# RED INTERUNIVERSITARIA ANDALUZA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA AUTONÓMICA PARA LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO CIDUA EN LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# INFORME FINAL DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO-AUDICIÓN Y LENGUAJE

#### **AUTORES:**

Lucía Herrera Torres (Coordinadora)

María de los Ángeles Lou Royo

Antonio González Vázquez

Daniel González Manjón

### ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Evaluación de la situación actual de la Titulación de Maestro-Audición y Les	nguaje
en las Facultades de Ciencias de la Educación Andaluzas	12
2.1. Oferta de plazas y asignaturas	12
2.2. Infraestructura	27
2.3. Otros datos de interés	38
3. Tipología de cada una de las materias del actual plan de estudios	41
4. Porcentaje de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de e	nseñanza
propuestas desde el informe CIDUA, para cada una de las tipologías de	materias
definidas, y el tamaño de los grupos	45
5. Metodología docente más adecuada por tipo de materia y modalidades de	
enseñanza	51
6. Referencias externas (nacionales e internacionales) que justifiquen el model	o docente
propuesto	61
6.1. Referencias nacionales	61
6.2. Referencias internacionales	68
7. Recursos docentes necesarios	72
8. Directrices para la evaluación de los objetivos/competencias que se pr	retenden
alcanzar en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje	77
8.1. El rol profesional de la Maestra y el Maestro de Audición y Lengua	aje77
8.2. Competencias específicas del Maestro de AL	84

8.3. Una propuesta inicial de criterios de evaluación basados en las competenci	as
del Maestro de AL85	5
9. Estudio de viabilidad de la aplicación de la propuesta resultante con los recurso	OS
docentes actuales disponibles en la titulación9	0
10. Dedicación del docente, en créditos ECTS, en el nuevo marco del Espacio Europe	<b>Э</b> О
de Educación Superior (EEES)	95
11. Conclusiones.	98
Referencias bibliográficas10	)7
	•
Anexos11	2

#### 1. INTRODUCCIÓN

La reforma que actualmente se plantea en el ámbito universitario, como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implica, por una parte, un profundo cambio de tipo estructural, centrado en la adecuación de las universidades a determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior y para lo cual es necesario un mayor uso efectivo de la inversión pública, modelos más eficientes de financiación de la educación superior caracterizados por una mayor diversidad, competitividad y transparencia, contribuciones privadas más amplias y más equidad (Jacobs & van der Ploeg, 2006); y, por otra, un nuevo enfoque de la docencia, el cual incide directamente en la relación enseñanza-aprendizaje, con la que se encuentran estrechamente vinculadas la función docente y la acción tutorial (González & Wagenaar, 2003; Tomusk, 2006).

Han existido múltiples reuniones y conferencias de Ministros de Educación para intentar establecer un Sistema de Convergencia Europea en el ámbito universitario. Así, desde la primera reunión en La Sorbona en 1998, han tenido lugar sucesivos encuentros como los de Bolonia en 1999, Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005 y Londres en 2007. La finalidad última es llegar a decisiones comunes en lo referente al modo de aprender por parte del alumno universitario, la práctica docente del profesor de universidad y la homologación y equiparación de títulos superiores en todo el espacio europeo (Herrera, 2007).

Para poder implementar la filosofía que impregna la reforma de la Educación Superior, se han tenido en cuenta dos elementos centrales: el concepto de competencia y el de sistema de transferencia de créditos europeo (ECTS).

El término competencia se extrae del proyecto Sócrates-Erasmus Tuning Educational Structures in Europe y se defiende como el que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea (González & Wagenaar, 2003). De este modo, la educación superior se centra en la adquisición de competencias por parte del alumnado. El papel del profesor debe ser el de ayudar y guiar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia enfatiza los resultados del

aprendizaje, lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo así como los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe se elabora un listado de treinta competencias que pueden clasificarse en tres grandes categorías (González & Wagenaar, 2003; Vila, Auzmendi & Bezanilla, 2002):

- Competencias Instrumentales, que serían la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
- Competencias Interpersonales, que posibilitan la expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos favoreciendo, así como la aceptación mutua.
- Competencias Sistémicas, las cuales combinan la imaginación, sensibilidad y habilidad que permite determinar cómo se relaciona y conjugan las partes de un todo.

Como más adelante se describirá, en la publicación de las Guías Docentes Andaluzas de la Titulación de Maestro se hizo un esfuerzo por concretar las competencias generales del maestro así como las competencias específicas o profesionales de cada una de las especialidades del Título de Maestro.

El segundo elementos de cambio real es el crédito europeo (ECTS). Uno de los criterios de homologación de titulaciones se basa en asegurar que el esfuerzo que el estudiante hace en los respectivos países debe ser homogéneo, detectándose que no era así en las universidades de distintos países. Así, por ejemplo, mientras que en España las horas de clase semanales se limitan a una media de 25, en otros países europeos como Austria los estudiantes del Título de Maestro cumplen con 40 horas de clases semanales. La experimentación se centra en la unificación de esos esfuerzos abandonando el crédito español como medida de cada materia para adaptarla al sistema ECTS. Una de las principales diferencias es que el crédito español o LRU (según la Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria) medía sólo las horas presenciales de clase, alrededor de 10 horas por crédito, lo cual suponía el trabajo por parte del profesor, mientras que el sistema de créditos europeos (ECTS, según el Real Decreto 1125/2003)

se basa en el trabajo del alumnado, siendo un crédito ECTS equivalente a unas 25 horas, integrando tanto las horas de clases presenciales (teóricas y prácticas) como las horas no presenciales de trabajo del alumno.

En virtud de lo anterior, parece claro que la pieza clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad, pasando del énfasis en la enseñanza a la prioridad del aprendizaje. De este modo, la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que éste pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado & Tudela, 2007; Ramsden, 2003; Sander, 2005). Esto requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, lo cual facilitará que el alumno, de forma independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004; Zabalza, 2002), para lo cual es imprescindible considerar que el aprendizaje no se circunscribe únicamente al periodo de formación universitario sino que el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin, Champman, Hutton & Sawano, 2001; Méndez, 2005; Knapper & Cropley, 2000).

Esta concepción debe descansar en el desarrollo de estrategias fundamentadas en principios de tipo constructivista que permitan al alumno aprender a aprender, generando un ambiente que propicie el incremento de la autonomía personal de los estudiantes y fomente el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (Brockbank & McGill, 1998; Coll, 2001; Carretero, 1993; Mayor, Suengas & González, 1995; Pimienta, 2004). Asimismo, el profesorado debe emplear estrategias didácticas que faciliten a los alumnos aprender a hacer y aprender de forma cooperativa junto a sus iguales (Delors, 1996; Jimeno & Pérez, 1999; Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Moreira, 2000).

Partiendo de la filosofía que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior, la Experiencia Piloto sobre la implantación del Crédito Europeo (ECTS) en Andalucía para las titulaciones de Magisterio ha sido propiciada por la Consejería de Educación y

Ciencia de la Junta de Andalucía, a través del Proyecto Magister, desde el curso académico 2003/2004.

En esta Experiencia se trata de aplicar el sistema de créditos europeos (ECTS) a los actuales títulos de Magisterio, en sus siete especialidades: Maestro-Audición y Lenguaje, Maestro-Educación Especial, Maestro-Educación Física, Maestro-Educación Infantil, Maestro-Educación Musical, Maestro-Educación Primaria y Maestro-Lengua Extranjera.

La Universidad de Granada, a través de su Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, en un principio, y a través del Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior, en la actualidad, ha sido la responsable del desarrollo de la primera fase de la Experiencia, cuyo contenido se ha centrado en la preparación y planificación de la misma, para cuya coordinación fue nombrado responsable el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Los principales objetivos de dicha Experiencia han sido los siguientes:

- Entrenamiento del profesorado universitario en el nuevo modelo educativo propuesto en la Declaración de Bolonia.
- Obtención de resultados experimentales que clarifiquen:
  - a) La forma de desarrollar las enseñanzas universitarias.
  - b) La próxima reestructuración de las titulaciones.
- Aportación de sugerencias para la elaboración del Suplemento Europeo al Título.
- Adecuación de cada Titulación a los criterios que regulan su acreditación de acuerdo con la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001, 2007).
- Detección de necesidades y exigencias, personales y materiales, ante la próxima implantación de los nuevos planes de estudios según el crédito europeo.

Desde la Experiencia Andaluza se estableció un calendario estructurado en tres fases:

- Una primera fase, de mayo de 2003 a marzo de 2004, que se ha centrado en la elaboración de una Guía Común para todas las Facultades participantes en el diseño de la Experiencia.
- Una segunda Fase, de abril a junio de 2004, que se centró en la confección de la Guía de Titulación por cada Facultad, según su participación en la aplicación de la Experiencia.
- Una tercera Fase, a partir del curso académico 2004/2005, en la que se llevó a cabo la implantación del sistema propuesto en los primeros cursos de las titulaciones que se implicasen en el desarrollo de la Experiencia, además del compromiso de una evaluación anual del desarrollo de la misma.

Fruto de este trabajo s se elaboró una Guía Andaluza común para el Título de Maestro en el que se recogían, además de datos generales de las universidades andaluzas, las competencias del Título de Maestro (ver Anexo I) así como las competencias específicas de cada una de las titulaciones, siendo las competencias específicas de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje las que se muestran en el Anexo II. Además, se incluyeron los diferentes programas que formaron los currícula de las siete especialidades de Magisterio siguiendo el sistema ECTS, decidiendo posteriormente en cada Facultad su interés por poner en marcha la Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Créditos Europeos en una o varias titulaciones de forma experimental.

En este sentido, hay que hacer mención a la Guía para la Adaptación del Modelo de Innovación Docente propuesto por la Comisión de Innovación Docente de las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), cuyo objetivo es orientar las propuestas de implantación de este modelo en las enseñanzas de Grado y Posgrado. Los fundamentos en los que se basa son tres:

- ➤ Potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Favorecer la motivación interna de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- ➤ Implicar a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje mediante una diversidad metodológica que favorezca la relación tutorial, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo.

Para ello, el Modelo CIDUA propone la organización de actividades en el seno de cada curso estructurado en:

- Grupos de Docencia.
- Gran grupo.
- Grupos de Trabajo.
- Trabajo Individual.

En este sentido, el 10 de octubre de 2007, aprovechando la reunión de decanos de las Facultades Andaluzas de Educación que tuvo lugar en el Carmen de la Victoria de la Universidad de Granada, se decide organizar una red por cada una de las titulaciones vinculadas con las Ciencias de la Educación (ver Anexo III).

El 30 de octubre de 2007, el Vicedecano de Ordenación Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, D. Enrique Rivera, convoca a los miembros de todas las redes andaluzas en el Aula Andrés Manjón de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada con la finalidad de mantener una reunión conjunta (ver anexo IV) y que las diferentes redes se constituyeran y tuviesen su primera reunión de trabajo.

Tomando como base el Modelo CIDUA, se constituye el 30 de octubre de 2007 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada la Red Interuniversitaria Andaluza para la elaboración de una propuesta autonómica para la implantación del Modelo CIDUA en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje de las Facultades de Educación (ver Anexo V), cuyos miembros integrantes fueron los siguientes:

- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada: María de los Ángeles Lou Royo.
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada):
   Antonio González Vázquez
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada):
   Lucía Herrera Torres, Coordinadora de la Red.

 Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz: Daniel González Manjón.

El objetivo general de esta red era establecer una serie de criterios comunes en todas las universidades andaluzas que impartan la Titulación de Maestro especialista en Audición y Lenguaje, para aplicar el modelo CIDUA en el futuro itinerario de los Grados de Maestro Educación Infantil y Educación Primaria.

Entre los objetivos específicos se establecieron los siguientes:

- Analizar la situación actual de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje en cada Facultad andaluza en la que se imparten estos estudios.
- Determinar y analizar una propuesta organizativa, según el Modelo CIDUA, de las modalidades de enseñanza en esta titulación por parte del personal docente e investigador y la formación en competencias por parte del alumnado.
- Elaborar un catálogo de métodos de enseñanza y criterios e instrumentos de evaluación acorde con cada modalidad de enseñanza y competencia (general y/o específica) a adquirir por parte del alumnado.
- ❖ Identificar las necesidades de infraestructura y personal docente e investigador necesarias para la puesta en marcha en cada una de las Facultades andaluzas.
- ❖ Valorar y establecer el tiempo real de dedicación del profesorado universitario para adaptar el cómputo de su docencia, en créditos LRU, a créditos ECTS.

En el Anexo VI se incluyen los acuerdos adoptados en esta primera reunión de trabajo, mantenida el 30 de octubre de 2007 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Básicamente se dedicó la reunión a tomar decisiones sobre el trabajo que cada componente de la red debería realizar. Se decidió llevar a cabo una segunda reunión en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, el 14 de diciembre de 2007, en la que previamente cada integrante de la red debía enviarle a la coordinadora de red los documentos que habían elaborado (ver en el Anexo VII el acta de dicha reunión).

Durante los meses de diciembre de 2007 y enero de 2008 se procedió a la elaboración del informe final, por parte de la coordinadora, tomando como base toda la información recogida de los cuatro centros participantes, finalizando dicho informe el 1 de febrero de 2008.

### 2. EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO-AUDICIÓN Y LENGUAJE EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ANDALUZAS

En este apartado se describen los datos relativos al curso académico 2006/2007 sobre oferta de plazas en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje y asignaturas, infraestructura así como otros datos de interés en los cuatro centros que han participado, esto es:

- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

#### 2.1. Oferta de plazas y asignaturas

En general, se observa que el número de alumnos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es superior que en el resto de Facultades, siendo las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla las que presentan el número más bajo de alumnos por asignatura (ver tabla 1). Así, el número medio de alumnos por asignatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es de 102.7, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz de 65, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es de 14.3 alumnos y en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de 10.7 alumnos.

Dentro de las materias troncales comunes al Título de Maestro, tanto en Granada como en Melilla asignatura más numerosa es la de Psicología de la Educación del Desarrollo en edad escolar, con 184 y 26 alumnos de Audición y Lenguaje, respectivamente, mientras que en Ceuta, sin embargo, la materia troncal común más numerosa es la de Didáctica General, con 16 alumnos.

Destaca el hecho de que en Cádiz se incluya una asignatura troncal como es Didáctica de la Integración Educativa, la cual no se cursa en el resto de facultades andaluzas. Además, mientras que en Granada y Melilla se imparte la asignatura Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, en Ceuta esta asignatura se encuentra divida en dos asignaturas, esto es, Bases Psicológicas y Bases Pedagógicas de la Educación Especial.

ASIGNATURAS		NÚMERO DI	E ALUMNOS	
ASIGNATURAS	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
ANATOMIA, FISIOLOGÍA YNEUROLOGIA DEL LENGUAJE	65	12	113	8
ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LEGUAJE	65	13	87	8
BASES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL		5		
BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	65	6		
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL			96	16
DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜISTICAS	65	9	97	13
DIDACTICA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA	65			
DIDACTICA GENERAL	65	16	106	24
LINGÜÍSTICA	65	12	118	17
NUEVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION	65	7	98	11
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	65	9	102	14
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	65	8	184	26
PSICOPATOLOGIA DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	65	12	107	25
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	65	13	86	5
SOCIOLOGIA D LA EDUCACION	65	7	92	15
TEORIAS E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE LA EDUCACION	65	9	121	19
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	65	12	97	10
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA	65	20	82	9
PRACTICUM I	65	12	80	9
PRACTICUM II	65		80	
PRACTICUM III	65			

Tabla 1. Número de alumnos por asignatura de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje en los cuatro centros participantes.

En lo relativo a las asignaturas troncales específicas o de especialidad de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje, en Granada la asignatura más numerosa es Lingüística, con 118 alumnos; en Melilla se trata de Psicopatología de la Audición y del Lenguaje, con 25 alumnos; y, por último, en Ceuta, Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita, que cuenta con 20 alumnos en la asignatura. Respecto a Cádiz, tanto en las materias troncales comunes como en las específicas el número de alumnos en cada asignatura es de 65.

En la tabla 2 se muestra el curso y cuatrimestre en el que se imparten las asignaturas en las cuatro facultades. Entre las asignaturas troncales comunes al Título de Maestro de primero, existe consenso entre los cuatro centros en ubicar la asignatura troncal común Psicología de la educación y del Desarrollo en edad escolar en primer curso, teniendo un carácter anual. Igualmente, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación se imparte en todos los centros en primer curso. La asignatura Sociología de la Educación se desarrolla en primero en todos los centros excepto en Granada, teniendo lugar en tercer curso. Didáctica General, en la mayor parte de los centros se caracteriza por ser una asignatura anual de primer curso, aunque en Cádiz tiene lugar en segundo.

Como asignaturas de segundo curso, Bases Pedagógicas de la educación especial, que sólo se imparte en Ceuta, se desarrolla en el segundo curso. Bases Psicológicas de la Educación Especial, impartida en Cádiz y Ceuta, tiene lugar en segundo curso y en el segundo cuatrimestre. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, es una asignatura anual que en Granada se imparte en segundo curso, sin embargo, en Melilla es de primer curso. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación pertenece, también al segundo curso, excepto en Granada que se imparte en tercero.

Dentro de las asignaturas de tercer curso, Didáctica de la Integración Educativo únicamente se imparte en Cádiz en tercer curso. Organización del centro escolar se imparte en segundo en Granada y en Melilla, mientras que en Cádiz y Ceuta tiene lugar en tercero.

		CÁDIZ	(	CEUTA	GRA	ANADA	M	ELILLA
ASIGNATURAS	Curso <sup>(1)</sup>	Cuatrimestre <sup>(2)</sup>	Curso	Cuatrimestre	Curso	Cuatrimestre	Curso	Cuatrimestre
ANATOMIA, FISIOLOGÍA Y NEUROLOGIA DEL LENGUAJE	1	2	1	1	1	1	2	2
ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LEGUAJE	2	1	3	1	2	1	2	2
BASES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL			2	2				
BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	2	2	2	2				
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL					2	A	1	A
DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜISTICAS	2	A	2	A	2	1	2	A
DIDACTICA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA	3	1						
DIDACTICA GENERAL	2	A	1	A	1	A	1	A
LINGÜÍSTICA	1	A	1	A	1	1	1	A
NUEVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION	2	1	2	1	3	1	2	1
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3	1	3	1	2	1	2	2
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	1	A	1	A	1	A	1	A
PSICOPATOLOGIA DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	2	A	2	A	1	2	1	A
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	3	2	3	1	3	1	3	1
SOCIOLOGIA D LA EDUCACION	1	2	1	1	3	1	1	2
TEORIAS E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE LA EDUCACION	1	1	1	1	1	2	1	1
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA	3	A	2	A	2	2	2	A

AUDICION Y DEL LENGUAJE								
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE	3	A	2	A	3	1	2	A
LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA								
ORAL Y ESCRITA								
PRACTICUM I	1	A	3	2	3	2	3	2
PRACTICUM II	2	A			3	2		
PRACTICUM III	3	A						

Curso al que pertenece la asignatura, correspondiendo cada número con el curso respectivo.

Tabla 2. Curso y cuatrimestre al que pertenecen las diferentes asignaturas en los centros participantes.

<sup>&</sup>lt;sup>(2)</sup> Cuatrimestre al que pertenece la asignatura, siendo A= anual; 1= primer cuatrimestre; 2= segundo cuatrimestre.

Respecto a la asignatura Prácticum, tanto en Ceuta como en Melilla se desarrolla en un solo curso, en Granada en un curso pero en dos fases y en Cádiz a lo largo de los tres cursos académicos que integran la Titulación

Dentro de las materias troncales específicas de Audición y Lenguaje, como asignatura de primer curso se sitúa Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje, excepto en Melilla que se trata de una asignatura de segundo curso. Lingüística es una materia anual, excepto en Granada, y en todos los centros pertenece al primer curso. Psicopatología de la Audición y del Lenguaje, excepto en Granada, es anual y mientras que en Granada y Melilla se imparte en primero, en Cádiz y Ceuta se desarrolla en segundo.

Entre las asignaturas de segundo curso, Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje se desarrolla en segundo en todos los centros excepto en Ceuta, que se desarrolla en tercero. Desarrollo de Habilidades Lingüísticas en general es una materia anual, excepto en Granada, y en todos los centros se imparte en segundo curso. Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje es anual en todos los centros, excepto en Granada, y de segundo curso, excepto en Cádiz que se desarrolla en tercero. Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita es una asignatura anual, excepto en Granada, impartiéndose en segundo curso en Ceuta y Melilla y en tercer curso en Cádiz y Granada.

Por último, todos los centros coinciden al situar Sistemas Alternativos de Comunicación en tercer curso.

En la tabla 3 se muestra la distribución de créditos teóricos y créditos prácticos en cada asignatura según la facultad, además de los grupos de teoría y de práctica. Dentro de las materias troncales comunes al Título de Maestro, las asignaturas Bases Pedagógicas y Bases Psicológicas de la Educación Especial tienen 2 créditos teóricos y 2.5 prácticos en Ceuta mientras que esta última asignatura tiene una mayor carga teórica en Cádiz, 3 créditos teóricos frente a 1.5 prácticos. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, por su parte, al igual que en Cádiz, tiene un mayor número de créditos teóricos, en este caso 6 teóricos frente a 3 prácticos, mientras que en Melilla los créditos teóricos y práctico son los mismos, 4.5 créditos en ambos casos.

								CRÉ	EDIT	OS*						
ASIGNATURAS		CÁ	DIZ			CE	UTA			GRA	NADA			MEI	ILLA	
	Т	P	GT	GP	Т	P	GT	GP	Т	P	GT	GP	Т	P	GT	GP
ANATOMIA, FISIOLOGÍA Y NEUROLOGIA DEL LENGUAJE	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	3.5	1	1	2	2.5	2	1	1
ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LEGUAJE	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	3.5	1	1	2	2.5	2	1	1
BASES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL					2	2.5	1	1								
BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1								
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL									6	3	1	2	4.5	4.5	1	1
DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜISTICAS	6	3	1	1	6	3	1	1	6	2	1	2	4.5	4.5	1	1
DIDACTICA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA	3	1.5	1	1												
DIDACTICA GENERAL	6	3	1	1	6	3	1	1	6	3	1	2	4.5	4.5	1	1
LINGÜÍSTICA	6	3	1	1	6	3	1	1	6	2	1	2	4.5	4.5	1	1
NUEVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	2.5	2	1	2	2.5	2	1	1
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	3.5	1	1	1	2.5	2	1	1
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	6	2	1	1	6	3	1	1	6	3	1	2	6	3	1	1
PSICOPATOLOGIA DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	6	3	1	1	6	3	1	1	6	2	1	2	4	4	1	1
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	2.5	2	1	2	2	2.5	1	1
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	4.5	0	1	0	2.5	2	1	1
TEORIAS E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE LA EDUCACION	3	1.5	1	1	2	2.5	1	1	3.5	1	1	2	2.5	2	1	1
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	6	3	1	1	6	3	1	1	6	2	1	2	4.5	4.5	1	1
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA	6	3	1	1	6	3	1	1	6	2	1	2	4	4	1	1

PRACTICUM I	0	8	0	1	0	32	1	1	2	10	1	1	0	32	0	1
PRACTICUM II	0	12	1	1					2	18	1	1				
PRACTICUM III	0	12	1	1												

<sup>\*</sup> T= Créditos Teóricos; P= Créditos Prácticos; GT= Grupos de Teoría; GP= Grupos de Práctica

Tabla 3. Créditos teóricos y prácticos de las asignaturas así como grupos de teoría y práctica en los cuatro centros.

La asignatura Didáctica General en todos los centros está formada por 6 créditos teóricos y 3 prácticos, excepto en Melilla donde los créditos teóricos y los prácticos son los mismos, 4.5 créditos. Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar presenta 6 créditos teóricos en todos los centros y, aunque en la mayoría son 3 los créditos prácticos, en Cádiz son 2.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, tiene una distribución distinta de créditos teóricos y prácticos en cada centro, siendo Cádiz el centro con más número de créditos teóricos, 3, y Ceuta el que más créditos prácticos tiene, 2.5. La misma falta de consenso existe con la asignatura Organización del centro escolar, siendo en este caso Granada el centro con más créditos teóricos, 3.5, y Ceuta, de nuevo, el que más créditos prácticos oferta, 2.5. De igual modo, Sociología de la educación presenta una distribución diferente en cada centro, siendo Granda la que presenta todos los créditos de la asignatura como teóricos, 4.5, y Ceuta la que oferta el máximo de créditos prácticos, 2.5. También la asignatura Teoría e instituciones contemporáneas de la educación es diversa, siendo Granada la que muestra más créditos teóricos, 3.5, y Ceuta la que presenta más créditos prácticos, 2.5.

El prácticum en todos los centros cuenta con 32 créditos prácticos, excepto en Granada donde se ofertan 28 créditos.

En lo relativo a las materias troncales específicas de Audición y Lenguaje, Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje así como Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje cuentan con una distribución de créditos diferente en cada centro, siendo Granada, con 3.5, la que presenta más créditos teóricos, y Ceuta, con 2.5 créditos, el centro que oferta mas créditos prácticos. Sistemas Alternativos de comunicación es otra materia con una distribución de créditos teóricos y prácticos diversa en cada centro, ofertándose el mayor número de créditos teóricos en Cádiz, 3, y el mayor número de créditos prácticos en Ceuta y Melilla, 2.5 créditos.

Las asignaturas Desarrollo de Habilidades Lingüísticas, Lingüística y Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje en Cádiz y Ceuta presentan 6 créditos teóricos y 3 prácticos; en Granada, aunque también ofertan 6 créditos teóricos, los créditos prácticos son 2; y, en Melilla, la distribución de créditos

teóricos y prácticos es equitativa, 4.5 en ambos casos. Igualmente, en las asignaturas Psicopatología de la audición y del lenguaje y Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita la distribución de créditos teóricos y prácticos es la misma que la que se acaba de describir para Cádiz, Ceuta y Granada, sin embargo, en Melilla se ofertan 4 créditos teóricos y 4 prácticos en ambas asignaturas.

Por otra parte, respecto a los Grupos de Teoría y Grupos de Práctica en cada asignatura y centro, en los cuatro centros evaluados existe un único grupo de teoría en todas las asignaturas. Destaca, sin embargo, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada como el único centro que oferta, en la mayor parte de sus asignaturas, dos grupos de prácticas, excepto en las asignaturas Organización del centro escolar y Sociología de la educación.

En la tabla 4 se muestran los créditos teóricos, prácticos y totales de cada asignatura, así como el Índice del número de estudiantes por crédito para cada una de ellas. En primer lugar, los créditos teóricos en todas las materias son los mismos que los descritos anteriormente en todos los centros. Sin embargo, aunque los créditos prácticos son los mismos en Cádiz, Ceuta y Melilla que los descritos en la tabla 3, en Granada los créditos prácticos son el doble en la mayoría de las asignaturas, como se ha descrito anteriormente, lo que hace que el número total de créditos de las asignaturas sea significativamente superior en las asignaturas de Granada frente al resto.

En lo relativo al Índice estudiantes/crédito, a pesar de que no existe un criterio consensuado, podría entenderse que puede situarse en torno a 5-6 alumnos por crédito en cada asignatura puesto que la nueva forma de trabajo que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Modelo CIDUA exigen plantea un trabajo mucho más personalizado con el alumno, centrado en su aprendizaje y, por tanto, el profesorado ha de realizar una gran labor de apoyo y seguimiento en este sentido. Teniendo en cuenta la situación actual de centros como Cádiz y Granada, donde se sobrepasa este número en todas las asignaturas, habría que reducir el número de alumnos por grupo, en caso de pretender llevarse a la práctica el Modelo CIDUA, aunque este es un tema que se discutirá en el informe más adelante.

								CRÉI	OITOS	*						
ASIGNATURAS		CÁ	DIZ			CE	JTA			GRA	NADA			MEL	ILLA	
	TCt	TCp	TT	I <sub>E/C</sub>	TCt	TCp	TT	I <sub>E/C</sub>	TCt	TCp	TT	I <sub>E/C</sub>	TCt	TCp	TT	I <sub>E/C</sub>
ANATOMIA, FISIOLOGÍA YNEUROLOGIA DEL LENGUAJE	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4	2.66	3.5	2	5.5	20.55	2.5	2	4.5	1.77
ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LEGUAJE	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	2.88	3.5	2	5.5	15.82	2.5	2	4.5	1.77
BASES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL					2	2.5	4.5	1.11								
BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	1.33								
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL									6	6	12	8.00	4.5	4.5	9	1.77
DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜISTICAS	6	3	9	7.22	6	3	9	1.00	6	4	10	9.70	4.5	4.5	9	1.44
DIDACTICA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA	3	1.5	4.5	14.44												
DIDACTICA GENERAL	6	3	9	7.22	6	3	9	1.77	6	6	12	8.83	4.5	4.5	9	1.77
LINGÜÍSTICA	6	3	9	7.22	6	3	9	1.33	6	4	10	11.80	4.5	4.5	9	1.88
NUEVAS TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	1.55	2.5	4	6.5	15.08	2.5	2	4.5	2.44
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	2.00	3.5	1	4.5	22.67	2.5	2	4.5	3.11
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	6	2	8	8.12	6	3	9	0.88	6	6	12	15.33	6	3	9	2.88
PSICOPATOLOGIA DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	6	3	9	7.22	6	3	9	1.33	6	4	10	10.70	4	4	8	3.12

SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	2.88	2.5	4	6.5	13.23	2	2.5	4.5	1.11
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	1.55	4.5	0	4.5	20.44	2.5	2	4.5	3.33
TEORIAS E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE LA EDUCACION	3	1.5	4.5	14.44	2	2.5	4.5	2.00	3.5	2	5.5	22.00	2.5	2	4.5	4.22
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	6	3	9	7.22	6	3	9	1.33	6	4	10	9.70	4.5	4.5	9	1.11
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA	6	3	9	7.22	6	3	9	2.22	6	4	10	8.20	4	4	8	1.12
PRACTICUM I	0	8	8	8.12	0	32	32	0.37	2	10	12	6.70	0	32	32	0.28
PRACTICUM II	0	12	12	5.41					2	18	20	4.00				
PRACTICUM III	0	12	12	5.41												

<sup>\*</sup> TCt= Total Créditos Teóricos; TCp= Total Créditos prácticos; TT= Total de créditos;  $I_{E/C}$ = Índice de estudiantes por crédito.

Tabla 4. Total de créditos teóricos, prácticos y globales, así como índice de estudiantes por crédito.

El porcentaje de no presentados y de aprobados en función de presentados desde el curso académico 2003/2004 hasta 2006/2007 en todas las asignaturas se puede consultar en la tabla 5. Hay que poner de manifiesto que tan sólo en Ceuta y Melilla se han obtenido datos de los cuatro cursos académicos, no teniendo datos relativos a Granada

Dentro de las materias troncales comunes al Título de Maestro, destaca que el porcentaje de no presentados es alto en la asignatura de Didáctica General tanto en Ceuta como en Melilla.

Por otra parte, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla se inició, en el curso académico 2004/2005, la experiencia piloto de implementación del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. Se observa a lo largo de los cursos académicos un descenso en el porcentaje de aprobados en asignaturas troncales comunes al Título de Maestro, como son Bases Psicopedagógicas de la Educación especial, Didáctica general, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Organización del centro escolar; y en materias troncales específicas de Audición y Lenguaje, concretamente en Desarrollo de habilidades lingüísticas y Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje. En función de estos resultados se puede entender que, como consecuencia de la puesta en marcha de la experiencia piloto, el porcentaje de aprobados ha descendido dado que son múltiples las actividades (presenciales y no presenciales) que tienen que realizar los alumnos y diversos los criterios de evaluación.

							PC	RCENT	AJE D	E APROI	BADO	S						
ASIGNATURAS		2003/2	2004				2004	1/2005				2005	/2006			2006	5/2007	
110101111111111111111111111111111111111	CEU	TA	MEL	ILLA	CÁ	DIZ	CEU	JTA	MEI	LILLA	CE	UTA	MEL	ILLA	CE	UTA	MEL	ILLA
	% NP	% A/P	% NP	% A/P	% NP	% A/P	% NP	% A/P	% NP	% A/P	%NP	% A/P	% NP	% A/P	% NP	% A/P	% NP	% A/P
ANATOMIA, FISIOLOGÍA YNEUROLOGIA DEL LENGUAJE	16	100	0	0	8.9	52.8	18	100	22.22	57.14	17	93	20	91.66	11	100	12.5	100
ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LEGUAJE	0	100	0	50	6.7	73.3	20	88	18.75	92.23	20	81	28.57	100	19	88	12.5	100
BASES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	25	100					15	91			7.1	100			18	78		
BASES PSICOLÓGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL	23	80			6.3	64.4	29	90			13	92			0	100		
BASES PSICOPEDAGOGICAS DE LA EDUCACION ESPECIAL			10	72.22					22.22	57.14			18.75	61.53			6.25	66.66
DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜISTICAS	18	64	16.66	100	31.3	46.8	32	100	6.25	92.33	17	95	22.22	85.71	11	100	7.69	75
DIDACTICA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA					1.5	93.9												
DIDACTICA GENERAL	80	80	71.4	63.15	5.5	94.2	83	40	45.45	50	76	67	60.86	11.11	52	92	37.5	33.33
LINGÜISTICA	26	100	15	88.23	15.7	55.9	26	100	0	100	13	100	23.07	90	33	100	5.88	75
NUEVAS	21	100	20	100	4	97.9	9.1	70	5.88	56.25	0	100	25	50	33	100	9.09	20

TECNOLOGIAS APLICADAS A LA EDUCACION																		
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	50	60	50	33.33	6.7	73.6	42	86	42.85	16.66	31	89	22.22	57.14	25	100	28.57	0
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	20	100	18.18	33.33	9.6	74.1	21	91	64.28	20	9.1	70	33.33	21.42	30	71	19.23	33.33
PSICOPATOLOGIA DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	29	83	8.69	19.04	21.5	74.2	44	100	0	26.31	42	86	15.78	18.75	6.3	53	8	30.43
SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	0	100	0	100	4.3	92.5	11	100	0	100	10	100	5.55	82.35	24	100	0	100
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	9.1	100	16.66	100	6.9	94	0	100	0	100	0	100	13.33	61.53	17	100	6.66	85.71
TEORIAS E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE LA EDUCACION	15	100	5.26	61.11	12.5	61.4	25	83	11.11	62.5	7.7	92	13.33	38.46	50	75	1.26	61.11
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA AUDICION Y DEL LENGUAJE	41	100	0	100	4.2	76.8	44	100	6.25	53.33	32	94	16.66	50	8	73	20	0
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS TRASTORNOS DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA	24	77	0	80	9.1	100	41	100	12.5	85.71	52	90	25	77.77	57	67	11.11	87.5
PRACTICUM I	0	100	0	100	3.3	100	0	100	0	100	13	100	0	100	0	100	0	100
PRACTICUM II					4.9	100												
PRACTICUM III					1.5	100												

Tabla 5. Porcentaje de no presentados (% NP) y de aprobados de presentados (% A/P) desde el curso académico 2003/2004 hasta 2006/2007.

#### 2.2. Infraestructura

En este subepígrafe se describirá el tipo de espacios con que cuenta cada centro, especificando el número de espacios disponibles y su capacidad media. Además, se valorarán aspectos como la idoneidad del espacio, del mobiliario, la calidad de los equipos de sonido y multimedia disponibles en los espacios así como los materiales específicos. Por último, se determinará la valoración global de los espacios. Hay que mencionar que estos datos han sido facilitados por cada centro, por lo que la valoración analizada ha sido la que cada centro ha llevado a cabo.

En la tabla 6 se pueden consultar, para cada centro, las aulas para la docencia disponibles, zonas de trabajo autónomo, tutorías y otros espacios así como su capacidad media. Todos los centros se caracterizan por disponer de la siguiente infraestructura, aunque con capacidades diferentes:

- Salón de grados.
- Salón de actos o aula magna.
- Biblioteca general.

Sin embargo, ningún centro posee despachos destinados a que el profesorado desarrolle la atención tutorial, entendiendo que los despachos destinados al profesorado no reúnen las características necesarias para ello puesto que muchos de ellos son pequeños y/o son compartidos con otros compañeros.

			DIZ	CEU	JTA		NADA		ILLA
ESPACIO	TIPO DE ESPACIO	N° espacios disponibles	Capacidad Media	N° espacios disponibles	Capacidad Media	N° espacios disponibles	Capacidad Media	N° espacios disponibles	Capacidad Media
	AULAS CON CAPACIDAD MAYOR DE 100 ALUMNOS	2	105	4	124	8	110	1	120
	AULAS CON CAPACIDAD ENTRE 40 Y 100 ALUMNOS	17	60	7	46	14	70	9	50
	SEMINARIOS CON CAPACIDAD ENTRE 15-40 ALUMNOS	5	22	7	25	9	25	1	15
	AULAS DE INFORMÁTICA EXCLUSIVAS PARA DOCENCIA	2	30	1	42	3	35	0	
	LABORATORIOS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	1	25	1	20	3	40	2	20
AULAS PARA	AULAS ESPECÍFICAS DE EXPRESIÓN CORPORAL	2	60	0		1	40	0	
DOCENCIA	GIMNASIO	1	80	1	20	1	60	0	
DOCENCIA	AULAS ESPECIFÍCAS PARA MÚSICA	4	40	1	15	2	50	1	40
	AULAS ESPECÍFICAS PARA ENSEÑANZA DE IDIOMAS	0		1	13	0		1	28
	AULAS ESPECÍFICAS PATRA EXPRESIÓN PLÁSTICA	2	40	1	25	1	60	1	25
	SEMINARIOS DE USO DEPARTAMENTAL	2	15	0		12	20	0	
	SALÓN DE GRADOS	1	30	1	53	1	100	1	65
	SALÓN DE ACTOS/CONFERENCIAS O AULA MAGNA	1	90	1	210	1	600	1	150
ZONAS DE TRABAJO	SALAS TRABAJO AUTÓNOMO ALUMNADO	1	30	1	36	0		0	
AUTÓNOMO	BIBLIOTECAS DEPARTAMENTALES	0		0		2	20	0	
	BIBLIOTECA GENERAL	1	180	1	24	1	100	1	80
	AULAS DE INFORMÁTICA DE ACCESO LIBRE	0		0		1	70	0	

	AULAS DE INFORMÁTICA MIXTAS (ACCESO LIBRE Y DOCENCIA)	0		1	20	0		1	25
	OTROS ESPACIOS PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO	0		0		1	100	0	
	DESPACHOS PROFESORADO PARA ATENCIÓN TUTORIAL	0		0		0		0	
TUTORÍA	OTROS ESPACIOS PARA ATENCIÓN TUTORIAL (ESPECIFICAR)	0 0 1 100	1	10					
	ZONAS DE ESPARCIAMIENTO (INTERIORES Y EXTERIORES)	1	65	1	150	2	40	1	150
OTROS ESPACIOS	SERVICIO DE CAFETERÍA, BAR, COMEDOR	2	65	1	45	1	100	1	100
	SERVICIO DE SECRETARÍA	0		1	3	1	10	2	15
	SERVICIO DE CONSERJERÍA	1	0	1	3	2	4	2	3

Tabla 6. Número de espacios disponibles y capacidad media en cada centro.

Cada uno de los centros se caracteriza por una serie de debilidades y fortalezas en su infraestructura, las cuales se describen a continuación.

#### CÁDIZ:

#### a) Fortalezas

- Mayor número de aulas con capacidad entre 40 y 100 alumnos, dispone de 17 aulas, mientras que en Granada disponen de 14, en Melilla de 9 y en Ceuta de 7.
- Cuenta con 2 aulas específicas de expresión corporal, lo que se diferencia este centro del resto puesto que en Granada hay una y en Ceuta y Melilla, por el contrario, no existe este espacio.
- Dispone de 4 aulas específicas para música, siendo 2 en Granada y una en Ceuta y Melilla.
- Cuenta con 2 aulas de expresión plástica, mientras que en el resto de centros sólo se cuenta con un aula.
- Igual que Ceuta, tiene una sala para el trabajo autónomo del alumnado.
- Ofrece dos servios de cafetería, bar o comedor, siendo uno en el resto de centros.

#### b) Debilidades

- Dentro de las aulas para docencia, no dispone de aulas específicas para enseñanza de idiomas.
- Entre las zonas de trabajo autónomo, no existe biblioteca departamental, aula de informática, aulas de informática mixtas u otros espacios para el trabajo autónomo.
- No dispone de ningún espacio específico para la atención tutorial.
- No posee servicio de secretaría.

#### CEUTA:

#### a) Fortalezas

- Dispone de un aula específica para la enseñanza de idiomas, al igual que Melilla, no existiendo en Cádiz ni en Melilla.
- Posee, al igual que Cádiz, una sala de trabajo autónomo para el alumnado.
- Dispone, al igual que Melilla, de un aula de informática de uso mixto.

#### b) Debilidades

- Dentro de las aulas para la docencia, no dispone de aulas específicas de expresión corporal ni se seminarios de uso departamental.
- Entre las zonas de trabajo autónomo no dispone de bibliotecas departamentales ni de aulas de informática de acceso libre.
- No dispone de espacios para desarrollar la atención tutorial.

#### **GRANADA:**

#### a) Fortalezas

- Es el centro con más aulas con capacidad superior a 100 alumnos, disponiendo de 8 aulas, lo cual es esperable puesto que es el centro con el mayor número de alumnos. En el extremo opuesto se sitúa Melilla con un aula de este tipo.
- Dispone de 9 seminarios con capacidad entre 15 y 40 alumnos, existiendo tan sólo uno en Melilla, denominado Sala de Juntas.
- Ofrece 3 aulas de informática exclusivas para la docencia, en Cádiz, 2 y en Ceuta 1, no existiendo en Melilla este tipo de aulas.
- Cuenta con 3 laboratorios de ciencias experimentales. En Melilla se dispone de 2 y en el resto de centros de un laboratorio.
- Existen 12 seminarios de uso departamental, mientras que en Cádiz son 2 y en Ceuta y Melilla no se dispone de dichos seminarios.
- Tiene 2 bibliotecas departamentales, no existiendo en el resto de centros.
- Es el único centro que dispone de un aula de informática de acceso libre así como de otros espacios para el trabajo autónomo.
- Las zonas de esparcimiento para el alumnado son 2, mientras que en el resto de centros sólo se dispone de una zona.
- Presenta, como Melilla, 2 servicios de conserjería, siendo uno en Cádiz y Ceuta.

#### b) Debilidades

- No cuenta con aula específica para la enseñanza de idiomas.
- Entre las zonas de trabajo autónomo, no cuenta con salas para el trabajo autónomo del alumnado ni de aulas de informática de acceso mixto.
- No dispone de espacios destinados a la atención tutorial.

#### MELILLA:

- a) Fortalezas
- Dispone, al igual que Ceuta, de un aula específica para la enseñanza de idiomas.
- Posee un aula de informática de acceso mixto, al igual que Ceuta.
- Dentro de los espacios para tutorías, cuenta con un espacio para atención tutorial, concretamente para los Proyectos de Innovación en Tutorías, financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, espacio compartido con el Gabinete de Orientación al Estudiante del centro.
- Tiene, al igual que Granada, dos servios de conserjería

#### b) Debilidades

- Dentro de las aulas para docencia, no posee aulas de informática exclusivas para docencia, aulas específicas de expresión corporal, gimnasio o seminarios de uso departamental.
- Entre las zonas de trabajo autónomo no dispone de salas de trabajo autónomo para el alumnado, bibliotecas departamentales, aulas de informática de acceso libre u otros espacios para el trabajo autónomo.

La valoración de los espacios realizada por los cuatro centros se presenta en las tablas 7 y 8, estableciéndose la valoración de la idoneidad del espacio, la idoneidad del mobiliario, la calidad del equipo de sonido de cada espacio, la calidad del equipo multimedia, el material específico así como la valoración global de cada tipo de espacio. Dicha valoración tuvo lugar según una escala tipo Likert de cuatro puntos, en la que 1= Muy deficiente; 2= Insuficiente; 3= Adecuado; y 4= Bueno. Además, en el caso de que el aspecto a valorar no se encontrase en el espacio evaluado, se ha señalado con una X, aunque la opción 1, esto es, muy deficiente, también puede indicar que no exista o que sea prácticamente inutilizable.

				(	CÁDIZ			CEUTA					
ESPACIO	TIPO DE ESPACIO	Espacio	Mobiliario	Equipo sonido	Equipo Multimedia	Material Específico	Valoración global	Espacio	Mobiliario	Equipo sonido	Equipo Multimedia	Material Específico	Valoración global
	AULAS CON CAPACIDAD	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	X	3
	MAYOR DE 100												
	ALUMNOS	2								**		***	
	AULAS CON CAPACIDAD	3	3	2	2	2	2	2	2	X	3	X	2
	ENTRE 40 Y 100 ALUMNOS												
	SEMINARIOS CON	3	3	2	2	2	2	2	2	X	3	X	2
	CAPACIDAD ENTRE 15-	3	3	2	2	2	2	2	2	Λ	3	Λ	2
	40 ALUMNOS												
	AULAS DE	3	3	1	1	1	2	4	3	2	3	2	3
	INFORMÁTICA												
	EXCLUSIVAS PARA												
	DOCENCIA												_
	LABORATORIOS DE	1	1	1	1	1	1	3	3	X	4	2	2
AULAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES												
PARA	AULAS ESPECÍFICAS DE	3	3	4	4	4	2						
DOCENCIA	EXPRESIÓN CORPORAL	3	3	_	7	7	2						
	GIMNASIO	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
	AULAS ESPECIFÍCAS	3	3	1	1	1	2	2	2	4	4	4	3
	PARA MÚSICA												
	AULAS ESPECÍFICAS							3	3	4	4	4	4
	PARA ENSEÑANZA DE												
	IDIOMAS	1		1	1			4		4	4	2	2
	AULAS ESPECÍFICAS	1	1	1	1	1	1	4	3	4	4	3	3
	PARA EXPRESIÓN PLÁSTICA												
	SEMINARIOS DE USO	2	3	1	1	1	2						
	DEPARTAMENTAL	<i>-</i>		1	1	<u>.</u>							
	SALÓN GRADOS	3	3	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4
	SALÓN DE ACTOS/CONFERENCIAS	2	3	3	3	3	2	1	1	2	3	2	1

	O AULA MAGNA												
	SALAS TRABAJO	2	1	1	1	1	1	2	2	X	X	X	2
	AUTÓNOMO												
	ALUMNADO												
	BIBLIOTECAS												
	DEPARTAMENTALES												
	BIBLIOTECA GENERAL	3	3	1	1	1	1	2	3	X	X	3	3
ZONAS DE	AULAS DE												
TRABAJO	INFORMÁTICA DE												
AUTÓNOMO	ACCESO LIBRE												
710101101110	AULAS DE							3	2	X	X	4	3
	INFORMÁTICA MIXTAS												
	(ACCESO LIBRE Y												
	DOCENCIA)												
	OTROS ESPACIOS PARA												
	EL TRABAJO												
	AUTÓNOMO												
	DESPACHOS												
	PROFESORADO PARA												
TUTORÍA	ATENCIÓN TUTORIAL												
	OTROS ESPACIOS PARA												
	ATENCIÓN TUTORIAL												
	(ESPECIFICAR)	2	1	1	1	1	1	1	1	37	37	37	1
	ZONAS DE	3	1	1	1	1	1	1	1	X	X	X	1
	ESPARCIAMIENTO (INTERIORES V												
	(INTERIORES Y EXTERIORES)												
	SERVICIO DE	2	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3
OTROS	CAFETERÍA, BAR,	2	3	1	1	1	1	3	3	٥	3	3	3
ESPACIOS	COMEDOR												
	SERVICIO DE							3	2	X	X	1	2
	SERVICIO DE SECRETARÍA									Λ	Λ	1	∠
				1						***	***		
	SERVICIO DE	2	2	1	1	1	1	4	4	X	X	3	4
	CONSERJERÍA												

Tabla 7. Valoración de los espacios en Cádiz y Ceuta.

				GR	ANADA			MELILLA					
ESPACIO	TIPO DE ESPACIO	Espacio	Mobiliario	Equipo sonido	Equipo Multimedia	Material Específico	Valoración global	Espacio	Mobiliario	Equipo sonido	Equipo Multimedia	Material Específico	Valoración global
	AULAS CON CAPACIDAD	3	3	4	3	X	3	3	2	1	3	1	2
	MAYOR DE 100 ALUMNOS												
	AULAS CON CAPACIDAD ENTRE 40 Y 100 ALUMNOS	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2
	SEMINARIOS CON CAPACIDAD ENTRE 15- 40 ALUMNOS	3	3	3	3	X	3	3	3	1	1	1	2
	AULAS DE INFORMÁTICA EXCLUSIVAS PARA DOCENCIA	3	3	X	2	3	3						
AULAS PARA	LABORATORIOS DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	3	3	X	X	3	3	1	1	1	1	1	1
DOCENCIA	AULAS ESPECÍFICAS DE EXPRESIÓN CORPORAL	2	2	3	3	3	3						
	GIMNASIO	3	3	3	2	4	3						
	AULAS ESPECIFÍCAS PARA MÚSICA	3	3	3	3	3	3	4	2	1	1	3	2
	AULAS ESPECÍFICAS PARA ENSEÑANZA DE IDIOMAS							2	3	2	2	2	2
	AULAS ESPECÍFICAS PARA EXPRESIÓN PLÁSTICA	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2
	SEMINARIOS DE USO DEPARTAMENTAL	3	3	X	2	X	3						
	SALÓN GRADOS	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	2
	SALÓN DE ACTOS/CONFERENCIAS	2	2	3	3	3	2	3	4	1	3	1	3

	O AULA MAGNA												
	SALĄS TRABAJO	1	1	1	1	1	1						
	AUTÓNOMO												
	ALUMNADO BIBLIOTECAS	2	2	X	X	2	2						
	DEPARTAMENTALES	2	2	Λ	A	2	2						
	BIBLIOTECA GENERAL	2	2	X	X	3	2	1	2	1	1	2	2
70114 9 5 5	AULAS DE	3	3	71	21	2	2	1	2	1	1	2	2
ZONAS DE	INFORMÁTICA DE					_	_						
TRABAJO AUTÓNOMO	ACCESO LIBRE												
AUTONOMO	AULAS DE	1	1	X	X	1	1	1	2	1	2	2	2
	INFORMÁTICA MIXTAS												
	(ACCESO LIBRE Y												
	DOCENCIA) OTROS ESPACIOS PARA	1	3	X	X	X	2						
	EL TRABAJO	1	3	Λ	Λ	Λ	2						
	AUTÓNOMO												
	DESPACHOS												
	PROFESORADO PARA												
TUTORÍA	ATENCIÓN TUTORIAL												
Toronar	OTROS ESPACIOS PARA							2	2	1	1	1	1
	ATENCIÓN TUTORIAL												
	(ESPECIFICAR) ZONAS DE	1	2	X	X	1	1	1	1	X	X	1	1
	ESPARCIAMIENTO	1	2	Λ	Λ	1	1	1	1	Λ	Λ	1	1
	(INTERIORES Y												
	EXTERIORES)												
OTROS	SERVICIO DE	2	2	X	X	2	2	3	2	X	X	2	2
ESPACIOS	CAFETERÍA, BAR,												
LSI ACIOS	COMEDOR											_	
	SERVICIO DE	2	2	X	X	3	2	2	1	X	X	2	2
	SECRETARÍA			***	**		2		4	***	***		
	SERVICIO DE CONSERJERÍA	3	3	X	X	3	3	2	1	X	X	2	2
	CONSEKJEKIA			1									

Tabla 8. Valoración de los espacios en Granada y Melilla.

En general, en los cuatro centros evaluados cuestiones como el equipo de sonido, el equipo multimedia y el material específico son deficientes en múltiples espacios, siendo este hecho más pronunciado en Ceuta y Melilla.

En Cádiz el espacio mejor valorado son las aulas con capacidad superior a 100 alumnos, valorándose como adecuadas. Se valoran como insuficientes, dentro de las aulas para docencia, las aulas con capacidad entre 40 y 100 alumnos, los seminarios con capacidad entre 15-40 alumnos, las aulas de informática exclusivas para la docencia, las aulas específicas para la expresión corporal, el gimnasio, las aulas específicas para música, los seminarios de uso departamental, el salón de grados y el salón de actos. Como muy deficientes se valoran, entre las aulas para la docencia, el laboratorio de ciencias experimentales y el aula específica para expresión plástica. Todos los espacios destinados al trabajo autónomo, las tutorías así como otros espacios se valoran como muy deficientes.

En Ceuta, se valoran como buenos los espacios destinados a la docencia relativos a las aulas específicas para enseñanza de idiomas y el salón de grados. Dentro de otros espacios, también se valora como bueno el servicio de conserjería. Se clasifican como adecuadas, dentro de las aulas para la docencia, las aulas con capacidad superior a 100 alumnos, el aula de informática exclusiva para docencia, el aula específica para música y el aula específica para expresión plástica. Dentro de las zonas destinadas al trabajo autónomo, se valoran como adecuadas, la biblioteca general y el aula de informática de acceso mixto. En otros espacios, el servicio de cafetería se considera adecuado. Se determinan insuficientes aulas para la docencia como son las aulas con capacidad entre 40 y 100 alumnos, los seminarios con capacidad entre 15 y 40 alumnos y el laboratorio de ciencias experimentales. Las salas de trabajo autónomo para el alumnado así como el servicio de secretaría se valoran, también, como insuficientes. Son consideradas muy deficientes las aulas para la docencia relativos al gimnasio y al salón de actos. Dentro de otros espacios, las zonas de esparcimiento también son consideradas muy deficientes.

En Granada prácticamente todas las aulas destinadas a la docencia son valoradas como adecuadas, excepto el salón de actos o aula magna, la cual se valora como insuficiente. El servicio de conserjería también es valorado como adecuado. La mayor

parte de los espacios destinados al trabajo autónomo se valoran como insuficientes, llegando a valorarse las salas para el trabajo autónomo y las aulas de informática de acceso libre como muy deficientes dado que no existen. Otros espacios como el servicio de cafería o el servicio de secretaría se valoran como insuficientes, poniéndose de manifiesto que las zonas de esparcimiento son muy deficientes.

Para finalizar con la valoración de los espacios de los centros, Melilla se caracteriza por tener unas aulas destinadas a la docencia, en general, insuficientes, excepto el salón de actos que es valorado como adecuado y el aula menos idónea es el laboratorio de ciencias experimentales, valorada como muy deficiente. Las zonas destinadas al trabajo autónomo de las que se dispone en este centro son insuficientes y la destinada a la tutoría muy deficiente. El resto de espacios se valoran, en general, como insuficientes, estableciéndose que las zonas de espaciois son muy deficientes.

### 2.3. Otros datos de interés

Seguidamente se muestran otros datos que pueden ser de interés en los cuatro centros participantes (ver tabla 9). Granada es el centro con más número de profesores con profesores en el centro, 315, lo cual se encuentra en consonancia con el hecho de que es el centro con el mayor número de alumnos, a pesar de ello, el número de profesores con despacho en el centro se considera insuficiente, lo cual puede ser debido a la falta de espacios para despachos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Por el contrario, en Cádiz, con 140 profesores, y Ceuta, con 80 profesores, se valora como adecuado este hecho. En Melilla, por el contrario, con 57 profesores, se valora como muy deficiente el número de profesores con despacho en el centro.

El número de personal de servicio es el mismo en Cádiz y Granada, 15, valorándose como insuficiente. En Melilla se cuenta con 11 trabajadores, aunque se valora como muy deficiente el número y, finalmente, en Ceuta el número de personal es de 9, considerándose insuficiente.

ASPECTO A	CÁ	ÁDIZ	CE	EUTA	GRA	NADA	MEI	LILLA
VALORAR	Número	Valoración global	Número	Valoración global	Número	Valoración global	Número	Valoración global
NÚMERO TOTAL DE PROFESORES CON DESPACHO EN EL CENTRO	140	3	80	3	315	2	57	1
NÚMERO DE PERSONAL DE SERVICIO	15	2	9	2	15	2	11	1
NÚMERO DE PERSONAL DE SECRETARÍA EN EL CENTRO	0		3	1	11	2	13	1
NÚMERO DE BECARIOS/AS VINCULADOS A LA TITULACIÓN	7	3	5	4			2	2
NÚMERO TOTAL DE ALUMNADO MATRICULADO EN EL CENTRO	2300	2	564	3	5900	2	484	2
SUPERFICIE ÚTIL DEL CENTRO EN METROS CUADRADOS	8000	1	3608	1			3308	1

Tabla 9. Otros datos de interés de los centros, estableciéndose el número y la valoración de 1 a 4.

Destaca el hecho de que en Cádiz no se cuente con personal de secretaría el centro, siendo 11 en Granada y valorándose como insuficiente. Tanto en Ceuta, con 3 trabajadores, y Melilla, con 13, se valora el número de personal de secretaría muy deficiente.

El número de becarios vinculados a la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje en Cádiz es de 7, valorándose como adecuado; en Ceuta de 5, siendo el número de becarios bueno; y en Melilla de 2, estableciéndose como insuficiente. Normalmente estos becarios están vinculados a las Experiencias Piloto ECTS. En Granada no se especifica el número de becarios vinculados a la titulación.

Por orden de mayor a menor de número total de alumnos matriculados en el centro, en primer lugar se sitúa Granada, con 5900 alumnos; en segundo lugar Cádiz, con 2300 alumnos; en tercer lugar Ceuta, con 564 alumnos; y, por último, Melilla, con 484 alumnos. En todos los centros, excepto Ceuta, se valora el número de alumnos como insuficiente, indicando Ceuta que es adecuado.

Para finalizar, la superficie útil del centro no se especifica en Granada, siendo el orden, de mayor a menor número de metros cuadrados, Cádiz, Ceuta y Melilla. En los tres centros se valora la superficie útil como muy deficiente.

## 3. TIPOLOGÍA DE CADA UNA DE LAS MATERIAS DEL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS

El Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje, se incorpora como novedad al título de Maestro, en sus diversas especialidades, al amparo del Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre de 1991). Se define el rol de este especialista como un profesional dedicado a promover y desarrollar la prevención de los problemas de lenguaje, potenciar las capacidades comunicativo-lingüísticas y resolver problemas específicos de lenguaje y comunicación en un centro educativo, contextualizando su labor con las características propias de cada centro.

El plan de estudios vigente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz es el que se establece en la Resolución de 16 de julio de 2001, de la Universidad de Cádiz, por la que se ordena la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la Educación (BOE de 24 de agosto de 2001).

Por su parte, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, el plan de estudios se publica en la Resolución de 26 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan estudios de Maestro-Audición y Lenguaje que se imparte en la Facultad Educación y Humanidades de Ceuta (BOE de 17 de abril de 2001).

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada el plan de estudios vigente es el que se describe en la Resolución de 8 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan estudios de Maestro-Audición y Lenguaje que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación (BOE de 2 de abril de 2001).

La Titulación de Maestro-Adición y Lenguaje se imparte por primera vez en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada) en el curso

académico 1997/1998, según la Resolución de 29 de noviembre de 1996, de la Universidad de Granada, por la que se hace publico el plan de estudios de Maestro, Especialidad de Audición y Lenguaje, que se impartirá en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Melilla, dependiente de esta Universidad (BOE de 2 de enero de 1997). Posteriormente, durante el curso académico 1999/2000 tuvo lugar la Adecuación Técnica del Plan de Estudios, publicándose el Plan de Estudios que actualmente rige la titulación en la Resolución de 13 de noviembre de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adaptación del Plan de Estudios de Maestro-especialidad de Audición y Lenguaje, que se imparte en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, dependiente de esta Universidad (BOE de 4 de diciembre de 2001).

En función de estos documentos, se estableció a priori como criterio de tipificación de las materias troncales específicas o de especialidad de Audición y Lenguaje el carácter más o menos aplicado de cada materia, atendiendo a los descriptores en BOE de cada materia. En este sentido, se establecieron en la reunión del 30 de octubre de 2007 (ver Anexo VI) tres grupos de materias:

### A. MATERIAS TEÓRICAS:

- Lingüística
- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje
- Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje

### **B. MATERIAS PRÁCTICAS:**

- Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
- Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje
- Sistemas alternativos de comunicación

### C. MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS:

- Psicopatología de la audición y el lenguaje
- Desarrollo de habilidades lingüísticas

Desde la red se elaboró un cuestionario para la recogida de información en cada uno de los centros sobre cuatro aspectos concretos (ver anexo VIII):

- Porcentaje de dedicación del tiempo para cada modalidad de enseñanza planteada en el Modelo CIDUA (gran grupo, grupo docente, grupo de trabajo y trabajo autónomo).
- Número de alumnos adecuado en cada modalidad de enseñanza.
- Metodologías a emplear en cada tipo de grupo.
- Recursos docentes necesarios en cada asignatura y modalidad de enseñanza.

Tras revisar los datos obtenidos en la recogida de datos relativos al porcentaje de dedicación del tiempo para cada modalidad de enseñanza (gran grupo, grupo docente, grupo de trabajo y trabajo autónomo), se han reestructurado a posteriori las materias atendiendo al porcentaje de dedicación que los profesores de cada materia otorgaban al gran grupo y al grupo docente y adoptando como criterio que aquellas materias que otorguen más peso a ambas modalidades pueden considerarse más teóricas, mientras que aquellas que otorgan un menor peso a ambas modalidades de enseñanza y, por tanto, prestar mayor importancia al trabajo en pequeño grupo e individual, tienen un carácter más práctico. En función de ello, las materias quedaron clasificadas de la siguiente forma:

### A) MATERIAS TEÓRICAS:

- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje
- Lingüística

### B) MATERIAS PRÁCTICAS:

- Desarrollo de habilidades lingüísticas
- Sistemas alternativos de comunicación

### C) MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS:

- Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje
- Psicopatología de la audición y el lenguaje

- Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
- Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje

Los datos obtenidos en cada centro relativos a las modalidades de enseñanza se detallan en el siguiente apartado del informe (ver tabla 10).

4. PORCENTAJE DE DEDICACIÓN DEL TIEMPO PARA CADA

UNA DE LAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA PROPUESTAS

DESDE EL INFORME CIDUA, PARA CADA UNA DE LAS

TIPOLOGÍAS DE MATERIAS DEFINIDAS, Y EL TAMAÑO DE

LOS GRUPOS

Los datos derivados de las respuestas de los profesores de las asignaturas

específicas de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje referentes al porcentaje de

dedicación del tiempo para cada modalidad de enseñanza (gran grupo, grupo docente,

grupo de trabajo y trabajo autónomo) se pueden consultar en la tabla 10.

En función de los resultados obtenidos, las tipologías de las materias definidas

en el epígrafe anterior se caracterizan por tener el siguiente porcentaje de dedicación del

tiempo para cada modalidad de enseñanza:

### ASIGNATURAS TEÓRICAS

- Gran Grupo: 20-25%

- Grupo Docente: 25-30%

- Grupo de Trabajo: 15-20%

- Trabajo autónomo: 30-35%

### ASIGNATURAS PRÁCTICAS

- Gran Grupo: 5-10%

- Grupo Docente: 20-25%

- Grupo de Trabajo: 30-35%

- Trabajo autónomo: 35-40%

### ASIGNATURAS TEÓRICO-PRÁCTICAS

- Gran Grupo: 10-15%

- Grupo Docente: 25-30%

- Grupo de Trabajo: 25-30%

- Trabajo autónomo: 30-35%

			POI	RCENTA	JE DE DEDICACIÓN DEL TIEMP				O PARA	A CADA	MODALII	DAD DE	ENSEÑA	ANZA		
		Gra	n Grupo			Grupo	Docente		Grupo de Trabajo				Trabajo autónomo			
ASIGNATURAS	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
Anatomía,		40		30		20		20		30		10		10		40
Fisiología y																
Neurología del																
Lenguaje																
Aspectos evolutivos	10		10	10	15		20	20	35		30	30	40		40	40
del pensamiento y																
el lenguaje																
Desarrollo de	0	10		5	30	30		15	35	40		40	35	20		40
habilidades																
lingüísticas																
Lingüística	0	30	10	20	40	30	30	20	15	10	20	30	45	40	40	30
Psicopatología de la	10	10	10	0	30	25	20	40	20	30	30	30	40	35	40	30
audición y el																
lenguaje																
Sistemas	5	10	10	0	25	30	20	30	30	20	30	10	50	40	40	60
alternativos de																
comunicación																
Tratamiento	10	20	10	0	20	25	20	30	40	30	30	40	30	25	40	30
educativo de los																
trastornos de la																
audición y el																

lenguaje																
Tratamiento	10	10	10	0	20	20	20	30	40	30	40	30	30	40	30	40
educativo de los																
trastornos de la																
lengua oral y escrita																

Tabla 10. Porcentaje de dedicación del tiempo para cada modalidad de enseñanza dentro de cada asignatura en los centros participantes.

El número de alumnos considerado idóneo en cada modalidad de enseñanza o tipo de agrupamiento en cada centro participante se puede observar en la tabla 11. En

este sentido, el tamaño de los grupos establecido ha sido el que se describe a

continuación:

➤ **GRAN GRUPO:** 100 alumnos

➤ **GRUPO DOCENTE:** 40-50 alumnos

> GRUPO DE TRABAJO O TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO: 5-10 alumnos

> TRABAJO AUTÓNOMO O INDIVIDUAL: 1 alumno

48

	NÚMERO DE ALUMNOS CONSIDERADO ADECUADO EN CAD.											DA GRUI	20			
		Grai	1 Grupo		Grupo Docente				Grupo de Trabajo				Trabajo autónomo			
ASIGNATURAS	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
Anatomía,		100		100		50		40		5		10		1		1
Fisiología y																
Neurología del																
Lenguaje																
Aspectos evolutivos	> 60		100	100	40-60		50	40	Hasta 6		6	10	1		1	1
del pensamiento y																
el lenguaje																
Desarrollo de	>50	100		100	40-50	50		50	Hasta 10	5		5	1	1		1
habilidades																
lingüísticas																
Lingüística	> 60	100	80	100	40-60	50	40	50	Hasta 8	5	10	8	1 ó 2	1	1	1
Psicopatología de la	>50	100	114		40-50	50	57	40	Hasta 5	5	29	5	1	1	1	1
audición y el																
lenguaje																
Sistemas	> 60	100	100	100	40-50	50	50	40	Hasta 5	5	6-8	5	1	1	1	1
alternativos de																
comunicación																
Tratamiento	>50	100	104		40-50	50	52	40	Hasta 6	5	26	5	1 ó 2	1	1	1
educativo de los																
trastornos de la																
audición y el																

lenguaje																
Tratamiento	>50	100	100	100	40-50	50	50	50	Hasta 5	5	25	5	1	1	1	1
educativo de los																
trastornos de la																
lengua oral y escrita																

Tabla 11. Número de alumnos considerado adecuado para cada modalidad de enseñanza en los cuatro centros.

## 5. METODOLOGÍA DOCENTE MÁS ADECUADA POR TIPO DE MATERIA Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA

Tomando los datos en su totalidad, las metodologías docentes más empleadas en Gran Grupo, tal y como se muestra en la siguiente tabla, son las clases magistrales y las conferencias. Estas metodologías también se emplean en Grupo Docente, además de debates, exposiciones, seminarios o exposiciones de los alumnos, entre otras. En el Grupo de Trabajo se suelen desarrollar actividades más prácticas que van desde la enseñanza personalizada o los trabajos académicamente dirigidos hasta la enseñanza a distancia. Por último, en el Trabajo Autónomo se emplean también metodologías utilizadas en el Grupo de Trabajo, pero se hace un mayor énfasis en el aprendizaje autónomo o en las tutorías individuales.

MODALIDAD DE ENSEÑANZA	METODOLOGÍA DOCENTE
	Clases magistrales
Gran Grupo	Conferencias
	Seminarios
	Debate
	Clases magistrales
	Conferencias
	Prácticas de Laboratorio
	Seminarios
	Debate
	Exposición de los alumnos
Grupo Docente	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
	Estudio de casos
	Aprendizaje cooperativo
	Sistema de Proyectos
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas
	Tutorías docentes colectivas
	Prácticas de Laboratorio

	Seminarios
	Debate
	Exposición de los alumnos
	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
Grupo de Trabajo	Estudio de casos
	Aprendizaje cooperativo
	Sistema de Proyectos
	Contrato de aprendizaje
	Enseñanza personalizada
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas
	Tutorías docentes colectivas
	Exposición de los alumnos
	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
	Estudio de casos
	Aprendizaje autónomo
Trabajo Autónomo	Contrato de aprendizaje
	Enseñanza personalizada
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas
	Tutorías docentes individuales
	Otros: Proceso de autoevaluación

Tabla 12. Metodologías docentes empleadas en cada modalidad de enseñanza.

En función de la tipología de materias establecida previamente (teóricas, prácticas y teórico-prácticas), en este epígrafe del informe se detallarán las diferentes metodologías. Así, en primer lugar, se describirán las materias teóricas, las cuales son Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje, por un lado, y Lingüística, por otro. En la tabla 13 se determina en ambas materias teóricas las metodologías docentes empleadas en cada modalidad de enseñanza.

METODOLOGÍAS	ANATO	OMÍA, FISIOLOC LENC	GÍA Y NEROI GUAJE	LOGÍA DEL	LINGÜÍSTICA						
	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla			
Clases magistrales		GG, GD, GT		GG	GD	GG	GG	GG, GD			
Conferencias		GG, GD		GG	GD	GG					
Prácticas de laboratorio				GD	GT						
Seminario		GG, GD		GD	GT	GT	GD				
Debate		GT		GD		GD		GG, GD, GT			
Exposición de los alumnos		GG, GD, GT		GT	GD			GG, GD, GT			
Trabajo académicamente dirigido		TA		GT	GT, TA	GT	GT, TA	GD, GT, TA			
Resolución de						GT	GD	GT			
problemas											
Estudio de casos				GT				GT			
Aprendizaje cooperativo		GT				GD		GT, TA			
Aprendizaje autónomo					TA	TA		TA			
Sistema de proyectos					GT	GD					
Contrato de aprendizaje						GD					
Enseñanza personalizada							GT, TA	TA			
Enseñanza a distancia				GT		TA					
Programa de lecturas					TA	TA					
Tutorías docentes		GT, TA		TA	TA	TA	GT, TA	GG, GD, TA			
colectivas y/o											
individuales											
Otras: Especificar				TA (proceso de autoevaluación)			GD (clases prácticas)				

GG= Gran Grupo; GD= Grupo Docente; GT= Grupo de Trabajo; TA= Trabajo autónomo

Tabla 13. Metodologías empleadas en cada modalidad de enseñanza en las materias teóricas.

De los datos anteriores se desprende que en las materias teóricas las metodologías docentes más frecuentes en Gran Grupo (ver tabla 14) son las de clases magistrales (83.3%) y las conferencias (50.0%). En el Grupo Docente, por su parte, las metodologías docentes más utilizadas son las clases magistrales, el seminario, el debate y las exposiciones de los alumnos, con un 50.0% de uso en todos los casos. En el Grupo de Trabajo la metodología más empleada es el trabajo académicamente dirigido (83.3%), seguido de la exposición de los alumnos y las tutorías docentes (50.0% en ambas metodologías). Por último, respecto al Trabajo Autónomo, la metodología más utilizada es la tutoría (100.0%), siguiéndole el trabajo académicamente dirigido (66.6%) y el aprendizaje autónomo (50.0%).

		MATERIAS	S TEÓRICAS	
METODOLOGÍAS	Gran	Grupo	Grupo de	Trabajo
	Grupo	Docente	Trabajo	Autónomo
Clases magistrales	83.3%	50.0%	16.6%	
Conferencias	50.0%	33.3%		
Prácticas de laboratorio		16.6%	16.6%	
Seminario	16.6%	50.0%	33.3%	
Debate	16.6%	50.0%	33.3%	
Exposición de los alumnos	33.3%	50.0%	50.0%	
Trabajo académicamente		16.6%	83.3%	66.6%
dirigido				
Resolución de problemas		16.6%	33.3%	
Estudio de casos			33.3%	
Aprendizaje cooperativo		16.6%	33.3%	16.6%
Aprendizaje autónomo				50.0%
Sistema de proyectos		16.6%	16.6%	
Contrato de aprendizaje		16.6%		
Enseñanza personalizada			16.6%	33.3%
Enseñanza a distancia			16.6%	16.6%
Programa de lecturas				33.3%
Tutorías docentes	16.6%	16.6%	50.0%	100.0%
colectivas y/o individuales				
Otras		16.6%		16.6%

Tabla 14. Porcentaje de utilización de cada metodología docente en las diferentes modalidades de enseñanza o tipos de agrupamiento en las materias teóricas.

En la tabla 15 se muestran los datos relativos a las materias prácticas, es decir, Desarrollo de habilidades lingüísticas y Sistemas Alternativos de Comunicación.

	DESARRO	LLO DE HABI	LIDADES LIN	IGÜÍSTICAS	SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN						
METODOLOGÍAS	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla			
Clases magistrales	GD	GG		GG	GD	GG	GG	GG			
Conferencias	GD	GG		GG	GG	GG	GG	GG			
Prácticas de laboratorio											
Seminario	GT	GD		GD	GT	GT	GT	GT			
Debate	GD	GD		GD			GG				
Exposición de los	GD	GD, GT		GT	GD		GD	GD			
alumnos											
Trabajo académicamente	GT			GD, GT, TA	GT, TA	TA		GT			
dirigido											
Resolución de	GT	GT		GD, GT, TA				GT			
problemas											
Estudio de casos	GT	GT		GT, TA	GT	GD		GD			
Aprendizaje cooperativo		GD		GT		GD	GT	GT			
Aprendizaje autónomo	TA	TA		TA	TA		TA	TA			
Sistema de proyectos	GT			GT	GT						
Contrato de aprendizaje											
Enseñanza personalizada				TA				TA			
Enseñanza a distancia	TA	TA		TA			GD				
Programa de lecturas	TA	TA		GD, GT, TA	TA	TA		GD			
Tutorías docentes	TA	TA		GD, GT, TA	GT, TA	GT		GD, GT, TA			
colectivas y/o											
individuales											
Otras: Especificar								TA (práctica			
								para dominio			
								SAC)			

GG= Gran Grupo; GD= Grupo Docente; GT= Grupo de Trabajo; TA= Trabajo autónomo

Tabla 15. Metodologías empleadas en cada modalidad de enseñanza en las materias prácticas.

Los resultados obtenidos en la recogida de la información sobre las materias prácticas (ver tabla 16) han puesto de relieve que en Gran Grupo se emplean muy pocas metodologías, siendo la más numerosa la conferencia (85.7%). En el Grupo Docente se desarrollan diversas metodologías, utilizándose en mayor medida la exposición de los alumnos (71.4%). En el Grupo de Trabajo la metodología más frecuente es el seminario (71.4%), seguida del trabajo académicamente dirigido (57.1%), la resolución de problemas (57.1%), el estudio de casos (57.1%), el aprendizaje cooperativo (42.8%), el sistema de proyectos (42.8%) y las tutorías docentes (42.8%), entre otras. La metodología principal en el Trabajo Autónomo es el aprendizaje autónomo (85.7%), a la cual le sigue, por frecuencia de uso, el programa de lecturas (71.4%) y las tutorías (71.4%).

		MATERIAS	PRÁCTICAS	
METODOLOGÍAS	Gran	Grupo	Grupo de	Trabajo
	Grupo	Docente	Trabajo	Autónomo
Clases magistrales	71.4%	28.5%		
Conferencias	85.7%	14.2%		
Prácticas de laboratorio				
Seminario		28.5%	71.4%	
Debate	14.2%	42.8%		
Exposición de los		71.4%	28.5%	
alumnos				
Trabajo académicamente		14.2%	57.1%	42.8%
dirigido				
Resolución de problemas		14.2%	57.1%	14.2%
Estudio de casos		28.5%	57.1%	14.2%
Aprendizaje cooperativo		14.2%	42.8%	
Aprendizaje autónomo				85.7%
Sistema de proyectos			42.8%	
Contrato de aprendizaje				
Enseñanza personalizada				28.5%
Enseñanza a distancia		14.2%		42.8%
Programa de lecturas		28.5%	14.2%	71.4%
Tutorías docentes		28.5%	42.8%	71.4%
colectivas y/o				
individuales				
Otras				14.2%

Tabla 16. Porcentaje de utilización de cada metodología docente en las diferentes modalidades de enseñanza o tipos de agrupamiento en las materias prácticas.

En las materias teórico-prácticas establecidas previamente, las cuales son Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje, Psicopatología de la audición y el lenguaje, Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita, y Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje, también se establecieron las metodologías docentes para cada modalidad de enseñanza (ver tabla 17).

METODOLOGÍAS			S EVOLUTIV NTO Y EL L				OLOGÍA DE Y EL LENG		L	OS TRAS	TO EDUCAT STORNOS DE Y EL LENG	LA		RASTOR	TO EDUCAT NOS DE LA I Y ESCRITA	
	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
Clases magistrales	GG GD		GG	GG	GG GD	GG GD	GG	GG GD	GG GD	GG	GG	GD	GG GD	GG GD	GG	GG
Conferencias	GG		GG	GG	GG	GG	GG	GG GD GT	GG	GG	GG	GD GT	GG	GG		GG
Prácticas de laboratorio			GT	GD			GT	GT TA			GT	GT TA				
Seminario	GT		GT	GD	GT	GT	GT	GD GT	GT	GD	GT	GD GT		GT	GD	GD
Debate			GD GT	GD		GD GT	GG GD GT	GD GT		GD	GG GD GT	GD		GD GT	GD	GD
Exposición de los alumnos	GD		GD GT	GT	GD	GD	GG GD GT	GD GT TA	GD		GG GD GT	GD GT	GD	GD	GD	GG GT
Trabajo académicamente dirigido	GT TA		TA	GT			TA	GT TA	GT TA		TA	GT TA	TA		GD GT TA	GD GT TA
Resolución de problemas			GT TA			GT	GT TA	GD GT TA	GT	GT	GT TA	GD GT TA	GT	GT	GT TA	GD
Estudio de casos	GT		GT TA	GT	GT	GD GT TA	GT TA	GD GT TA	GT TA	GT	GT TA	GD GT TA	GT TA	GD GT TA	GT TA	GT TA
Aprendizaje cooperativo			GT				GD GT	GT			GD GT	GD GT			GT	GT
Aprendizaje autónomo	TA		TA		TA	TA	TA	TA	TA		TA	TA	TA	TA	GT TA	TA
Sistema de proyectos	GT		GT		GT		GT	GT			GT		GT		GT	GT
Contrato de aprendizaje			TA		TA		TA		TA		TA		TA			GT TA
Enseñanza personalizada			TA				TA	GT TA			TA	TA				TA
Enseñanza a distancia				GT		TA	TA	GG GD TA			TA	TA		TA		GT TA

Programa de lecturas	TA	TA		TA	GD	TA	GD		TA	TA	GD		GD		GT
							GT				GT				TA
							TA				TA				
Tutorías docentes	GT	GT	TA	TA	GT	GG	GT	GT		GG	TA	TA	GT	GT	GD
colectivas y/o	TA	TA			TA	GD	TA	TA		GD			TA	TA	GT
individuales						GT				GT					TA
						TA				TA					
Otras: Especificar			TA	GD								GD		GD	
			(Proceso	(Simp								(Simp		(Descubrim	
			de	osio,								osio,		iento	
			autoeval	Panel)								Panel)		guiado)	
			uación)												

GG= Gran Grupo; GD= Grupo Docente; GT= Grupo de Trabajo; TA= Trabajo autónomo

Tabla 17. Metodologías empleadas en cada modalidad de enseñanza en las materias teórico-prácticas.

Los datos obtenidos en la tabla anterior se pueden agrupar tal y como se muestra en la tabla 18, de modo que en las materias teórico-prácticas las metodologías docentes más utilizadas en Gran Grupo son, al igual que ocurría con la materias teóricas, las clases magistrales (93.3%) y las conferencias (93.3%). En el Grupo Docente las metodologías más frecuentes son la exposición de los alumnos (80.0%) y el debate (73.3%), aunque también se utilizan otras como las clases magistrales (46.6%) o el seminario (40.0%). En el Grupo de Trabajo, por su parte, la metodología que siempre se emplea es el estudio de casos (100.0%), a la cual le siguen la resolución de problemas (73.3%), el seminario (66.6%), las tutorías (66.6%) y el sistema de proyectos (60.0%), entre otras. Las tutorías (93.3%), el aprendizaje autónomo (86.6%) y el estudio de casos (73.3%) son las metodologías más frecuentes en el Trabajo Autónomo.

	MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS									
METODOLOGÍAS	Gran	Grupo	Grupo de	Trabajo						
	Grupo	Docente	Trabajo	Autónomo						
Clases magistrales	93.3%	46.6%								
Conferencias	93.3%	13.3%	13.3%							
Prácticas de laboratorio		6.6%	33.3%	13.3%						
Seminario		40.0%	66.6%							
Debate	13.3%	73.3%	40.0%							
Exposición de los	20.0%	80.0%	46.6%	6.6%						
alumnos										
Trabajo académicamente		13.3%	46.6%	66.6%						
dirigido										
Resolución de problemas		20.0%	73.3%	40.0%						
Estudio de casos		26.6%	100.0%	73.3%						
Aprendizaje cooperativo		20.0%	46.6%							
Aprendizaje autónomo			6.6%	86.6%						
Sistema de proyectos			60.0%							
Contrato de aprendizaje			6.6%	46.6%						
Enseñanza personalizada			6.6%	40.0%						
Enseñanza a distancia	6.6%	6.6%	13.3%	46.6%						
Programa de lecturas		26.6%	20.0%	60.0%						
Tutorías docentes	13.3%	20.0%	66.6%	93.3%						
colectivas y/o										
individuales										
Otras		20.0%		6.6%						

Tabla 18. Porcentaje de utilización de cada metodología docente en las diferentes modalidades de enseñanza o tipos de agrupamiento en las materias prácticas.

# 6. REFERENCIAS EXTERNAS (NACIONALES E INTERNACIONALES) QUE JUSTIFIQUEN EL MODELO DOCENTE PROPUESTO

### 6.1. Referencias nacionales

Dos han sido los documentos fundamentales que ha trabajado la Red Interuniversitaria Andaluza de la Titulación de Maestro Especialidad en Audición y Lenguaje y que han actuado como referencias externas que justifiquen el modelo que se propone. En primer lugar Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, publicado en 2006 por el Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia, y elaborado por una Comisión constituida a tal fin. En segundo lugar Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior, publicado en 2006 por la Universidad de Oviedo y elaborado por un grupo de investigación dirigido por Mario de Miguel Díaz y subvencionado por el programa de estudios y análisis del Consejo de Coordinación Universitario.

Ambos documentos constituyen un sondeo tanto de la situación actual de la universidad española como de las necesidades en la adaptación al EEES. En el primero de ellos se propone un análisis de las circunstancias de partida para el cambio metodológico en el Estado Español y se contrasta con las referencias que proporcionan otros sistemas europeos inmersos también en la dinámica de la convergencia, concluyendo que en una dinámica de cambio cultural de esta envergadura todas las instancias deben estar implicadas, asumiendo cada una las funciones y competencias que le sean propias. Las universidades ya están, en su mayoría, llevando a cabo actuaciones de carácter estratégico para la renovación de sus prácticas pedagógicas. La lección magistral sigue siendo la práctica pedagógica dominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. Se considera conveniente reforzar las enseñanzas de tipo práctico, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas, ya en la modalidad de prácticas preprofesionales externas o

estancias en centros de trabajo. La tutoría profesor-estudiante orientada a complementar las clases y el propio trabajo de los alumnos, se considera otra práctica que es preciso potenciar. También las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación metodológica.

La adecuación al futuro EEES requiere abordar un proceso interuniversitario, institucional y estructurado que contemple sucesivas fases:

- Impulso (información, sensibilización, motivación, diseño de planes).
- Formación del profesorado.
- ♣ Ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias).
- Difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas -no sólo nacionales-, congresos, seminarios, publicaciones).

En paralelo, habrá que atender otras cuestiones, como la adecuación de los mecanismos de financiación o las infraestructuras, por ejemplo.

Para las universidades, la mejora de la práctica pedagógica pasaría fundamentalmente por incidir en la formación, la evaluación y la incentivación. No obstante, hay práctica unanimidad al señalar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado -piedra angular del cambio- que le lleve a mejorar su formación y su práctica pedagógica.

Si tomamos los modelos europeos actuales como referencia, observamos un panorama de heterogeneidad, una función docente también devaluada y una tendencia hacia una enseñanza más activa. En Europa, no se puede hablar de un solo método docente, ni de un método característico europeo, sino de una diversidad de planteamientos articulados en torno a múltiples variables (la situación de partida de los estudiantes y los objetivos terminales de las enseñanzas, fundamentalmente). El escenario es, pues, multiforme, aunque las tendencias apuntan hacia una mayor implicación del estudiante en su formación y hacia el favorecimiento de la flexibilidad curricular –sistemas más abiertos-.

Otro eje sobre el que se trata de articular la enseñanza en los sistemas europeos más avanzados es la formación activa del estudiante. El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza es que los alumnos tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad.

Otras diferencias remarcables que se aprecian al comparar el sistema español con algunos de sus homólogos europeos son, en el caso de nuestro país: el voluntarismo del profesorado que innova en la metodología didáctica; la insuficiente integración del personal de administración y servicios en el apoyo a la docencia; el infradesarrollo de la atención tutorial personalizada, siendo esta actividad muy importante en un modelo de enseñanza centrada en el estudiante; la menor utilización de los convenios con las empresas e instituciones para potenciar el aprendizaje profesional práctico a través de las prácticas tuteladas; el menor estudio de idiomas extranjeros y la menor movilidad de los estudiantes entre universidades. Se percibe que en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico ("cabezas bien llenas y no bien hechas").

En todos los países se aplican encuestas sobre la calidad de la docencia y, de una u otra forma, es tenida en cuenta la opinión de los estudiantes. De la encuesta, ex profeso para el trabajo de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, realizada a casi un total de cinco mil estudiantes Erasmus, tanto españoles como extranjeros, se desprende que las universidades españolas no son peor valoradas que las europeas en los aspectos metodológicos.

Al analizar las diferencias existentes en el marco legislativo e institucional entre las universidades españolas y sus homólogas europeas, se aprecia que el marco normativo español es más rígido. Se concluye que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada en el modelo español como en otros países del entorno europeo.

En cuanto a la repercusión práctica para el profesorado del esfuerzo innovador, no se perciben diferencias claras entre las universidades españolas y el resto de las europeas. Se observa igualmente la inexistencia de incentivos claros a la labor docente.

La cuestión de los objetivos y estrategias para la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas requiere de un enfoque integral. Los principales objetivos de un proceso de renovación pedagógica general y generalizada identificados por la Comisión son diez, los cinco primeros de tipo técnico-pedagógico, los segundos de naturaleza político-organizativa:

- El fin de la renovación es la mejora de la calidad del aprendizaje.
- La renovación debe incrementar el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes; contar con los primeros es imprescindible.
- La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado. Este cambio no podrá operarse si no se mejora su formación pedagógica y si el sistema no transmite que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores.
- Es preciso aproximar más los estudios universitarios al ejercicio profesional, potenciando la dimensión práctica de la enseñanza: el saber, sí, pero también el saber hacer y el saber ser/estar.
- Debemos aproximarnos a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES: dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, etcétera.
- La renovación metodológica exige un compromiso a tres bandas:
   Administración General del Estado, Comunidades Autónomas, Universidades;
   actuando cada una de estas instancias en función de sus competencias y en coordinación con el resto.
- En las universidades el cambio debe ser liderado por los responsables del gobierno y la dirección de las mismas, incluyendo, en una lógica descendente, a los responsables de los centros, departamentos e institutos universitarios.

- Para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanzaaprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, sin las cuales no son posibles los nuevos modos didácticos.
- La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional.
- Es necesario ampliar las unidades de asesoramiento y apoyo técnico. De entrada, su principal función, y la más urgente, es la formación de formadores.

Ya en el terreno de las medidas concretas, las consideradas como más necesarias de implantar son:

- Establecer un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.
- Identificar, hacer "visibles" y diseminar buenas prácticas docentes.
- Consolidar programas estables de formación del profesorado.
- Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.

El segundo documento que ha trabajado la Red ahonda en los fundamentos cognitivos de las competencias e incide en los diversos tipos de modalidades organizativas (Clases Teóricas, Seminarios-Talleres, Clases Prácticas, Prácticas Externas, Tutorías, Estudio y Trabajo en Grupo, Estudio y Trabajo Autónomo e Individual) que pueden desarrollarse en el contexto de la educación superior, así como los métodos didácticos agrupados en enfoques (ver figura 1):

- Enfoque didáctico para la individualización (enseñanza programada, enseñanza modular, aprendizaje autodirigido, investigación, tutoría académica).
- b) Enfoque de la socialización didáctica (lección tradicional o logocéntrica, método del caso, método del incidente, enseñanza por centro de interés, seminario, tutoría entre iguales, grupo pequeño de trabajo, aprendizaje cooperativo).
- c) Enfoque globalizado (proyectos y resolución de problemas).

### MODALIDADES ORGANIZATIVAS

- ✓ Clases Teóricas
- ✓ Seminarios-Talleres
- ✓ Clases Prácticas
- ✓ Prácticas Externas
- ✓ Tutorías
- ✓ Estudio y Trabajo en Grupo
- ✓ Estudio y Trabajo Autónomo e Individual

### MÉTODOS DIDÁCTICOS

### INDIVIDUALIZACIÓN

Enseñanza programada Enseñanza modular Aprendizaje autodirigido Investigación Tutoría académica

### GLOBALIZADO

Proyectos Resolución de problemas

### SOCIALIZACIÓN

Lección tradicional o logocéntrica

Método del caso

Método del incidente

Enseñanza por centro de interés,

Seminario

Tutoría entre iguales

Grupo pequeño de trabajo

Aprendizaje cooperativo

Figura 1. Modalidades organizativas y Enfoques de Métodos didácticos (adaptado de De Miguel, 2006).

A las modalidades organizativas y los métodos didácticos, los autores añaden un análisis de la actividad evaluadora como una parte fundamental que no sólo mide el proceso de aprendizaje sino que ha de estar concebido para guiarlo. Contraponen para ello los modelos de evaluación de las competencias con los modelos de evaluación tradicional (ver figura 2).

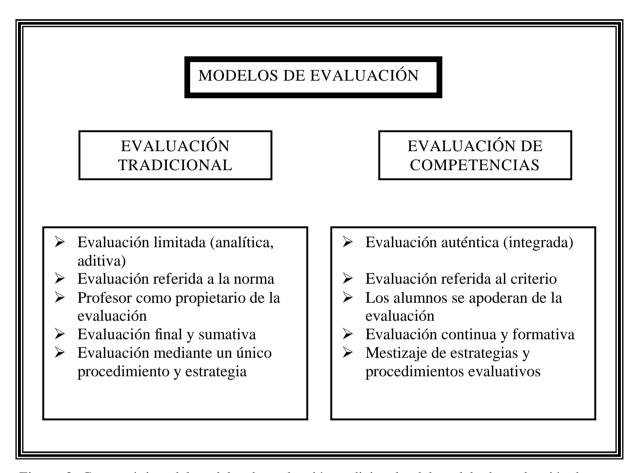


Figura 2. Características del modelos de evaluación tradicional y del modelo de evaluación de competencias (adaptado de De Miguel, 2006)

#### 6.2. Referencias internacionales

El modelo marco propuesto con el Proceso de Convergencia Europea exige una serie de cambios en el ámbito estructural y financiero de la educación superior (Jacobs & van der Ploeg, 2006) así como en el binomio enseñanza-aprendizaje, estableciendo una relación directa entre la función docente y la acción tutorial (Tomusk, 2006). Tal y como ponen de manifiesto Reichert & Tauch (2005), las reformas derivadas de la Conferencia de Bolonia suponen una oportunidad para desarrollar un proceso autoreflexivo dirigido a la revisión de la enseñanza y de los currícula que permita un rediseño del currículum o una aceleración de las reformas necesarias a largo plazo, de modo que se racionalicen la oferta de asignaturas y cursos, se introduzcan competencias basadas en la enseñanza y el aprendizaje y los itinerarios y elecciones de aprendizaje sean más flexibles desde una aproximación centrada en la orientación al estudiante.

Un elemento clave en dicho proceso es el de la innovación docente universitaria, donde se enfatiza el aprendizaje y el rol principal del profesor universitario es el de guía y facilitador del aprendizaje, de modo que el alumno adquiera una serie de competencias básicas y profesionales (Ramsden, 2003). En este sentido, Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & van der Vleuten (2006) proponen un modelo sobre las competencias que ha de poseer un profesor universitario atendiendo a los siguientes ámbitos de la persona como:

- Docente.
- \* Experto en los contenidos de conocimiento.
- \* Facilitador de los procesos de aprendizaje.
- Organizador.
- ❖ Aprendiz a lo largo de toda la vida.

Según Collier (1985), entre los métodos didácticos clásicos que el profesorado puede implementar en el contexto universitario se incluyen:

- a) La instrucción directa a través de las clases magistrales o de conferencias.
- b) Los métodos de discusión.

- c) El trabajo práctico en laboratorios, estudios, etc.
- d) El estudio autónomo del alumno, incluyendo técnicas para el aprendizaje autónomo, o individualizadas, y métodos asistidos por ordenador.
- e) La evaluación del progreso del estudiante.

Respecto al método tradicional de enseñanza, la conferencia o clase magistral, empleada sobre todo en Gran Grupo, se pone de manifiesto en la actual situación universitaria el hecho de desarrollarlas de una forma más interactiva con el alumnado (Huxham, 2005). Además, para Collier (1985) es importante, coincidiendo con el Modelo CIDUA, atender a los métodos didácticos que se pueden utilizar en Grupos de Trabajo o Pequeño Grupo, puesto que suponen una renovación metodológica necesaria.

Respecto al proceso de aprendizaje del alumno, un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado posibilitará que este construya el conocimiento e interprete de forma significativa el mundo que le rodea (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003), para lo cual se debe considerar que es una utopía circunscribir el aprendizaje únicamente al periodo de formación inicial universitaria sino que el aprendizaje ha de conceptualizarse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida, Long-Life Learning, (Aspin, Champman, Hutton & Sawano, 2001; Knapper & Cropley, 2000). La organización de la enseñanza y las metodologías didácticas empleadas en la educación superior han de permitir al alumno aprender a aprender, generando un ambiente que propicie el incremento de la autonomía personal de los estudiantes y fomente el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (Brockbank & McGill, 1998). Asimismo, el profesorado debe emplear estrategias didácticas que faciliten a los alumnos aprender a hacer y aprender de forma cooperativa junto a sus iguales (Lizzio, Wilson & Simons, 2002).

Puesto que aprender a aprender y aprender a hacer son elementos centrales dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje, en la siguiente figura se resumen las diferentes teorías psicológicas sobre el aprendizaje (conductistas, cognitivas y constructivistas), especificando el rol del alumno y del profesor en cada uno de ellas así como los métodos y estrategias didácticas derivadas de las mismas, lo cual permitirá al lector una visión gráfica de hacia donde se pretende que el docente universitario dirija sus esfuerzos y cuál es el cambio que se pretende en la formación del alumnado.

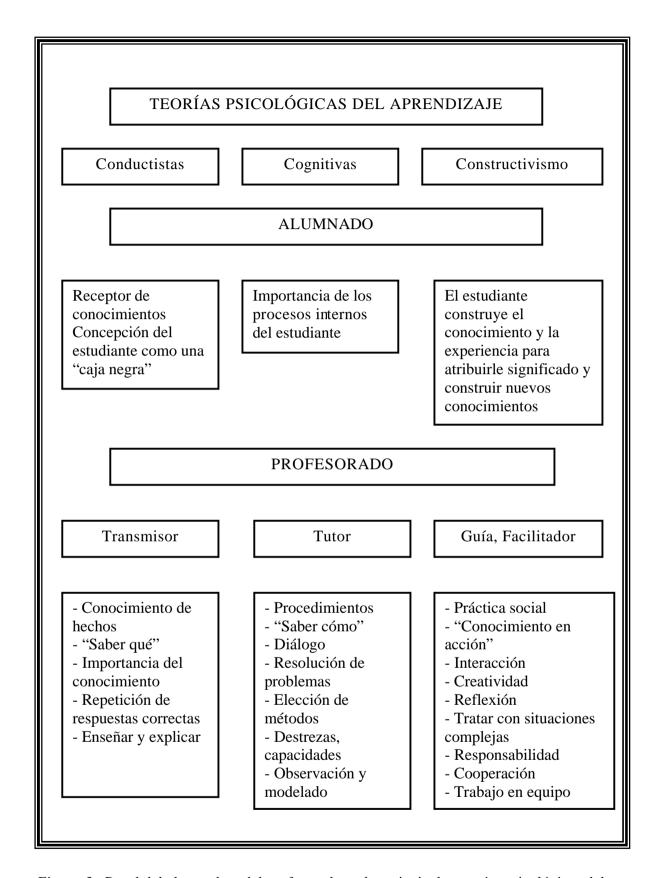


Figura 3. Papel del alumnado y del profesorado en las principales teorías psicológicas del aprendizaje así como métodos y estrategias didácticas empleados en cada una de ellas (adaptado de Doleschal & Mertens, 2007).

Dado que, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, se persigue que los alumnos universitarios sean aprendices autónomos y capaces (Reichert & Tauch, 2005), se han de emplear diversos métodos y estrategias didácticos como la reflexión y el cuestionamiento (Justice, Rice, Warry, Inglis, Millar & Sammon, 2006), el aprendizaje basado en la resolución de problemas (Savin-Baden, 2000), la enseñanza virtual (Cotton & Gresty, 2006) así como atender a los estilos y espacios de aprendizaje defendiendo un aprendizaje de tipo experiencial (Kolb & Kolb, 2006). Evidentemente, estas y otras metodologías, para que sean efectivas, implican distintos tipos de agrupamiento del alumnado u organización de los grupos de aprendizaje, de modo que sean flexibles y diversos, y por tanto, se pone de manifiesto la necesidad, al igual que propone el Modelo CIDUA, de posibilitar el aprendizaje a través de distintas metodologías y tipos de agrupamiento (Exley & Dennick, 2004; O´Neill, Moore & McMullin, 2005).

### 7. RECURSOS DOCENTES NECESARIOS

Los recursos docentes necesarios para la docencia se han dividido en tres grupos: recursos audiovisuales, laboratorios y aulas, y, en tercer lugar, otro tipo de recursos. En la tabla 19 se muestran los recursos audiovisuales necesarios en cada centro en función de la modalidad de enseñanza.

Hay que mencionar que en Cádiz se indica expresamente que, en estos momentos, todos los grupos de Audición y Lenguaje cuentan con aulas multimedia que incluyen todos los recursos audiovisuales que se contemplan en el cuestionario y que todos los profesores indican que los emplean tanto para las actividades de Gran Grupo como de Grupo Docente. Se considera un recurso básico el aula Multimedia para estos agrupamientos, así como la conexión a Internet del PC de dicha aula.

En general, los recursos audiovisuales más utilizados son el retroproyector, el vídeo y monitor de TV, el DVD, y el PC usando conjuntamente con el Cañón. Además, los recursos audiovisuales se suelen emplear en mayor medida en Gran Grupo y en Grupo Docente.

							MODAL	IDAD I	DE ENS	EÑAN	ZA					
		Grar	Grupo			Grupo	Docente	e	(	Grupo d	le Traba	jo	Г	rabajo	autónor	no
RECURSOS AUDIOVISUALES	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
Proyector de diapositivas	100.0	14.2	16.6	12.5	100.0	14.2	16.6	12.5		14.2	16.6					
Retroproyector	100.0	42.8	83.3	50.0	100.0	42.8	83.3	50.0		14.2	50.0	25.0				
Vídeo y Monitor de TV	100.0	42.8	50.0	50.0	100.0	42.8	66.6	62.5		14.2	33.3	62.5				37.5
DVD	100.0	14.2	66.6	50.0	100.0	42.8	83.3	62.5		42.8	50.0	37.5				37.5
PC y Cañón informático	100.0	71.4	66.6	87.5	100.0	85.7	66.6	75.0		28.5	50.0	87.5		14.2		25.0
Equipo de sonido	100.0	28.5	50.0	25.0	100.0	28.5		25.0				12.5				12.5
Grabadora	100.0		33.3		100.0		50.0			28.5	66.6	37.5			33.3	25.0
Reproductor de sonido	100.0	28.5	33.3		100.0	57.1	33.3	12.5		28.5	33.3	50.0				25.0

Tabla 19. Porcentaje de uso de recursos audiovisuales en cada modalidad de enseñanza y centro participante.

Tomando los datos en su conjunto (ver tabla 20), en Gran Grupo el recurso audiovisual más utilizado es el PC y cañón informático (81.4%), seguido del retroproyector (69.0%). En el Grupo Docente el mayor porcentaje de uso es también para el PC y el cañón (81.8%), le siguen el DVD (72.1%) y el retroproyector (69.0%). PC y cañón continúan siendo el recurso audiovisual más empleado también en el Grupo de Trabajo (41.5%), además de la grabadora (33.2%) o el DVD (32.5%). Aunque, en general, los recursos audiovisuales son poco empleados en el trabajo autónomo, el más utilizado es la grabadora (14.6%).

RECURSOS	Gran	Grupo	Grupo de	Trabajo
AUDIOVISUALES	Grupo	Docente	Trabajo	Autónomo
Proyector de diapositivas	35.8%	35.8%	7.7%	
Retroproyector	69.0%	69.0%	22.3%	
Vídeo y Monitor de TV	60.7%	67.9%	27.5%	9.4%
DVD	57.7%	72.1%	32.5%	9.4%
PC y Cañón informático	81.4%	81.8%	41.5%	9.8%
Equipo de sonido	50.9%	38.4%	3.1%	3.1%
Grabadora	33.3%	37.5%	33.2%	14.6%
Reproductor de sonido	40.4%	50.7%	27.9%	6.2%

Tabla 20. Porcentaje de uso de cada tipo de recurso audiovisual en función de la modalidad de enseñanza.

Tanto el laboratorio de logopedia como las aulas de logopedia y de informática así como plataformas virtuales, bibliografía y softwares específicos son necesarios para el desarrollo de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. El porcentaje de utilización del laboratorio de logopedia y las aulas específicas de informática y logopedia en cada modalidad de enseñanza y centro participantes se puede consultar en la tabla 21. A este respecto hay que señalar que no en todos los centros se dispone de laboratorio de logopedia o aula de logopedia, como ocurre por ejemplo en las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y de Melilla, por lo que en estos casos se ha indicado la modalidad de enseñanza en la que emplearían estos espacios en el caso de que existieran, poniendo de manifiesto la necesidad de crear dichos espacios.

Igualmente, en la tabla 21 se identifica el porcentaje de uso real o hipotético de otro tipo de recursos como pueden ser recursos virtuales (plataforma swad...), bibliografía y software específicos u otro tipo de recursos.

	MODALIDAD DE ENSEÑANZA															
ESPACIOS		Gran	Grupo			Grupo	Docente	e	(	Grupo (	de Traba	e Trabajo autónomo			no	
ESPECÍFICOS	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla	Cádiz	Ceuta	Granada	Melilla
Laboratorio de Logopedia (instrumental)							50.0	25.0	57.1	28.5	66.6	50.0		28.5	66.6	37.5
Aula de Informática				25.0			16.6	37.5	42.8			62.5			33.3	75.0
Aula de Logopedia			50.0	25.0			50.0	25.0	57.1	28.5	66.6	37.5		28.5		37.5
OTROS RECURSOS																
Virtuales	100.0	28.5	16.6	37.5	100.0	28.5	16.6	37.5	100.0	28.5	16.6	62.5	100.0	28.5	16.6	62.5
Bibliografía y Softwares específicos		57.1	66.6	62.5	28.5	57.1	66.6	50.0	100.0	85.7	50.0	75.0	100.0	85.7	50.0	75.0
Otros: Especificar											16.6				16.6	
											(Cámara				(Cámara	
											de				de	
											vídeo)				vídeo)	

Tabla 21. Porcentaje de uso de espacios específicos y de otro tipo recursos para cada modalidad de enseñanza y centro participante.

Los datos obtenidos anteriormente muestran cómo los espacios y otro tipo de recursos no son igual de utilizados como los recursos audiovisuales y que, fundamentalmente se emplean más en el Grupo de Trabajo y el Trabajo Autónomo.

Concretamente, Cádiz señala que todas las asignaturas de la especialidad de Maestro-Audición y Lenguaje cuentan con Aula Virtual, empleándose en todos los agrupamientos (dependiendo del recurso, se usa para un tipo de agrupamiento u otro). En general, se consideran básicos los foros temáticos y la biblioteca electrónica

En la tabla 22 aparece el porcentaje medio de empleo de los espacios y otros recursos según la modalidad de enseñanza. En Gran Grupo el recurso más empleado es la bibliografía y softwares específicos (46.6%) así como los recursos virtuales (45.6%). Igualmente, ocurre en el Grupo Docente, con porcentajes de utilización del 50.6% y 45.6%, respectivamente. En el Grupo de Trabajo y en el Trabajo Autónomo también son los recursos más empleados, siguiéndole el empleo del laboratorio de logopedia en ambos tipos de agrupamiento (50.5% en Grupo de Trabajo y 33.1% en Trabajo Autónomo).

ESPACIOS	Gran	Grupo	Grupo de	Trabajo
ESPECÍFICOS	Grupo	Docente	Trabajo	Autónomo
Laboratorio de		18.7%	50.5%	33.1%
Logopedia				
Aula de Informática	6.2%	13.5%	26.3%	27.1%
Aula de Logopedia	18.7%	18.7%	47.4%	16.5%
OTROS RECURSOS				
Virtuales	45.6%	45.6%	51.9%	51.9%
Bibliografía y Softwares	46.6%	50.6%	77.7%	77.7%
específicos				
Otros			16.6%	16.6%

Tabla 22. Porcentaje de uso de espacios específicos relacionados con la titulación así como otro tipo de recursos en función de la modalidad de enseñanza.

Además de los recursos analizados, en la red se ha puesto de manifiesto por sus miembros integrantes la necesidad de otro tipo de recursos, es decir, recursos personales, como son el apoyo de becarios y más profesorado

# 8. DIRECTRICES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS/COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO-AUDICIÓN Y LENGUAJE

De acuerdo con lo dispuesto en la nueva normativa sobre titulaciones universitarias en el EEES, un título de Grado debe orientarse en todo caso a proporcionar al alumnado que sigue su Plan de Estudios a adquirir las competencias necesarias para el desempeño de un rol profesional, además de aquéllas necesarias para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. (LOU, 2001, 2007; Real Decreto 55/2005, Real Decreto 1509/2005; Real Decreto 1393/2007).

Lógicamente, ello implica que, al tratar de establecer criterios para la evaluación de la calidad de una titulación de Grado cualquiera, se parta de una definición lo más precisa posible de las funciones que se espera que desempeñe con eficacia el titulado y, consecuentemente, de las competencias generales y específicas que tales funciones implican.

#### 8.1. El rol profesional de la Maestra y el Maestro de Audición y Lenguaje

Funciones generales que debe desempeñar

La formación inicial de los maestros y maestras de Audición y Lenguaje (en adelante, AL) no puede, como en ninguna otra titulación, desligarse de las funciones que la sociedad en general, y el sistema educativo en particular, les asigna; no obstante, dichas funciones ni son siempre definidas del mismo modo, ni son algo universal, sino que dependen en gran medida del modelo educativo adoptado en cada caso y del papel que a este profesional en concreto se le asigna en dicho modelo.

Desde esta perspectiva, decir que la función de los maestros y maestras de AL es la de atender al alumnado con dificultades de la comunicación y el lenguaje no resulta

suficiente ni, incluso, adecuado. Mientras nuestro sistema educativo definió su modelo de respuesta a las "necesidades especiales" del alumnado como un conjunto de recursos y actuaciones paralelas y complementarias a la acción educativa "ordinaria", esa primera aproximación al rol del maestro de AL pudo considerarse aproximadamente correcta, pero no resulta aceptable en un modelo educativo basado en los principios de normalización e inclusión, en donde la respuesta a las "necesidades especiales" se plantea, esencialmente, como un proceso de adecuación del currículo y de las ayudas pedagógicas "ordinarias", complementado en algunos aspectos puntuales con esa acción más clínica e individualizada que, tradicionalmente, constituyó el núcleo de la llamada "logopedia escolar".

En este modelo, las maestras y maestros de AL pueden, por otra parte, desempeñar su tarea en situaciones y estructuras organizativas diferentes que, inevitablemente, requerirán un peso mayor o menor de unas u otras funciones y actividades profesionales, pero manteniendo siempre una perspectiva multidimensional que, además de la atención directa al alumnado con necesidades especiales en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, incluye necesariamente la prevención de las dificultades en este ámbito, el asesoramiento al profesorado no especialista y el apoyo y asesoramiento a las familias.

Un buen ejemplo de este planteamiento se encuentra en la definición de las funciones que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía atribuye a los maestros y maestras "de apoyo a la integración" (Maestros de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica y Maestros de Educación Especial: Audición y Lenguaje) en el artículo 28 de la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y funcionamiento de los centros de Infantil y Primaria:

Punto 1. El maestro o maestra de apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales tendrá las siguientes funciones:

- La realización, junto con el tutor, de las adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos y alumnas de Educación Primaria con necesidades educativas especiales.
- La elaboración de programas generales, adaptados o de desarrollo individual que se requieran para la correcta atención del alumnado que lo necesite.

- El seguimiento de esos programas en cada uno de los alumnos o alumnas que lo necesite.
- La realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula.
- La orientación a los maestros-tutores del alumnado atendido en lo que se refiere al tratamiento educativo concreto del mismo, así como aquélla otra de carácter preventivo de posibles dificultades que, con carácter general, pudieran surgir en el resto de los alumnos y alumnas del grupo.
- La elaboración de material didáctico.
- La colaboración con el maestro-tutor del aula en la orientación a los padres y madres de los alumnos que atienden, con vistas a lograr una participación activa en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Punto 3. La mayor parte del programa de integración debe desarrollarse dentro del aula y con todo el grupo. El modelo de organización implicará, por tanto, un planteamiento de actividades que puedan ser abordadas a diversos niveles con el alumnado.

Punto 4. Entre las actividades que, debido a sus peculiaridades, se desarrollarán fuera del grupo/clase se incluirán: a) Tratamiento logopédico; b) Rehabilitación física, a cargo de profesionales con la debida cualificación; c) Determinados programas de atención; y d) Programas de estimulación.

Desde una perspectiva diferente, reconocidos expertos en la materia, como Monfort y Juárez (Monfort & Juárez, 2001; Monfort & Monfort, 2005), llegan a un perfil similar cuando proponen un modelo de actuación del especialista en AL con tres niveles de intervención diferenciados, en función de las necesidades educativas de cada alumno o alumna:

• Nivel 1, de estimulación reforzada o sistematizada. En él, el lenguaje oral es el fin y a la vez es el medio. Se trata de un proceso de intervención que pretende reforzar los sistemas de adquisición de la lengua oral a través del uso de la misma, utilizando tres estrategias principales: los programas de intervención en el medio natural a través de la familia y de la escuela, los programa de ejercitación basada en actividades funcionales y los programas de ejercicios dirigidos. Sería la estrategia de

intervención para niñas y niños que tienen establecida una comunicación basada en la interacción oral y que, aun cuando presenten un desarrollo lingüístico retrasado o alterado, interactúan oralmente con su entorno y responden a los estímulos verbales; es decir, con niños que no tienen un lenguaje satisfactorio, pero sí suficiente capacidad de comunicación verbal a través del canal auditivo-vocal.

- Nivel 2, de reestructuración del lenguaje. Como su nombre indica, en este nivel el lenguaje oral sigue siendo el fin, pero se acompaña de otros medios, como es la comunicación a través de un lenguaje o sistema de signos no orales (p. ej., un sistema gestual o un sistema iconográfico) que se introduce con carácter de sistema aumentativo de la comunicación, ya que lo que pretende es incrementar la capacidad del niño para interactuar empleando el código oral-verbal. Al mismo tiempo, se pretende construir o "reconstruir" las bases de la adquisición del lenguaje y sus primeras etapas a través de un enfoque sintomatológico organizado que proporcione al niño sistemas de facilitación mediante:
  - Actividades para desarrollar la discriminación fonética y fonológica y la capacidad de procesamiento de estímulos auditivos secuenciales.
  - Actividades de desarrollo del control de la atención y de la psicomotricidad (includo el ritmo), que se asocian a las anteriores.
  - Actividades para el desarrollo de determinadas funciones y procesos mentales concretos que se encuentran alterados, como la memoria a corto plazo.
  - Actividades de reeducación propiamente lingüísticas, ya sea organizadas en programas altamente estructurados y centrados en contenidos lingüísticos específicos (fonología, morfología, sintaxis...), ya sea mediante estrategias reeducativas centradas en la mejora de los procesos de comprensión y expresión, en las que los diferente componentes del lenguaje se abordan de forma integrada.

Se trataría siempre de una intervención temporal, pues su finalidad es ayudar al niño a adquirir la capacidad de comunicarse oralmente en su lengua materna (momento en que la intervención pasará al nivel 1), y que se dirige básicamente a niños cuyos procesos de input o output lingüístico están tan alterados, que su capacidad de comunicación auditivo-vocal está muy disminuida, aunque realizan

intentos comunicativos y se espera que con el tiempo y algún sistema de apoyo puedan llegar a utilizar el lenguaje oral (es decir, niños con ciertos trastornos específicos del lenguaje o con discapacidades que condicionan gravemente su producción o recepción del lenguaje oral).

• Nivel 3, de sustitución de la lengua oral por otro sistema de comunicación. En este nivel el lenguaje oral no es el medio ni el fin, ya que el niño se comunicará con su entorno a través de un sistema alternativo. Es, pues, la opción de intervención en casos de niños que, por su grado de pérdida auditiva o por sus características motrices o intelectuales, no tienen acceso al lenguaje oral, aunque las situaciones de cada uno serán muy diferentes: la situación del niño sordo que se comunica y se desarrolla social e intelectualmente a través de la lengua de signos de la comunidad en la que está integrado no tiene nada que ver con la del deficiente profundo que usa un sistema gráfico como el SPC, que sólo le servirá para comunicar necesidades básicas, ni es comparable con la situación del niño con parálisis cerebral, que emplea un sistema sofisticado como el BLISS y que en el futuro usará el lenguaje escrito para desarrollarse y comunicarse. El único factor común es la sustitución del lenguaje oral por otro sistema de comunicación, dada la imposibilidad del niño para llegar a adquirir una lengua basada en el canal auditivo-vocal o que sus posibilidades de adquisición del lenguaje oral se limitan a niveles rudimentarios.

Estamos, pues, ante un rol profesional complejo, que exige al maestro y la maestra de AL ser capaz tanto de valorar las necesidades educativas de niños y jóvenes en el ámbito de la comunicación y el lenguaje (lo que implica, al mismo tiempo, ser capaz de evaluar la influencia de los contextos de desarrollo en esas necesidades), como de planificar y articular respuestas educativas preventivas y correctivas frente a esas necesidades, combinando la intervención especializada propia con la de los demás agentes educativos implicados (a nivel escolar y familiar), orientada técnicamente por él o ella.

Es por ello por lo que, como otros muchos expertos, Acosta (2000) enfatiza que la actuación de las maestras y maestros de AL debe responder a un enfoque:

- Naturalista: Lo que significa que: (a) El lenguaje y la comunicación deberían ser enseñados a los niños en contextos naturales, (b) en contextos conversacionales, (c) utilizando diversas tentativas y ensayos durante el proceso, (d) insistiendo en las partes fundamentales y prestando el apoyo necesario para que el niño dirija su atención a lo esencial, y (e) haciendo uso del refuerzo positivo para los requerimientos y la atención del niño.
- Interactivo: porque se debe subrayar el papel de los intercambios interpersonales en situaciones de interacción, la comunicación en relación con sus componentes socioafectivos, los ajustes que hacen los padres en su input lingüístico (motheresse, baby talk) y el contexto donde tiene lugar el uso del lenguaje por distintos interlocutores, según el conocido modelo de Bloom y Lahey.
- Colaborativo: porque se persigue facilitar la actuación conjunta y coordinada entre los maestros (tanto de educación ordinaria como de educación especial), los orientadores y los logopedas (junto a las familias) en el análisis de los problemas y en la búsqueda de soluciones a las dificultades del lenguaje. Se trata de un proceso interactivo donde los agentes implicados definen, discuten, y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida.

#### Actividades profesionales básicas

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, parece claro que las principales tareas y actividades profesionales que estos maestros y maestras deben desempeñar en su práctica cotidiana podrían resumirse en (Acosta & Moreno, 1999; Martínez, Moreno, Rabazo & Suárez, 2002):

• Asesoramiento: Puesto que ninguna "intervención logopédica" directa y descontextualizada puede sustituir el efecto de las interacciones sociales en contextos naturales sobre el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas del niño, en los tres niveles de intervención descritos por Juárez y Monfort el asesoramiento a familias y profesorado se impone como una de las principales actividades del maestro de AL. Dicho asesoramiento puede definirse

como una intervención "indirecta" sobre las necesidades del alumno, ya que consiste en proporcionar a los padres, madres, hermanos y profesionales que interactúan cotidianamente con el niño las orientaciones necesarias para que la experiencia diaria del niño en sus contextos naturales de desarrollo se convierta en el principal medio de estimulación reforzada de sus capacidades lingüísticas y comunicativas, aunque no debe deducirse de ello que se trate de instruir a estas personas para actuar como "paraespecialistas". El objetivo de este asesoramiento es incidir en sus estrategias de interacción comunicativa y lingüística para, por una parte, eliminar de ellas elementos que inciden negativamente sobre el desarrollo del niño y, por otra, instaurar estrategias que potencien ese desarrollo.

- Intervención colaborativa: Como complemento del asesoramiento, el especialista en AL deberá a menudo cooperar de forma intensa con otros agentes educativos en el proceso no sólo de diseño, sino también de aplicación de las medidas necesarias para prevenir o corregir dificultades de comunicación y lenguaje. En palabras de Acosta (2001, p. 110), "se trata de un proceso interactivo en donde diversos profesionales definen, discuten y ofrecen soluciones a los problemas de forma compartida", incluyendo en ese "ofrecen soluciones" el proporcionar los tratamientos pertinentes en el contexto de las situaciones escolares ordinarias.
- Tratamiento directo: Como complemento de lo anterior, nunca en sustitución de ello, el maestro de AL debe realizar a menudo la planificación, aplicación y evaluación de intervenciones individualizadas, ya sea para la rehabilitación de determinadas habilidades o para el refuerzo de las que están siendo trabajadas en mediante las estrategias anteriores.
- Evaluación de necesidades de comunicación y lenguaje: Puesto que todas y cada una de las actividades anteriores deben basarse en un conocimiento lo más preciso posible del desarrollo comunicativo y lingüístico del alumno y de los individuales y contextuales que están influyendo sobre éste, tanto la evaluación individual (en el marco de un trabajo interdisciplinar) como las evaluaciones grupales (por ejemplo, con fines de cribado y detección temprana de dificultades) serán también actividades cotidianas y fundamentales.

#### 8.2. Competencias específicas del Maestro de AL

Partiendo de esta definición previa de funciones y tareas profesionales que definen el papel del maestro y la maestra de AL, parece claro que su formación inicial debería orientarse al desarrollo de una serie de competencias, tanto generales (atribuibles a todo maestro y maestra) como específicas (propias del especialista en AL) que, en líneas generales, han sido ya descritas y definidas en trabajos anteriores.

Centrándonos concretamente en las competencias específicas del maestro y la maestra de AL, en las fases previas de adaptación de la titulación a las directrices del EEES se ha llegado a una formulación que incluye las expuestas en el Anexo II.

Ciertamente, se puede considerar que este conjunto de elementos definen un perfil profesional que, en líneas generales, viene a coincidir con el descrito en el apartado anterior; sin embargo, desde el punto de una evaluación de la calidad de la formación, concebida en términos del grado en que el proceso formativo ha logrado el desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño profesional adecuado del maestro y la maestra de AL, tal vez se debería proceder a una redefinición de competencias que siga la perspectiva aportada por expertos como, por ejemplo, Zabala & Arnau (2007), los cuales definen este constructo como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizando de forma simultánea e interrelacionada conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes.

Un posible procedimiento en esta redefinición de las competencias del maestro de AL sería partir de las funciones y tareas que caracterizan su rol, de acuerdo con la descripción realizada hasta el momento, para proceder a la elaboración de una serie de criterios lo más objetivos posible en relación con el desempeño que cabría esperar como graduado en cada uno de esos tipos de actuaciones.

Por supuesto, al elaborar tales criterios de evaluación no se debería adoptar una perspectiva disciplinar, ya que por definición las competencias implican la integración de conocimientos, habilidades y actitudes procedentes de diversos campos y es esa

integración (en un desempeño eficaz en un contexto determinado) lo que, en última instancia determina en mayor grado la calidad de la formación recibida. Dicho de otro modo, no se trataría tanto de elaborar una gran lista de conocimientos, habilidades y actitudes separados y descontextualizados, como de elaborar un reducido grupo de criterios que enfaticen la capacidad del graduado para afrontar las situaciones propias de su profesión de una manera eficaz.

Por otra parte, sería también necesario acompañar esos criterios de algunas orientaciones y pautas acerca de los procedimientos de evaluación más adecuados en cada caso.

### 8.3. Una propuesta inicial de criterios de evaluación basados en las competencias del Maestro de AL

De acuerdo con el planteamiento delineado en los párrafos anteriores, una posible lista de competencias para la evaluación de la calidad de la formación inicial del maestro y la maestra de AL podría ser la siguiente (ver tabla 23):

Tareas profesionales	Competencias
Evaluación de necesidades	Establecer de forma adecuada con los demás agentes
educativas	implicados los objetivos, naturaleza y alcance del proceso
	de evaluación del alumnado.
	Planificar el proceso de obtención de datos en casos
	individuales y en programas de cribado, identificando los
	procedimientos e instrumentos más adecuados al caso, así
	como las fases a seguir.
	Aplicar de forma ética y técnicamente apropiada diferentes
	procedimientos e instrumentos de obtención de datos sobre
	el desarrollo comunicativo y verbal.
	Realizar una valoración rigurosa y contextualizada de la
	capacidad comunicativa y lingüística del alumnado con
	dificultades en este ámbito, teniendo en cuenta el carácter

	muovisional da tada valenación
	provisional de toda valoración.
	Colaborar de forma abierta y efectiva con los demás agentes
	educativos implicados en el proceso de evaluación de las
	necesidades educativas del alumnado con dificultades de
	comunicación y lenguaje.
	Comunicar de forma eficaz los resultados del proceso
	evaluador enfatizando los aspectos más relevantes para la
	toma de decisiones educativas y siendo respetuoso con la
	privacidad y los sentimientos de los receptores de la
	información
Diseño de programas de	Elaborar programas de prevención de las dificultades
intervención	comunicativas y lingüísticas de acuerdo con los parámetros
	técnicos propios de la profesión, incluyendo actuaciones
	sobre el alumnado, los equipos docentes y las familias.
	Elaborar programas individualizados de tratamiento de
	acuerdo con los parámetros propios de la profesión y
	eligiendo la estrategia global de intervención adecuada al
	caso.
	Seleccionar los recursos técnicos y didácticos idóneos para
	cada programa de intervención planificado, teniendo en
	cuenta las necesidades del alumno, las características del
	contexto y los objetivos a lograr.
Aplicación de programas	Realizar con eficacia técnica las tareas y actividades que le
preventivos y correctivos	incumben en la aplicación de los programas diseñados, de
	acuerdo con el plan previsto y combinando la colaboración
	con otros agentes educativos, el asesoramiento a la familia
	y, en su caso, el tratamiento individualizado del alumno.
	Actuar en todo momento de forma respetuosa y ética en
	relación con el alumnado y con el resto de personas
	implicadas en el proceso de intervención.
Asesoramiento	Planificar de forma eficaz el proceso de asesoramiento en
	función de los objetivos perseguidos, seleccionando las
	técnicas y estrategias más adecuadas en función de las
	expectativas, nivel de conocimiento, experiencia previa y
	papel en la intervención del asesorado.
	Comunicarse de forma eficaz, cooperativa y respetuosa en
	Committee de Torrita errouz, cooperativa y respectaosa en

	1 1 1 1 1
	el proceso de asesoramiento a otros agentes educativos,
	utilizando los recursos y estrategias de interacción
	apropiados a cada caso.
	Desarrollar un proceso de asesoramiento sistemático y a la
	vez flexible, basado en estrategias de resolución
	colaborativa de problemas.
Evaluación y seguimiento de	Diseñar e implementar sistemas de evaluación continua de
programas	los programas de intervención aplicados, en colaboración
	con el resto de agentes educativos, partiendo de criterios de
	evaluación consensuados y adecuados a los objetivos
	perseguidos.
	Utilizar los datos obtenidos en el proceso de seguimiento
	para desarrollar actividades compartidas de valoración del
	progreso logrado y de implementación de medidas
	correctivas, en función de las dificultades observadas.
	Elaborar informes de seguimiento con un lenguaje claro y
	adaptado a las necesidades, expectativas y formación de sus
	destinatarios, incluyendo siempre en ellos propuestas
	concretas para la toma de decisiones sobre el programa de
	intervención en marcha.

Tabla 23. Correspondencia entre tareas profesionales del maestro de AL y competencias para la evaluación de la calidad de su formación inicial.

En caso de considerar oportuna esta propuesta, se debería también, como se ha señalado anteriormente, concretar los criterios de evaluación apropiados para cada una de estas competencias. En la tabla 24 se muestra un ejemplo de dichos criterios de evaluación.

#### COMPETENCIA: DISEÑO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Elaborar programas de prevención de las dificultades comunicativas y lingüísticas de acuerdo con los parámetros técnicos propios de la profesión, incluyendo actuaciones sobre el alumnado, los equipos docentes y las familias.

Elaborar programas individualizados de tratamiento de acuerdo con los parámetros propios de la profesión y eligiendo la estrategia global de intervención adecuada al caso.

Seleccionar los recursos técnicos y didácticos idóneos para cada programa de intervención planificado, teniendo en cuenta las necesidades del alumno, las características del contexto y los objetivos a lograr.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En sus programas incluye una justificación de las decisiones adoptadas en función de la valoración del caso, así como los objetivos a lograr, contenidos, métodos y técnicas de intervención, selección de recursos necesarios, criterios de evaluación del programa y plan de seguimiento del mismo.

Incluye las actuaciones apropiadas no sólo dirigidas al alumno, sino al equipo docente y a la familia, formando estas diferentes propuestas un plan global coherente.

Al elaborar el programa, incluye una previsión temporal organizada en fases y coherente con el tipo de intervención elegido y las características del alumno.

Selecciona el nivel de intervención (refuerzo del lenguaje, reestructuración del lenguaje, sustitución del lenguaje) de forma argumentada, a partir de una correcta evaluación inicial.

En sus propuestas de actuación para contextos normalizados (aula ordinaria, hogar...), selecciona actividades y recursos que resultan funcionales y apropiados a los mismos.

Debate la idoneidad de sus propuestas de intervención argumentándolas con base tanto en las características del caso, como en el conocimiento científico-técnico apropiado.

. . .

Tabla 24. Ejemplo de criterios de evaluación para la competencia Diseño de programas de intervención.

Evidentemente, una evaluación de la calidad que pretenda no sólo poner de relieve los logros y debilidades que muestra el graduado en Maestro-AL, sino sustentar la toma de decisiones para la mejora de estos resultados, no puede limitarse a lo descrito hasta el momento en este epígrafe del informe, sino que debe tener en cuenta todos los elementos que, en mayor o menor grado, están influyendo en el resultado final. En este sentido, parece claro que se deberían añadir a la presente propuesta criterios de evaluación relativos a los recursos puestos a disposición de la titulación, el tamaño de los grupos de clase, la organización horaria del plan de estudios, la metodología seguida en las diferentes materias, etc., cuestiones que ya han sido analizadas en epígrafes anteriores y que complementan esta propuesta.

### 9. ESTUDIO DE VIABILIDAD DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA RESULTANTE CON LOS RECURSOS DOCENTES ACTUALES DISPONIBLES EN LA TITULACIÓN

Para el desarrollo de este apartado del informe se tendrán en cuenta los datos recabados de los cuatro centros participantes, los cuales han sido descritos en los epígrafes anteriores.

En primer lugar, si se atiende al número medio de alumnos por asignatura, hay que poner de manifiesto que, tomando todas las asignaturas del Plan de Estudios de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje (troncales comunes y específicas), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es de 102.7, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz de 65, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es de 14.3 alumnos y en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de 10.7 alumnos. El gran número de alumnos por asignatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada ha tenido como consecuencia directa que sea el único centro que oferta dos Grupos de Prácticas en la mayor parte de las asignaturas.

Este hecho se encuentra en estrecha relación con el Índice estudiantes/crédito, esto es, el número de alumnos por cada crédito de una asignatura. Aunque no existe un criterio consensuado, esta red de trabajo ha entendido dicho índice puede situarse en torno a 5-6 alumnos por crédito en cada asignatura puesto que la nueva forma de trabajo que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea un trabajo mucho más personalizado con el alumno, centrado en su aprendizaje y, por tanto, el profesorado ha de realizar una gran labor de apoyo y seguimiento en este sentido, teniendo que atender a las actividades tanto presenciales como no presenciales del alumno. Teniendo en cuenta la situación actual de centros como Cádiz y Granada, donde se sobrepasa este número en todas las asignaturas troncales específicas del Título de Maestro-Audición y Lenguaje (ver tablas 4 y 25), habría que reducir el número de alumnos por grupo, especialmente si se pretende implementar el Modelo CIDUA.

	ÍND	ICE DE E	STUDIANTE	S POR		
ASIGNATURAS	CRÉDITO					
	CÁDIZ	CEUTA	GRANADA	MELILLA		
Anatomía, fisiología y neurología del	14.44	2.66	20.55	1.77		
lenguaje						
Aspectos evolutivos del pensamiento	14.44	2.88	15.82	1.77		
y el leguaje						
Desarrollo de habilidades lingüísticas	7.22	1.00	9.70	1.44		
Lingüística	7.22	1.33	11.80	1.88		
Psicopatología de la audición y del	7.22	1.33	10.70	3.12		
lenguaje						
Sistemas alternativos de comunicación	14.44	2.88	13.23	1.11		
Tratamiento educativo de los	7.22	1.33	9.70	1.11		
trastornos de la audición y del						
lenguaje						
Tratamiento educativo de los	7.22	2.22	8.20	1.12		
trastornos de la lengua oral y escrita						

Tabla 25. Índice de estudiantes por crédito en Cádiz y Granada.

Por otra parte, teniendo en cuenta la infraestructura disponible en los centros, es necesario señalar que aunque las Facultades más grandes, como son las de Granada y Cádiz, disponen de más infraestructuras, en contraposición con los dos centros más pequeños, Ceuta y Melilla, en todos los centros se plantean cuestiones que han de mejorarse como son las siguientes:

FACULTADES	NECESIDADES DE INFRAESTRUTURA
CÁDIZ	AULAS PARA DOCENCIA: Aula específica para
	enseñanza de idiomas.
	ZONAS TRABAJO AUTÓNOMO: Biblioteca
	departamental, aula de informática, aulas de informática
	mixtas y otros espacios para el trabajo autónomo.
	TUTORÍA: Espacio profesores y alumnos para atención
	tutorial.
	OTROS SERVICIOS: Secretaría.
CEUTA	AULAS PARA DOCENCIA: Aulas específicas de
	expresión corporal y seminarios de uso departamental.
	ZONAS TRABAJO AUTÓNOMO: Biblioteca
	departamental y aula de informática de acceso libre.

	TUTORÍA: Espacio profesores y alumnos para
	desarrollar la atención tutorial.
GRANADA	AULAS PARA DOCENCIA: Aula específica para la
	enseñanza de idiomas.
	ZONAS TRABAJO AUTÓNOMO: Salas para el trabajo
	autónomo del alumnado y aula de informática de acceso
	mixto.
	TUTORÍA: Espacio profesores y alumnos destinado a la
	atención tutorial.
MELILLA	AULAS PARA DOCENCIA: Aula de informática
	exclusiva para docencia, aula específica de expresión
	corporal, gimnasio o seminarios de uso departamental.
	ZONAS TRABAJO AUTÓNOMO: Salas de trabajo
	autónomo para el alumnado, bibliotecas
	departamentales, aula de informática de acceso libre u
	otros espacios para el trabajo autónomo.
	TUTORÍA: Espacio profesores para atención tutorial.

Tabla 26. Necesidades de infraestructura en cada centro.

Como ya se puso previamente de relieve, ningún centro posee despachos destinados a que el profesorado desarrolle la atención tutorial, entendiendo que los despachos destinados al profesorado no reúnen las características necesarias para ello puesto que muchos de ellos son pequeños y/o son compartidos con otros compañeros. Este es un hecho que hay que tener en cuenta puesto que, como señalan diversos autores (González & Wagenaar, 2003; Tomusk, 2006), en el EEES se encuentran estrechamente vinculadas la función docente y la acción tutorial.

El tema de las aulas de informática también es un recurso imprescindible, de modo que lo ideal es que en cada centro, al menos, exista un aula de informática para la docencia y otra para uso libre. Cuando existen aulas de informática de acceso mixto se limita a los posibles usuarios, alumnos y profesorado.

En todos los centros, además, deberían existir salas o espacios para el trabajo autónomo del alumnado, lo cual posibilitará que los alumnos puedan trabajar en un espacio determinado en condiciones óptimas, y se encontrará en total sintonía con el sistema defendido en la Convergencia Europea de aprendizaje autónomo y cooperativo (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004; Zabalza, 2002).

Por otra parte, de los datos recogidos se ha podido establecer que en los tres tipos de materias establecidas (teóricas, prácticas y teórico-prácticas), el porcentaje de dedicación al Grupo Docente es en los tres casos entre el 25 y el 30% del tiempo total destinado a la asignatura. Si el tamaño del grupo docente se ha establecido en torno a 40-50 alumnos, esto implica que las aulas con capacidad entre 40 y 100 alumnos serán las más empleadas, por lo que en los centros tendrán que plantearse esta situación. En Gran Grupo, las materias que dedicarán más tiempo serán las teóricas (20-25%), teniendo en cuenta que el tamaño del grupo no ha de ser superior a 100 alumnos. Además, hay que señalar que las aulas o seminarios con capacidad entre 15-25 alumnos son necesarias para el Grupo de Trabajo, siendo las materias prácticas las que dedicarán más tiempo a esta modalidad de enseñanza (30-35%) y, por tanto, las emplearán en mayor medida, estableciendo los docentes el número de alumnos adecuado en este tipo de agrupamiento entre 5 y 10 alumnos.

Además de los temas de infraestructura, se debe atender a los recursos necesarios para el desarrollo de la docencia. En general, se ha obtenido que los recursos audiovisuales más utilizados son el retroproyector, el vídeo y monitor de TV, el DVD, y el PC + el Cañón. Dichos recursos audiovisuales se suelen emplear en mayor medida en Gran Grupo y en Grupo Docente. En centros como la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz se ha puesto de manifiesto que todas sus aulas de Audición y Lenguaje están equipadas con dichos recursos pero en el resto de centros tendrían que mejorarse las aulas en este sentido.

Tanto el laboratorio de logopedia como las aulas de logopedia y de informática así como plataformas virtuales, bibliografía y softwares específicos son necesarios para el desarrollo de la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. No en todos los centros se dispone de laboratorio de logopedia o aula de logopedia, como ocurre por ejemplo en

las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y de Melilla, por lo que en estos centros es necesario crear dichos espacios. Además, este tipo de aulas y recursos fundamentalmente se emplean más en el Grupo de Trabajo y en el Trabajo Autónomo.

## 10. DEDICACIÓN DEL DOCENTE, EN CRÉDITOS ECTS, EN EL NUEVO MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Para determinar el tiempo que los docentes deben dedicar a trabajar en las diferentes asignaturas según el sistema de créditos europeos (ECTS), se empleó el cuestionario utilizado conjuntamente dentro de las Experiencias Piloto de Implantación del Sistema ECTS en las Titulaciones de Maestro-Audición y Lenguaje (<a href="http://www.ugr.es/~maestroal/index.htm">http://www.ugr.es/~maestroal/index.htm</a>) y M a e s t r o -Educación Infantil (<a href="http://www.educacioninfantil-melilla.com/index.shtml">http://www.educacioninfantil-melilla.com/index.shtml</a>) en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada) y diseñado por la Universidad de Castilla-La Mancha. En dicho cuestionario (ver Anexo IX) se solicita al profesorado que estime la dedicación académica en horas a su asignatura, desglosando las horas en horas presenciales y no presenciales, así como otro tipo de actividades.

En la tabla 27 se muestra la media de horas dedicadas por los profesores de las asignaturas, cuatrimestrales y anuales, a los distintos tipos de actividades relacionadas con la docencia del profesorado así como el número medio de horas deseables para que el alumnado supere la asignatura. Como se puede observar, dentro de las actividades presenciales, tanto en las asignaturas cuatrimestrales como anuales, las dos actividades con mayor exigencia por parte del profesorado son la asistencia a tutorías (79.8 y 62.2 horas, en cada tipo de asignaturas), en primer lugar, y la asistencia a las clases teóricas (30.9 y 41.9 horas, respectivamente), en segundo lugar. En lo que respecta a las actividades no presenciales, la preparación de las clases teóricas, prácticas y preparación de materiales es la actividad a la que más tiempo le dedica el profesorado (83 horas en las asignaturas cuatrimestrales y 97.5 en las anuales), siguiéndole, en función del tiempo invertido, la corrección de actividades prácticas (54 y 64.5 horas). Es de destacar el hecho de que los profesores dedican una gran cantidad de tiempo a las asignaturas cuatrimestrales al compararlas con el tiempo destinado a las asignaturas anuales. Esto puede deberse a que se quieran introducir múltiples contenidos y actividades en las asignaturas cuatrimestrales cuando realmente no se cuenta con el tiempo suficiente en un único cuatrimestre y, por otra parte, a que concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se impartan asignaturas con créditos

suficientes para ser consideradas anuales como cuatrimestrales. Concretamente, las asignaturas troncales específicas Lingüística, Psicopatología de la Audición y el Lenguaje, Desarrollo de Habilidades Lingüísticas, Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y el Lenguaje y Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Oral y Escrita, todas con 8 créditos, son de carácter cuatrimestral cuando lo ideal sería que fuesen asignaturas anuales.

	MEDIA DE HORAS TOTALES			
ACTIVIDADES	Asignaturas	Asignaturas		
	Cuatrimestrales	Anuales		
ACTIVIDADES PRESENCIALES				
1. Asistencia a clases teóricas	30.9	41.9		
2. Asistencia a clases prácticas	23.2	25.2		
3. Asistencia a tutorías	79.8	62.2		
4. Realización y revisión de exámenes	7.4	4.9		
5. Otras actividades. Especifique	2.9	0		
cuáles:				
CONFERENCIAS Y PROYECTOS				
ACTIVIDADES NO PRESENCIALES				
6. Preparación de clases teóricas,	83	97.5		
prácticas y preparación de materiales				
7. Corrección de actividades prácticas	54	64.5		
8. Preparación de exámenes	14.7	6		
9. Otras actividades. Especifique	27.1	0		
cuáles				
ATENCIÓN A LOS ALUMNOS POR				
E-MAIL, SEMINARIOS,				
PELÍCULAS				
VALORACIÓN PERSONAL				
10. Horas de trabajo deseables para	142	240.7		
que el estudiante supere su asignatura				

Tabla 27. Media total de horas de dedicación del profesorado a las asignaturas troncales específicas de Título de Maestro-Audición y Lenguaje cuatrimestrales y anuales.

Tomando en su conjunto la dedicación a actividades presenciales, el profesorado dedica una media de 139.2 horas, mientras que a las actividades no presenciales destina 173.4 horas. Esto implica que un profesor dedica aproximadamente 312.6 horas de media a su asignatura. Si 1 crédito LRU = 10 horas de trabajo del profesor, una asignatura anual de 9 créditos implicaría 90 horas de trabajo del profesor. Sin embargo,

con la forma de trabajar a través del los créditos ECTS, 312.6 horas dedicadas a una asignatura divididas entre los 9 créditos suponen 34.7 horas por crédito de trabajo del profesor. La cuestión que surge, a la luz de estos datos, sería ¿cuántos créditos ECTS deberían integrar la ordenación docente de un profesor? Nuestra propuesta es que, como máximo, no supongan más de 12 créditos ECTS.

El número medio de horas deseables para que los alumnos superen las asignaturas cuatrimestrales es de 142, siéndolo de 240.7 para las asignaturas anuales. Estos números confirman la aproximación de 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del alumno, puesto que 240.7 horas divididas entre 9 créditos que suele tener una asignatura anual tiene como resultado 26.74 horas de trabajo del alumno por crédito.

#### 11. CONCLUSIONES

A lo largo del presente informe se ha detallado, en función de la información recabada a través de los diferentes instrumentos, que en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje existe, en primer lugar, una disparidad entre los centros participantes respecto a la situación actual de la titulación, de modo que el número de alumnos más alto se sitúa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, siendo las Facultades de Educación y Humanidades de Ceuta y Melilla las que presentan el número más bajo de alumnos, por lo que el potencial docente es, también, diferente. Además, las asignaturas troncales específicas de esta titulación no tienen el mismo carácter, anual o cuatrimestral, ni el mismo número de créditos en todos los centros. Desde esta comisión se ha propuesto que el Índice estudiantes/crédito puede situarse en torno a 5-6 alumnos por crédito en cada asignatura, puesto que la nueva forma de trabajo que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Modelo CIDUA exigen plantea un trabajo mucho más personalizado con el alumnado, centrado en su aprendizaje y, por tanto, el profesorado ha de realizar una gran labor de apoyo y seguimiento en este sentido

Se ha definido la tipología de las materias, una vez analizados los datos, estableciendo tres tipos de materias: teóricas, prácticas y teórico-prácticas, en función del porcentaje de dedicación que los profesores de cada materia otorgaban al gran grupo y al grupo docente y adoptando como criterio que aquellas materias que otorgasen más peso a ambas modalidades podían considerarse más teóricas, mientras que aquellas que prestasen mayor importancia al trabajo en pequeño grupo e individual, tenían un carácter más práctico (ver tabla 28). De este modo, entre las Materias Teóricas se encontrarían Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje, además de Lingüística; en las Materias Prácticas se incluirían Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y Sistemas Alternativos de Comunicación; y, por último, en las Materias Teórico-Prácticas estarían presentes las cuatro asignaturas restantes, esto es, Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje, Psicopatología de la audición y el lenguaje, Tratamiento educativo de la lengua oral y escrita y Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje.

	MODALIDAD DE ENSEÑANZA					
	Gran Grupo	Grupo Docente	Grupo de Trabajo	Trabajo Autónomo		
NÚMERO DE ALUMNOS	100	40-50	5-10	1		
TIPOLOGÍA DE MATERIAS						
Asignaturas Teóricas	20-25%	25-30%	15-20%	30-35%		
- Anatomía, Fisiología y Neurología						
del Lenguaje						
- Lingüística						
Asignaturas Prácticas	5-10%	20-25%	30-35%	35-40%		
- Desarrollo de habilidades						
lingüísticas						
- Sistemas alternativos de						
comunicación						
Asignaturas Teórico-Prácticas	10-15%	25-30%	25-30%	30-35%		
- Aspectos evolutivos del						
pensamiento y el lenguaje						
- Psicopatología de la audición y el						
lenguaje						
- Tratamiento educativo de los						

trastornos de la lengua oral y escrita - Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el				
lenguaje				
METODOLOGÍAS DOCENTES	Clases magistrales	Clases magistrales	Prácticas de Laboratorio	Exposición de los
	Conferencias	Conferencias	Seminarios	alumnos
	Seminarios	Prácticas de	Debate	Trabajo académicamente
	Debate	Laboratorio	Exposición de los	dirigido
		Seminarios	alumnos	Resolución de problemas
		Debate	Trabajo académicamente	Estudio de casos
		Exposición de los	dirigido	Aprendizaje autónomo
		alumnos	Resolución de problemas	Contrato de aprendizaje
		Trabajo	Estudio de casos	Enseñanza personalizada
		académicamente	Aprendizaje cooperativo	Enseñanza a distancia
		dirigido	Sistema de Proyectos	Programa de lecturas
		Resolución de	Contrato de aprendizaje	Tutorías docentes
		problemas	Enseñanza personalizada	individuales
		Estudio de casos	Enseñanza a distancia	Otros: Proceso de
		Aprendizaje	Programa de lecturas	autoevaluación

		cooperativo	Tutorías docentes	
		Sistema de	colectivas	
		Proyectos		
		Enseñanza a		
		distancia		
		Programa de lecturas		
		Tutorías docentes		
		colectivas		
RECURSOS DOCENTES	Recursos Audiovisuales en las aulas		Laboratorio de logopedia	
	(Retroproyector, vídeo y monitor de TV,		Aulas de informática y logopedia	
	DVD, PC + el Cañón)		Recursos virtuales	
			Bibliografía y softwares específicos	

Tabla 28. Tabla resumen de la aplicación de la modalidad de enseñanza propuesta en el Modelo CIDUA en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje.

El tamaño ideal de cada grupo propuesto por el Modelo CIDUA se ha establecido en 100 alumnos para Gran Grupo, entre 40 y 50 alumnos en el Grupo Docente, entre 5 y 10 alumnos en el Grupo de Trabajo y 1 alumno para el Trabajo Autónomo. Además, en función de la tipología de las materias, la dedicación en las Materias Teóricas al Gran Grupo sería entre el 20 y el 25% del tiempo total destinado a la materia, a Grupo Docente entre 25 y 30%, al Grupo de Trabajo entre un 15 y un 20% y a Trabajo Autónomo entre un 30 y un 35%. En las Materias Prácticas, por el contrario, se reduce el tiempo destinado a Gran Grupo (5-10%) y Grupo Docente (20-25%), dando más peso al Grupo de Trabajo (30-35%) y al Trabajo Autónomo (35-40%). Por último, en las Materias Teórico-Prácticas, el tiempo destinado al Gran Grupo se situaría entre el 10 y el 15%, el tiempo destinado al Grupo Docente sería el mismo que en las Materias Teóricas (25-30%), el dedicado al Grupo de Trabajo sería 25-30% y el tiempo para el Trabajo Autónomo sería el mismo que el de las Materias Teóricas (30-35%).

La metodología docente más adecuada en las Materias Teóricas es en Gran Grupo las clases magistrales y las conferencias; en Grupo Docente, además de las anteriores, el seminario, el debate y las exposiciones de los alumnos, entre otras; en Grupo de Trabajo la metodología más empleada es el trabajo académicamente dirigido, seguido de la exposición de los alumnos y las tutorías docentes; y en el Trabajo Autónomo la metodología más utilizada es la tutoría, aunque también se emplean otras como el trabajo académicamente dirigido y el aprendizaje autónomo.

En las Materias Prácticas se indican pocas metodologías docentes, siendo las más señaladas las conferencias y las clases magistrales; en Grupo Docente, por su parte, la metodología que se apunta en mayor medida es la exposición de los alumnos, aunque también se emplean debates o programas de lecturas, entre otras; en el Grupo de Trabajo se ofrece una gran variedad de metodologías, siendo la más frecuente el seminario, seguida del trabajo académicamente dirigido, la resolución de problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el sistema de proyectos y las tutorías docentes, entre otras; y en el Trabajo Autónomo la metodología por excelencia es el aprendizaje autónomo, además del programa de lecturas o las tutorías.

En las Materias Teórico-Prácticas, por su parte, destacan en Gran Grupo, al igual que en las Materias Teóricas, las Clases Magistrales y las Conferencias; en el Grupo

Docente las metodologías más frecuentes son la exposición de los alumnos y el debate, utilizándose también otras como las clases magistrales o el seminario; en el Grupo de Trabajo, por su parte, la metodología más empleada es el estudio de casos, además de otras como la resolución de problemas, el seminario, las tutorías o el sistema de proyectos; y en el Trabajo Autónomo son las metodologías más frecuentes las tutorías, el aprendizaje autónomo y el estudio de casos.

En cuanto a las referencias externas que justifiquen el modelo docente propuesto, dentro de las referencias nacionales destacan dos documentos: Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, publicado en 2006 por el Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia, y elaborado por una Comisión constituida a tal fin; y, en segundo lugar, Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior, subvencionado por el programa de estudios y análisis del Consejo de Coordinación Universitario, publicado en 2006 por la Universidad de Oviedo y elaborado por un grupo de investigación dirigido por Mario de Miguel Díaz. En concreto, en este segundo documento se hace especial hincapié en la importancia de las modalidades organizativas y los métodos didácticos, de forma similar a como se propone en el Informe CIDUA.

En lo relativo a las referencias externas internacionales, son múltiples los estudios que ponen el énfasis en el aprendizaje autónomo del alumno, la importancia de la tutoría así como la formación en competencias dentro del Proceso de Convergencia Europea (Ramsden, 2003; Reichert & Tauch, 2005; Tomusk, 2006), de modo que el alumno aprenda de forma significativa (Fry et al., 2003; Lizzio et al., 2002) y se conciba el proceso de aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin et al., 2001; Knapper & Cropley, 2000).

En función de ello, es indiscutible la necesidad de poner en práctica una diversidad de métodos y estrategias didácticas como la reflexión y el cuestionamiento (Justice et al., 2006), el aprendizaje basado en la resolución de problemas (Savin-Baden, 2000), la enseñanza virtual (Cotton & Gresty, 2006), además de atender a los estilos y espacios de aprendizaje defendiendo un aprendizaje de tipo experiencial (Kolb & Kolb,

2006). Para que sea efectivo el empleo de la diversidad metodológica es necesario que se implementen distintos tipos de agrupamiento del alumnado u organización de los grupos de aprendizaje, de modo que sean flexibles y diversos. Por lo tanto, al igual que propone el Modelo CIDUA, es una necesidad a la que hay que dar respuesta la de de posibilitar el aprendizaje a través de distintas metodologías y tipos de agrupamiento (Exley & Dennick, 2004; O´Neill et al., 2005).

Los recursos docentes necesarios han sido otro elemento central del presente informe. En general, los recursos audiovisuales más utilizados son el retroproyector, el vídeo y monitor de TV, el DVD, y el PC usando conjuntamente con el Cañón. Dichos recursos audiovisuales se suelen emplear en mayor medida en Gran Grupo y en Grupo Docente, mientras que en el Grupo de Trabajo y el Trabajo Autónomo se emplean más el Laboratorio de logopedia, las aulas de informática y de logopedia, Recursos virtuales así como Bibliografía y Softwares específicos (ver tabla 28).

Por otra parte, para el establecimiento de unos criterios que permitan la evaluación de la calidad de formación en competencias en la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje, se ha llevado a cabo un análisis del rol del Maestro de esta especialidad, esto es, funciones y actividades profesionales básicas como son el asesoramiento, la intervención colaborativa, el tratamiento directo y la evaluación de necesidades de comunicación y lenguaje (Acosta & Moreno, 1999; Martínez et al., 2002) y se han descrito las competencias que el estudiante de esta titulación ha de adquirir a lo largo de su formación inicial. En función de ello, se ha elaborado una propuesta orientativa de criterios de evaluación de la calidad.

En cuanto a la viabilidad de aplicar el Modelo CIDUA en las universidades participantes, ha de atenderse a varios factores como son:

♣ El Índice estudiantes/crédito. Teniendo en cuenta la situación actual de centros como Cádiz y Granada, donde se sobrepasa el número de 5-6 alumnos por crédito en todas las asignaturas troncales específicas del Título de Maestro-Audición y Lenguaje, habría que reducir el número de alumnos por grupo, especialmente si se pretende implementar el Modelo CIDUA.

- Infraestructura disponible en los centros. Es necesario señalar que aunque las Facultades más grandes, como son las de Granada y Cádiz, disponen de más infraestructura, en contraposición con los dos centros más pequeños, Ceuta y Melilla, en todos los centros se han detectado debilidades en cuanto a Aulas para Docencia, Zonas de Trabajo Autónomo y Tutorías (ver tabla 26). Así, por ejemplo, si hemos establecido el tamaño del grupo docente en torno a 40-50 alumnos, esto implica que las aulas con dicha capacidad serán las más empleadas, por lo que en los centros tendrán que plantearse esta situación. Además, las aulas o seminarios para los Grupos de Trabajo (entre 5 y 10 alumnos) se hacen necesarias. También es importante que los alumnos dispongan de zonas para el trabajo autónomo (salas de trabajo, aulas de informática...) o que los profesores dispongan de espacios para desarrollar en condiciones óptimas y de forma eficaz la acción tutorial.
- ♣ Recursos docentes necesarios. Puesto que, como se ha descrito anteriormente, en Gran Grupo y en Grupo Docente es donde se suelen emplear más los recursos audiovisuales, las aulas para la docencia han de estar equipadas con dichos recursos. Además, es necesario que en los centros existan un Laboratorio de Logopedia, aulas específicas de informática y logopedia, así como recursos virtuales, bibliografía y softwares específicos para esta titulación, necesidades que se han puesto de relieve a lo largo del informe.
- ♣ Dedicación docente del profesorado en el nuevo marco del EEES. Los datos recogidos han permitido determinar que la dedicación del profesorado universitario a actividades presenciales es de una media de 139.2 horas, mientras que destina una media de 173.4 horas a las actividades no presenciales. En consecuencia, un profesor dedica aproximadamente 312.6 horas de media a su asignatura y se ha estimado que 34.7 horas de trabajo del profesor se corresponden con cada crédito ECTS. ¿Cuántos créditos ECTS deberían integrar la ordenación docente de un profesor? Nuestra propuesta ha sido que, como máximo, no

impliquen más de 12 créditos ECTS. Esto evidentemente, supone una necesidad de profesorado.

Como reflexión final, cabe apuntar que los cambios que están aconteciendo en el Espacio Europeo de Educación Superior, consecuencia del Proceso de Convergencia derivado de la Conferencia de Bolonia, son necesarios y positivos para la mejora de calidad de la educación universitaria y, sobre todo, para el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, dichos cambios han de concebirse dentro de un proceso a medio y largo plazo en el que es importante tener perfectamente delimitados los objetivos y pasos a seguir, atendiendo a unos criterios claros, coherentes y flexibles en los que se tenga en cuenta el feedback que aporten todos los implicados, esto es, responsables estatales de educación, equipos rectorales y decanales, y, especialmente, alumnado y profesorado, puesto que estos dos últimos agentes son los que actualmente muestran un mayor nivel de preocupación en torno a este asunto. Pero, además, hay que poner de manifiesto que todo cambio, en este caso en la Educación Superior, implica no sólo nuevos paradigmas conceptuales o filosóficos, sino también una adecuada planificación y programación de la inversión económica en infraestructura, recursos materiales y personal docente, entre otras necesidades. De lo contrario, todo este empeño sin precedentes podría quedar sólo en una declaración política de buenas intenciones, desaprovechando la oportunidad histórica de colaboración educativa y humana que brinda este amplio escenario europeo de cooperación transnacional.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (2000). Dificultades en la comunicación oral en el alumnado con NEE. Desarrollo, evaluación e intervención desde la colaboración educativa. Granada: Ediciones Adhara.
- Acosta, V. & Moreno, A.M. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona: Masson.
- Aspin, D., Champman, J., Hutton, M. & Sawano, Y. (2001). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer Academic Publishers.
- Brockbank A. & McGill, I. (1998). Facilitating Reflective Learning in Higher Education. London: Society for Research into Higher Education.
- Carretero, M. (2003). Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives.
- CIDUA (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas. Disponible en:

  <a href="http://www.eup.us.es/portada/eeesup/informecidua2005.pdf">http://www.eup.us.es/portada/eeesup/informecidua2005.pdf</a> (Consultado el 20/12/2007).
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J, Palacios & A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Collier, K.G. (1985). Teaching Methods in Higher Education: The Changing Scene, with Special Reference to Small-group Work. Higher Education Research & Development, 4 (1), 3-27.
- Cotton, D. & Gresty, K. (2006). Reflecting on the think-aloud method for evaluating elearning. British Journal of Educational Technology, 37 (1), 45-54.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Doleschal, R. & Mertens, C. (2007). The impact of learning theories, education programmes and culture on teaching and learning styles. Disponible en:

  <a href="http://www.fh-luh.de/kom/fileadmin/download/Monterrey/Mexico1">http://www.fh-luh.de/kom/fileadmin/download/Monterrey/Mexico1</a> CM RD 30 1 2007 V5.pdf (Consultado el 27/12/2007).

- Exley, K. & Dennick, R. (2004). Small Group Teaching. Tutorial, Seminars and beyond. London: Routledge Falmer.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2003). A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. London: Routledge Falmer.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 66-77.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- Huxham, M. (2005). Learning in Lectures. Active Learning in Higher Education, 6 (1), 17-31.
- Jacobs, B. & van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. Economic Policy, 21(47), 535-592.
- Jimeno, J. & Pérez, A.I. (1999). Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Millar, S. & Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. Innovative Higher Education, 31 (4), 201-214.
- Knapper, C. & Cropley, A. (2000). Lifelong Learning in Higher Education. London: Routledge Falmer.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education.En R. Sims & S. Sims (Eds.), Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education. Hauppaguge, NY: NOVA Publishers.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 24 de diciembre de 2001.

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 13 de abril de 2007.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. Studies in Higher Education, 27 (1), 27-52.
- Martínez, J.D., Moreno, J.M., Rabazo, M.J. & Suárez, A. (2002). Intervención en Audición y Lenguaje. Casos Prácticos. Madrid: EOS.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.
- MEC (2006). Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos. Revista Española de Pedagogía, 230, 43-62.
- Monfort, M. & Juárez, A. (2001). Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Entha Ediciones.
- Monfort, M. & Monfort, I. (2005). En la mente. Madrid: Entha Ediciones.
- Moreira, M.A. (2000). Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica. Madrid: Visor.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. & Tudela, P. (2007). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- O'Neill, G., Moore, S. & McMullin, B. (Eds.) (2005). Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.
- Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA de 9 de septiembre de 1997.
- Pimienta, J.H. (2004). Constructivimo: estrategias para aprender a aprender. México: Pearson Educación.

- Ramsden, P. (2003). Learning to Teach in Higher Education. Londres: Routledge Falmer.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE de 11 de octubre de 1991.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE de 25 de enero de 2005.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE de 25 de enero de 2005.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE de 20 de diciembre de 2005.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. European University Association.
- Resolución de 29 de noviembre de 1996, de la Universidad de Granada, por la que se hace publico el plan de estudios de Maestro, Especialidad de Audición y Lenguaje, que se impartirá en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Melilla, dependiente de esta Universidad. BOE de 2 de enero de 1997.
- Resolución de 8 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan estudios de Maestro-Audición y Lenguaje que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación (BOE de 2 de abril de 2001).

- Resolución de 26 de marzo de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan estudios de Maestro-Audición y Lenguaje que se imparte en la Facultad Educación y Humanidades de Ceuta. BOE de 17 de abril de 2001.
- Resolución de 16 de julio de 2001, de la Universidad de Cádiz, por la que se ordena la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la Educación. BOE de 24 de agosto de 2001.
- Resolución de 13 de noviembre de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adaptación del Plan de Estudios de Maestro-especialidad de Audición y Lenguaje, que se imparte en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, dependiente de esta Universidad. BOE de 4 de diciembre de 2001.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3 (1), 113-130.
- Savin-Baden, M. (2000). Problem-based learning in Higher Education: Untold Stories. Buckingham: Open University Press.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. (2006). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. Higher Education, 48 (2), 253-268.
- Tomusk, V. (2006). Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery. Dordrecht: Springer.
- Vila, A., Auzmendi, E., & Bezanilla, M.J. (2002). Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. 11 Ideas clave. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

# **ANEXOS**

#### ANEXO I

### Competencias Generales del Maestro

### 1. COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO (SABER)

- Conocimientos básicos y específicos sobre las distintas disciplinas que han de impartir en el ejercicio de su labor profesional.
- Conocimientos psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y sociales que le permitan el adecuado desarrollo de su profesión.
- Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-12 años.
- Comunicación correcta, coherente y apropiada, oral y escrita para aplicarla al aula y fuera de ella (colegas, padres, etc.).
- Conocimientos de nuevas tecnologías y su aplicación al ámbito educativo.
- Conocimiento de una segunda lengua.

## 2. COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES (SABER CÓMO ACTUAR)

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica de aula a través de una correcta selección y aplicación de recursos y estrategias metodológicas.
- Adquisición de destrezas para adoptar metodologías activas, participativas y creativas, desarrollando el currículum a partir de situaciones significativas para el alumnado, asumiendo un papel de orientador, facilitador y guía del aprendizaje, buscando la motivación y el interés del alumnado por el aprendizaje.
- Planificar las asignaturas en el contexto social en las que se van a impartir tomando las decisiones adecuadas en cuanto a la selección de objetivos, organización de contenidos, diseño de actividades o criterios de evaluación.
- Observar, analizar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado (cognoscitivo, motórico y afectivo-social), del docente y del proceso, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus peculiaridades personales.

- Capacidad para interpretar las dificultades y problemas propios de la profesión docente y tomar decisiones adecuadas para su solución.
- Habilidades para la obtención y análisis crítico de la información útil para ejercer como maestro.
- Capacidad para aprender por descubrimiento, es decir, enseñar a aprender de forma autónoma para facilitar la actualización profesional en el futuro.
- Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.
- Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica educativa
- Orientar y tutorizar al alumnado en los ámbitos personales, académicos y vocacionales, a través de su capacidad de liderazgo.
- Ser hábil para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza para el trabajo en equipos interdisciplinares, así como con profesionales especializados que puedan ayudar al desarrollo de los aprendizajes.
- Participación en la transformación de la cultura institucional de los centros y ámbitos educativos donde intervengan, planteando dinámicas alternativas para ejercer la docencia.

### 3. COMPETENCIAS ACTITUDINALES (SABER CÓMO SER)

- Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en los centros de primaria.
- Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
- Capacidad para ejercer como maestro de manera crítica, autocrítica y reflexiva en una comunidad multicultural y con pluralidad de valores.
- Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado.
- Ser creativo y reflexivo en la labor como maestro.
- Adopción de actitudes inclusivas que faciliten la integración y normalización del alumnado con necesidades educativas especiales que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia.

- Desarrollar actitudes comprometidas que propicien el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en busca siempre de una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Potenciar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.

#### ANEXO II

Competencias específicas del Título de Maestro, especialista en Audición y Lenguaje

### COMPETENCIAS CONCEPTUALES

- Conocimientos básicos y específicos de las distintas disciplinas que componen el currículum de la especialidad.
- Conocimientos de las especificidades de los sistemas de comunicación oral y escrito y sus necesidades educativas especiales.
- Conocimiento de los métodos de investigación aplicados a la problemática de audición y lenguaje.

### COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

- Capacidad de análisis y síntesis de los diferentes contenidos tratados en el currículum de la titulación.
- Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica educativa en la titulación de Maestro-Audición y Lenguaje.
- Habilidades de gestión de la información en torno a la problemática de la audición y el lenguaje.
- Capacidad para tomar decisiones ante situaciones de diversidad lingüística, cultural y social.
- Resolución de los problemas planteados en la práctica educativa.
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para intercambiar información con expertos en el área.
- Capacidad para comunicarse con el entorno implicado y no experto (padres...)

### **COMPETENCIAS ACTITUDINALES**

- Capacidad crítica y autocrítica en la planificación e intervención educativa.
- Reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística, social y cultural.
- Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos en el marco de una educación integral de calidad.

### ANEXO III

Acuerdos tomados en la reunión mantenida en Granada el 10 de octubre de 2007

Se acuerda organizar una red por cada una de las titulaciones vinculadas con las CC de la Educación, coordinadas cada una de ellas por una Universidad que se responsabiliza de gestionar la financiación de la misma en su Universidad, desde los fondos creados a tal fin por la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía y establecidos en 3.000 €por titulación.

La responsabilidad de las coordinaciones queda como se indica:

TITULACIÓN	COORDINA	CENTRO
Audición y	GRANADA	Facultad de Educación y Humanidades
Lenguaje	GRI WIDI	(Melilla)
		Facultad de Educación y Humanidades
Educación Especial	GRANADA	(Ceuta)
		Facultad de CC de la Educación (Granada)
Educación Infantil	GRANADA	Facultad de Educación y Humanidades
	OKHMDN	(Melilla)
Educación Física	CÁDIZ	Facultad de CC de la Educación
Educación Musical	JAEN	Facultad de Educación y Humanidades
Educación Primaria	GRANADA	Facultad de CC de la Educación
Lengua Extranjera	CÁDIZ	Facultad de CC de la Educación
Psicopedagogía	CÓRDOBA	Facultad de Educación y Humanidades
Pedagogía	MÁLAGA	Facultad de CC de la Educación
Educación Social	MÁLAGA	Facultad de CC de la Educación

Se comprometen a participar en cada una de las redes todos los centros que tienen implantada la titulación en la actualidad, quedando abierta la posibilidad de incorporarse aquellos centros, que sin reunir esta condición, expresen voluntad de incorporarse a la misma.

Se acuerda mantener una próxima reunión de todas las redes, el día 30 de octubre de 2007 en Granada, a las 10.30 h. en la Facultad de CC de la Educación (que se responsabiliza de realizar la convocatoria formal a través de los/as coordinadores/as de cada una de las redes) aprovechando las Jornadas sobre las Experiencias Piloto de Implantación experimental del crédito ECTS. En esta ocasión, se acuerda que los gastos de desplazamiento y alojamiento (si es necesario) corran a cargo de las respectivas Facultades, financiando desde las redes los gastos derivados de alimentación.

Cada participante en las respectivas redes se compromete a aportar antes del 28 de octubre al coordinador o coordinadora de la red de su titulación la siguiente información básica sobre el estado actual de:

- ☐ Carga en créditos y matrícula de estudiantes de cada una de las asignaturas troncales de su titulación.
- ☐ Infraestructura global disponible para la impartición de la docencia (con especificación de tipo de aulas, mobiliario, equipamiento, ....)
- ☐ Infraestructura global disponible para el Trabajo autónomo del alumnado (salas de trabajo, biblioteca, ...)
- Valoración global de la infraestructura para la realización de las labores de tutoría individual o grupal.
- Porcentaje de suspensos (sólo en el caso de poder hacer un análisis comparativo con años anteriores)

Los representantes de la Facultad de CC de la Educación de Granada, se comprometen a elaborar un protocolo básico para recabar la mencionada información, para unificar criterios y poder hacer una visión global desde las coordinaciones. Este protocolo se enviará en breve por correo electrónico a la lista de distribución actual.

Se acuerda facilitar en el menor plazo posible la relación de los integrantes en cada una de las redes que van a coordinar la misma en sus respectivas Facultades. Se ruega se envíe a: Enrique Rivera, a la dirección de Correo electrónico: <a href="magister@ugr.es">magister@ugr.es</a>

Cada red se compromete a crear un espacio virtual (web) donde compartir la información al tiempo que se abriría un portal específico en la web de la Conferencia de

Decanos. En breve se informará de la dirección del portal para que cada responsable aporte el vínculo a su red específica.

En Granada, a 10 de octubre de 2007

### ANEXO IV

Propuesta previa de trabajo para el desarrollo de las Redes Interuniversitarias Andaluzas para la elaboración de una propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA en las titulaciones de Ciencias de la Educación

### **PRESENTACIÓN**

En la pasada reunión de la Conferencia de Decanos Andaluces se acordó por parte de todas las universidades crear una red de trabajo por cada una de las titulaciones vinculadas a las CC de la Educación con la finalidad de dar respuesta a la propuesta de la Dirección General de Universidades en el sentido de elaborar una propuesta de organización de cada una de los actuales títulos adaptada a los requerimientos planteados desde la convergencia con el EEES y marcados inicialmente desde el Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas propuesto desde la CIDUA en el año 2005.

En la tabla podemos ver las facultades que han confirmado actual conformación de cada una de las redes:

RED	Sevilla	Huelva	Cádiz	Córdoba	Jaén	Málaga	Almería	Ceuta	Melilla	Granada	UPO Sevilla
Audición y Lenguaje											
Educación Especial											
Educación Infantil											
Educación Física											
Educación Musical											
Educación Primaria											
Lengua extranjera											
Pedagogía			,				,				

Psicopedagogía									
Educación Social									
Facultad responsable de la Coordinación									
Facultad que ha confirmado su presencia en la red									
Facultad no presente en la red									

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

<b>=</b>	Evaluar l	la situación	actual d	le cada	una de	las	titulaciones	objeto	del	proyecto	en
cuanto	a infraest	tructura esp	ecífica,	carga d	ocente	y po	otencial doc	ente.			

- Definir la tipología de cada una de las materias del actual plan de estudios (inferior a ocho-diez).
- Establecer los tamaños del grupo y los porcentajes de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de enseñanza propuestas desde el informe CIUDA, para cada una de las tipologías de materias definidas.
- Proponer la metodología docente más adecuada por tipo de materia y modalidades de enseñanza.
- Identificar referencias externas (nacionales e internacionales) que justifiquen el modelo docente propuesto.
- Establecer los recursos docentes necesarios (virtuales. audiovisuales, laboratorios, ...
- Marcar las directrices o criterios para la evaluación de los objetivos que se pretenden alcanzar en esa titulación, de manera que permita una posterior evaluación de la calidad.
- Realizar un estudio de viabilidad de aplicar la propuesta resultante con los recursos actuales disponibles en la titulación (potencial docente, infraestructura, profesorado, etc...)
- Elaborar una propuesta de la dedicación del docente (crédito Ects del docente) en el nuevo marco del EEES, en base a las exigencias detectadas.

# METODOLOGÍA DE TRABAJO

Objetivo	Acciones a desarrollar	Responsable	Fecha
1 Evaluar la situación actual de cada una de las titulaciones objeto del proyecto en cuanto a infraestructura específica, carga docente y potencial docente.	Elaborar Hoja de cálculo para recogida de información Recogida de información en cada Facultad Elaboración de una síntesis global de la red	Coordinación Granada  Representante Centro Coordinador de la Red	30 /10/07
2 Definir la tipología de cada una de las materias del actual plan de estudios (inferior a ocho-diez).	Definir tipologías de las materias troncales comunes magisterio (anexo 1) Distribuir materias comunes en titulaciones de magisterio (anexo 1) Definir tipologías de las materias específicas de titulo	Reunión global redes Reunión global redes Red de titulación	30/10/07
3 Establecer los tamaños del grupo y los porcentajes de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de enseñanza propuestas desde el informe CIUDA, para cada una de las tipologías de materias definidas.	Debate parcial en cada una de las redes	Red de titulación	30/10/07
4 Proponer la metodología docente más adecuada por tipo de materia y modalidades de enseñanza.	Establecer responsables de cada red Recopilación de información Puesta en común de la información Página web para recopilación de documentos	Red de titulación Responsables de red Responsables de red Coordinación Granada	30/10/07  23/11/07  26/11/07  01/11/07
5 Identificar referencias externas (nacionales e internacionales) que justifiquen el modelo docente propuesto.	Establecer responsables de cada red Recopilación de información Puesta en común de la información Página web para recopilación de documentos	Red de titulación Responsables de red Responsables de red Coordinación Granada	30/10/07  23/11/07  26/11/07  01/11/07
6 Establecer los recursos docentes necesarios (virtuales. audiovisuales, laboratorios,	Establecer responsables de cada red Recopilación de información Puesta en común de la información Página web para recopilación	Red de titulación Responsables de red Responsables de red Coordinación	30/10/07  23/11/07  26/11/07

Objetivo	Acciones a desarrollar	Responsable	Fecha
-	de documentos	Granada	01/11/07
7 Marcar las directrices o criterios para la evaluación de los objetivos que se pretenden alcanzar en esa titulación, de manera que permita una posterior evaluación de la calidad.	Establecer responsables de cada red Recopilación de información Puesta en común de la información Página web para recopilación de documentos	Red de titulación Responsables de red Responsables de red Coordinación Granada	30/10/07  23/11/07  26/11/07  01/11/07
8 Realizar un estudio de viabilidad de aplicar la propuesta resultante con los recursos actuales disponibles en la titulación (potencial docente, infraestructura, profesorado, etc)	Diseñar pautas comunes para el estudio Puesta en común de pautas entre redes Elaborar un informe parcial por Facultad Elaborar un informe síntesis por redes	Coordinador/a de red Coordinadores red Representantes centro Coordinador/a red	 20/12/07  20/11/07  20/12/07 20/12/07
9 Elaborar una propuesta de la dedicación del docente (crédito Ects del docente) en el nuevo marco del EEES, en base a las exigencias detectadas.	Elaboración de propuestas por Facultades Recopilación de propuestas Propuesta global para todas las redes	Representante centros Reunión Coordinad. Reunión global redes	 20/12/07  20/12/07 20/12/07

## CRONOGRAMA DEL INFORME FINAL

Fecha	Estado del Informe de cada una de las redes
30/10/07	Estudio inicial de la situación actual de las titulaciones en cuanto a
	potencial docente, infraestructura y carga de créditos
26/11/07	Borrador que identifique y de respuesta a los objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7
20/12/07	Borrador que identifique y de respuesta a los objetivos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	y 9
21/01/08	Entrega del informe final y apertura del debate en los centros
Antes	Aprobación del informe por los respectivos centros y entrega final del
22/02/08	mismo

En Granada, a 26 de octubre de 2007

# ANEXO V

# Acta de Constitución de la Red de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje

REDES INTERUNIVERSITARIAS ANDALUZAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA AUTONÓMICA PARA LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO CIDUA EN LAS TITULACIONES DE CC. DE LA EDUCACIÓN
Reunidos en Granada los representantes de las facultades de Educación de:  Generies de la Educación (franda): Ma Augales Lou Roya  Educación y Humanidades (enda): Antonio Jameslet (representa Clisalette)  Educación y Humanidades (Velilla): Lucia Herrera Torres
Acuerdan pon unanimidad, constituir una red interuniversitaria para elaboración de una propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA en la titulación de: Tacerto Audicion y Congreja
En Granada, a 30 de octubre de 2007
Firma de los representantes de las Facultades integrantes de la red
Fd: Duic Herrer tones Fdo: He angels Love
Fdo. Elisabel Cubillas
Campus de Cartuja, s/n 18071 Granula 17/ma-958 24-3800 Correo electrónico: erivera@uge.es

### ANEXO VI

Acta de la Primera Reunión de Trabajo de la Red de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje (30/10/2007)

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, siendo las 11:45 horas del 30 de octubre de 2007 se reúne, en el despacho 325, la Red Interuniversitaria Andaluza de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje, para la elaboración de una propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA en las Facultades de Educación. Para ello, asisten los representantes de las siguientes facultades:

- Facultad de Ciencias de la Educación de Granada: María de los Ángeles Lou Royo
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta: Elisabel Cubillas Casas, en representación de Antonio González Vázquez
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: Lucía Herrera Torres

Se excusa la ausencia del representante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, Daniel González Manjón.

Los puntos tratados en esta reunión fueron los siguientes:

- 1. Constitución de la Red de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje.
- 2. Análisis de la evaluación de la situación actual de la titulación en cada centro en cuanto a créditos, infraestructura y otros datos. Se pone de manifiesto que ha de conocerse cuál es la media que se establece como adecuada del índice de estudiantes/crédito. Para ello, la coordinadora de la red, Lucía Herrera, se pondrá en contacto con Enrique Rivera puesto que fue él quien diseñó la hoja de cálculo en el programa Excel e incluyó este dato. Además, se detecta que en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada no se ha incluido el Prácticum, y en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta no se ha incluido la asignatura "Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje", lo cual se solicitará a los responsables de cada centro. Será la coordinadora de la red la que elaborará una síntesis

global de la situación actual de la titulación con los datos facilitados. De este modo se cubrirá el Objetivo 1 propuesto para las Redes Andaluzas.

3. Definición de la tipología de cada una de las materias del actual plan de estudios. Como criterio de tipificación de las materias troncales específicas o de especialidad se establece el carácter más o menos aplicado de cada materia. En este sentido, se determinan tres grupos de materias:

#### A. Materias Teóricas:

- Lingüística
- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje
- Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje

### B. Materias Prácticas:

- Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
- Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje
- Sistemas alternativos de comunicación

### C. Materias Teórico-Prácticas:

- Psicopatología de la audición y el lenguaje
- Desarrollo de habilidades lingüísticas
- 4. Establecimiento de los tamaños del grupo y los porcentajes de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de enseñanza propuestas desde el informe CIDUA, para cada una de las tipologías de materias definidas.

Mª Ángeles Lou expone que en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se han planteado en el presente curso académico los siguientes grupos para organizar la docencia:

- ✓ Gran Grupo
- ✓ Grupo Docente
- ✓ Grupo de Prácticas
- ✓ Grupo de Trabajo o pequeño grupo
- ✓ Trabajo autónomo o individual

En función de esto, y hasta obtener más información sobre las decisiones adoptadas en el resto de redes, se propone que el porcentaje de dedicación y el número de alumnos en cada tipo de grupo sea el siguiente:

TIPO DE	PORCENTAJE DE	NÚMERO DE
AGRUPAMIENTO	DEDICACIÓN DEL TIEMPO	ALUMNOS
Gran grupo	10%	60-120
Grupo Docente	10%	50-60
Grupo de Prácticas	20%	25-30
Grupo de Trabajo	25%	5-6
Trabajo autónomo	35%	1

5. Establecer responsables de red para los objetivos 4, 5, 6 y 7. Para finales de noviembre, concretamente el día 30, se deberá haber recopilado la información relativa a los siguientes objetivos, estableciéndose para cada uno de ellos un responsable dentro de la red:

OBJETIVOS	RESPONSABLE DE LA RED
4. Proponer la metodología docente más adecuada	Lucía Herrera Torres
por tipo de materia y modalidades de enseñanza.	
5. Identificar referencias externas (nacionales e	Antonio González Vázquez
internacionales) que justifiquen el modelo docente	
propuesto.	
6. Establecer los recursos docentes necesarios	María de los Ángeles Lou Royo
(virtuales, audiovisuales, laboratorios,)	
7. Marcar las directrices o criterios para la	Daniel González Manjón
evaluación de los objetivos que se pretenden	
alcanzar en esa titulación, de manera que permita	
una posterior evaluación de la calidad.	

Se propone que para la recogida de información se elabore una hoja de Excel, al igual que se ha hecho con el Objetivo 1, evaluación de la situación actual de la

titulación, de modo que los profesores de las diferentes materias troncales específicas de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje puedan contestar en cada centro a cuestiones como el porcentaje de dedicación en función del tipo de grupo, la metodología docente a emplear en cada tipo de agrupamiento, los recursos necesarios, etc. Para agilizar el trabajo de recogida de datos, se propone que se elabore un solo archivo o fichero de Excel donde se recojan todas estas cuestiones, de modo que en una única consulta al profesorado se obtengan todos los datos necesarios. Una vez que en cada centro se haya recabado toda la información, se le enviará por correo electrónico a la coordinadora.

6. Establecimiento de la fecha y el lugar de la próxima reunión de la Red. Una vez recopilada la información relativa a los objetivos 4, 5, 6 y 7, y enviada a la coordinadora, se propone que la siguiente reunión tenga lugar en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, el 14 de diciembre de 2007, con el objetivo de adoptar decisiones sobre los objetivos 8, realizar un estudio de viabilidad de aplicación de la propuesta resultante con los recursos actuales disponibles en la titulación (potencial docente, infraestructura, profesorado, etc.), y 9, elaborar una propuesta de la dedicación del docente (crédito ECTS del docente) en el nuevo marco del EEES, en base a las exigencias detectadas.

Sin más temas a tratar, finaliza la sesión siendo las 14:20 horas.

### ANEXO VII

Acta de la Segunda Reunión de Trabajo de la Red de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje (14/12/2007)

En la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada), siendo las 10:10 horas del 14 de diciembre de 2007 se reúne, en la Sala de Juntas, la Red Interuniversitaria Andaluza de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje, para la elaboración de una propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA en las Facultades de Educación. Para ello, asisten los representantes de las siguientes Facultades:

- Facultad de Ciencias de la Educación de Granada: María de los Ángeles Lou Royo
- Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta: Antonio González Vázquez
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla: Lucía Herrera Torres

Se excusa la ausencia del representante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, Daniel González Manjón.

Los puntos tratados en esta reunión fueron los siguientes:

1. Análisis de la evaluación de la situación actual de la titulación. Se dispone de toda la información de cada centro en cuanto a créditos, infraestructura y otros datos. Se pone de manifiesto que, puesto que en la reunión del 30 de octubre, se trató que debía conocerse cuál es la media que se establece como adecuada del índice de estudiantes/crédito, la coordinadora de la red, Lucía Herrera, se puso en contacto con Enrique Rivera, vicedecano de ordenación académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granda, puesto que fue él quien diseñó la hoja de cálculo en el programa Excel e incluyó este dato. La respuesta que obtuvo fue que el índice de estudiantes/crédito no debería sobrepasar los 4-5 alumnos por crédito. Además, se han obtenido los datos relativos al Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de De este modo, queda cubierto el Objetivo 1 propuesto para las Redes Andaluzas.

- 2. Definición de la tipología de cada una de las materias del actual plan de estudios. Como criterio de tipificación de las materias troncales específicas o de especialidad se estableció en la reunión del 30 de octubre e el carácter más o menos aplicado de cada materia. En este sentido, se determinaron tres grupos de materias:
  - a. Materias Teóricas:
  - Lingüística
  - Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje
  - Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje
  - b. Materias Prácticas:
  - Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
  - Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje
  - Sistemas alternativos de comunicación
  - c. Materias Teórico-Prácticas:
  - Psicopatología de la audición y el lenguaje
  - Desarrollo de habilidades lingüísticas

Tras revisar los datos obtenidos en la recogida de datos, se han reestructurado las materias de la siguiente forma, atendiendo al porcentaje de dedicación que los profesores de cada materia otorgaban al gran grupo y al grupo docente:

- a) Materias Teóricas:
- Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje
- Lingüística
- b) Materias Prácticas:
- Desarrollo de habilidades lingüísticas
- Sistemas alternativos de comunicación
- c) Materias Teórico-Prácticas:
- Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje
- Psicopatología de la audición y el lenguaje

- Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
- Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje
- 3. Establecimiento de los tamaños del grupo y los porcentajes de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de enseñanza propuestas desde el informe CIDUA, para cada una de las tipologías de materias definidas. En función de los datos recabados, los tamaños de los grupos serían los siguientes:

	MODALIDAD DE ENSEÑANZA						
	Gran Grupo	Grupo Docente	Grupo de Trabajo	Trabajo Autónomo			
Número de alumnos	100	40-50	5-10	1			

Atendiendo a la tipología de las materias, definida anteriormente en el objetivo 2, el porcentaje de dedicación del tiempo para cada una de las modalidades de enseñanza resultante de la consulta al profesorado se indica a continuación:

	MODALIDAD DE ENSEÑANZA						
TIPOLOGÍA DE	Gran Grupo	Grupo Docente	Grupo de Trabajo	Trabajo Autónomo			
MATERIAS							
Asignaturas	20-25%	25-30%	15-20%	30-35%			
Teóricas							
Asignaturas	5-10%	20-25%	30-35%	35-40%			
Prácticas							
Asignaturas	10-15%	25-30%	25-30%	30-35%			
Teórico-Prácticas							

4. Proponer la metodología docente más adecuada por tipo de materia y modalidades de enseñanza. Las metodologías docentes más empleadas en Gran Grupo, tal y como se muestra en la siguiente tabla, son las clases magistrales y las conferencias. Estas metodologías también se emplean en Grupo Docente, además de debates, exposiciones, seminarios, etc.

MODALIDAD DE ENSEÑANZA	METODOLOGÍA DOCENTE
Gran Grupo	Clases magistrales
	Conferencias
	Seminarios
	Debate

Grupo Docente	Clases magistrales
Grupo Docenie	Conferencias
	Prácticas de Laboratorio
	Seminarios
	Debate
	Exposición de los alumnos
	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
	Estudio de casos
	Aprendizaje cooperativo
	Sistema de Proyectos
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas
	Tutorías docentes colectivas
Grupo de Trabajo	Prácticas de Laboratorio
-	Seminarios
	Debate
	Exposición de los alumnos
	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
	Estudio de casos
	Aprendizaje cooperativo
	Sistema de Proyectos
	Contrato de aprendizaje
	Enseñanza personalizada
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas
	Tutorías docentes colectivas
Trabajo Autónomo	Exposición de los alumnos
Trabajo Tratonomo	Trabajo académicamente dirigido
	Resolución de problemas
	Estudio de casos
	Aprendizaje autónomo
	Contrato de aprendizaje
	Enseñanza personalizada
	Enseñanza a distancia
	Programa de lecturas  Tutorías decentes individueles
	Tutorías docentes individuales
	Otros: Proceso de autoevaluación

- 5. Identificar referencias externas (nacionales e internacionales) que justifiquen el modelo docente propuesto. El profesor Antonio González pone a disposición de la comisión una serie de documentos al respecto y se compromete a redactar una breve síntesis para principios de enero de 2008.
- 6. Establecer los recursos docentes necesarios (virtuales, audiovisuales, laboratorios,...)

Los recursos audiovisuales más utilizados son el retroproyector, el vídeo y monitor de TV, DVD, PC y Cañón. Por otra parte, tanto el laboratorio como el aula de logopedia, plataformas virtuales, bibliografía y softwares específicos así como el aula de informática son espacios necesarios para el desarrollo de la titulación. Se pone en la reunión de manifiesto la necesidad de otros recursos, recursos personales, como son el apoyo de becarios y más profesorado. Se decide que en el informe final aparezca el porcentaje de uso de cada recurso docente.

- 7. Marcar las directrices o criterios para la evaluación de los objetivos que se pretenden alcanzar en la titulación, de manera que permita una posterior evaluación de la calidad. El profesor de la universidad de Cádiz, Daniel González, se encargó de elaborar este objetivo. Después de la reunión pudimos ver que nos había enviado la información relativa a este objetivo, por lo que, una vez nos envíe las referencias bibliográficas consultadas, se incluirá en el informe final.
- 8. Realizar un estudio de viabilidad de aplicar la propuesta resultante con los recursos actuales disponibles en la titulación (potencial docente, infraestructura, profesorado, etc.). Puesto que disponemos de la información facilitada por los centros sobre docencia e infraestructura, se decide revisar estos datos para la elaboración de este objetivo y atender al índice alumno/crédito, situándolo entre 5 y 6, de modo que una asignatura por ejemplo de 9 créditos tenga un Grupo Docente entre 45 y 54 alumnos. En este sentido, en el informe se indicarán las asignaturas que sobrepasen dicho índice en cada facultad integrante de la red.
- 9. Elaborar una propuesta de la dedicación del docente (crédito ECTS del docente) en el nuevo marco del EEES, en base a las exigencias detectadas. La profesora Lucía Herrera muestra a los miembros de la red el cuestionario que emplean en las experiencias piloto de implantación del sistema de créditos ECTS en su facultad, el cual se decide adaptar y enviar a todos los miembros para recoger información del tiempo docente real que el profesorado dedica a esta nueva metodología de trabajo.

Sin más temas a tratar, se levanta la sesión siendo las 13:35 horas.

### ANEXO VIII

Cuestionario de Recogida de Información de la Red Interuniversitaria Andaluza de la Titulación de Maestro-Audición y Lenguaje. Propuesta autonómica para la implantación del modelo CIDUA en las Facultades de Educación

### INFORMACIÓN GENERAL:

Según el Modelo CIDUA, el porcentaje de dedicación del tiempo para cada modalidad de enseñanza es el siguiente:

Gran Grupo: 10%Grupo Docente: 20%Grupo de Trabajo: 30%Trabajo autónomo: 40%

Asimismo, el número de alumnos propuesto en cada grupo es:

Gran Grupo: 100 o más alumnosGrupo Docente: 50-65 alumnos

- Grupo de Trabajo: 5-10, aunque pueden agruparse varios grupos si se considera adecuado (25-30 alumnos)

- Trabajo autónomo: 1 alumno

Dentro de las Metodologías docentes, se pueden incluir, entre otras:

- Clases magistrales
- Conferencias
- Prácticas de laboratorio
- Seminarios
- Debate
- Exposición de los alumnos
- Trabajo académicamente dirigido
- Resolución de problemas
- Estudio de casos
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje autónomo
- Sistema de Proyectos
- Contrato de aprendizaje
- Enseñanza personalizada
- Enseñanza a distancia
- Programa de lecturas
- Tutorías docentes colectivas y/o individuales
- Otras: especificar

INSTRUCCIONES: En la siguiente tabla anote el porcentaje de dedicación del tiempo que emplea o emplearía a cada modalidad de enseñanza en la asignatura de la que usted es responsable. Recuerde que el sumatorio del porcentaje de dedicación a las cuatro modalidades de enseñanza ha de ser igual a 100. Además, indique el número de alumnos que considera idóneo para trabajar en cada tipo de grupo o modalidad de enseñanza.

### CENTRO:

	PORCEN	TAJE DE DE	DICACIÓN DEL	TIEMPO				
	PARA C	CADA MODAI	LIDAD DE ENSE	NANZA		NÚMERO DI	E ALUMNOS	
ASIGNATURAS	(EL SU	MATORIO HA	A DE SER IGUAI	L A 100)	CONSIDER	RADO ADECU	JADO EN CA	DA GRUPO
	Gran Grupo	Grupo	Grupo de	Trabajo	Gran	Grupo	Grupo	Trabajo
		Docente	Trabajo o	autónomo o	Grupo	Docente	Trabajo	autónomo
			pequeño grupo	individual				
Anatomía, Fisiología y Neurología del Lenguaje								
Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje								
Desarrollo de habilidades lingüísticas								
Lingüística								
Psicopatología de la audición y el lenguaje								
Sistemas alternativos de comunicación								
Tratamiento educativo de los trastornos de la								
audición y el lenguaje								
Tratamiento educativo de los trastornos de la								
lengua oral y escrita								

INSTRUCCIONES: Teniendo en cuenta el listado de metodologías descrito en la primera hoja del cuestionario, señale la metodología o metodologías, puede indicar varias, que usted emplea o emplearía en cada modalidad de enseñanza o tipo de agrupamiento.

ASIGNATURAS	M	ETODOLOGÍAS A EMPLEA	R EN CADA GRUPO	
	Gran Grupo	Grupo Docente	Grupo Trabajo	Trabajo autónomo
Anatomía, Fisiología y				
Neurología del Lenguaje				
Aspectos evolutivos del				
pensamiento y el lenguaje				
Desarrollo de habilidades				
lingüísticas				
Lingüística				
Psicopatología de la audición y				
el lenguaje				
Sistemas alternativos de				
comunicación				
Tratamiento educativo de los				
trastornos de la audición y el				
lenguaje				
Tratamiento educativo de los				
trastornos de la lengua oral y				
escrita				

INSTRUCCIONES: En la siguiente tabla indique los recursos que utiliza o utilizaría en su asignatura para trabajar en los distintos grupos que plantea el Modelo CIDUA. Así, especifique en cada casilla GG si utilizaría el/los recurso/s para Gran Grupo (100 o más alumnos y dedicado, sobre todo, a clases magistrales), GD en el caso de que se trate de recursos para trabajar en el Grupo Docente (50-65 alumnos), GT si los recursos los empleará en pequeños grupos de trabajo (5-10 alumnos, destinados a prácticas de laboratorio, seminarios, etc.) y TA si se destinan al trabajo individual del alumno. Puede señalar un mismo recurso para grupos distintos, por ejemplo, GG y GD.

				RE	CURS	SOS DO	CENTES	RIOS EN CA	ADA ASIGN	NATURA				
		Audiovisuales								Virtuales	Biblio-	Aula	Aula	Otros
MATERIAS	Proyector diapositivas	Retro- proyec- tor	Vídeo  Moni tor- TV	DVD	PC Cañ ón	Equipo de sonido	Grabadora	Reproduc- tor de sonido	Logopedia (Instrumen- tal)		grafía y Software Específicos Informá-lica	logope- dia	(especi ficar)	
Anatomía, Fisiología y neurología del lenguaje														
Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje														
Desarrollo de habilidades lingüísticas														
Lingüística														
Psicopatología de la audición y del lenguaje														
Sistemas alternativos de comunicación														

Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y el lenguaje							
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita							

### ANEXO IX

Cuestionario de Valoración docente del tiempo real dedicado a la asignatura, en créditos ECTS

Contest	Conteste, por favor, a las siguientes cuestiones generales:								
Titulac	Γitulación en la que imparte docencia ④ Maestro-Audición y Lenguaje								
Nombr	Nombre de la Asignatura								
Curso	Curso @ Primero @ Segundo @ Tercero								
Númer	Número de alumnos matriculados								

INSTRUCCIONES: Estime el tiempo que ha dedicado a desarrollar diferentes tareas en su asignatura, siguiendo el sistema de créditos europeos (ECTS). Deberá indicarlo, lo más ajustadamente posible, en la columna TOTAL EN HORAS.

Es necesario que conteste a todas las cuestiones. En el caso de no haber realizado alguna de las actividades anote "cero".

ACTIVIDADES	TOTAL EN HORAS	GUÍA PARA LA CUMPLIMENTACIÓN
ACTIVIDADES PRESENCIALES		
Asistencia a clases teóricas		Haga un cálculo de las horas que ha impartido clases teóricas. Para hacerlo le puede ayudar saber que un cuatrimestre consta de 15 semanas lectivas y una asignatura anual de 30. Así, por ejemplo, si tiene 2 horas de clases teóricas por semana en una asignatura cuatrimestral sería 15 semanas x 2 horas/semana = 30 horas totales
2. Asistencia a clases prácticas		Indique sólo las horas presenciales que haya invertido en clases prácticas (de campo, en el aula, en aulas de informática, en laboratorio, visitas, seminarios, exposiciones o conferencias de un invitado) no incluidas en el apartado 1.
3. Asistencia a tutorías		Indique las horas que haya invertido en tutorías presenciales, ya sean obligatorias (como parte del programa) o voluntarias (demandadas por los estudiantes).
4. Realización y revisión de exámenes		Sume las horas presenciales de examen/es y revisión de los mismos.
5. Otras actividades. Especifique cuáles		Si ha realizado alguna otra actividad presencial que no haya incluido en ninguno de los apartados anteriores, por favor especifíquela/s y estime el tiempo empleado en dicha actividad/es. Si no ha llevado a cabo ninguna conteste "cero".
ACTIVIDADES NO PRESENCIAL	ES	
6. Preparación de clases teóricas, prácticas y preparación de materiales		Estime el tiempo dedicado a la preparación de los contenidos de sus clases teóricas y prácticas de carácter presencial, incluyendo la preparación de materiales, la elaboración del programa, búsquedas bibliográficas, realización de fotocopias, etc. No incluya las horas de clase.
7. Corrección de actividades prácticas		Estime el tiempo empleado en corregir las memorias, ejercicios, prácticas, proyectos, etc., necesarios para la evaluación de su asignatura. No incluya las horas de clase.
8. Preparación de exámenes		Estime el tiempo que le ha supuesto elaborar el/los examen/es y la corrección de los mismos. Si no ha realizado exámenes responda "cero". No incluya las horas del examen.
9. Otras actividades. Especifique cuáles		Si ha realizado alguna otra actividad no presencial que no haya incluido en ninguno de los apartado anteriores, por favor especifíquela/s y estime el tiempo empleado. Si no hay ninguna conteste "cero".
VALORACIÓN PERSONAL		1
10. Horas de trabajo deseables para que el estudiante supere su asignatura		Intente estimar el tiempo que usted considera que debe emplear un estudiante medio para superar el programa de actividades (actividades presenciales teóricas y prácticas así como actividades no presenciales). Recuerde que un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del alumno/a.