se plantee a qué asignaturas de qué cursos será procedente encargar o asignar estas competencias. Más tarde, los profesores correspondientes deberán diseñar actividades de aprendizaje que favorezcan su adquisición.



### 3. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- Recoger y seleccionar información de forma eficaz y eficiente, en función de objetivos determinados y de distinta procedencia y formato.
- Leer, comprender y comentar textos científicos.
- Comunicarse de forma efectiva oralmente y por escrito.
- Analizar situaciones complejas y diseñar estrategias para resolverlas, individualmente y en equipo.
- Trabajar en equipo, estableciendo aquellas relaciones que más pueden ayudar a hacer aflorar potencialidades de cooperación y manteniéndolas de forma continua.
- Seleccionar y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación más adecuadas a cada situación, en los ámbitos personal y profesional.
- Utilizar la lengua inglesa.
- Analizar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales.
- Analizar la sostenibilidad de las propias propuestas y actuaciones, desde los puntos de vista ecológico, económico y humano.
- Evaluar la propia actividad y el propio aprendizaje y elaborar estrategias para mejorarlos.
- Analizar las características



socioculturales del propio ámbito de actuación profesional y personal para tenerlas en cuenta de forma constructiva.

- Situar los propios conocimientos en el marco epistemológico e histórico, eludiendo su fragmentación.
- Identificar posibles puestos de trabajo en función de las posibilidades que ofrece el mercado –local y global– y de las competencias propias.

Del mismo modo que en el caso de las competencias singulares, cada titulación tendrá que decidir a qué asignaturas de

qué cursos asigna cada una de estas competencias.

Es recomendable que se asigne el tratamiento de cada competencia transversal a distintas asignaturas y en diferentes momentos del estudio, a fin de buscar un tratamiento continuo, progresivo y profundizado de cada una.

Será función de los profesores correspondientes diseñar actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las competencias.



### 4. LAS COMPETENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL DISEÑO DE LAS ASIGNATURAS

Cuando un profesor entra en la intranet docente, La Meva UdG, y selecciona una de sus asignaturas, tiene acceso a su

diseño. La pantalla central de trabajo en este entorno es la que se reproduce en el siguiente gráfico.

gráfico

La meva UdG 

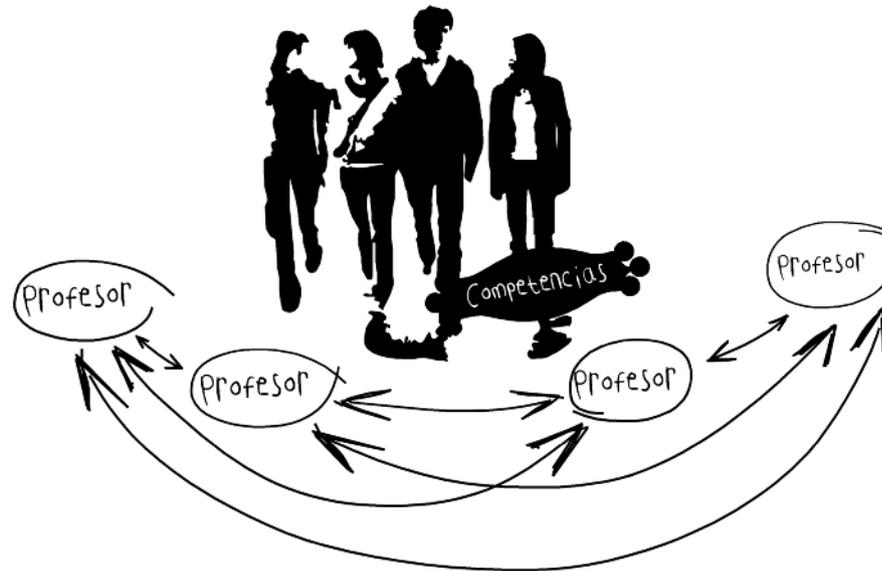
Espacio en el que constan las competencias singulares, transversales y específicas que debe desarrollar la asignatura. Se recomienda que sean entre 5 y 8. Para el profesor de la asignatura este campo es de sólo lectura.

El profesor de la asignatura describe en este espacio qué actividades propondrá para desarrollar cada competencia. La aplicación permite señalar estas vinculaciones.

Competencias	Contenidos	Actividades																
																		
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripcion</th> <th>Av</th> <th>AP</th> <th>SP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Descripcion	Av	AP	SP													
Descripcion	Av	AP	SP															
<b>Otras Competencias</b>																		

En el espacio "Otras competencias" el profesor de la asignatura puede añadir aquellas competencias que eche en falta con respecto a las asignadas en el espacio "Competencias".

Es importante vincular los contenidos a las actividades que los trabajan y a las competencias a las que responden.



## 5. LA COORDINACIÓN DE LA DOCENCIA BASADA EN COMPETENCIAS

Estamos poniendo mucho énfasis en la necesidad de coherencia y de progresión en el desarrollo de las competencias. Es una necesidad implícita en el modelo de currículum que pretendemos implementar y que exige que el profesorado asuma progresivamente nuevos papeles, a los cuales, si bien hasta ahora han podido estar presentes en nuestra forma de proceder, probablemente tenemos que prestar más atención.

Si distintos profesores de unos mismos estudiantes tienen que preparar actividades de aprendizaje para desarrollar, desde sus asignaturas, las mismas competencias, **irrenunciablemente deben trabajar juntos, cada uno de ellos debe conocer las propuestas de los otros, y deben elaborar juntos las actividades, a ser posible.** Hay que profundizar en la cultura del intercambio, la interrelación, la colaboración. Habrá que buscar



## 2. Competencias UdG

formas de comunicación entre profesores, presenciales o virtuales. Multiplicaremos nuestro potencial.

Del mismo modo, hay que buscar una mayor proximidad con los estudiantes. **Deberemos hacerlos conscientes de su responsabilidad en los aprendizajes, en la adquisición de las competencias.**

Será bueno que incrementemos la interacción profesor-estudiante, en la medida de lo posible. En un próximo cuaderno de esta guía, dedicado a la tutoría, abordaremos estos aspectos.

Una buena combinación entre horas de presencialidad y horas de no presencialidad nos tendrá que facilitar el desarrollo de este nuevo rol de profesor, y nos dibujará una composición igualmente nueva de la actividad docente.

2. Competencias  
UdG



EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
TICA PRODUÏDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI EN VISTA  
DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA. EN

l'ESPACI  
PLUR  
EL MEDI  
ESPACI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA LA  
LA UNIVER  
D'AD



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 3. Vuestro papel, estudiantes



**UdG**

Universitat  
de Girona





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODUDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLI  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSARI



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3. Vuestro papel,  
estudiantes



### 3. Vuestro papel, estudiantes

*Este cuaderno forma parte de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - www.udg.cat/vrdpa), julio de 2006.*

*Depósito legal: Gi-646-2006*



## PRESENTACIÓN

"Los que creíamos que Bolonia era la Ciudad Roja, esa ciudad del norte de Italia, entre los ríos Reno y Savena, cerca de los Apeninos, famosa entre otras cosas por su núcleo antiguo, su cocina, su universidad... hemos descubierto que, además, se trata del nombre adoptado para el proceso para promover la convergencia entre los sistemas estatales de educación superior, es decir, la creación de un espacio europeo de educación superior".

Ésta es una forma de empezar a informarse sobre el proceso de Bolonia, como lo hace un estudiante de Comunicación en las Organizaciones, titulación del plan piloto de la Universidad de Girona, en la introducción de su informe de final de curso.

Algunas respuestas de otros estudiantes, en este caso de Gestión del Turismo, a una pregunta sobre la adaptación al espacio europeo de educación superior, también nos ayudan a ponernos en situación:

- "Adaptar la enseñanza a la carga de trabajo del estudiante y a las competencias que debe asumir".
- "Una evaluación continua, más trabajo en casa, menos horas en clase e igual en toda la Unión".
- "Estructurar los estudios en relación con la carga de trabajo del estudiante y enfocarlos a las competencias que tiene que adquirir, todo con la implementación del sistema de créditos europeo común".



## 7. EL PROCESO DE BOLONIA Y SUS OBJETIVOS

Se llama *proceso de Bolonia* porque ésta es la ciudad donde los ministros de Educación de los países de la Unión Europea firmaron la declaración que lleva el mismo nombre, el 19 de junio de 1999, en relación con la necesidad de que los sistemas universitarios europeos trabajen de forma conjunta. Es un documento breve, de dos páginas y media bien densas.

Los objetivos de la Declaración, en los que estamos trabajando todas las universidades europeas, van en la dirección de construir una Europa fuerte desde el punto de vista de la formación universitaria, de hacer posible la comparación entre las titulaciones que

emitan las universidades de los distintos países, de acercar más el mundo académico y el profesional, y de promover la movilidad de estudiantes, profesores y en general de todos los ciudadanos europeos.

La aplicación de las reformas derivadas de la Declaración de Bolonia empieza en el curso 2006-2007 con los primeros másteres oficiales. Está previsto que su generalización empiece en el curso 2007-2008. Así pues, para los estudios de primer ciclo, encararemos el curso 2006-2007 como un periodo de información y preparación para la entrada a una nueva universidad.



## 2. UNA REFORMA UNIVERSITARIA CON DOS DIMENSIONES

### 2.1 Reforma de la estructura de los estudios

Hacia tres ciclos nuevos: un primer ciclo de 3 o 4 años, llamado grado, de carácter profesionalizador; un segundo ciclo de 1 o 2 años, llamado máster, en el que se imparte una especialidad, y un tercero de doctorado, que ocupará el tiempo que cada uno destine a la elaboración de la tesis doctoral. El conjunto máster + doctorado se llama posgrado. Se podrá ver próximamente cuál será el mapa de titulaciones que ofrecerá la UdG a partir del curso 2007-2008, curso del inicio de la aplicación del proceso de Bolonia.

La estructura de los nuevos estudios supondrá un acercamiento de la universidad al mundo profesional; las prácticas en empresas e instituciones, la realización de proyectos, etc. serán elementos crecientes, de preparación para la futura inserción profesional.

### 2.2 Reforma de metodologías docentes

Éste es el apartado donde realmente cambia tu papel como estudiante. Unas

cuantas afirmaciones nos lo pueden ilustrar:

- a) Cada estudio, cada titulación, tendrá como objetivo que los estudiantes, al finalizar los estudios, seáis competentes en vuestro campo. Las ayudas y las guías de los profesores se orientarán a ayudaros a adquirir las competencias propias de la titulación que estudiéis.
- b) Quien debe adquirir las competencias, quien las tiene que aprender, sin embargo, es el estudiante. **El aprendizaje es tu responsabilidad.** Con la ayuda de los profesores.
- c) Estudiar significa realizar actividades para adquirir las competencias. En la universidad y fuera de la universidad. Trabajo con profesor y trabajo autónomo, pero siempre con la guía del profesor.



# La meva UdG

## 3. ¿DÓNDE VISUALIZAREMOS LO QUE SE NOS PIDE EN CADA ASIGNATURA?

Para facilitar al máximo el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior, la UdG empezó la puesta en marcha, en el año 2005, de unas herramientas informáticas que, al mismo tiempo que sirven a los profesores para planificar los nuevos criterios, enseñan al estudiante el aspecto que tendrá cada asignatura. Éstas son unas herramientas que se van mejorando y que en el 2006 incorporarán nuevas utilidades.

La figura 1 nos enseña la estructura de La Meva UdG, la intranet de la UdG. Un elemento fundamental que encontrarás

en ella es la plataforma docente, que incluye un conjunto de herramientas en evolución constante que ayuda a profesores y estudiantes a una mejora continua de los aprendizajes. Te hablamos de **herramientas de comunicación como los foros y la agenda, herramientas de aprendizaje como el gestor de documentos...**

En la figura 2 tienes una imagen de una parte del diseño de una asignatura como la que podrás encontrar a través de la pestaña "Docencia" de La Meva UdG.



Figura 1

Estudiante Facultad ...

## La meva UdG

[Novedades](#) | [Docencia](#) | [FEP](#) | [Biblioteca](#) | [CIAE](#) | [Encuestas](#)

[Noticias de prensa](#) | [Agenda UdG](#) | [Bolsa para compartir coche](#) | [Relaciones Internacionales docentes](#)

**Estudiantes**

> [Convocatoria de ayudas de apoyo a iniciativas de estudiantes del Vicerrectorado de Estudiantes y Relaciones Externas de la Universidad de Girona para el año 2006.](#)

**FEP**

---

**UdG**

> [Se abre el plazo de preinscripción a las asignaturas INTERCAMPUS \(libre elección\) para el primer semestre del curso 2006-2007](#)

Figura 2

Competencias	Contenidos	Actividades																				
Manejar los instrumentos que permiten la observación, el análisis i la interpretación de las prácticas ...	Instrumentos para el análisis de la actividad conjunta en los escenarios educativos. Aportaciones al análisis de las prácticas educativas a la intervención y el asesoramiento psicopedagógico. ...	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Av</th> <th>AP</th> <th>SP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Grabación, observación y análisis de prácticas educativas mediante videos.</td> <td></td> <td>15</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Trabajos de clase en pequeños grupos y en grandes grupos relacionados con los análisis realizados en clase y el estudio de casos.</td> <td></td> <td>15</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td></td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;"><b>Total</b></td> <td></td> <td><b>41.5</b></td> <td><b>32.5</b></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Av	AP	SP	Grabación, observación y análisis de prácticas educativas mediante videos.		15	3	Trabajos de clase en pequeños grupos y en grandes grupos relacionados con los análisis realizados en clase y el estudio de casos.		15	5	...		...	...	<b>Total</b>		<b>41.5</b>	<b>32.5</b>
Descripción	Av	AP	SP																			
Grabación, observación y análisis de prácticas educativas mediante videos.		15	3																			
Trabajos de clase en pequeños grupos y en grandes grupos relacionados con los análisis realizados en clase y el estudio de casos.		15	5																			
...		...	...																			
<b>Total</b>		<b>41.5</b>	<b>32.5</b>																			

Horas que te ocupará esta asignatura con profesor (CP) y sin él (SP)



## Actividades con profesor y sin profesor

### 4. UN NUEVO MODELO DE ESTUDIO

Los principios metodológicos del espacio europeo de educación superior nos llevan hacia un modelo en el que tú, estudiante, trabajarás por tu cuenta, de forma autónoma, solo o con **compañeros, y lo que aprendas lo consolidarás con las actividades que se realizarán con la presencia del profesor.**

Tenemos, por lo tanto, actividades con profesor y sin profesor.

Será totalmente necesario asistir a las actividades con profesor, porque serán

la guía principal del aprendizaje. En clase deberás demostrar que estás trabajando de forma autónoma. Encontrarás nuevos sistemas de evaluación que hacen que todo lo que hagas se tenga en cuenta, más allá de lo que podía suponer un examen final.

Y a la inversa: será totalmente necesario trabajar en casa, solo o con compañeros, para preparar las actividades de clase. Tendrás que ser constante y consciente de tu propia responsabilidad.



## 5. SIN EMBARGO... ¿TRABAJAR SOLOS? ¿EN CUALQUIER ESTUDIO?

Nunca estarás solo. Podrás trabajar con compañeros, y es recomendable hacerlo. **El trabajo colaborativo multiplica el aprendizaje**, si se hace con rigor. Por otra parte, como estudiante siempre tendrás acceso al profesor, ya sea concertando encuentros de tutoría, ya sea por medios virtuales.

Aprendizaje autónomo en cualquier estudio, sí. En mayor o menor medida. En cada caso el profesor verá qué pueden hacer sus estudiantes sin su presencia directa.



En la UdG se ha optado por la equivalencia de  
1 ECTS = 25 horas de trabajo para el estudiante,  
entre trabajo con profesor y sin profesor.



## 6. ¿BOLONIA SUPONE MÁS TRABAJO PARA EL ESTUDIANTE?

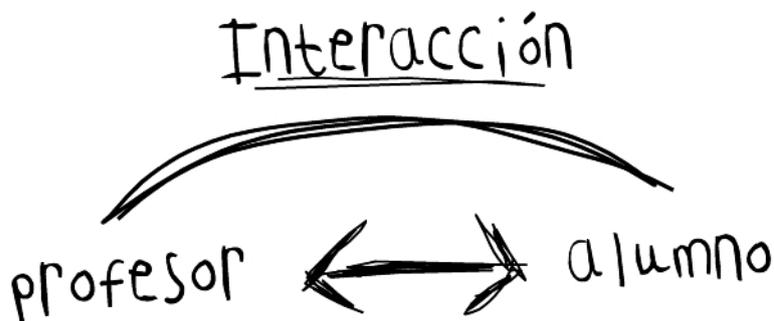
No. Bolonia supone más responsabilidad para el estudiante. Será más difícil no ir a clase, no cumplir los encargos o hacer los trabajos a última hora. Bolonia exige que el estudiante sea consciente de la responsabilidad que tiene en el aprendizaje.

No supone más trabajo. Los profesores tienen el encargo de planificar la docencia pensando, entre otras cosas, en la cantidad de trabajo que proponen a los estudiantes, y tienen herramientas para esta planificación calificada.

En el espacio europeo de educación superior la docencia se mide en ECTS

(*European credit transfer system*). En la UdG se ha optado por la equivalencia de 1 ECTS = 25 horas de trabajo para el estudiante, entre trabajo con profesor y sin profesor. Esta opción se ha tomado a partir de un abanico de 1 ECTS = 25-30 horas, establecido en Europa.

El trabajo máximo que se planificará para cada estudiante que se matricule a un curso entero es el equivalente a 40 horas a la semana, entre actividades con profesor y sin profesor.



## ¿Y LOS QUE YA ESTÁN HACIENDO LA PRUEBA PILOTO, ¿COMO LO VEN?

Hay de todo. Hay quien apenas ha oído hablar del espacio europeo de educación superior y de la Declaración de Bolonia. En buena parte debe de ser por falta de información. El cuaderno que tenéis en las manos pretende evitar esta carencia en el futuro. Los hay que ya saben algo. Tenéis una muestra de comentarios en la primera página de este cuaderno.

Y los estudiantes que han entrado, con mayor conciencia y ganas, a estudiar según el nuevo modelo, están en general contentos. Volvamos a unos fragmentos animosos de aquel informe que mencionábamos al empezar, de un estudiante a final de curso:

– "Desde el comienzo de curso el contenido de toda la asignatura ha estado disponible en La Meva UdG, así como toda la bibliografía y las prácticas que teníamos que hacer. En cuanto al segundo cuatrimestre, incluso estaban disponibles las fechas en que se vería una película o realizaría una práctica en equipo".

– "Siguiendo con los aspectos generales, hay que destacar la interacción profesor-alumno, así como la relación y el trato personal. Se agradece no ser un simple número...".



## B. PARA RESUMIR, DESDE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA TE QUEREMOS RECOMENDAR...

Que te pongas a trabajar con ganas.  
Que escuches, que hables, que escribas... Que te relaciones.  
Comparte, discute, haz amigos.  
Que tengas ingenio y no te detengas:  
¿tienes un problema? Pues lo estudiamos, lo discutimos, lo

evaluamos, proponemos soluciones, decidimos. Todo ello en grupo, con tus compañeros, buscando a los profesores... Todo eso es lo que te pide el espacio europeo de educación superior.

## Y SI TIENES DUDAS, NO LO DUDAS: PREGUNTA

Te puedes dirigir a tus compañeros del Consejo de Estudiantes ([consell.estudiants@udg.es](mailto:consell.estudiants@udg.es)) o al Vicerrectorado de Docencia y Política Académica ([vr.d.supdoc@udg.es](mailto:vr.d.supdoc@udg.es)). Te responderemos.

3. Vuestro papel,  
estudiantes



EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
TÀCTICA PRODUIA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI EN VISTA  
DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA. EN

l'ESP  
PL  
EL MEDI  
ESPAI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA LA  
LA UNIVER  
D AD



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 4. Actividades de aprendizaje





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODUDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLI  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSARI



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

4. Actividades  
de aprendizaje



## 4. Actividades de aprendizaje

*Este cuaderno es la cuarta entrega de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior. Tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la UdG y del grupo de trabajo que se constituyó en el verano del 2006 expresamente para tratar el tema de las actividades de aprendizaje. Han formado parte de este grupo Alicia Baltasar, Jordi Colomer, Carmen Echazarreta, Rosa Ros y Ferran Viñas, coordinadores de diferentes titulaciones del plan piloto, y Josep Juandó, delegado de Apoyo a la Docencia.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - www.udg.cat/vrdpa), septiembre de 2006.*

*Este cuaderno y los que lo preceden de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior han sido financiados con la ayuda concedida por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, convocatoria de 2005, para la adaptación al sistema de créditos europeos.*

*Depósito legal: Gi-961-2006*



## PRESENTACIÓN

He aquí el cuarto cuaderno de la Guía para la adaptación de la UdG al espacio europeo de educación superior. Como el primero, aparecido en junio de 2006, dedicado a las competencias, tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto para la Adaptación al EEES, llevado a cabo a partir de las propuestas del grupo de trabajo constituido expresamente para tratar el tema.

Ya en aquel primer cuaderno se sugería que se tenía que dedicar otro a la cuestión de las actividades de aprendizaje. Ciertamente, el solo hecho de centrar la planificación curricular en el aprendizaje pone el énfasis de forma

directa en la actividad del aprendiz, el estudiante.

En el modelo en que nos movemos, el estudiante es quien construye su conocimiento de forma activa, relacionando nuevos significados con los que ya ha alcanzado. De este modo, una propuesta diversificada de actividades de aprendizaje puede facilitar la cantidad y la calidad de los nuevos aprendizajes y su anclaje en los referentes académicos y profesionales pertinentes.

Situemos las actividades de aprendizaje retomando el esquema que encontramos en esta página sobre las competencias.



## 7. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Partimos de la idea de que se aprende no sólo memorizando nuevas informaciones, sino utilizando estas nuevas informaciones que nos llegan, buscando su encaje en nuestro conocimiento preexistente, dándoles un sentido y un significado propio. Esta utilización —manipulación, si se quiere— de informaciones la tiene que hacer necesariamente la persona que se plantea aprender; en nuestro caso, el estudiante.

La función del profesor, en este contexto, es la de guiar y orientar la actividad del estudiante en los diferentes tipos de actividad que puede llevar a cabo y que lo lleven a utilizar estos

nuevos conceptos, procedimientos, etc. que tiene que aprender para que su aprendizaje le sea significativo y funcional.

Así pues, tenemos que focalizar las actividades que debe llevar a cabo el estudiante, actividades de aprendizaje. Será bueno, en este sentido, que ya en el momento de describir estas actividades, al diseñar nuestras asignaturas, las planteemos en términos de actividad que realiza el estudiante. De este modo, cuando nuestros futuros alumnos se vayan a matricular, verán qué se les propondrá hacer en cada una de las asignaturas.



figura 1

La meva UdG 

Universidad de Girona		Diseño de la asignatura													
Competencias	Contenidos	Actividades													
  <b>Otras competencias</b>  Utilizar programas informáticos para la realización de modelos matemáticos aplicados al estudio de las poblaciones.	 -Demografía y crecimiento de la población. Tablas de vida y de fecundidad. -Mecanismos de regulación de la población. -Dinámica poblacional y la competencia intraespecífica. Ciclos y fluctuaciones.	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Descripción</th> <th>Ev</th> <th>CP</th> <th>SP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participación activa en un seminario de análisis de una situación de especies invasoras y de diseño de un modelo matemático para el estudio de su impacto. Al final se tendrá que elaborar una memoria del contenido y de las condiciones del seminario.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>4</b></td> <td><b>2</b></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Descripción	Ev	CP	SP	Participación activa en un seminario de análisis de una situación de especies invasoras y de diseño de un modelo matemático para el estudio de su impacto. Al final se tendrá que elaborar una memoria del contenido y de las condiciones del seminario.				<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		
Descripción	Ev	CP	SP												
Participación activa en un seminario de análisis de una situación de especies invasoras y de diseño de un modelo matemático para el estudio de su impacto. Al final se tendrá que elaborar una memoria del contenido y de las condiciones del seminario.															
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>													

## 2. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN DOS MOMENTOS

**2.1. A medio plazo:** antes de empezar el curso académico (meses de mayo-junio). Es el momento en que la Universidad nos pide que diseñemos la asignatura para informar a los estudiantes y así facilitarles la toma de conciencia de cuáles son los compromisos que adquieren.

En esta fase, la aplicación de diseño de la asignatura de la UdG es la herramienta que nos ayuda -las figuras 1-2 ilustran la aplicación en el apartado de actividades. Es una herramienta muy abierta. En cuanto a las actividades, nos permite enunciarlas con muchos



figura 2

**Descripción**

Participación activa en un seminario de análisis de una situación de especies invasoras y de diseño de un modelo matemático para el estudio de su impacto. Al final se tendrá que elaborar una memoria del contenido y de las condiciones del seminario.

**Tipo**

Seminarios

**Horas de dedicación del estudiante**

	Previas	Durante	Después	Total	
Con profesor	0	2	0	2	
Sin profesor	4	0	0	4	<b>TOTAL</b>
					6

**Criterios de evaluación**

**Es de evaluación**

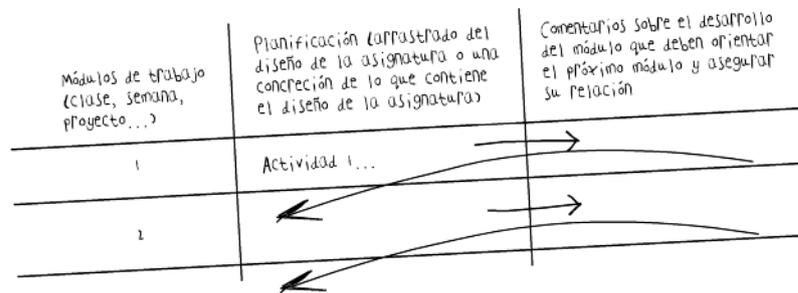
La asistencia al seminario es obligatoria. Se evalúa la participación del estudiante y la memoria escrita.

niveles de concreción. El estilo de cada profesor tiene aquí mucha libertad. No obstante, se recomienda buscar un equilibrio entre una formulación tan genérica de las actividades que no oriente ni al profesor ni al estudiante y una concreción tan específica que concrete el calendario y dificulte posibles cambios que el desarrollo de

la asignatura nos pueda recomendar. Asimismo, es conveniente vincular de forma discriminada cada actividad de aprendizaje con aquellas competencias a las que se dirige. Es frecuente que, una vez diseñada, una actividad sirva para diferentes competencias. Nos será útil explicitar las vinculaciones primarias, las más directas, y dejar de



figura 3



lado las secundarias. Operar de otro modo podría provocar más confusión que orientación.

**2.2. Planificación inmediata:** al empezar el curso y hacer una primera sesión de la asignatura, tenemos nueva información: hemos conocido a los estudiantes, hemos hecho la clase como nos ha sido posible, hemos cubierto o no todas las expectativas que habíamos puesto, pueden haber aparecido nuevas circunstancias que sugieren nuevas actividades... Toda esta información, junto con el diseño de la asignatura

realizado en la fase anterior, nos orienta para la segunda sesión, el bloque de contenido... Pasará lo mismo desde el segundo bloque (o sesión) hasta el tercer bloque (o sesión), y así sucesivamente.

**Aquí necesitamos una agenda docente, un instrumento diferente de la aplicación de diseño de la asignatura, que la UdG incorporará próximamente en su intranet.**

Con esta herramienta se podrá reproducir la agenda clásica que de una forma u otra cada profesor utiliza. La podríamos ilustrar con un gráfico como el que aparece en la figura 3.



### 3. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACION DE LAS ACTIVIDADES

– Usar sustantivos que indiquen acción, como por ejemplo: *realización, análisis, lectura, diseño, interpretación, comunicación, planificación...* y, a través de textos breves, que indiquen la actividad que se llevará a cabo y los contenidos que se trabajarán.

– Proponer un texto para cada una de las actividades de aprendizaje, de modo que se diferencien bien unas de otras.

– Idear propuestas de actividades que ayuden a desarrollar las competencias encomendadas a nuestras asignaturas, en relación con unos contenidos determinados. El siguiente modelo de procedimiento nos puede servir de guía de trabajo:

a. Decidir cuál o cuáles de las competencias concretas pretendemos favorecer con la

actividad que plantearemos.

b. Optar por un tipo concreto de actividad de aprendizaje (la aplicación de diseño de las asignaturas de la UdG contiene una tipología de actividades que nos puede resultar sugerente. Véase, al final de este cuaderno, un breve glosario de aproximación a aquella tipología).

c. Seleccionar los contenidos sobre los que trabajaremos.

d. Concretar la actividad.

e. Plantearnos si esta actividad puede ser una actividad de evaluación, con cuyo desarrollo el estudiante podrá demostrar la adquisición de nuevos aprendizajes. La aplicación de diseño de las asignaturas de la UdG nos propone de forma directa esta posibilidad, al diseñar cada actividad (véase la figura 2, página 6).



### Formulación de actividades

En el cuaderno sobre competencias se proponían unos ejemplos de enunciados de competencias. Partiremos de uno de estos enunciados para ejemplificar la formulación de una posible actividad de aprendizaje:

a. Desarrollaremos la competencia: "Utilizar programas informáticos para la realización de modelos matemáticos aplicados al estudio de las poblaciones".

b. Pensamos que nos puede ser útil, para ayudar a la adquisición de esta competencia, entre otras actividades y a la vista del contenido que tenemos, un estudio de casos en forma de seminario.

c. Los contenidos que trabajaremos serán:

- Demografía y crecimiento de la población. Tablas de vida y de fecundidad.
- Mecanismos de regulación de la población.

– Dinámica poblacional y competencia intraespecífica. Ciclos y fluctuaciones.

d. Formulamos la actividad: "Participación activa en un seminario de análisis de una situación de especies invasoras y de diseño de un modelo matemático para el estudio de su impacto. Al final se tendrá que elaborar una memoria del contenido y de las conclusiones del seminario".

e. Las características de la actividad nos llevan a decidir que ésta será una actividad de evaluación.

Con este nivel de concreción, y con la ayuda de la aplicación de diseño de las asignaturas, acabaremos de definir los términos de la actividad: los criterios de evaluación, la aproximación de la duración, con profesor y sin profesor...



## 4. Actividades de aprendizaje

# OPD



## 4. DIVERSIDAD DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Cada persona aprende de una forma singular, según sus aptitudes, sus habilidades, las estrategias que ha construido... Hay quien aprende mejor escribiendo que leyendo o debatiendo que memorizando o...

Este hecho, añadido a la necesidad de puesta en funcionamiento y de aplicación de los conocimientos, nos aconseja diversificar los tipos de actividades de aprendizaje. Añadir a las clases expositivas los debates,

seminarios, presentaciones y ejercicios prácticos que sean posibles seguro que es un buen recurso para ampliar las vías de crecimiento de los aprendizajes.

Esta diversificación puede tener una relación con la evolución de la carrera del estudiante, una coherencia procesual: quizás una mayor diversificación en primer curso que en segundo; quizás, al empezar un tipo de actividad, es mejor ir practicándola en cursos posteriores...



figura 4

**Descripción**

La actividad central —la lectura crítica de los diálogos— irá precedida de las explicaciones introductorias y criterios generales de comprensión a propuesta del profesor.

**Tipo**

Clases expositivas

**Horas de dedicación del estudiante**

	Previas	Durante	Después	Total	
Con profesor	0	10	0	10	
Sin profesor	5	0	0	5	<b>TOTAL</b> 15

## 5. LA CLASE EXPOSITIVA

Hay que poder decir que la clase expositiva, a menudo llamada clase magistral, es el tipo de actividad académica más clásica en la universidad. La adaptación al espacio europeo de educación superior debe prever la clase expositiva. Una parte del tiempo que tradicionalmente se ha destinado a ella,

sin embargo, se tendrá que ceder a nuevos tipos de actividades, como hemos comentado, atendiendo a la diversificación que hemos argumentado y al trabajo por competencias.

Por otro lado, pueden existir muchos estilos de clase expositiva, con un amplio



figura 5

**Descripción**

Clase teórica impartida por el profesor relacionada con álgebra de Boole. Simplificación de funciones.

**Tipo**

Clases expositivas

**Horas de dedicación del estudiante**

	Previas	Durante	Después	Total	
Con profesor	0	4	0	4	
Sin profesor	0	0	6	6	<b>TOTAL</b>
					10

abánico de niveles de actividad para los estudiantes. Desde la clase expositiva se puede, por ejemplo, fomentar otros tipos de actividad y promover la cooperación o la coordinación entre actividades de diferentes asignaturas, y dar una mayor coherencia al conjunto resultante.

En cuanto a la concreción de las clases expositivas, en la primera fase de la

planificación de las actividades, al utilizar la aplicación de diseño de las asignaturas, tendremos que buscar también el equilibrio que hemos ido comentando: no pretender concretar cada clase (eso lo haremos en la agenda docente) ni quedarnos en una generalidad que no oriente. Podemos ver un par de ejemplos en las figuras 4 y 5.



## 6. GLOSARIO. TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE FIGURAN EN LA APLICACIÓN DE DISEÑO DE LAS ASIGNATURAS DE LA UDG

A menudo, con una misma denominación se significan distintas modalidades de actividades de aprendizaje. Este glosario pretende ser una orientación para el consenso.

### **Análisis/estudio de casos**

Partiendo de información recogida de situaciones reales de la temática correspondiente al estudio, análisis de la situación o del caso, utilizando los conocimientos propios de la asignatura. Suele ser un tipo de actividad que invita al trabajo de los estudiantes en equipo, en presencia o no del profesor.

### **Aprendizaje basado en problemas (PBL)**

Se puede considerar que mantiene una cierta relación con el estudio de casos.

La situación que se plantea suele involucrar un conjunto amplio de contenidos de diferentes tipos. No se trata tanto de aplicar conocimientos previos como de descubrir la necesidad de nuevos conocimientos que habrá que adquirir en el marco de la resolución. Puede facilitar la colaboración entre asignaturas. Facilita la combinación de horas con profesor y sin profesor.

### **Asistencia a actos externos**

Se entiende como asistencia promovida desde la propia asignatura, con el objetivo de integrar como fuente de aprendizajes actos del contexto social que posteriormente será bueno rentabilizar mediante comentarios, debates u, otras veces, con la utilización de la información recogida.



### **Búsqueda de información**

Todo tipo de información: en la biblioteca, búsquedas especializadas, uso de Internet... A menudo es una actividad incluida en otras más amplias.

### **Clase expositiva**

Entendida como la clase dicha magistral: el profesor es el elemento más activo en contraposición con el papel del estudiante. Este tipo de clase puede, no obstante, utilizar recursos tan válidos para el aprendizaje como la interrelación de ideas o la interrogación, entre otros.

### **Clase participativa**

En toda clase magistral cabe una pregunta de los estudiantes. La clase participativa es aquella en la cual el profesor fomenta de forma expresa la participación de los estudiantes en la construcción del discurso.

### **Clase práctica**

El profesor hace la función de guía de las prácticas de los alumnos. Se plantea

una situación que se tiene que resolver y los estudiantes, juntos o bien en grupo, ensayan una resolución. Puede relacionarse con el análisis de casos.

### **Debate**

Entendido en el sentido más puro, podríamos establecer en el aula los roles propios de un debate en el mundo de la información: moderador, secretario, ponentes..., que prepararían previamente sus intervenciones. Desarrolla diversas competencias simultáneamente.

### **Exposición de trabajos**

Se entiende trabajos de los estudiantes. Planificada con tiempo, la exposición por parte de los estudiantes puede responder a competencias específicas y genéricas al mismo tiempo, como pueden ser comunicarse de forma efectiva oralmente y utilizar correctamente el vocabulario específico de la materia. Se puede utilizar como instrumento de coevaluación.



### **Lectura/comentario de textos**

Tenemos la posibilidad de hacer leer sin la presencia del profesor o hacer lectura en clase según la tipología y la extensión de los textos; tenemos la posibilidad de hacer comentarios con el guión establecido por el profesor o por los propios estudiantes, en pequeños grupos o con el gran grupo.

### **Prácticas en empresas e instituciones**

De duración diversa y con diferentes modelos de seguimiento, tutorización, ayuda y evaluación por parte del profesor de la asignatura y de su referente externo.

### **Prueba de evaluación**

Enriquece el aprendizaje el hecho de considerar distintos tipos de pruebas de evaluación, desde exámenes escritos de cariz más clásico hasta la resolución de situaciones con problemas que impliquen diferentes conocimientos y habilidades. De hecho, cualquier tipo de actividad puede ser considerada actividad de evaluación.

### **Resolución de ejercicios**

Solemos hablar de ejercicios de corta duración de aplicación de conocimientos trabajados con anterioridad.

### **Seminario**

Existe un abanico muy amplio de significados detrás de esta palabra. Suele ser en grupos pequeños (aproximadamente 25 estudiantes), en el cual un ponente presenta informaciones que hay que contrastar, confirmar y debatir con la participación de todos los estudiantes. El ponente puede ser el mismo profesor o un colaborador externo.

### **Salida de campo**

Actividad que se prepara antes de realizarla y que tiene un aprovechamiento posterior. Debe realizarse con una guía previamente analizada y comentada, con el fin de sacar el máximo provecho de la salida. Es con acompañamiento del profesor.

### **Simulaciones**

Término propio del ámbito científico-técnico, en el cual es frecuente la



existencia de aparatos o programas simuladores. La idea es ver simulados y de forma interactiva procesos reales en el mundo profesional. Los juegos de rol se podrían incluir en esta categoría, salvando las distancias.

### **Trabajo en equipo**

Equipos de 3-5 estudiantes. Actividad incluida en muchas de las otras (análisis de casos, comentarios de texto, resolución de ejercicios, clase práctica...). La promoción del trabajo en equipo exige atención por parte del profesor: que cada estudiante saque el provecho que pueda, que cada persona se desarrolle con corrección e implicación...

### **Tutorías**

Presenciales o virtuales, individuales o en grupo.

En el contexto EEES, al menos en una fase inicial, conviene ir a la tutoría presencial concertada con guión de trabajo, ya sea preparado por el profesor, ya sea preparado por el estudiante, y a la tutoría virtual complementaria.

### **Visionado/audición de documentos**

Se suele entender como ejercicio colectivo, presencial, con un guión de lectura y una explotación posterior. No obstante, puede ser también sin presencia del profesor, especialmente si se han trabajado previamente las características y con encargos concretos.

4. Actividades de aprendizaje



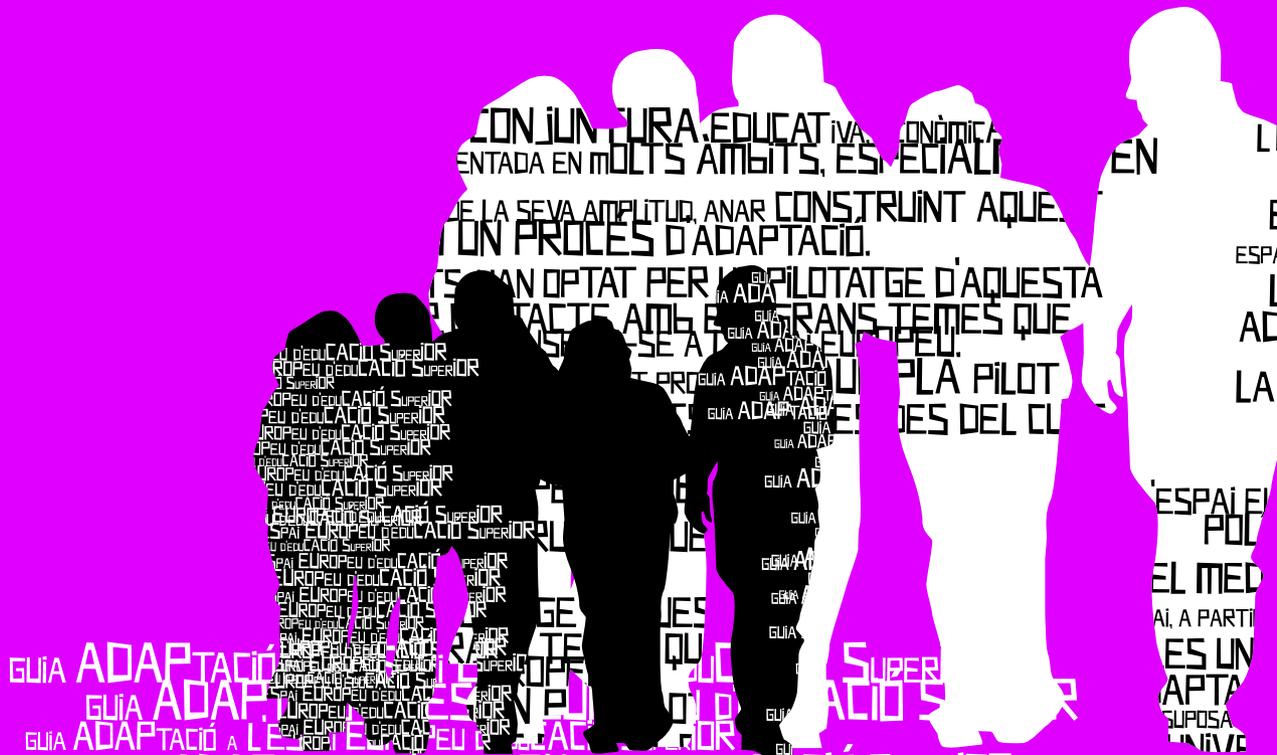
EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
ÍTICA PRODIDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
I DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI EN VISTA  
R DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA. EN

l'ESPAI  
PL  
EL MEDI  
ESPAI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA LA  
LA UNIVER  
D'AC



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 5. Evaluación del aprendizaje





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODUDA A ESCALA MUNDIAL, AM  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES EA NECESSA



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



5. Evaluación  
del aprendizaje



## 5. Evaluación del aprendizaje

*Este cuaderno es la quinta entrega de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior. Tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la UdG y del grupo de trabajo que se constituyó en el verano del 2006 expresamente para tratar el tema de las actividades de aprendizaje. Han formado parte de este grupo Alicia Baltasar, Jordi Colomer, Carmen Echazarreta, David Ballester y Ferran Viñas, coordinadores de diferentes titulaciones del plan piloto, y Josep Juandó, delegado de Apoyo a la Docencia.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - www.udg.cat/vrdpa), enero de 2007.*

*Este cuaderno y los que lo preceden de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior han sido financiados con la ayuda concedida por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, convocatoria de 2005, para la adaptación al sistema de créditos europeos.*



## PRESENTACIÓN

Seguimos construyendo la guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior.

Abordamos en este documento un tema muy importante: la evaluación de los aprendizajes. Es un tema fundamental para todas las personas implicadas: estudiantes y profesores. A menudo se ha comentado que la evaluación, quizás por el hecho de situarse tradicionalmente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se ha tratado con tanta profundidad como otros momentos de la docencia. Procuraremos mejorar esta tendencia.

Entramos de este modo en el quinto cuaderno de nuestra guía, con el aprendizaje que supone la existencia de los cuatro títulos anteriores y tras

ver la respuesta que genera en la comunidad universitaria, sabiendo hasta qué punto la guía consigue abrir y orientar el debate sobre cómo queremos que se concrete el espacio europeo de educación superior en nuestra universidad.

Es necesario, pues, especificar nuevamente que **entenderemos la creación del EEES como una oportunidad para reflexionar sobre nuestras metodologías docentes, para mejorarlas según nuestro criterio**, partiendo siempre de nuestras prácticas, declarándolas inicialmente como un buen punto de partida para el futuro de la Universidad de Girona. Prescindir de nuestra propia historia como docentes sería un error de grandes dimensiones.



### 7. PLANTEAMIENTOS SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es una acción de suma importancia, especialmente para el estudiante, pero también para el profesor. El fruto de la evaluación, que en el mundo académico se acaba concretando en una calificación, a buen seguro puede orientarnos como profesores en nuestra práctica docente.

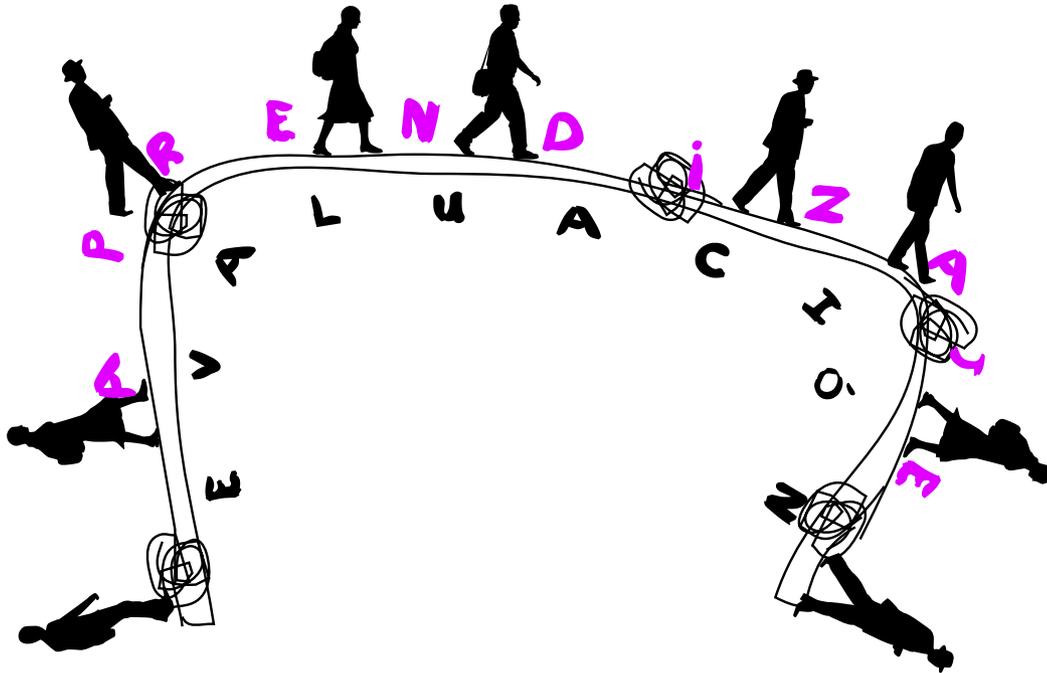
Si tanta importancia tiene la evaluación, resulta procedente pensarla a fondo, desde el primer momento, desde el momento en que diseñamos la docencia.

Para empezar tenemos que pensar en una evaluación posible, para los estudiantes y para los profesores. Para los estudiantes, de modo que puedan afrontarla con posibilidades de éxito y

Para los profesores, de forma que podamos llegar a sentir la satisfacción de un compromiso resuelto a conciencia y sin sobrecarga de trabajo. La evaluación tiene que ser sostenible.

Hay que pensar también en una evaluación que proporcione información fiable sobre los aprendizajes realizados. Hay que velar por la conexión entre lo que enseñamos a los estudiantes y la forma en que se lo enseñamos, y entre lo que les pedimos que demuestren y la forma en que se lo pedimos.

Si a estas dos condiciones, sostenibilidad y eficacia, les añadimos los supuestos que nos propone el proceso de Bolonia, probablemente nos serán útiles consideraciones como las que siguen:



— Antes que nada, tenemos que partir de la premisa de que no necesariamente debemos cambiar nuestro modelo de evaluación. Si acaso, tenemos que plantearnos si podemos mejorarlo.

— Conviene tener presente que existe una multiplicidad de instrumentos de evaluación de los que quizás utilizamos sólo una parte. Podemos plantearnos si no sería oportuno aplicar algún otro. **La coherencia entre el objeto de evaluación y el instrumento que utilizamos es una condición que es deseable cumplir.** La propia diversidad de instrumentos de

evaluación puede resultar enriquecedora para estudiantes y profesores.

— Y si nos proponemos incorporar a nuestra práctica nuevos métodos de evaluación o nuevos instrumentos, pensemos en el primero de los principios anunciados: la sostenibilidad. **No podemos cargarnos con más trabajo y compromisos; en todo caso, debemos sustituir una práctica de evaluación que consideremos mejorable por otra que juzguemos mejor.**

— Tenemos dos grandes vías para recoger información sobre la evaluación:



## 5. Evaluación del aprendizaje

- Preparar pruebas de evaluación: actividades pensadas especialmente con el fin de evaluar.
- Declarar algunas actividades de aprendizaje como actividades también de evaluación. Ese ejercicio, esa lectura que propondremos a los alumnos en el marco de la asignatura para que adquieran unos conocimientos, pueden considerarse actividades de evaluación y darles, por consiguiente, un peso en la calificación.

– Hay que **intentar que la evaluación suponga un aprendizaje para los estudiantes, que sea constructiva.** Si en las actividades de evaluación el estudiante tiene que utilizar sus conocimientos, de todo tipo, no cabe duda de que esto le ayudará a familiarizarse todavía más con dichos conocimientos.

– El hecho de **evaluar cómo progresan los estudiantes en los aprendizajes en lugar de esperar al final del proceso docente para realizar la evaluación nos ofrece la posibilidad de contribuir a un mejor aprendizaje,** incorporando elementos docentes nuevos si hace falta, quizás modificando algunas prácticas... Es el concepto y el objetivo de la evaluación continua.

El valor que encontramos en la aplicación de la evaluación continua es precisamente este: el seguimiento del proceso de aprendizaje, considerándolo como una base para mejorar el propio aprendizaje. Si queremos aplicar un modelo de evaluación continua, o uno mixto entre la evaluación continua y la evaluación final, tenemos que pensar qué instrumentos pueden sernos útiles. En el siguiente apartado abordaremos dichos instrumentos.



– La evaluación no termina cuando los estudiantes han acabado los exámenes, o han acabado las pruebas, o han entregado los trabajos o..., ni siquiera se acaba cuando el profesor da a conocer la calificación. **La evaluación es mucho más útil cuando hay un feedback, cuando se propone al estudiante una reflexión sobre los resultados obtenidos y cómo pueden mejorarse, de ser posible.** Podemos

encontrar distintas formas de promover esta reflexión, según las posibilidades que nos ofrece la materia, el estudio, el número de estudiantes que tenemos... Probablemente el contacto y el intercambio entre profesores es una vía para encontrar alternativas perfectamente válidas.



## 2. INSTRUMENTOS, MÉTODOS, AGENTES...

Elaborar una primera lista de instrumentos de evaluación posibles no es difícil, porque un importante sector del profesorado ya conoce una gran parte. Sin otra pretensión que hacer una pequeña recopilación, podemos indicar algunas propuestas:

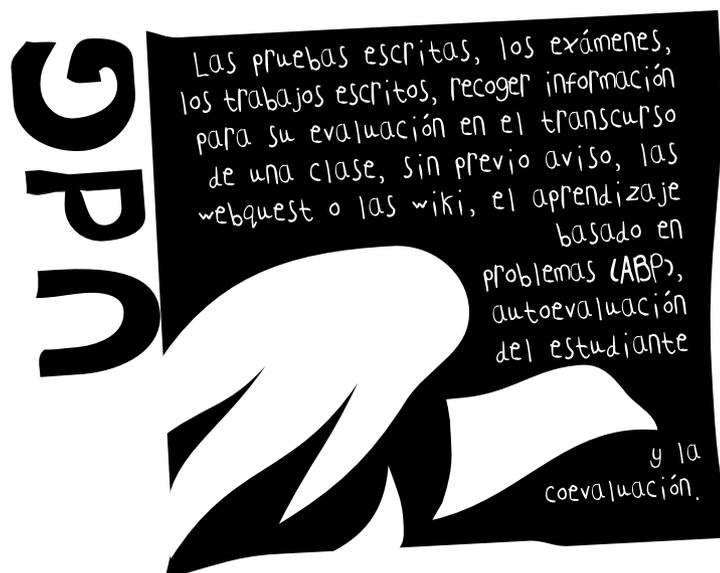
– Las pruebas escritas, los exámenes. Constituyen el instrumento de evaluación más clásico en el mundo docente.

– La resolución de problemas, o quizás otro tipo de ejercicios en el marco de la clase, individualmente o en grupo, en público, es una otra práctica conocida con mucha tradición. Su valor para la evaluación tampoco es discutible; puede servirnos para **evaluar diferentes aspectos: los conocimientos, la capacidad para utilizarlos, la actitud en público, etc.**

– Los trabajos escritos, su presentación oral, con una amplia diversidad de posibilidades de evaluación: el contenido, la expresión, la forma, etc.

– Si lo anunciamos antes, recoger información para su evaluación en el transcurso de una clase, sin previo aviso, también tiene un valor específico: el de la evaluación no preparada específicamente. Nos permite evaluar lo que se hace en un momento determinado. Está en la línea de **fomentar la cultura de la calidad constante.**

Entre las propuestas de evaluación menos tradicionales, también presentes en nuestra universidad, podemos encontrar, a modo de ejemplo:



– El dossier de aprendizaje, la recogida sistemática de evidencias de los aprendizajes.

– Las webquest o las wiki, actividades de tipo conjunto.

– El aprendizaje basado en problemas (ABP), una metodología docente que integra la posibilidad de la evaluación.

– ACME, la herramienta de evaluación continua y la mejora de la enseñanza desarrollada por un equipo de profesores

de la Universidad de Girona, muy útil para la evaluación desde una perspectiva determinada. Podemos encontrarla en [acme.udg.es](http://acme.udg.es).

En relación con el uso de estos instrumentos en la Universidad de Girona, puede conseguirse información inicial a través de la dirección. [vdpa.supdoc@udg.es](mailto:vdpa.supdoc@udg.es).

Y no sólo encontramos diversidad en los instrumentos. En lo que respecta a los agentes (quién tiene que evaluar), aparecen dos ideas que ya tienen una



## 5. Evaluación del aprendizaje

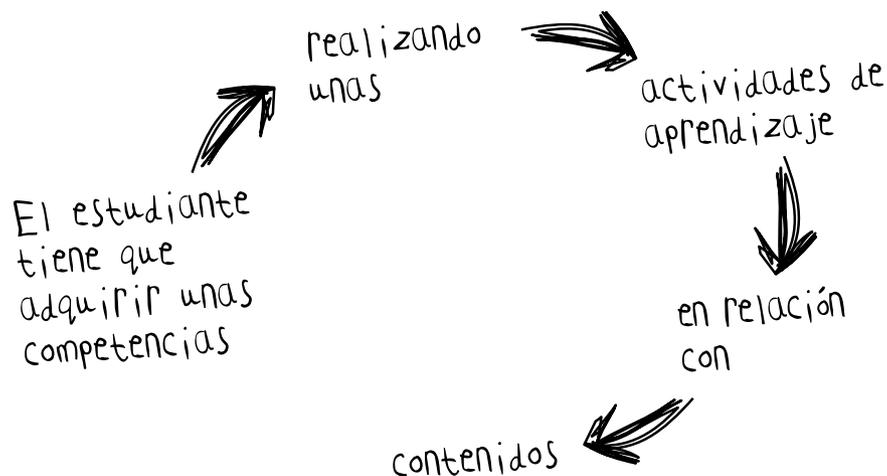
cierta tradición en nuestra universidad y que, sin duda, hay que tener en cuenta:

– La autoevaluación del estudiante es una práctica poco extendida. Requiere un aprendizaje, una orientación, una tutorización. Abordada con cuidado puede resultar un instrumento valioso y con mucha carga educativa, en el campo de la reflexión sobre la propia actividad.

– La coevaluación: algunos aspectos de nuestras asignaturas quizás pueden

ser evaluados desde el punto de vista de los propios estudiantes: evaluación entre iguales. En este caso será conveniente asegurar el anonimato, pero la coevaluación aplicada con rigor puede favorecer la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Próximamente aparecerá otro cuaderno de la guía en que se desarrolla la propuesta de estos instrumentos y otros posibles instrumentos y métodos de



### 3. EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS:

Hasta aquí hemos presentado algunos elementos para mejorar la evaluación desde la reflexión, siempre a partir de lo que hacemos en las clases, que tiene que ser necesariamente la base de nuestro futuro docente.

Nos queda una cuestión por abordar: el qué, el objeto de evaluación. **¿Qué es lo que tenemos que evaluar? ¿Cuál tiene que ser nuestro referente al evaluar?**

En este punto, recuperamos el esquema que hemos utilizado desde el primer

cuaderno de esta guía, en la parte superior de esta página, para describir la acción docente:

Entonces, si hemos planificado la docencia a partir de la formulación de las competencias que queremos que nuestros estudiantes adquieran, parece coherente evaluar la adquisición de estas competencias.

Según lo que decíamos al principio de este cuaderno, a través de la evaluación tenemos que comprobar si lo que



## 5. Evaluación del aprendizaje

hemos propuesto a los estudiantes se ha llevado a cabo o no, si los aprendizajes que pretendíamos se han logrado, y como lo que proponíamos era la adquisición de unas competencias, parece coherente comprobar si se han adquirido dichas competencias.

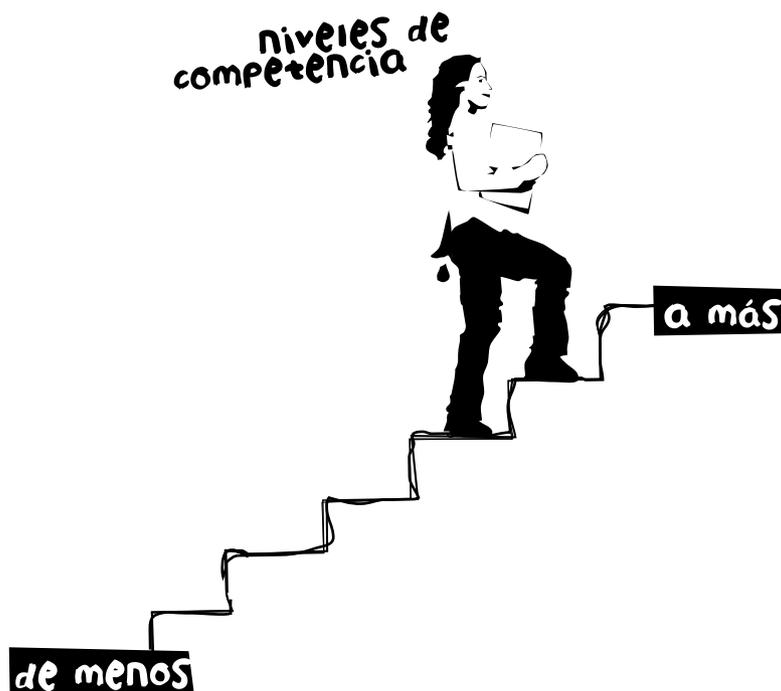
En un primer momento, esta afirmación llama la atención. Sugiere dudas. Requiere una explicación. Los párrafos siguientes pretenden apuntarla:

– Si aplicamos el principio de sostenibilidad que hemos argumentado antes, tenemos que conseguir evaluar la adquisición de las competencias planteadas sin que eso nos suponga una mayor carga de trabajo. Probablemente una reflexión sobre los instrumentos que utilizamos para evaluar nos ayudará en esta tarea.

– Evaluar la adquisición de las competencias tiene que acarrear también una evaluación de la adquisición de los contenidos que hemos trabajado en nuestras asignaturas. Tendremos que crear actividades de evaluación que valoren al mismo tiempo la competencia y los contenidos. El apartado "Planteamientos sobre la evaluación" de este mismo cuaderno puede resultar esclarecedor.

– Debemos tener muy claro lo que queremos evaluar, las competencias. Tendremos que haberlas definido muy bien para evaluarlas. Una formulación clara de sus enunciados nos ayudará. Y probablemente una gradación de cada competencia en niveles nos facilitará la tarea evaluadora.

- Incluso será útil establecer tantos niveles de cada competencia como cursos académicos configuren el estudio.



— Criterios para establecer niveles de competencia:

*De menos a más complejidad de los contenidos que deben utilizarse*  
*De menos a más habilidad necesaria*  
*De menos a más autonomía*  
*De menos a más proacción*  
*De menos a más creatividad*  
*De menos a más sentido crítico*

De menos a más argumentación

— Algunos ejemplos de gradación de competencias:

**Competencia transversal:**

Responsabilizarse del propio proceso de formación

Gradación

1.-*Gestionar y desarrollar de forma completa y correcta las actividades de aprendizaje que proponen los profesores.*

2.-*Analizar la progresión de los conocimientos del propio estudiante y su relación con las actividades de aprendizaje llevadas a cabo.*



## 5. Evaluación del aprendizaje

3.-Contrastar la autorreflexión y los resultados de las evaluaciones, junto con profesores o tutores, con el fin de diseñar estrategias de progresión.

### Competencia transversal aplicada al ámbito de la economía:

*Recoger y seleccionar información económica de forma eficaz y eficiente, en función de determinados objetivos y de diferente procedencia y formato.*

#### Gradación

- 1.-Seleccionar información de fuentes indicadas, con objetivos genéricos (por ejemplo, los últimos datos sobre la inflación, en la página del Instituto Nacional de Estadística).
- 2.-Seleccionar las fuentes que permitan obtener información con objetivos genéricos (por ejemplo, datos de inflación).
- 3.-Seleccionar fuentes e información relevante con objetivos concretos (por

*ejemplo, el último dato sobre la inflación).*

### Competencia específica del grado en Comunicación en las Organizaciones:

*Diseñar y gestionar estrategias de comunicación escrita en el ámbito de las relaciones públicas.*

#### Gradación

- 1.-Aplicar estrategias de comunicación siguiendo los modelos trabajados en clase y en situaciones desarrolladas a lo largo del curso.
- 2.-Diseñar estrategias de comunicación en situaciones nuevas y ser capaz de aplicar la creatividad y el ingenio con el fin de persuadir a través de los mensajes.
- 3.-Crear estrategias de comunicación en situaciones complejas y con recursos limitados demostrando la capacidad de decisión resolutiva en situaciones adversas y/o de crisis.



figura 3

Competencias del estudio	Niveles de competencia	Competencias correspondientes a una asignatura o módulo determinados	Calificación de cada competencia trabajada (siguiendo el baremo anunciado anteriormente, a modo de ejemplo)*	Calificación de la asignatura (según la ponderación que previamente habremos pensado entre las competencias trabajadas)
C1	C1.1			b
	C1.2	C1.2		
	C1.3			
	C1.4			
C2	C2.1			a
	C2.2			
	C2.3	C2.3		
	C2.4			
C3	C3.1	C3.1		c
	C3.2			
	C3.3			
	C3.4			

\* En esta columna, y sólo a modo de ejemplo, se utiliza el baremo valorativo que hemos presentado como ejemplo en este apartado.

— Si tenemos definidas en este nivel todas las competencias que tenemos que trabajar en nuestras asignaturas, nos resultará más fácil evaluar su adquisición. Y podremos asignar a cada competencia, para cada estudiante, una calificación. Podremos utilizar el baremo valorativo que consideremos más conveniente, desde el clásico baremo académico de 0 a 10 puntos hasta baremos más cualitativos, similares al que reproducimos a continuación:

- a. Resolución excelente.
- b. Resuelve la actividad de manera correcta, sin dudas.
- c. Desarrolla la actividad bastante

bien.

- d. Realiza la actividad con errores.
- e. No realiza la acción propuesta.

— Ir desde aquí a la calificación, la nota, que tenemos que acabar poniendo a cada estudiante en cada asignatura, no es difícil: habremos recogido al menos tantas calificaciones por estudiante como competencias habremos trabajado y evaluado. Sólo tendremos que establecer un nivel de ponderación de las diferentes competencias.

— El gráfico de esta página ilustra el proceso que se propone.

NOTABLE



### 4. OTRAS CONSIDERACIONES:

– La evaluación a través de las competencias, que no tiene que representar más esfuerzo evaluador, debe servir para mejorar el proceso. **El cambio, en la medida en que se haga, debe ser positiva.** Y será conveniente que la planteemos en cada contexto a partir de la valoración que hagamos de nuestra situación presente. No podemos perder de vista que el proceso de Bolonia tiene que interpretarse como una oportunidad para la reflexión y la mejora, no como un cambio per se.

– A medida que evaluemos la progresión de los estudiantes en la adquisición de las competencias podemos detectar que determinadas personas manifiestan dificultades en competencias concretas. Será deseable que pongamos a su disposición elementos para que mejoren,

ya sea a través del procedimiento actual de actividades de libre elección, ya sea en la forma que futuras estructuras faciliten.

– El momento de pasar de la calificación de las competencias a la calificación de la asignatura constituye una ocasión para ponderar de forma muy argumentada e intencionada las competencias: **quizás será conveniente declarar algunas competencias como de superación necesaria en nuestras asignaturas.**

– El intercambio de información, especialmente entre profesores que trabajen con unos mismos alumnos unas mismas competencias desde asignaturas diferentes, será un mecanismo de gran potencialidad para mejorar la docencia.

## 5. Evaluación del aprendizaje



EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
ÍTICA PRODIDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI, EN VISTA  
DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA, EN

l'ESPAI  
PL  
EL MEDI  
ESPAI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA LA  
LA UNIVER  
D'AC



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 6. Contenidos





L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE  
POLÍTICA PRODUTA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIANT  
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSARI



# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

6. Contenidos



## 6. Contenidos

*Este cuaderno es la sexta entrega de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior. Tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la UdG y del grupo de trabajo que se ha constituido expresamente para tratar el tema de la evaluación de los aprendizajes. Han formado parte de este grupo Jordi Colomer, Carmen Echazarreta, David Ballester, Elena del Rey y Ferran Viñas, coordinadores de diferentes titulaciones del plan piloto, y Josep Juandó, delegado de Apoyo a la Docencia.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - www.udg.cat/vrdpa), junio de 2007*

*Este cuaderno, y los que lo preceden, de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior han sido financiados con la ayuda concedida por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, convocatoria de 2005, para la adaptación al sistema de créditos europeos.*

*Depósito legal: GI-878-2007*



## PRESENTACIÓN

Sin embargo, no se puede perder de vista que lo que ha sido siempre el primer referente de la docencia -los contenidos, los conocimientos, los saberes- continúa constituyendo la base de la formación superior. A pesar de dar a las competencias y a las cuestiones procedimentales la relevancia que merecen, son operadores que necesitan una materia prima a la que aplicarse. No tendría sentido dejar de lado este papel esencial de los contenidos.

Los estudiantes deben aprender a comunicarse, pero su comunicación tiene que tener un objetivo; no es posible la comunicación en abstracto. Tienen que aprender a trabajar en

equipo, pero sobre cuestiones, proyectos, temas y contenidos concretos; no se puede trabajar conjuntamente en el vacío. Tienen que ser competentes en el uso de lenguas extranjeras, pero para expresar contenidos de interés.

En el marco de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior de la Universidad de Girona, después de ocuparnos de las competencias, de las actividades de aprendizaje y de la evaluación, analizamos la manera como trataremos en el nuevo contexto universitario el fondo de la cuestión: los contenidos que los estudiantes tienen que aprender.



## 7. CONSIDERACIONES GENERALES

La docencia, tal como la UdG la plantea en esta guía, indica ya algunas cuestiones en relación con el papel de los contenidos, que por coherencia tenemos que recoger desde el principio:

– Desde el primer cuaderno de la guía, aparece con insistencia la idea de que los contenidos son la base de las actividades de aprendizaje que los profesores debemos proponer a los estudiantes para que adquieran sus competencias.

– Los contenidos docentes universitarios, lejos de ser fijados de una vez y para siempre, se renuevan constantemente de acuerdo con los nuevos planteamientos generados por la investigación, de modo que docencia e investigación se retroalimentan.

– La diferenciación entre las competencias, las actividades de aprendizaje y los contenidos, entendidos como tres categorías que tenemos que saber conjugar en la planificación de la docencia, es otro aspecto que se ha

tratado, tanto en el cuaderno sobre competencias como en el que trata de las actividades de aprendizaje. Esta guía propone formular los contenidos mediante sustantivos ("el concepto de...", "el análisis de...", "la interpretación de...") y deja para la formulación de las competencias el uso de los verbos de acción voluntaria en infinitivo ("comunicar", "trabajar"...). Las actividades de aprendizaje son el puente entre las dos categorías anteriores; su formulación tiene que apuntar hacia competencias y tiene que referirse a contenidos.

Una imagen puede ayudar a aclarar esta diferenciación: una rama de conocimiento se caracteriza por un conjunto de contenidos, fruto de la investigación que los ha generado; la persona que ha estudiado esta rama y que es capaz de aplicar el conocimiento que ha adquirido se caracteriza por sus competencias.

– En la reflexión sobre metodologías docentes que estamos haciendo a raíz



## nuevos contenidos

de la creación del espacio europeo de educación superior, el énfasis que se hace en el hecho de centrar la planificación docente en las competencias define un nuevo papel de los contenidos, a través de la relación que se establece con las competencias: el objetivo es que el estudiante sea competente en la utilización de los contenidos que son propios de su rama de conocimiento.

La persecución de este objetivo nos sugiere trabajar sobre unos mismos contenidos desde diferentes ópticas, con diferentes tipos de actividades de aprendizaje, etc., y puede ocuparnos más tiempo que un estudio centrado únicamente en la memorización. Los contenidos, de esta manera, reciben un tratamiento más insistente, más hondo, lo cual nos puede llevar a tener que priorizar el tratamiento de unos contenidos respecto a otros o a establecer distintos grados de profundización en el trabajo sobre los contenidos.

Esta idea se fundamenta en el hecho de que, cuando una persona tiene adquiridas unas competencias determinadas en la utilización de unos contenidos de su campo de conocimiento, estas mismas competencias sirven para aprender otros contenidos que pueden aparecer a lo largo de la evolución que el conocimiento experimenta de forma continua. Enlazamos aquí con el objetivo, enfáticamente declarado en el proceso de Bolonia, de preparar a las personas para su formación a lo largo de la vida.

La priorización o el establecimiento de grados de profundización en el tratamiento de los contenidos se puede resolver, por ejemplo, encomendando el trabajo de diferentes contenidos a diferentes momentos, tipos de actividades o escenarios: podemos tratar unos contenidos más a fondo en las clases expositivas y otros en el trabajo autónomo, individual o en equipo de los estudiantes.



## 2. TIPOS DE CONTENIDOS

En la línea de considerar los contenidos como el objeto del aprendizaje, y con la voluntad de incluir los objetivos de aprendizaje que tradicionalmente hemos trabajado más explícitamente en la universidad y también los que nos han quedado más implícitos, resulta ilustrativo analizar los contenidos para establecer una categorización de los mismos.

Partimos del ejemplo de una posible competencia específica: aplicar el sistema de gestión de la calidad de una empresa.

El desarrollo de esta competencia probablemente nos llevará a hablar de contenidos como los conceptos de calidad, componentes de una empresa, relación entre ellos, y a trabajar estos mismos contenidos, pero también a practicar procedimientos como la observación de procesos y el análisis de datos, o a valorar aspectos como la relación entre el bienestar de las personas, el beneficio de las empresas y el valor de los productos, o a tener presente un código deontológico... Puede llegar a ser difícil dar preferencia a unos contenidos o a otros. Sea como



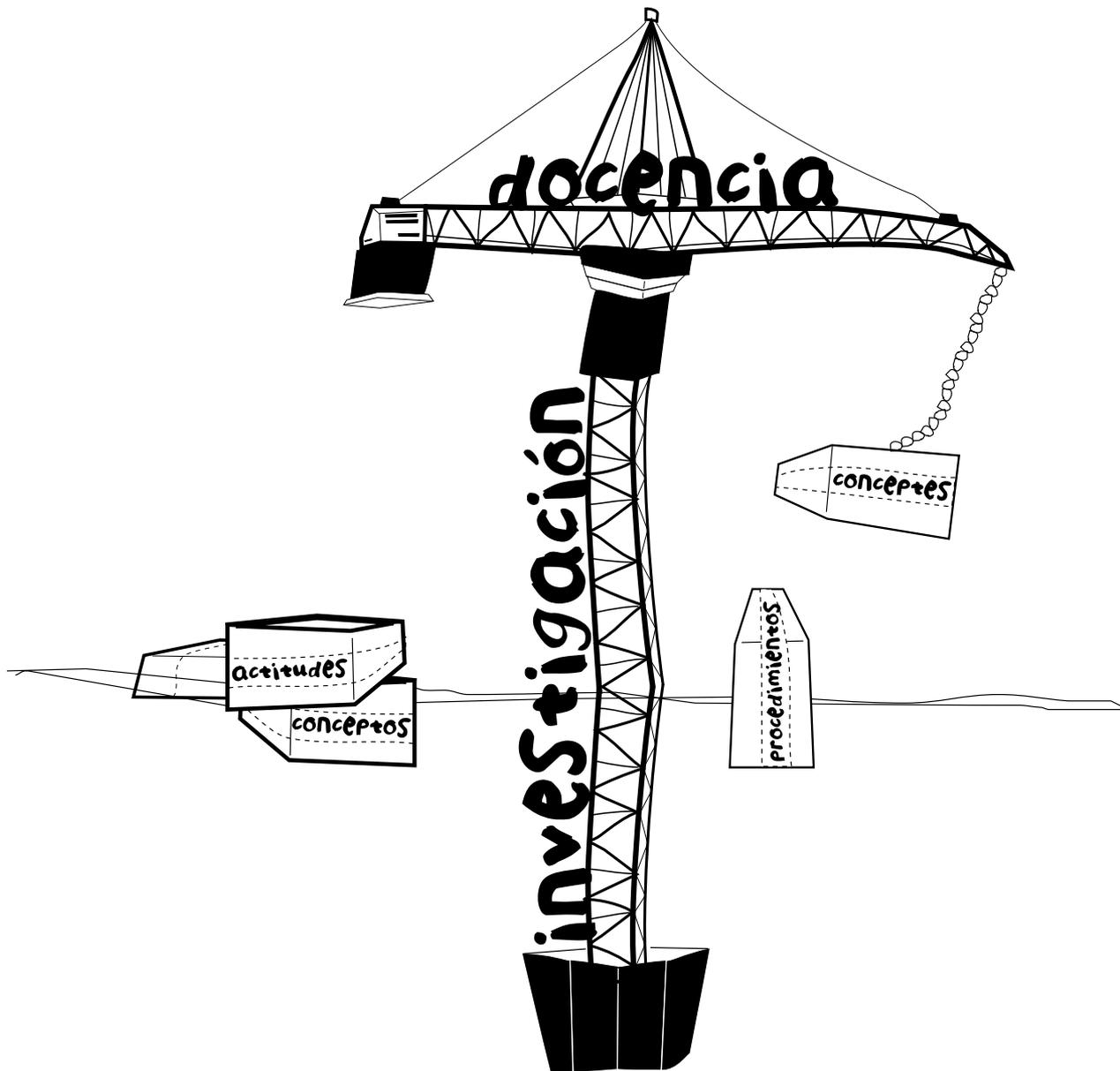
sea, será necesario tenerlo todo presente ya desde el momento de la planificación de la docencia.

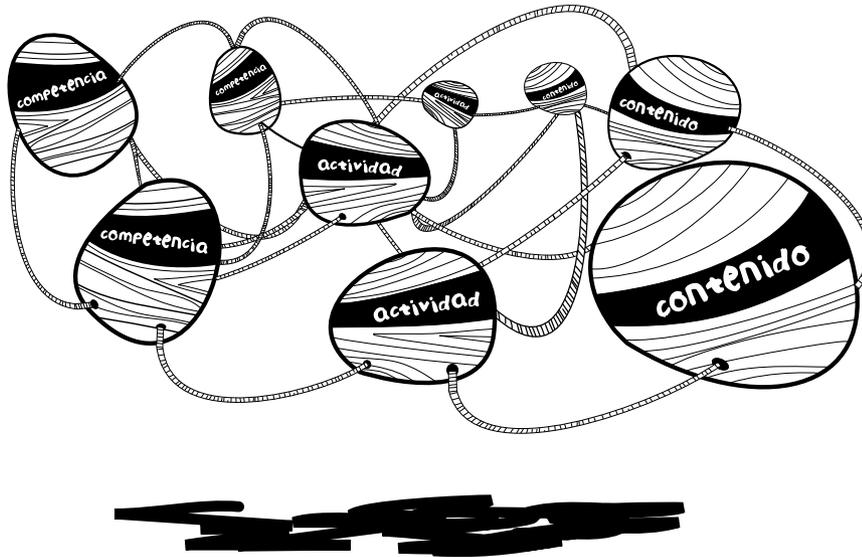
Siguiendo con el ejemplo que hemos puesto, y en un intento de llegar a una tipología de contenidos que nos permita explicitarlos, vemos que podemos obtener tres bloques distintos:

– El concepto de calidad, los componentes de una empresa, la relación entre ellos, etc. son las ideas que definen el campo de conocimiento. Son los **contenidos conceptuales**.

– Las técnicas de observación de procesos, de análisis de datos, etc. son prácticas que hay que aplicar sobre los conceptos o a partir de ellos. Son **contenidos procedimentales**.

– La relación entre el bienestar de las personas, el beneficio de las empresas y el valor de los productos, el código deontológico, etc. se sitúa en el campo de los valores y las actitudes. Son los **contenidos actitudinales**. Algunos de los contenidos de este bloque han sido mencionados en diferentes cuadernos de esta guía (la interculturalidad, la ética...). Puede resultar de especial interés que de la docencia y de los contenidos se desprendan herramientas e instrumentos que permitan reflexionar sobre cuestiones deontológicas inherentes a las diversas disciplinas y campos profesionales.





### 3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La tipología de contenidos que se establece en el apartado anterior nos encamina a tratarlos de forma integrada.

Es cierto que en los temarios tradicionales de nuestras asignaturas los contenidos aparecen en un orden determinado, probablemente en la mayoría de los casos el orden que proporciona la estructura misma del conocimiento específico. No obstante, si damos un paso más con la explicitación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal, y con su tratamiento de forma interrelacionada con los conceptos, quizás será conveniente

revisar la organización de los contenidos de nuestras titulaciones. Esta revisión al mismo tiempo nos facilitará poder establecer los siguientes aspectos:

- la conexión de los contenidos con las competencias que hay que desarrollar;
- la imbricación de diferentes contenidos en unas mismas actividades de aprendizaje;
- una mayor coherencia en el conjunto de los estudios;

- una mayor integración entre lo que hemos estado considerando créditos teóricos y créditos prácticos, o asignaturas más teóricas y más prácticas.



La organización de los nuevos estudios en bloques de contenidos que integren conceptos, procedimientos y actitudes que garanticen un tratamiento suficiente y ordenado, que eviten lagunas y encabalgamientos y que incluyan el trabajo colaborativo entre profesores, nos lleva a un concepto más amplio que el de asignatura y menos fragmentado: el concepto de módulo.

Entenderemos por módulo el bloque de contenidos que mantienen una relación natural entre sí, que se vinculan a unas mismas competencias, que sugieren una

tipología determinada de actividades de aprendizaje, que se pueden someter a una evaluación conjunta y que pueden ser responsabilidad de más de un profesor.

Organizar los nuevos estudios por módulos, por otra parte, permitirá que diferentes combinaciones de módulos den lugar a diferentes titulaciones; de esta manera se enriquecerá el mapa de la oferta de la Universidad de Girona.



## 4. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Una de las cuestiones más nuevas en el planteamiento docente del espacio europeo de educación superior es la aparición de las competencias transversales como un elemento de peso en la docencia universitaria.

Esta guía, en su segundo cuaderno, define las competencias transversales de la Universidad de Girona. Son competencias que, en buena medida, se asocian a contenidos específicos. Por ello, resulta indispensable que en el diseño de las asignaturas que tengan encomendado trabajar estas

competencias aparezcan los contenidos de transversalidad que tienen asociados. Del mismo modo, cuando formulemos las actividades de aprendizaje, deberemos prever la integración de estos contenidos, para garantizar el tratamiento correcto de las competencias correspondientes.

La manera como se tratarán los contenidos asociados a las competencias transversales tendrá que ser un motivo de trabajo colegiado entre el profesorado de los diferentes ámbitos.



## 6. Contenidos



EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EES) NEIX D'UNA  
TICA PRODUDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT  
I DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI EN VISTA  
R DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECÍFICA. EN

l'ESPAI  
PLA  
EL MEDI  
ESPAI, A PARTIR DE  
LES UNIV  
ADAPTACI  
SUPOSA L'AF  
LA UNIVER  
D AD



Aquest quadern, i els que el precedeixen, de la *Guia per a l'adaptació a l'espai europeu d'educació superior* han estat finançats amb l'ajut concedit pel Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, convocatòria de 2005, per a l'adaptació al sistema de crèdits europeus.