

Propuesta de visualización y control de la carga de trabajo semanal discente y docente

Francisco Miguel Martínez Verdú, Salvador Grau Company,
María Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Álvarez Teruel, M^a Cecilia Gómez Lucas

Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad (VrPEQ),

Universidad de Alicante

Carretera San Vicente del Raspeig s/n – 03690

San Vicente del Raspeig – Alicante

e-mail: verdu@ua.es

RESUMEN

Se presenta una herramienta basada en hoja de cálculo para visualizar y supervisar las actividades presenciales y virtuales semanales de aprendizaje del estudiante para las asignaturas de los nuevos Grados, que se cruza a su vez con cada plan semanal de aprendizaje (presencial y virtual) de todas las asignaturas de cualquier tipo de periodo lectivo (cuatrimestre, etc). De esta forma, y aplicando los principios de inteligencia social de D. Goleman para el aprendizaje, se puede estimar, semana a semana, y por asignatura, si el estudiante medio se va a encontrar dentro o fuera de la zona de rendimiento cognitivo óptimo. Por tanto, creemos que esta herramienta de visualización y control puede ser muy útil para el seguimiento y la coordinación en los centros de la próxima implementación de las asignaturas de los nuevos títulos de Grado en esta universidad y el trabajo en equipo en las distintas áreas del saber así como en cualquier otra del ámbito nacional y europeo. Ligeras modificaciones sobre esta plantilla de hoja de cálculo permiten también estimar el tiempo de dedicación presencial y virtual del docente.

Palabras clave: paradigma basado en el aprendizaje, trabajo en equipo, temporalización de actividades académicas, aprendizaje presencial y virtual

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que otras universidades españolas, la Universidad de Alicante ha iniciado ya en el curso 2010-11 numerosas titulaciones de Grado perfiladas siguiendo las directrices del EEES. Toda la labor previa de coordinación, de los distintos trabajos en equipo y gestión académica a todos los niveles (vicerrectorados, centros y departamentos) a la hora de elaborar los nuevos planes de estudio¹ y marcar las pautas de su implementación más eficaz en los primeros cursos tendrá su “prueba de fuego” durante los próximos cursos académicos. Una de las piezas clave a nivel instrumental de esta implementación es la nueva guía docente² de una asignatura de Grado, válida también esencialmente para Postgrados, que desde el ICE se ha recomendado seguir para todas las nuevas titulaciones oficiales de esta universidad. En ella se han recogido y combinado todos los avances recientes y contrastados en innovación educativa y EEES³⁻¹⁰ de los últimos años con el fin de marcar unas pautas claras de calidad diferencial en esta materia y conseguir propuestas consensuadas desde los diversos ámbitos de intervención en el contexto universitario.

Uno de los aspectos más innovadores de la nueva guía docente UA, y similar en otras universidades españolas, con un nivel parecido de detalle, es el cronograma de temporalización semanal de las actividades presenciales y virtuales de aprendizaje para el alumno (Tabla 1).

Como queda establecido en las normas UA de elaboración de nuevos Grados¹, y supondremos algo similar en cualquier otra universidad española, la estructuración básica de los nuevos Grados se fundamenta en una distribución equitativa por 4 cursos académicos de 60 ECTS, 30 ECTS por cuatrimestre, con una equivalencia media de 6 ECTS por asignatura. Así, para el primer curso de cualquier Grado, nos encontraremos dos cuatrimestres compuestos de 5 asignaturas de 6 ECTS en cada uno de ellos. De acuerdo también con nuestro documento normativo interno¹, el rango establecido de horas semanales de aprendizaje presencial para el alumno está comprendido entre 2 y 3 horas para una asignatura de 6 ECTS. Escogiendo 3 h de actividad presencial para el alumno, el valor óptimo de horas de actividad no presencial sería de 4.5 h. Con lo cual, con este planteamiento inicial, tendríamos una asignatura ideal de 6 ECTS desglosada a nivel de temporalización como sigue (Tabla 2):

- Horas totales de presencialidad (incluyendo la prueba final escrita) = 50 h;
- Porcentaje de presencialidad = 33.3 %
- Horas totales de no-presencialidad = 100 h

- Porcentaje de no-presencialidad = 66.7 %
- Volumen Total de Trabajo del Alumno (VTTA) = 150 h

Con estos antecedentes, marcamos ahora la hipótesis de trabajo y el objetivo de esta contribución, con el propósito de que los diversos centros y departamentos puedan compartir y poner en práctica esta estrategia. Suponiendo que cada centro UA, como podría ser en cualquier otro centro universitario, ha podido optar por un rango de porcentaje de presencialidad ligeramente superior al marcado antes en la asignatura ideal de 6 ECTS (33.3 %), quizás por ejemplo hasta un máximo del 40 %, ¿cómo repercutirá esto en el cruce de cronogramas de las 5 asignaturas cuatrimestrales a la hora de estimar el VTTA semanal del estudiante? ¿Tendrá el alumno “medio” un VTTA semanal superior a las 37.5 h? ¿Afectará esto negativamente a su rendimiento académico? ¿Cómo podemos estimar esto desde los centros, desde el Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad? ¿Y, en todo caso ante una alarma significativa, cómo tomar medidas proactivas para limitar este exceso de dedicación semanal del estudiante medio? No olvidemos que una de las piedras angulares de la implementación eficaz y exitosa de los nuevos Grados EEES está basada en el paradigma de aprendizaje basado en el estudiante, para lo cual, no es ético ni coherente exigirles una dedicación semanal al estudio, presencial y virtual, superior a 40 h en periodo lectivo. Así, por ejemplo (Tabla 3), haciendo el cruce de 5 asignaturas ideales (ABCDE) de 6 ECTS en un cuatrimestre, nos encontraríamos con una dedicación semanal de 37.5 h, y un VTTA cuatrimestral de 750 h, o sea un VTTA anual de 1500 h.

Si, llegado el caso, al menos 1 ó 2 asignaturas reales marcan cronogramas semanales de actividades de aprendizaje sobrecargados de horas de aprendizaje, ¿cómo afectará esto a la dedicación semanal del estudiante? ¿Hasta qué punto el exceso de horas de dedicación, presencial y virtual, puede afectar negativamente en su rendimiento académico? ¿Hasta qué punto la elección de una presencialidad del 40 % puede repercutir negativamente en el rendimiento académico? Es ahora aquí donde relacionaremos con lo anterior algunos principios básicos de inteligencia emocional y social aplicados al aprendizaje, que veremos a continuación, así como la necesidad de diálogo entre docentes que impartimos docencia en una misma área o titulación para conseguir propuestas equilibradas en las actividades de aprendizaje que se piden al estudiante.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

En esta sección desarrollaremos primero un marco teórico de justificación para la acción propia de esta propuesta de investigación, aplicable en cualquier ámbito universitario, incluso a nivel europeo.

2.1 Marco teórico

El aspecto que queda por cruzar con el contexto académico anterior proviene del mundo de la psicología social, y más concretamente del concepto y sus implicaciones, cada vez más aceptados, de la inteligencia emocional y social de Daniel Goleman¹¹⁻¹³. Este autor enuncia que en muchas actividades humanas es importante encontrar un punto intermedio entre el nivel del reto a superar y el rendimiento de la tarea a realizar. En el campo del aprendizaje, incluso en la toma de decisiones, la relación que surge tiene una forma gaussiana, de “U” invertida (Figura 1). En palabras del propio autor:

- *“La U invertida representa gráficamente la relación entre el nivel de estrés y el rendimiento mental en tareas tales como el aprendizaje y la toma de decisiones. Tengamos en cuenta que el nivel de estrés varía en función de la intensidad del reto, de modo que una intensidad muy leve promueve el desinterés y el aburrimiento. El reto adecuado, por su parte, moviliza el interés, la atención y la motivación (que, cuando alcanza su nivel óptimo, va acompañada del rendimiento y el logro cognitivo máximos). Cuando, por último, el reto supera nuestra capacidad, se intensifica el estrés que, en su caso extremo, colapsa el desempeño como el aprendizaje.”*

Por tanto, y de nuevo nos remitimos al propio autor: *“Dada la extraordinaria importancia que parecen tener las emociones en el rendimiento, la principal tarea emocional de los profesores y de los líderes empresariales es la misma: contribuir a que sus alumnos y subordinados alcancen y se mantengan el mayor tiempo posible en la cúspide de la U invertida.”*

Con este segundo contexto, realizamos ahora el cruce para plantear la pregunta-objetivo final: ¿hasta qué punto el exceso de horas de dedicación, presencial y virtual, puede afectar negativamente en su rendimiento académico? Obviamente, la respuesta es un NS/NC, puesto que existen pocos datos estadísticos a fecha de hoy sobre el nivel de satisfacción entre los nuevos estudiantes universitarios de la implementación de los nuevos Grados en las universidades españolas. Pero, mientras desde la propia

universidad se articula algún modo de obtener un compromiso/contrato social del alumnado universitario¹⁴ ante los retos del EEES, ¿qué podemos hacer desde las propias universidades, a través de los centros, para estimar de forma proactiva si la implementación de las nuevas titulaciones va o no por el buen camino? Por todas estas razones, y tal como se ha avanzado en la sección anterior, desde el Instituto de Ciencias de la Educación del Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad de la Universidad de Alicante hemos desarrollado una herramienta sencilla, en entorno MS-Excel, para estimar el grado de estrés semanal del alumno en función del sobre-exceso de horas de dedicación presencial y virtual combinando todas las asignaturas cuatrimestrales que estaría cursando. Veamos a continuación cómo funcionaría esta herramienta, que parece por tanto muy útil para los centros, ya que permitiría estimar y supervisar de forma conjunta la coordinación e implementación eficaz de sus nuevas titulaciones, tomando para ello, si fuera necesario, medidas correctoras a lo largo de ese cuatrimestre, o en posteriores cursos académicos, con el objetivo final de alcanzar en próximos años altas cotas de calidad diferencial para la evaluación institucional/estatal de las nuevas titulaciones EEES.

2.2 Desarrollo de la investigación

Tal como hemos avanzado en la primera sección de esta contribución, nos encontramos con la tabla del cruce de cronogramas de aprendizaje de asignaturas cuatrimestrales ideales y cálculo del Volumen Total de Dedicación Semanal del Alumno - VTDSA (Tabla 3). Si ahora introducimos un ejemplo más bien realista (Tablas 4 y 5), con 5 asignaturas de 6 ECTS, con una carga lectiva presencial que fluctúe entre el 26.7 y el 43.3 % de presencialidad (incluyendo siempre la prueba final escrita), podremos a continuación calcular las desviaciones porcentuales con respecto a una asignatura ideal (6 ECTS, 33 % presencialidad).

Con esta simulación numérica, con los datos de desviación respecto a la asignatura ideal, y teniendo en cuenta la zona de rendimiento cognitivo óptimo, podemos representar el balance semanal del nivel de estrés del estudiante a lo largo del cuatrimestre, y para cada asignatura (Figura 2), y por último el balance semanal global de todo el cuatrimestre (Figura 3). Como se puede ver, se ha marcado la zona de eficacia cognitiva óptima, que permite conseguir rendimientos académicos satisfactorios para el estudiante y centro, a lo largo de un intervalo de desviación entre el -50 % y el +50 % con respecto a la asignatura ideal descrita anteriormente. También se puede

observar que se ha marcado la zona de “ansiedad” y “aburrimiento” para el estudiante a partir del +100 % y -100 %, respectivamente.

A partir de aquí, es labor de los centros UA, o de cualquier centro universitario español, o incluso europeo, introducir sus propios datos procedentes de las guías docentes de las asignaturas de sus nuevas titulaciones. Ahora bien, el intervalo o zona de eficacia cognitiva óptima, entre -50 y +50 %, quizás deba ajustarse en los próximos cursos académicos en función del tipo y dificultad inherente y realista de cada titulación. Esto, por ejemplo, implicaría diseñar, recoger encuestas específicas sobre estos aspectos para correlacionar el grado de dificultad real, o rendimiento académico una vez finalizado el curso académico, con respecto a la desviación porcentual de horas semanales de dedicación en relación con la asignatura ideal (sea una establecida al 33, 40, etc, de porcentaje de presencialidad), y, valorar desde los distintos equipos la necesidad de colaborar en propuestas de mejora a partir de los resultados obtenidos. Solamente así, y siendo ahora demasiado teorizantes, se podrá ajustar a nivel práctico para cada titulación y cuatrimestre la zona de rendimiento cognitivo óptimo vs. su desviación porcentual VTDSA con respecto la asignatura ideal indicada.

Obviamente, estos datos, recogidos curso a curso académico, serán de gran utilidad a los centros para realizar un seguimiento proactivo de la implementación eficaz de sus titulaciones, y, actuar en consecuencia a la hora de corregir algunas desviaciones provocadas por asignaturas en semanas específicas. Si así ocurre, o más bien va a pasar claramente en la mayoría de los casos en las universidades españolas, habrá que reformular y priorizar los contenidos de aprendizaje de las asignaturas para ajustarse en la medida de lo posible en la zona práctica de eficacia cognitiva óptima. Para ello, por ejemplo, recomendamos desde el ICE-UA establecer primero las pruebas de evaluación (continua, final escrito, etc) ajustadas a los objetivos de aprendizaje, que a su vez se deben distribuir coherentemente por tipos de actividades presenciales y virtuales a lo largo de cada cuatrimestre, sin por ello sobrecargar en exceso la dedicación semanal y cuatrimestral del estudiante “medio” de cada titulación EEES.

Un detalle pendiente de debatir aquí es si es posible adaptar este planteamiento a la dedicación presencial y virtual semanal del profesor universitario. En principio es posible hacer esta conversión con las plantillas anteriores. En todo caso, partimos también que la dedicación convencional del PDI estable a tiempo completo en la universidad española es de aprox. 40 h semanales, con una carga lectiva media anual de 24 créditos (sin reducciones por gestión, etc) según un plan convencional individual de

dedicación académica (PDA). Dividiendo equitativamente, aunque no siempre es lo más realista, tenemos para el PDI “medio” una carga lectiva cuatrimestral de 120 horas de actividad presencial (clases, prácticas, tutorías, exámenes, etc) (máximo permitido según Estatuto: 150 horas, o 15 créditos). Esto corresponde aproximadamente a 8 h por semana. Pero, teniendo en cuenta la propuesta definitiva del estatuto ministerial¹⁵ del PDI, a estas 8 horas lectivas semanales de dedicación docente presencial se han de sumar las horas de actividades docentes complementarias, que, según el Estatuto (Capítulo IV, Artículo 14, Punto 8), y siguiendo la misma argumentación basada en 240 horas anuales de dedicación docente anual, se estiman en 6 horas semanales. O sea, en total, y solamente por 1 asignatura, se estima en término medio 14 horas de actividad docente semanal (más de 1/3 de la dedicación total semanal).

Por otra parte, y en función de la orientación correspondiente del PDI, las horas de dedicación a investigación, gestión e innovación/transferencia, se extraerían del 80 % del total anual, o sea aproximadamente 32 h/semana. Teniendo en cuenta, por tanto, 14 horas para dedicación completa por asignatura, más 8 horas por actividades complementarias (formación continua, congresos, estancias cortas, etc), o sea del restante 20 % del total anual, la dedicación semanal del PDI para actividades de investigación gestión e innovación/transferencia se queda solamente en 18 h/semana.

Una estimación sencilla de la dedicación no presencial del PDI por cada asignatura ideal, de 3 h/semana, sería contabilizar 0.5 h por cada 1 h de actividad no presencial del alumno. Haciendo esto, y para una asignatura ideal impartida semanalmente, corresponde 2.3 h de dedicación virtual docente vía TICs (tutorías individuales, tutorías colaborativas, trabajo en equipo con estudiantes, etc) por semana. O sea, 5.3 h/semana por asignatura ideal, que coincide curiosamente con las 6 h de actividad docente complementaria marcada en el Estatuto del PDI. ¿Es esta estimación completamente realista para las nuevas asignaturas EEES? Pensemos que un sobreexceso de dedicación docente en una asignatura en formato ECTS de justamente el doble, 10.6 h/semana (con actividades presenciales de laboratorio, etc), y menor que las 14 (8 + 6) horas de dedicación semanal completa por asignatura, ¿entraría en la zona de “ansiedad” para el PDI? ¿Estamos realmente preparados como PDIs a tiempo completo para acometer la implantación de los nuevos Grados para los cursos próximos con una dedicación semanal, presencial y virtual, de menos de 6 h por asignatura? ¿Y si impartimos actividades docentes en más de 1 asignatura por cuatrimestre? ¿Y si el

seguimiento, control y evaluación de actividades virtuales se realiza para grupos grandes?

Todas las cuestiones anteriores, y muchas más que pueden hacerse de la misma índole, son de gran interés para el colectivo docente, ámbito sindical e institucional (departamentos, centros, y, varios vicerrectorados como ordenación académica, etc). Y no son fáciles de abordar y responder con atino, y a gusto de la mayoría, según si el ámbito académico es de humanidades, o de ciencias básicas, ingenierías, etc. En nuestra opinión si las decisiones se asumen colaborativamente todos nos veremos identificados en las propuestas. Por tanto, dejamos abierta esta cuestión sobre la carga de trabajo semanal del docente dentro de las nuevas titulaciones EEES, porque seguro que será de gran interés, y necesaria quizás una estimación lo más certera posible por titulación, para los próximos años con el fin de garantizar altas cotas de satisfacción y calidad para estudiantes, docentes y gestores en nuestro ámbito universitario. Quizás entonces, cuando tengamos datos de campo reales de la carga docente semanal en varios cursos académicos, y por titulaciones, podremos entonces abordar si el plan Bolonia para el docente ha sido del todo acertado o no según los niveles de compromiso y exigencia inicialmente estimados.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha expuesto los beneficios posibles de utilizar una herramienta sencilla, basada en MS-Excel, para visualizar y supervisar desde los centros la implementación eficaz de las nuevas titulaciones EEES para los cursos próximos. Esta herramienta permite también estimar el grado de estrés semanal del estudiante a partir del seguimiento semanal del estado emocional del estudiante a través de la denominada “zona de eficacia cognitiva óptima”, con lo que sería más fácil predecir un rendimiento académico satisfactorio tanto para el estudiante como para el centro. En caso, por tanto, de desajustes significativos en algunas asignaturas, y en semanas concretas, el centro dispondría entonces de una herramienta de gestión proactiva para corregirlos en tiempo real, o de curso a curso académico, como le convenga, o venga regulado directamente desde Consejo de Gobierno de cada universidad. De cara a la evaluación institucional futura de las nuevas titulaciones, se debe contemplar desde los centros la necesidad de establecer mecanismos de recogida de información directa de los estudiantes para ajustar mejor la zona de eficacia cognitiva óptima en función del tipo y nivel de exigencia académica de cada asignatura/titulación.

Extrapolando este mismo planteamiento a la dedicación presencial y virtual docente, se ha estimado que, teniendo en cuenta el borrador actual del estatuto del PDI, la dedicación óptima semanal, presencial y virtual, del docente debe ser menor de 6 h por asignatura para estar dentro de su zona de eficacia cognitiva óptima. Aunque tampoco debe descartarse en el futuro la articulación de mecanismos de recogida de información directa de los PDI para ajustar mejor la zona de eficacia cognitiva óptima en función del tipo y gestión académica de cada asignatura/titulación. No cabe duda, por tanto, que tanto la recogida de datos de campo reales de carga de trabajo semanal, tanto del discente (alumno) como docente (profesor), será de gran interés para evaluar el impacto real, tanto a nivel de calidad educativa como gestión de recursos humanos, de la implementación de las nuevas titulaciones EEES en las universidades españolas.

Por tanto, frente a estos aspectos de reflexión, es importante aquí ser conscientes de nuestras fuerzas individuales y colectivas, nuestra predisposición para cultivar eficazmente el trabajo en equipo partiendo de la metodología de trabajo colaborativo, etc, para marcarnos metas asequibles en materia de innovación educativa para los próximos cursos de la “era Bolonia”, ni super-fáciles ni super-exigentes, con cierto matiz de reto para mantenernos el máximo tiempo posible a lo largo de este primer curso en la cúspide de esta “U invertida” (Figura 1). Esto, por ejemplo, y a pesar de lo formalizado en los nuevos planes de estudio, va implicar retos para conseguir el consenso, el diálogo, entre los distintos ámbitos y contextos en el que la institución, docentes y estudiantes colaboren para conseguir una enseñanza de calidad, superando las acciones individuales y de trabajo en solitario, para conseguir propuestas realistas, como la priorización de las actividades semanales de aprendizaje, tanto presencial como virtual, para no sobrepasar en exceso las capacidades cognitivas de todos los estudiantes, y llegar con ello a estresarlos, y quizás también nosotros los docentes. Si permitimos estos excesos, y esto ya es una labor, que a nuestro juicio, deben supervisar todos los centros cruzando cronogramas semanales entre las asignaturas, no descartemos en el futuro próximo un “cisne gris/negro”¹⁶ en forma de manifestaciones estudiantiles, o cosas inimaginables... Y si pasara esto, más tarde o temprano, sería evidente que aquí, o en cualquier universidad española, se habría fracasado en la implementación eficiente del plan “Bolonia”.

Esperamos, por tanto, que estas ideas sirvan para orientar con mayor eficacia a cualquier escala (PDI, grupo, centro, etc) la implementación próxima de las directrices del EEES en los nuevos títulos de Grado y Postgrado, tanto los actuales como

venideros, y con ello conseguir un nivel de calidad diferencial para nuestra UA claramente sobresaliente en el mundo universitario nacional e internacional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante (2008). *Normativa de la UA para la implantación de títulos de Grado. BOUA del 4 de julio de 2008*. Recuperado el 14 de Febrero de 2011, de: <http://www.boua.ua.es/> .
2. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad (VrPEQ-UA) (2010). *Orientaciones para la elaboración de guías docentes*” (2010). Recuperado el 14 de Febrero de 2011, de: http://www.ua.es/ice/recursos/disen%C3%B3_curricular.html .
3. Pou, R. (2005). *Experiencia de trabajo en equipo docente y coordinación curricular en una titulación*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://www.ua.es/ice/recursos/index.html> .
4. Bernal, J.L. (2006). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://www.ua.es/ice/recursos/index.html> .
5. Elías, M., Merino, R., Sala, G., García, M. Troiano, H. y Fernández, E. (2006). *Evaluando los ECTS en la sociología de la educación de los currículums de magisterio*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://www.ua.es/ice/recursos/index.html> .
6. Bernal, J.L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://www.ua.es/ice/recursos/index.html> .
7. Calderón, C. y Escalera, G. (2008). *La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (EEES)*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://www.ua.es/ice/recursos/index.html> .
8. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2008). *Estudio sobre políticas de innovación educativa basada en TIC, contenidos y metodologías*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://innovacioneducativa.wordpress.com/2010/02/14/%C2%BFque-es-innovacion-docente/> .
9. Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.

10. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*.
11. Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (165-169). Barcelona: Kairós.
12. Goleman, D. (2006). *Inteligencia social* (351-357). Barcelona: Kairós.
13. Martínez-Verdú, F. (2011). *El impacto de "Bolonia": balance cuatrimestre 1, curso 1. Es hora de hacer balance, marcar prioridades para ser eficientes, y aplicar gestión de conocimiento*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de: <http://blogs.ua.es/redesice/2010/12/28/el-impacto-de-bolonia-balance-cuatrimestre-1-curso-1/> .
14. Secretaría General de Universidades, Ministerio de Educación (2010). *Propuesta de Estatuto del Estudiante Universitario* (borrador del 21-04-2010). Recuperado el 14 de Febrero de 2011, de: <http://www.mec.es> .
15. Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación (2011). *Borrador Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas* (borrador del 07-01-2011). Recuperado el 14 de Febrero de 2011, de: <http://www.mec.es> .
16. Taleb, N.N. (2007). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós.