

LA TRASLACIÓN AL CRÉDITO ECTS DE LA DIPLOMATURA DE RELACIONES
LABORALES: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA

M^a del Pilar Marín Mateos^{}
Mónica Ortega Moreno^{**}
Ana María Carrasco González^{***}*

RESUMEN:

El enfoque pedagógico del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De hecho, este principio básico promueve que sea necesario el cambio profundo de algunas de las directrices en las que se ha venido desarrollando dicha docencia hasta la actualidad. Desde el curso 2004/05, la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad de Huelva se encuentra inmersa en el proyecto Piloto para la Implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Crédito. El trabajo realizado permite ofrecer una visión global de la influencia que ha tenido la puesta en marcha de la metodología ects en el alumnado. El presente estudio pretende analizar la percepción del alumnado sobre la experiencia piloto y la evolución de los resultados académicos de las diferentes asignaturas inmersas en dicho proyecto. Estas conclusiones permitirán ofrecer ciertas propuestas de mejora, teniendo en cuenta las aportaciones del alumnado como pieza clave en el proyecto.

- * Profesora Titular E.U. de Organización de Empresas. Universidad de Huelva • marin@uhu.es*
- ** Profesora Colaboradora de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Huelva • ortegamo@uhu.es*
- *** Profesora Titular de Psicología Social. Universidad de Huelva • anacar@uhu.es*

PALABRAS CLAVE:

Espacio Europeo de Educación Superior. Convergencia Europea. Actitudes de los estudiantes. Diplomatura Relaciones Laborales. ECTS. Actividades Académicas Dirigidas (AAD).

ABSTRACT:

The pedagogical approach of the process of convergence to the European Space of Superior Education pretends a transformation of university teaching in which the fundamental axis is not the teaching but the learning. In fact, this basic principle promotes that a profound change is necessary of some of the directives in which this teaching has been developed up to the present time. From course 2004/05, the Diploma in Labour Relations of the University of Huelva has been immersed in the Pilot project for the Implantation of the European System of Credit Transfer. The work realized allows a global vision of the influence that the start of the methodology ECTS has had in the pupils. The present study tries to analyze the perception of the pupils on the pilot experience and the evolution of the academic results of the different subjects immersed in this project. These conclusions will allow the offering of certain proposals for improvement, taking into consideration the contributions of the pupils as a key piece in the project.

KEY WORDS:

European Space of Higher Education. Convergente Process. Students' attitudes. Diploma in Labour Relations.

1. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA: DESARROLLO HISTÓRICO

La creación de un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) es el reto fundamental de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 por los ministros de educación de 31 países europeos y sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad, y competitividad. Esta Declaración viene precedida por la firmada en la Sorbona en 1998 por los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido y en la que ya se proponía la necesidad de potenciar de manera conjunta una armonización europea del diseño del Sistema de Educación Superior en Europa. En concreto, subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insistía en la necesidad de crear un espacio europeo de la enseñanza superior como medio privi-

legiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos (Declaración de la Sorbona, 1998).

Al mismo tiempo que la Declaración de Bolonia reafirma su adhesión a los principios generales de la Declaración de la Sorbona, también deja constancia de un claro compromiso a favor de la coordinación de las políticas europeas con objeto de alcanzar antes de 2010 la plena realización del espacio europeo de enseñanza superior. Son seis los objetivos estratégicos recogidos en la Declaración de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999):

– Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma, con el objetivo de promover la movilidad y el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo a nivel internacional, convirtiéndolo en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

– El establecimiento de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales. El título concedido al término del primer ciclo de estudios- que tendrá una duración mínima de tres años- corresponderá a un nivel de cualificación apropiada para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo, que requerirá haber aprobado el primero, finalizará con la obtención de un título final o doctorado.

– El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS, que promueva una mayor movilidad entre los estudiantes.

– La promoción de la cooperación Europea para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte, etc., con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

– El impulso de una dimensión europea en la enseñanza superior, con particular énfasis en el desarrollo curricular y especialmente en lo referente a la elaboración de programas de estudios, cooperación institucional, formación e investigación, programas de movilidad y programas integrados de estudios.

– La promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europeas mediante la eliminación de los obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié, en el caso de los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación; en el caso de los profesores, investigadores y personal administrativo, en el reconocimiento y la valoración de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatuarios.

Aunque la Declaración de Bolonia establece un plazo hasta 2010 para la realización del espacio europeo de enseñanza superior, cada dos años tiene lugar una

Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices para el futuro. Así, la primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los Ministros adoptaron un Comunicado que respaldaron las actuaciones realizadas hasta la fecha, señalaba los pasos a seguir en el futuro y admitía a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del proceso. Los comunicados de Praga (2001), Berlin (2003) y Bergen (2005), correspondientes a las reuniones de ministros (disponibles en: www.bologna-bergen2005.no), hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso. La siguiente reunión ha tenido lugar en Londres en 2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

El proceso de convergencia atañe al conjunto de la institución y requiere un cambio de mentalidad para permitir su implantación de forma exitosa (De Miguel, 2005). El enfoque pedagógico del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior está basado en un principio básico: una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De hecho, este principio básico promueve que sea necesario el cambio profundo de algunas de las directrices en las que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta la actualidad. Estas nuevas directrices o pilares vienen marcados, en síntesis, por las siguientes ideas (Zabalza, 2004:4):

- a) Una docencia centrada en el estudiante, lo que exige capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio;
- b) Un diferente papel del profesorado, es decir, de ser transmisor del contenido de la materia, pasa a ser gestor del proceso de aprendizaje del alumnado;
- c) Una organización de la formación orientada a la consecución por parte del alumnado de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de su vida;
- d) Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación;
- e) Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la formación a lo largo de la vida (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad);
- f) Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. La elaboración de materiales didácticos multimedia juegan en este sentido un importante papel. Respecto a la planificación didáctica de las clases ello significa, entre otras cuestiones, que el profesorado debe preparar a los estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo, pero acompañado y guiado a su vez por el profesorado mismo.

También el proceso de convergencia europea plantea como uno de sus objetivos optimizar los procesos de planificación docente, dado que una buena planificación de la formación constituye una pieza básica en la configuración de una docencia de calidad (Zabalza, 2003:73). Asimismo, la tutoría académica adquiere un papel esencial en este nuevo escenario docente, tal como queda expuesto en el trabajo de Gairin, Feixas, Guillamoón y Quinquer (2004). Como señalan estos autores, hasta el momento, se ha considerado la tutoría académica como un espacio reservado al alumnado para resolver dificultades vinculadas al contenido de las asignaturas, generalmente de carácter voluntario, sin repercusión en la evaluación y en función de la disponibilidad horaria del profesorado. El cambio de perspectiva didáctica que exige la convergencia europea en el proceso de enseñanza aprendizaje está obligando a un cambio en la perspectiva tutorial y a la búsqueda de nuevas maneras de ofrecer pautas alternativas o complementarias al modelo de tutoría tradicional, como pueden ser la tutoría personalizada, la tutoría integrada, los proyectos autorizados, entre otras.

2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO ESPAÑOL Y ANDALUZ

Respecto a la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ha puesto en marcha un Programa de Convergencia Europea para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario español. El objetivo de este Programa es potenciar aquellas actuaciones que impulsen la integración de la Educación Superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estas acciones se realizarán en estrecha colaboración con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y estarán dirigidas a apoyar las actuaciones de las Universidades, ya que sobre ellas recae la principal responsabilidad para conseguir el objetivo de la convergencia europea.

El programa de Convergencia Europea impulsado por la Agencia Nacional ha desarrollado diversas acciones, entre las que se encuentra la puesta en marcha de experiencias piloto de diseño e implantación de titulaciones con la estructura de dos ciclos definida en Bolonia, así como el apoyo a proyectos coordinados entre Universidades para la implantación del sistema de créditos europeos en un conjunto de titulaciones.

En concreto, en el contexto andaluz, con el objetivo de avanzar en la integración de la enseñanza superior andaluza en el EEES, a iniciativa de la Secretaría General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y con el asesoramiento de la Comisión Andaluza para el Espacio Europeo de Educación Superior, se realizó una convocatoria para financiar Experiencias piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en 14 titula-

ciones de las universidades andaluzas, siendo una de ellas la Diplomatura en Relaciones Laborales. Los requisitos para acogerse a dicha experiencia eran los siguientes:

– Acuerdo de Junta de Centro de cada titulación y del Consejo de Gobierno de cada Universidad.

– Constitución de una Comisión Andaluza para el EEES y nombramiento de un coordinador. A este respecto, a finales del curso 2002-03 el Sr. Decano de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva asumía la coordinación del Proyecto Piloto para la implantación del crédito europeo en la diplomatura de Relaciones Laborales en Andalucía.

– El diseño de un procedimiento para la elaboración de, por un lado, la Guía docente de todos los cursos de la titulación, de acuerdo con los criterios del crédito europeo. Por otro lado, la elaboración de una guía común para todas las universidades andaluzas.

Las titulaciones participantes en el proyecto debían adquirir los siguientes compromisos:

1. Evaluar anualmente, mediante encuestas a los alumnos y profesores, los resultados del curso académico por el nuevo sistema.

2. Proponer, en el seno de la Comisión de titulación, las modificaciones pertinentes a la Guía docente para el año siguiente.

3. Realización de una propuesta de estructura de titulaciones conforme a los criterios de Bolonia y a los que el ordenamiento normativo español vaya fijando.

El plazo establecido para iniciar la implantación del sistema en los primeros cursos de cada titulación seleccionada fue octubre de 2004. De los nueve centros que comenzaron el proceso, solo dos continuaron a posteriori con la implantación efectiva. En concreto, sólo la Facultad de Ciencias del Trabajo de las Universidades de Málaga y Huelva, entre todas las universidades andaluzas, implantaron el nuevo sistema en los primeros cursos de la titulación, previa evaluación de las Guías Docentes, durante el 2004-2005.

3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LA DIPLOMATURA DE RELACIONES LABORALES DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO

A continuación se expone el análisis empírico de la percepción del alumnado de la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad de Huelva sobre la implementación del crédito europeo, para continuar, en el apartado siguiente, con la evolución de los resultados académicos para los alumnos implicados y terminar con la exposición de propuestas de mejora en base a los resultados obtenidos.

La implementación del Crédito Europeo en la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad de Huelva se puso en marcha en el curso académico 2004/05 y continúa en la actualidad. La Tabla 1 recoge el tamaño muestral del alumnado implicado en dicha implementación:

CURSO		CUATRIMESTRE	TAMAÑO MUESTRAL
Curso Académico 2004/05	PRIMERO	Segundo	52
	PRIMERO	Primero	54
Segundo		56	
SEGUNDO		Primero	25
		Segundo	151
Curso Académico 2006/07	PRIMERO	Primero	61
	SEGUNDO	Primero	37
	TERCERO	Primero	34

TABLA 1: TAMAÑO MUESTRAL POR CURSO ACADÉMICO, AÑO DE ESTUDIO Y CUATRIMESTRE.

El presente trabajo se centra en los datos recogidos en el primer cuatrimestre de los cursos académicos 2005/06 y 2006/07. Cabe señalar que no han sido abordados los resultados obtenidos durante el segundo cuatrimestre del curso 2006/07, ya que aún no han podido ser analizados.

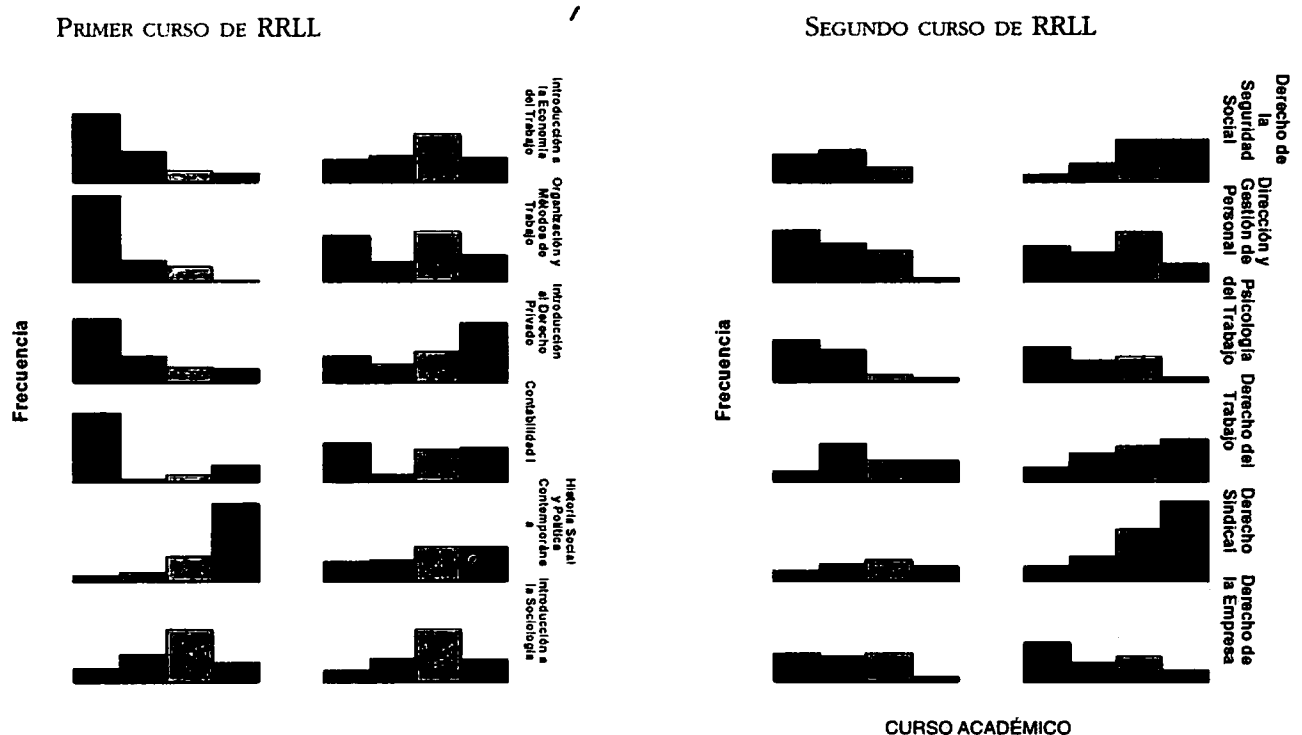
El estudio consiste en un análisis comparativo de la valoración realizada por los alumnos de primero de relaciones laborales, correspondiente a los cursos 2005/06 y 2006/07; de manera análoga se realizará para los alumnos de segundo curso matriculados en ambos cursos académicos.

A continuación se analizarán diferentes variables que recogen la percepción del alumnado sobre la utilización de recursos, valoración de las AAD y del trabajo realizado para el estudio de las asignaturas, tras la implantación del ECTS, ya que se considera el punto de vista del alumno de gran importancia en el nuevo modelo educativo. La leyenda para todos los gráficos que se exponen a continuación:

NECESIDAD DE CONSULTA DE MANUALES.

Durante el primer curso académico objeto de estudio la utilización de manuales es escasa, sin embargo en el siguiente curso el alumno percibe, en general, una mayor necesidad de utilización de manuales para la preparación de las asignaturas (Gráfico 1). Aunque también se observa un descenso para asignaturas en las que la utilización de manuales era excesiva y una estabilidad en aquellas asignaturas en la consulta de material estaba ya aceptable en el curso académico anterior.

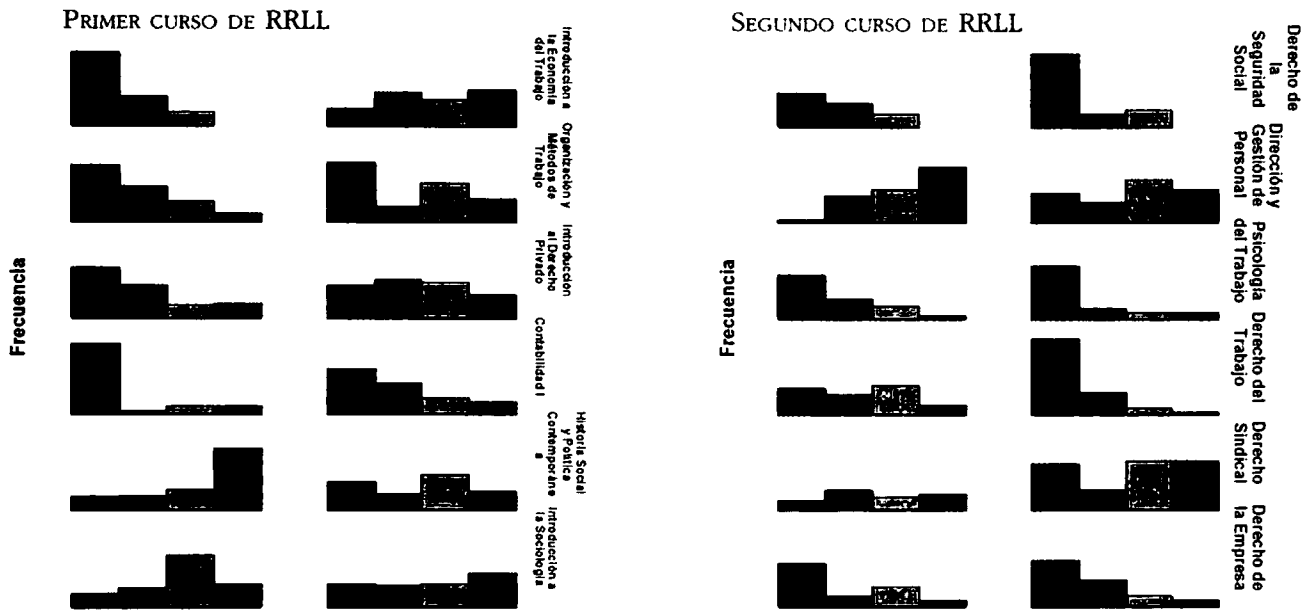
GRÁFICO 1. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA NECESIDAD DE CONSULTA DE MANUALES



NECESIDAD DE HACER USO DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS.

Los alumnos de primero de RRLL correspondientes al curso 2006/07 manifiestan un mayor uso de recursos informáticos respecto a sus compañeros del curso anterior, así como respecto los alumnos de segundo curso (Gráfico 2). Este aumento se debe a la reciente experiencia puesta en marcha por el centro, en el marco de un proyecto de innovación, que consiste en la virtualización del 20% de las asignaturas de primero durante el actual curso académico y que implica el uso de las nuevas tecnologías en cuatro semanas lectivas, dichas semanas son conocidas tanto por alumnos como docentes como semanas virtuales.

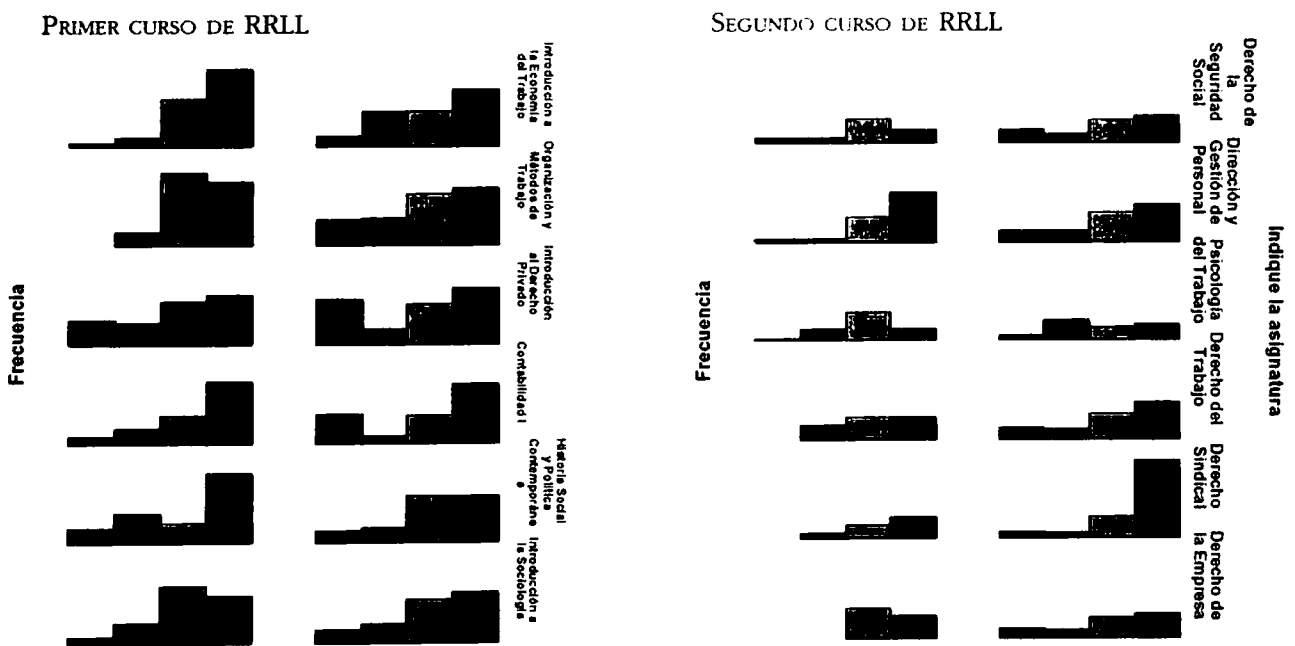
GRÁFICO 2. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA NECESIDAD DE RECURSOS INFORMÁTICOS



NECESIDAD DE CONSULTAR LOS APUNTES DE LA ASIGNATURA.

El siguiente gráfico refleja que los alumnos objeto de estudio conceden una gran importancia a los apuntes tomados en clase para la preparación de la asignatura (Gráfico 3). Por consiguiente, según estos resultados impera el modelo tradicional y los apuntes son considerados como la piedra angular de su formación.

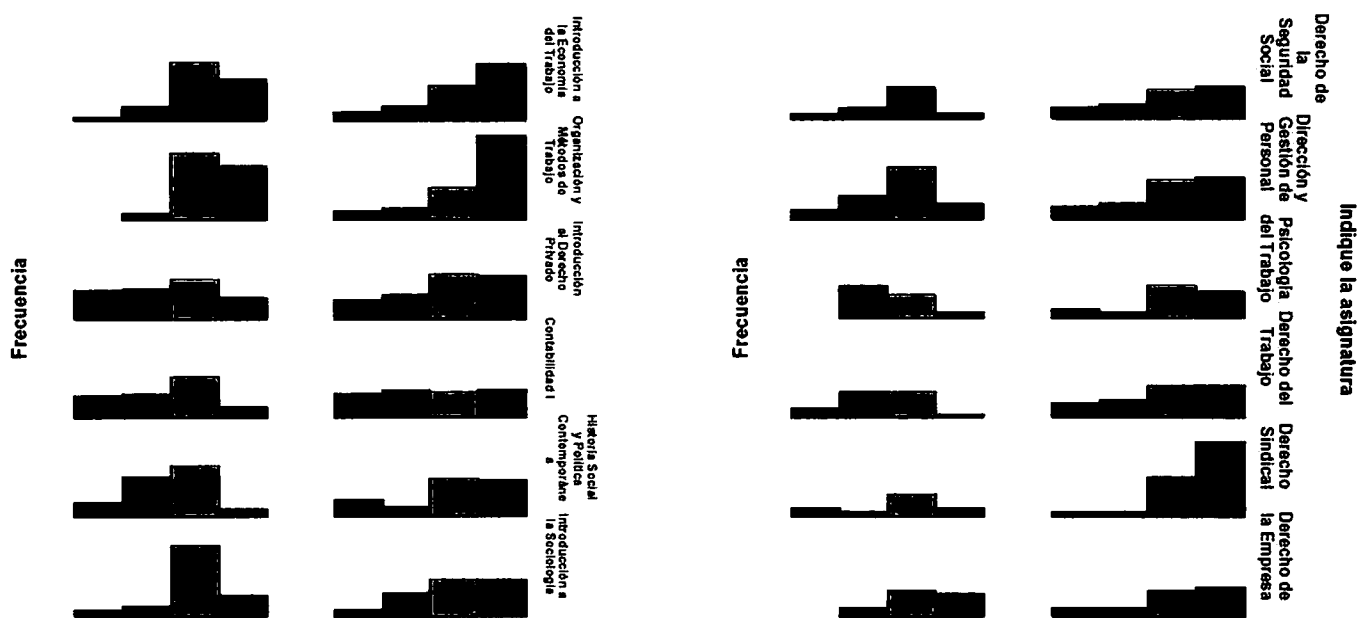
GRÁFICO 3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA NECESIDAD DE CONSULTAR APUNTES



VALORACIÓN DE LAS AAD PARA AFIANZAR LOS CONOCIMIENTOS DE LA ASIGNATURA.

Los alumnos perciben que las Actividades Académicas Dirigidas les ayudan en gran medida a afianzar conocimientos y superar con éxito la asignatura (Gráfico 4). Consideramos, por consiguiente, que estos resultados suponen un gran logro derivado de la implementación del proyecto de crédito ECTS, que promueve una mayor planificación previa del trabajo del alumno en el conjunto de las asignaturas y, por consiguiente, una selección por parte del profesorado de las actividades propuestas al alumnado.

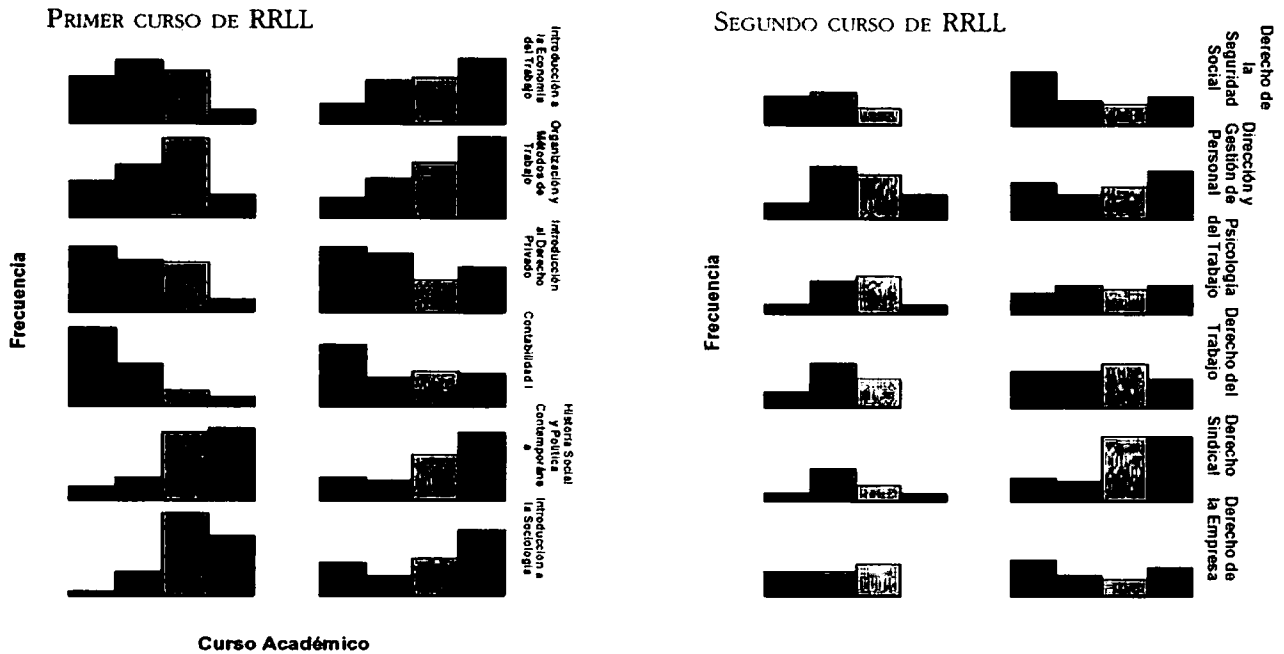
GRÁFICO 4. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS AAD PARA AFIANZAR CONOCIMIENTOS
PRIMER CURSO DE RRL / SEGUNDO CURSO DE RRL



VALORACIÓN DE LAS AAD PARA DESARROLLAR DESTREZAS.

Para el alumnado la introducción de las AAD ha supuesto un mayor desarrollo de destrezas, tales como hablar en público, preparar presentaciones, trabajar en grupo, etc. Esta valoración ha significado un cambio pronunciado en la mayoría de las materias; sin embargo, en otras la evolución es más lenta. En el actual curso académico, en primero, se observa una valoración considerable de esta variable en todas las asignaturas; en segundo se ha producido también mejor valoración por parte de los alumnos (Gráfico 5).

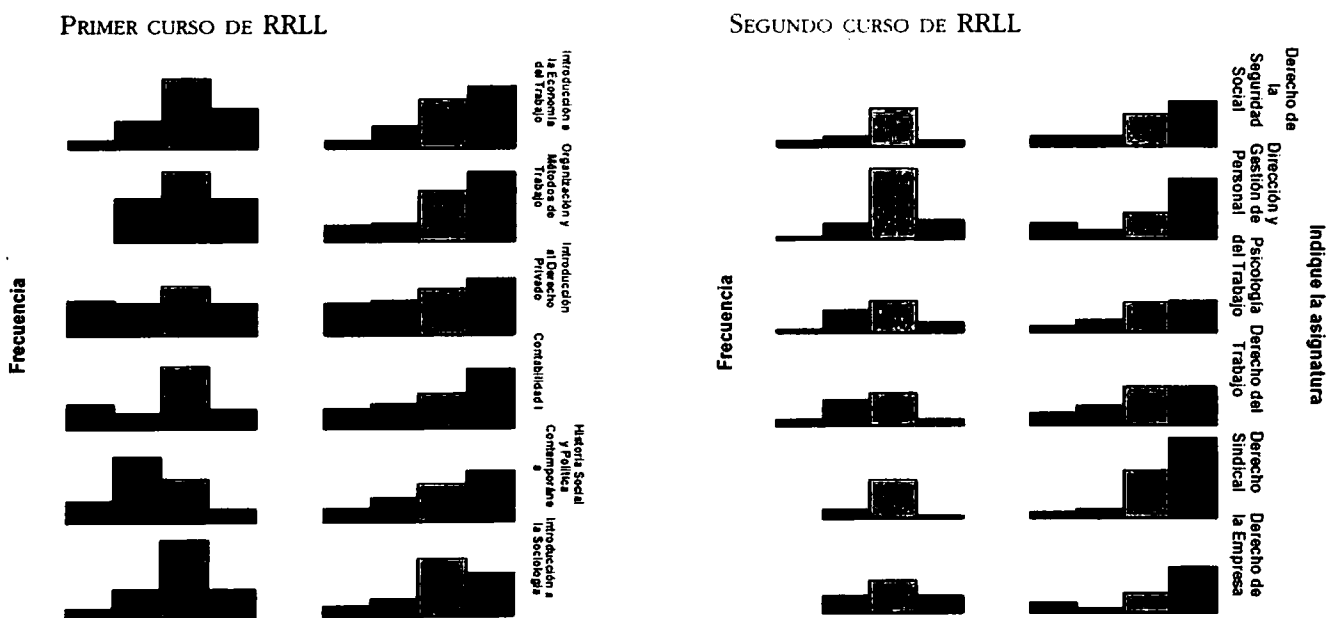
GRÁFICO 5. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS AAD PARA DESARROLLAR DESTREZAS



NECESIDAD DE ESTUDIO PREVIO DE TEORÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LAS AAD.

La realización de AAD, en distintos momentos de la asignatura, ha supuesto para el alumno la necesidad de estudiar teoría de una forma más continuada (Gráfico 6). El alumno necesita de conocimientos teóricos para desarrollar con éxito las actividades y asegurarse, de esta forma, un porcentaje de la nota final de la asignatura.

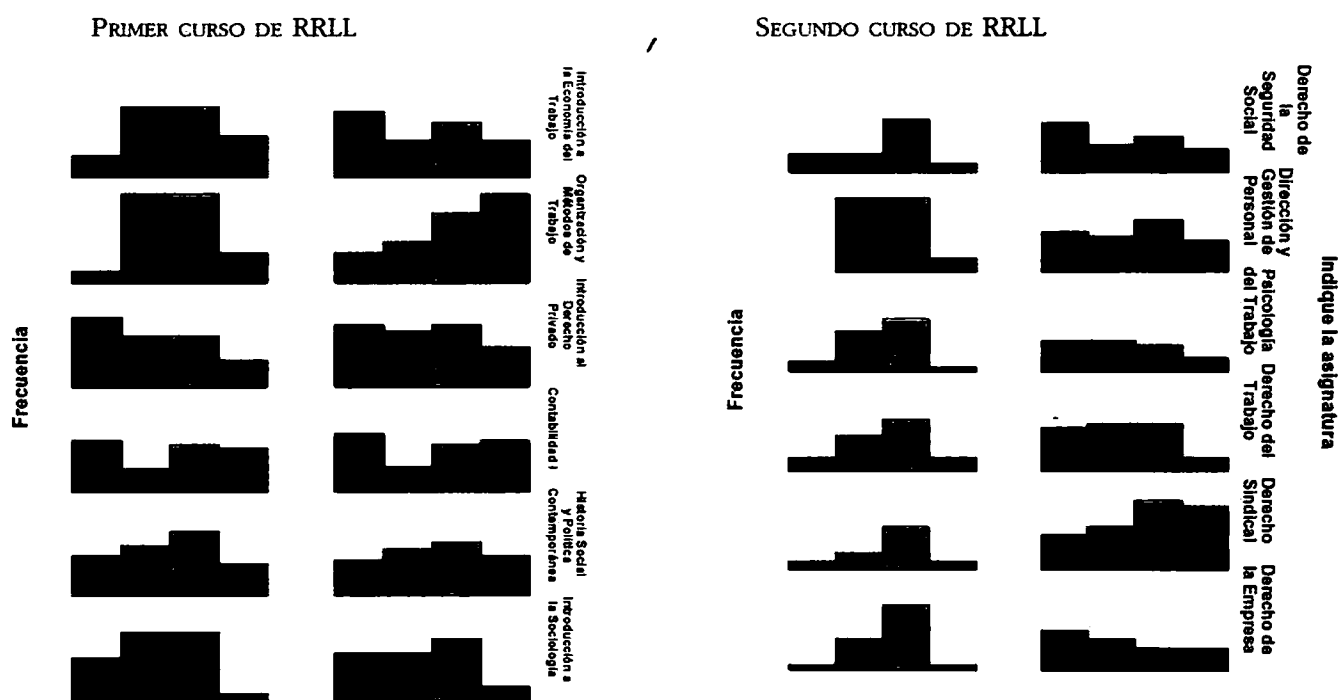
GRÁFICO 6. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA NECESIDAD DE ESTUDIAR PREVIAMENTE LA TEORÍA PARA REALIZAR LAS AAD



NECESIDAD DE CONSULTAR CON EL PROFESOR DE LA ASIGNATURA.

Según las respuestas de los alumnos, incrementa la necesidad de consultar al profesor para llevar la asignatura adelante (Gráfico 7). Estos resultados son, hasta cierto punto, lógicos ya que las AAD necesitan el apoyo del profesor mediante las tutorías personalizadas, grupos de trabajo, etc. que se llevan a cabo en cada materia.

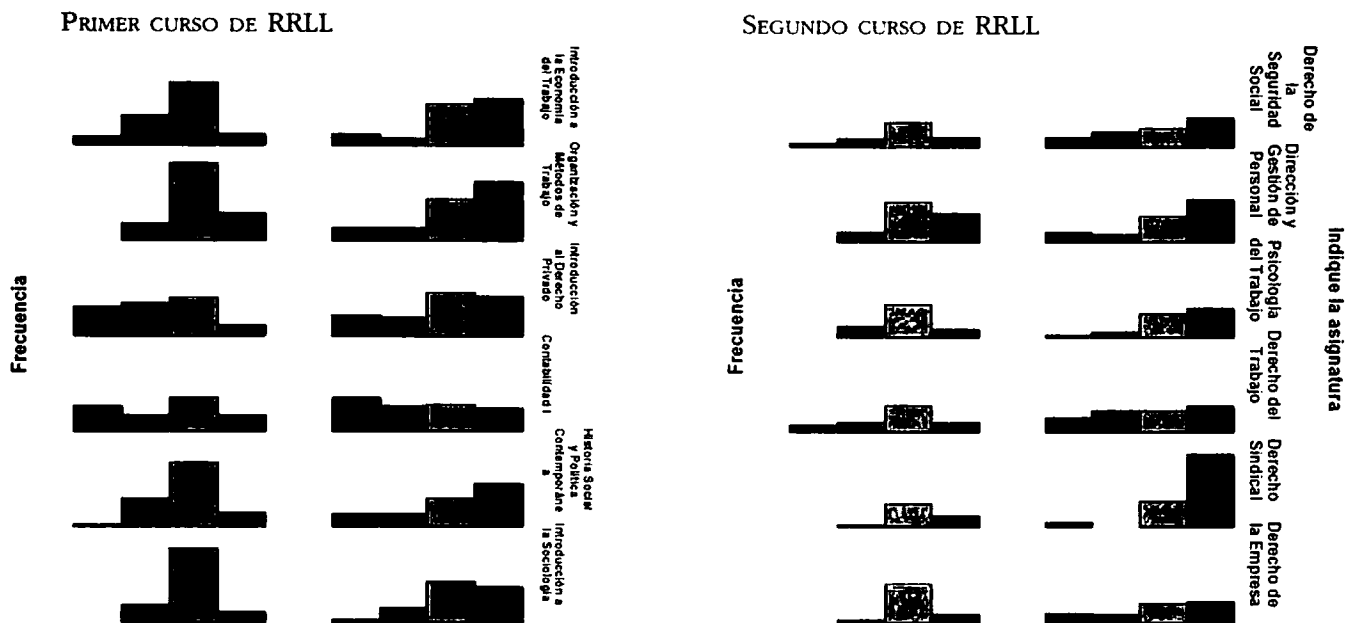
GRÁFICO 7. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA NECESIDAD DE CONSULTAR CON EL PROFESOR



VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO PARA EL ESTUDIO DE LA ASIGNATURA.

Cabe destacar que aunque el alumno considera, en todo caso, que el trabajo que desarrolla para el estudio de la asignatura es aceptable, sin embargo, se observa que la consolidación del nuevo modelo ha supuesto que el alumno perciba un mayor grado de trabajo para superar de forma exitosa cada una de las materias (Gráfico 8).

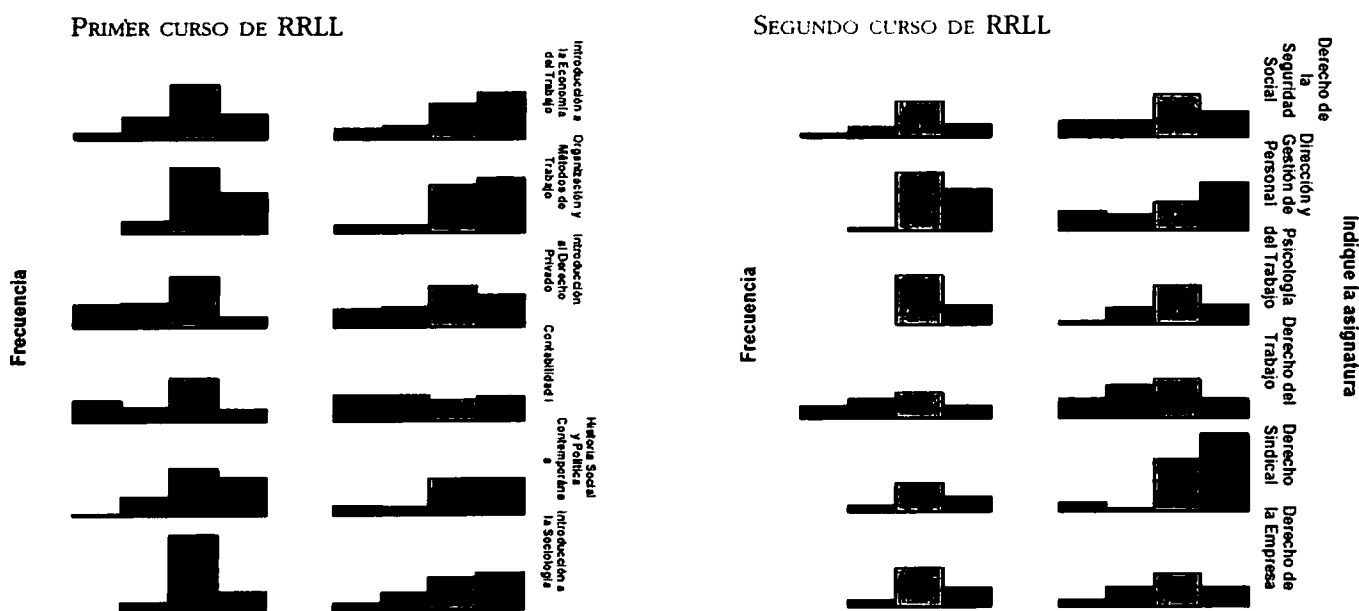
GRÁFICO 8. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL TRABAJO REALIZADO PARA EL ESTUDIO DE LA ASIGNATURA



VALORACIÓN DEL TRABAJO DESEMPEÑADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA ASIGNATURA.

Por regla general, el alumnado percibe que el trabajo realizado afecta positivamente en el estudio y comprensión de las asignaturas, aunque dicha valoración es más destacada en algunas asignaturas que en otras (Gráfico 9). Quizás esto último se deba a que las actividades encomendadas a los alumnos/as no se ajusten a las exigencias últimas de la asignatura.

GRÁFICO 9. VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL TRABAJO DESEMPEÑADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LA ASIGNATURA



A modo de resumen cabe destacar que en cuanto al material utilizado por los alumnos para estudiar, éstos se apoyan totalmente en los apuntes de clase, van utilizando más recursos informáticos quizás por la necesidad que se les está generando, por parte del centro, la implantación de las semanas virtuales e incrementan las consultas a los profesores. En cuanto a las Actividades Académicas Dirigidas, el alumno estima que le suponen un mayor esfuerzo pero reconocen que les permite desarrollar destrezas y les ayudan a ampliar conocimientos que se reflejan en la nota final de cada materia.

4. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

A continuación se expone una visión de la evolución de cada una de las asignaturas desde el curso 2002/03 hasta el 2005/06, teniendo en cuenta que la implantación del ECTS tuvo lugar en el curso 2004/05.

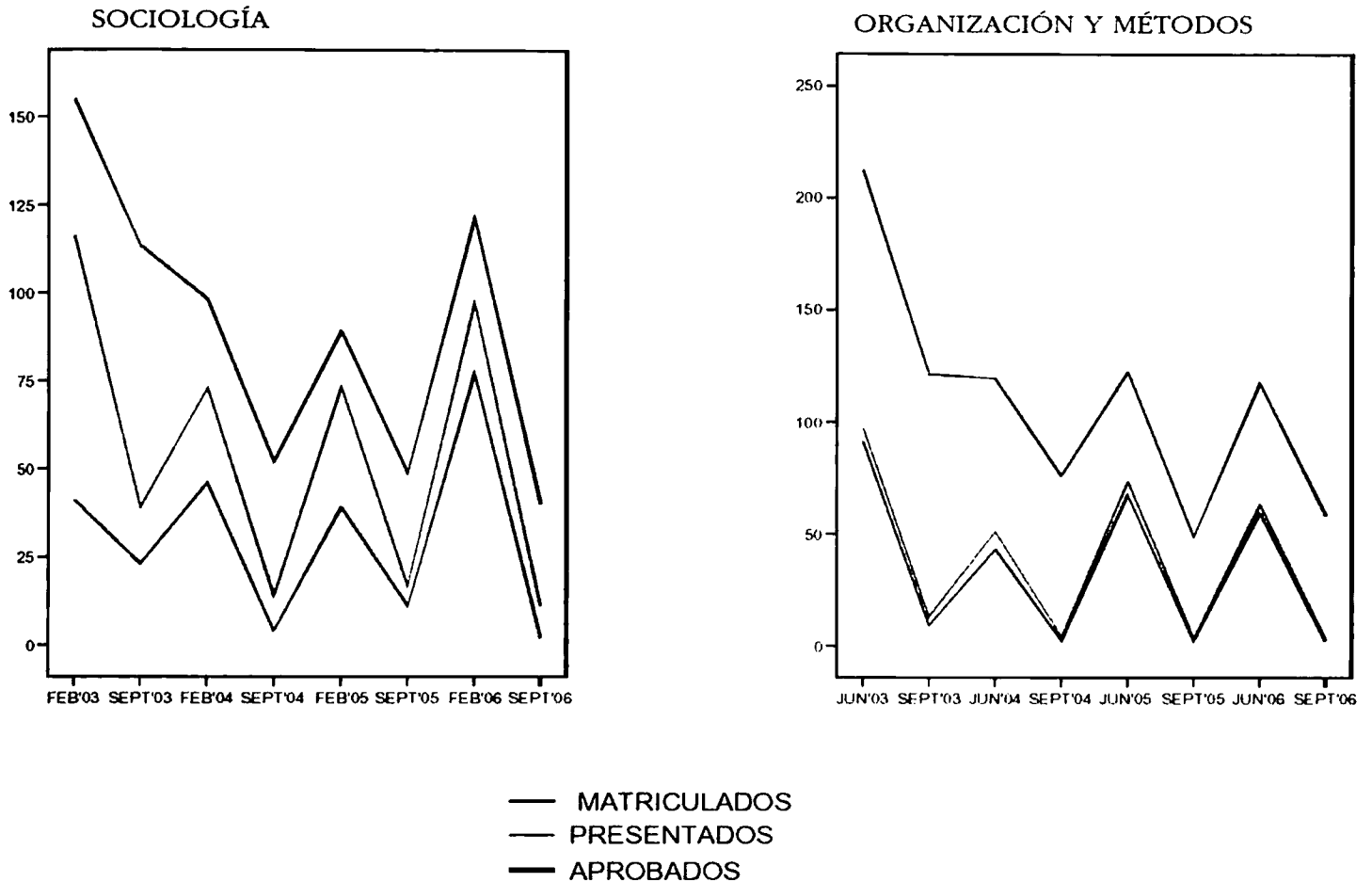
Según los datos obtenidos desde la secretaría del centro se puede observar que se produce un descenso del número de matriculados de alumnos que inician la diplomatura, tendencia que también se observa en el conjunto de las titulaciones de la Universidad.

Si se compara los cambios producidos antes de la implantación del ECTS y después de la implantación del mismo, en líneas generales se observa lo siguiente:

- Aumenta considerablemente, después del ECTS, el número de alumnos presentados con respecto a los matriculados.
- Los resultados han mejorado en el sentido de han aumentado el número de aprobados respecto a los presentados.
- En segundo curso llama la atención el alto número de alumnos no presentados, alcanza el 64% en algunas asignaturas. Este alto porcentaje no está relacionado con el índice de suspensos ya que, por regla general, de los alumnos que se presentan un elevado número de ellos superan la asignatura. Este dato impera antes y después de la implantación del ECTS

A modo de ejemplo, el siguiente gráfico ilustra que las asignaturas que presentan los resultados adecuados poseen una plena implicación en la implantación del crédito europeo, pues realizando un seguimiento continuado del alumnado mediante las Actividades Académicas Dirigidas, aumenta el rendimiento académico de éste (Gráfico 10). En cambio, existen otras asignaturas en las que los resultados no son tan óptimos.

GRÁFICO 10. RESULTADOS EN ASIGNATURAS IMPLICADAS EN LA IMPLANTACIÓN DEL ECTS



5. PROPUESTAS DE MEJORA

- Una mayor implicación del profesorado con el objeto de solicitar al alumnado trabajos coordinados entre todos y planificados en el tiempo. De esta forma el alumnado no se encontrará cargado de trabajo y ello repercutirá en el rendimiento.

- Mostrar al alumnado los beneficios del nuevo modelo educativo y cómo dicho modelo incrementa los conocimientos para la materia y el examen.

- Aumentar el número de contactos con los profesores de segundo curso, ya que la evolución es más lenta.

- Seguir aumentando la consulta de manuales por los alumnos para el estudio de cada materia.

- Fomentar la utilización de recursos informáticos y ampliar la semana virtual a segundo curso.

- Intentar que aumenten las tutorías con los profesores, mejora se está consiguiendo con el programa Roble.

- Conseguir que las optativas tengan la misma “forma de hacer” que las troncales y obligatorias, ya que al variar la forma de evaluar o de impartir las clases hay itinerarios que se encuentran con menor número de alumnos.

6. BIBLIOGRAFÍA

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Disponible en: www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf -

DE MIGUEL, M. (2005): “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998): Disponible en: www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf -

GAIRIN, J., FEIXAS, M. GUILLAMOÓN, C Y QUINQUER, D. (2004). “La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 18, 1, pp. 61-77.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Espacio Europeo De Educación Superior. El Proceso De Bolonia. Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.

ZABALZA, M.A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: http://www.usc.es/eees/documentos/recursos/guia_de_guias2.pdf