

EL DISEÑO DE PLANES DE ESTUDIO Y LA PROGRAMACIÓN DE LAS ASIGNATURAS: ASPECTOS CLAVE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

JORGE TORRES LUCAS y NACHO GONZALO ¹

RESUMEN: En este artículo planteamos, en primer lugar, algunas reflexiones y propuestas sobre determinados aspectos del diseño de un plan de estudios en el marco de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la delimitación del perfil competencial, el trabajo con las competencias y los métodos de asignación de créditos ECTS. En segundo lugar, se señalan los elementos que debe contener todo programa de cualquier asignatura: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Para cada uno de ellos se dan orientaciones y criterios que marcan la calidad mínima que se puede exigir.

PALABRAS CLAVE: ECTS, Plan de estudios, Diseño curricular por competencias; Asignación de créditos; Objetivos; Competencias; Criterios de evaluación; Orientaciones metodológicas.

ABSTRACT: The first part of this paper describes some thoughts and proposals on certain aspects of designing a curriculum within the European Higher Education Area (EEES in Spanish) implementation framework: the delimitation of the competence profile, work with competences and methods of assigning ECTS credits. In the second part, we deal with the elements that must be included on the course syllabus of any subject: objectives, contents, methodology and assessment. Guidelines and criteria laying down the minimum quality requirements are outlined for each one of them.

KEY WORDS: ECTS; Curricula design according to competences; Assigning of credits; Objectives; Competences; Assessment criteria; Methodological guidelines.

INTRODUCCIÓN

Con este artículo no pretendemos dar una pauta completa ni cerrada sobre el diseño de planes de estudio ni sobre la programación de las asignaturas. Resultaría contradictorio por cuanto nos encontramos en un ámbito y en un

¹ Profesores del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas de Madrid: jtlucas@chs.upcomillas.es y igonzalo@chs.upcomillas.es

momento de naturaleza abierta y dinámica en el que nada está, por lo menos en estas fechas, completamente cerrado. Quedan todavía por resolverse bastantes incógnitas y cada decisión que se va tomando desde las administraciones educativas sirve para aclarar alguna de ellas pero también para generar nuevas dudas y preguntas.

Nos planteamos, en el marco de las acciones formativas desarrolladas con Directivos de la Universidad durante el verano de 2005, destacar e incidir sobre algunos de los que consideramos aspectos clave que un directivo académico ha de tener claros a la hora de afrontar los cambios derivados de la implantación de los nuevos grados en el marco del EEES. Esto supone que vamos a intentar asumir, en todo momento, el punto de vista, las expectativas y las necesidades que un Decano, Director de Departamento, Coordinador de Área o Jefe de Estudios pueda tener o manifestar ante las tareas y retos que iremos presentando a lo largo del artículo.

Para ello estructuraremos el artículo en dos partes fundamentales que, sin embargo, forman un todo que debería estar lo más integrado posible. En la primera parte estableceremos y comentaremos algunos de los aspectos y problemas básicos que afectan al diseño general de un plan de estudios. No describiremos el proceso completo sino que trataremos de incidir en elementos de carácter general que estimamos claves para el adecuado desarrollo del proceso de diseño. En la segunda parte nos centraremos en un elemento básico para una implantación real del EEES: la programación de las asignaturas. Todo lo que tenga que ver con dicha planificación va a venir determinado, en gran parte, por las decisiones que se hayan ido tomando en la definición general del plan de estudios. En esta parte asumiremos un punto de vista muy concreto y aplicado: qué es lo que debe exigir, y por tanto orientar, un responsable académico con respecto a la programación que ha de realizarse de cada materia o asignatura.

A) EL DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

1. SOBRE EL PROCESO GENERAL DE HOMOLOGACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS

Antes de entrar en aspectos concretos referidos al diseño de un plan de estudios, consideramos que es necesario situar este momento en el marco del proceso general de homologación de un título. Tal como señala De Miguel (1995), dicho proceso general abarca cuatro fases que deben observarse y trabajarse como un todo integrado:

- *Justificación de la implantación*: en esta fase se debe decidir y comprobar si se dan las bases necesarias para implantar o continuar con una

determinada titulación. Se analiza si es coherente con los fines de la Universidad, si hay necesidad social y demanda de estos titulados y, también, si hay viabilidad económica en el centro-universidad para su desarrollo. En este sentido, las administraciones educativas exigirán un informe preceptivo para autorizar o no a la Universidad el comienzo del proceso de diseño y homologación de una titulación.

- *Diseño y homologación del plan de estudios*: Tras la autorización se entraría propiamente en la fase de diseño del plan de cara a conseguir la homologación de la titulación. Esta es la fase en la que nos vamos a centrar más concretamente en el artículo.
- *Autoevaluación de la implantación*: Tras la homologación y una vez puesto en marcha el plan de estudios se abre una fase que ha debido estar en gran medida prevista cuando se confeccionaba el plan. Se trata de la definición y desarrollo de mecanismos para poder ir evaluando internamente el proceso de implantación del plan de estudios. Esto supone establecer los medios para que se dé una evaluación institucional que posibilite la identificación de problemas en la implantación y la formulación y puesta en marcha de propuestas de mejora. En el siguiente gráfico presentamos algunos de los aspectos que se deben observar en la autoevaluación.

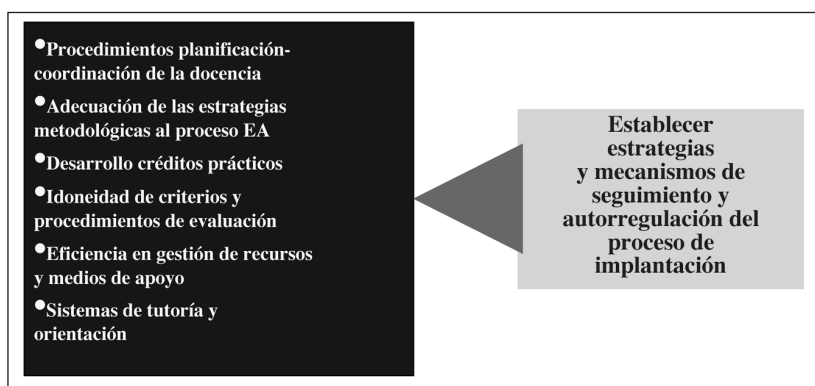


GRÁFICO 1.—*Aspectos básicos de la autoevaluación de la implantación*

- *Evaluación del desarrollo y resultados*: una vez implantado completamente el plan, se procederá a evaluarlo desde la perspectiva de los resultados. Esto supone una evaluación externa que, en caso de ser positiva, permitiría proceder a la rehomologación del plan para que pueda

seguir desarrollándose hasta una nueva evaluación. El trabajo se centraría en medir la eficacia y eficiencia de la Universidad en el desarrollo del programa formativo y en la efectividad de las enseñanzas, tal como puede verse en el siguiente gráfico.

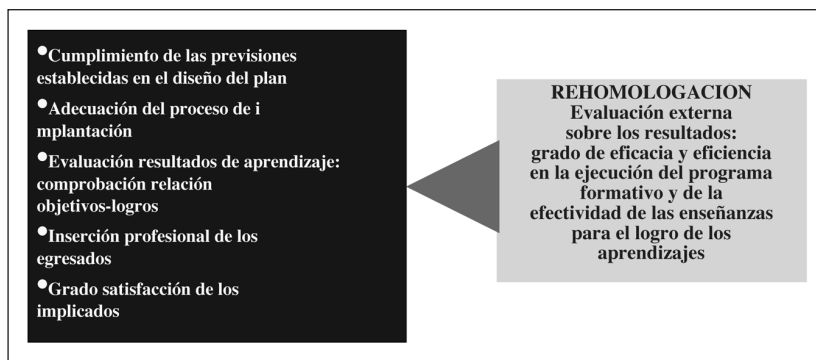


GRÁFICO 2.—Aspectos básicos de la fase de rehomologación

En definitiva, debemos entender que todo lo que tratemos sobre el diseño un plan de estudios ha de situarse en el marco del proceso general de homologación-rehomologación de un título. Todo ello supone que nos incorporamos a un proceso de evaluación permanente (interna y externa) que ha de propiciar procesos de mejora continua.

2. ASPECTOS CLAVE EN EL DISEÑO DE UN PLAN DE ESTUDIOS

En el marco de los cambios impulsados por la implantación del EEES, asumimos para el desarrollo de estos apartados la estructura general y las dimensiones planteadas por De Miguel (2004) para el diseño de un plan de estudios. En el gráfico de la página siguiente presentamos dicho modelo.

Como ya hemos señalado anteriormente, en este artículo nos vamos a centrar en algunos de los aspectos más relevantes de la delimitación del perfil profesional, de la estructura general y asignación contenidos del programa formativo y, finalmente de forma más concreta, en algunos de los elementos más relevantes referidos a la programación de asignaturas y definición de modalidades de enseñanza-aprendizaje. Así, no pretendemos entrar en todo aquello referido a las dimensiones de previsión de recursos humanos y materiales ni en los aspectos ligados a la gestión administrativa. No obstante, no queremos dejar de recordar que los cambios generados por la implantación

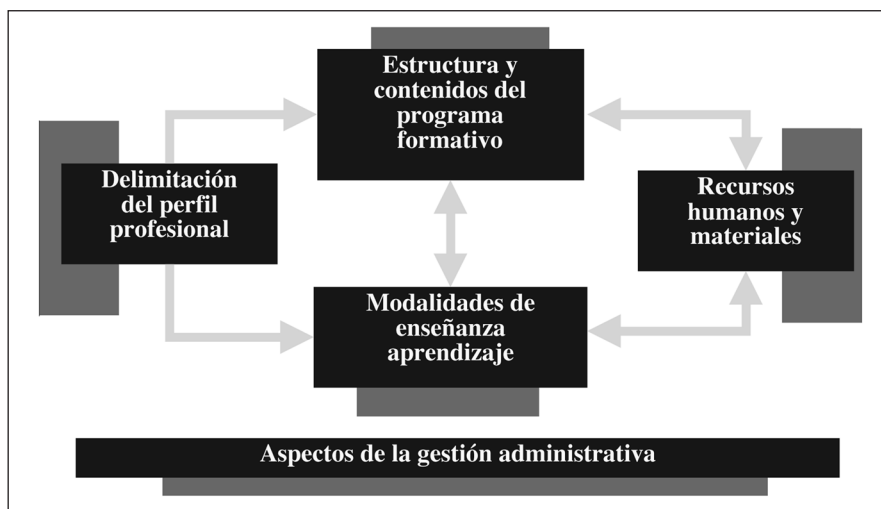


GRÁFICO 3.—*Dimensiones básicas en el diseño de un plan de estudios*

del EEES no demandan sólo una gran coherencia metodológica, sino que, además, exigen un adecuado e importante alineamiento entre los aspectos formativos y didácticos y todos los sistemas e instrumentos de gestión y apoyo administrativo. Los nuevos planes de estudio no suponen solamente una renovación en las formas de enseñar y aprender sino también en las formas de gestionar el personal, los espacios, las infraestructuras, etc.

2.1. *Delimitación del perfil profesional*

Consideramos que esta dimensión es la piedra angular sobre la que va a descansar la confección de un buen programa formativo. Dentro de esa fase cabe realizar diversidad de actuaciones pero creemos que lo fundamental es identificar y definir el perfil o perfiles académico-profesionales de la titulación. Se hace necesaria una adecuada definición del perfil profesional por que todas las decisiones que se vayan a tomar sobre el plan de estudios van a responder y van a emanar directamente de dicho perfil. En otras palabras, si hacemos una buena definición tendremos una base muy sólida para diseñar más fácil y eficazmente el programa formativo. Si la definición no es buena, difícilmente produciremos algo que tenga sentido.

La delimitación del perfil o perfiles ha de hacerse relacionando con coherencia lo establecido en las Directrices Generales propias del título, los objetivos y planteamientos estratégicos de la universidad y la demanda socio-

económica (presente o futura). Se trata, por tanto, de una decisión estratégica de primer orden.

El perfil profesional de una titulación recoge *la orientación prioritaria de un plan de estudios dentro de un ámbito profesional específico* (De Miguel, 2004: 41). Así, aunque las directrices generales fijan los ámbitos profesionales más comunes, se hace necesario y recomendable que cada universidad defina, caracterice y singularice a los profesionales que forma, de cara a que se distingan del resto de los titulados y se incremente su potencial de empleabilidad. De hecho, el Ministerio de Educación (2006) al presentar la propuesta de Directrices Generales Propias de los estudios de grado, establece una estructura de materias que permite a las universidades singularizar su oferta formativa además de incluir la posibilidad de incorporar menciones específicas a sus títulos.

Así pues, nos encontramos ante una tarea importante que requiere una toma de postura institucional: la identificación y selección del perfil o perfiles singulares que se quiere dar a nuestro titulado. En este sentido, en el nivel del Grado la identificación suele ser más sencilla por lo que el acento debería ponerse en la selección y decisión del perfil o perfiles que la institución va a asumir como característicos o propios. Una vez tomadas las decisiones, cualquier perfil va asociado y se concreta en un conjunto de competencias que le son propias y que son las que habilitan al titulado para un adecuado desempeño en su ámbito profesional.

2.1.1. Sobre las competencias profesionales

Estamos de acuerdo con Yáñez (2004: 197) cuando explica que el EEES define un modo nuevo de proceder en la planificación curricular universitaria. Se pasa de un diseño curricular organizado como una relación de disciplinas, concretadas a través de descriptores generales que permiten organizar los contenidos en áreas de conocimiento, a un diseño curricular definido desde las competencias. Es un modo de entender el aprendizaje en la universidad como el desarrollo de una serie de capacidades que permitan a los alumnos resolver situaciones prácticas propias de su vida profesional.

Todo ello exige definir adecuadamente las competencias propias de un perfil profesional. Ese perfil competencial es el que debe constituirse como objetivo fundamental de la labor formativa universitaria y como eje alrededor del cuál se construye el plan de estudios. Por todo ello se hace imprescindible entender a qué nos referimos cuando hablamos de competencia. A continuación presentamos tres definiciones de competencia con el fin de extraer sus aspectos fundamentales:

- Una competencia es el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada: incluye la capa-

cidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado para producir un resultado definido (Le Boterf, 2001).

- Una competencia es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (Lasnier, 2000: 32).
- Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional (De Miguel, 2004: 42).

Tal como hemos comentado antes, queremos destacar que en las tres definiciones, siendo distintas, encontramos elementos y orientaciones comunes:

- La definición de competencia como algo complejo e integrado. Se huye de ese viejo prejuicio académico que entendía la competencia como algo ligado al conocimiento concreto, a la mera aplicación de fórmulas de actuación sencillas y normalmente repetitivas. En este sentido, comprobamos como en las definiciones se entiende la competencia como un conjunto complejo e integrado de elementos cognitivos, actitudinales y técnicos.
- La competencia como algo ligado al ejercicio profesional. Se define como algo necesario para actuar eficazmente en un determinado ámbito o situación profesional y también como un modo de proceder que se puede verificar por cuanto ha de traducirse en una actuación visible que, además, tiene unos resultados.

En el fondo, aunque a veces de manera muy implícita, todos tenemos una imagen bastante clara de a quiénes consideramos competentes en nuestro trabajo y a quiénes no. Así, solemos entender que una persona es competente en un ámbito profesional determinado en la medida que demuestra:

- Capacidad de comprender las situaciones características y propias de dicho ámbito.
- Capacidad de evaluar adecuadamente el significado e implicaciones de tales situaciones.
- Capacidad de decidir cómo afrontarlas.
- Capacidad de movilizar los recursos adecuados para pasar a la acción y dar una respuesta eficaz.
- Capacidad de aprender y extraer posibilidades de mejora en el desarrollo de todo el proceso.

En definitiva, para elaborar el perfil profesional de una titulación debemos trabajar sobre las competencias que lo definen. Sólo a partir de ahí podremos estar en condiciones de diseñar un proyecto formativo integrado de la

titulación. En este sentido para definir el perfil y avanzar en el diseño del plan de estudios habrá que realizar las siguientes tareas sobre las competencias:

2.1.1.1. Las competencias hay que *IDENTIFICARLAS* y *DEFINIRLAS*

En primer lugar hay que identificar y definir las competencias que constituyen el bagaje y la cualificación del titulado que queremos formar. Para hacer esto se puede beber de diversas fuentes.

Así, para las competencias específicas comunes de un grado podemos acudir, en estos momentos, a las propuestas de directrices generales propias en aquellas titulaciones para las que se hayan hecho ya públicas. Para los otros títulos, a la espera de que esto ocurra, se puede acudir a los libros blancos realizados por las redes de universidades al amparo de las ayudas de la ANECA.

Para las competencias específicas propias del perfil del grado de cada universidad deberemos acudir y obtener la información de los empleadores, los profesionales del ámbito, los centros colaboradores de prácticas y nuestros alumnos egresados. En el caso de Comillas, de una adecuada definición de estas competencias dependerá en gran medida la posibilidad de realizar una oferta formativa singular, diferenciada y dirigida al empleo.

Por último, por lo que se refiere a competencias de tipo general o transversal, propias de todo titulado universitario, las fuentes fundamentales son:

- Las competencias genéricas definidas en el informe Tuning (González y Wagener, 2003) que serán comentadas en la segunda parte del artículo.
- Las competencias genéricas que emanen de las directrices generales que la propia universidad quiera plantear como distintivas para sus títulos.

2.1.1.2. Las competencias hay que *DESCOMPONERLAS*

Una vez que están identificadas y definidas es necesario realizar una labor de «descomposición» ya que, tal como señalamos anteriormente, las competencias se definen por su complejidad. Esto exige diferenciar sus componentes para facilitar y posibilitar el diseño de actuaciones que permitan su adquisición por parte de los alumnos y su verificación por parte de los profesores.

Así, aunque existen otras formas de clasificar y diferenciar los elementos de las competencias nosotros asumimos el modelo que establece que en las competencias se encuentran aspectos referidos al SABER (conocimientos necesarios), al SABER HACER (destrezas y habilidades necesarias así como el manejo de los instrumentos necesarios para dar respuesta a las situaciones profesionales) y al SABER SER-ESTAR (actitudes y valores que deben

presidir y orientar las actuaciones profesionales). Es esta una clasificación sencilla, comprensible y muy clarificadora para cualquier profesor universitario sea del ámbito que sea. En este sentido cabe destacar que si somos capaces de descomponer adecuadamente los elementos constitutivos de las competencias, posibilitaremos su traducción a acciones de enseñanza-aprendizaje y además, facilitaremos las labores de coordinación y trabajo en equipo del claustro de profesores.

Otra fórmula para descomponer la complejidad de las competencias tiene que ver con la necesidad de establecer cuáles van a ser los niveles de dominio de dichas competencias exigidos al alumno para verificar si su aprendizaje es suficiente o no. Así, se hace necesario definir cuáles son los niveles de dominio exigidos por el perfil profesional (y factibles para un nivel de Grado), de qué manera los vamos a traducir en nuestros sistemas de evaluación académica y en qué momentos del proceso de formación vamos a exigirlos y verificarlos.

2.1.1.3. Las competencias hay que *PRIORIZARLAS* y *SECUENCIARLAS*

Tras las acciones anteriores se hace imprescindible realizar una priorización entre las diferentes competencias del perfil. No todas las competencias son igualmente importantes, ni todas son igualmente necesarias para los diferentes perfiles que puedan darse para una titulación. En este sentido resulta pertinente plantear en primer lugar cuáles son las *COMUNES* a todos los perfiles del título y cuáles son *ESPECÍFICAS* para un determinado perfil. Una vez establecida esta clasificación habrá que dar un paso más y diferenciar las competencias según la importancia que tengan en la definición del perfil. Así nos encontraremos con que algunas competencias son *ESENCIALES*, otras son *COMPLEMENTARIAS* y otras son *IRRELEVANTES* para un determinado perfil académico-profesional. Llegado el momento de repartir los tiempos de formación tendremos que organizar una estructura temporal coherente con la importancia y el peso relativo de cada competencia en la configuración del perfil.

A partir de aquí, se debe continuar desarrollando una buena secuenciación de las competencias, observando cuáles de ellas (o cuáles de sus componentes) son la base para la adquisición de otras y cómo se pueden potenciar los aprendizajes de aquellas que se trabajan simultáneamente. Este es un aspecto de vital importancia que posibilita una organización modular del proceso formativo. En ella el estudiante puede avanzar en su aprendizaje de una manera coherente y ordenada, sin necesidad de dar «grandes saltos» y llevando en su equipaje los instrumentos necesarios para seguir el plan de estudios. En este sentido quiero citar aquí las palabras de Lavigne (2003: 3): «El mejor modo sería clasificar todos los módulos de un plan de estudios de

grado como un organigrama, de modo que pueda verse como un estudiante pasa del punto A al punto B. Esto puede parecer obvio, pero es sorprendente ver que hay quien no lo consigue o piensa que hacerlo de este modo fue fruto de su propia idea brillante. Por supuesto ¡sólo se trata de sentido común!».

2.2. *Sobre la estructura y asignación de créditos en el Plan de Estudios*

Una vez definido el perfil, concretadas y organizadas las competencias profesionales que lo conforman, nos encontramos en una muy buena posición para seguir avanzando en el diseño curricular de la titulación. Pero para poder seguir el proceso de una manera coherente resulta necesario insistir y dejar muy claro en todos los niveles académicos y de gestión el hecho de que un plan de estudios en el marco del EEES debe ser tomado como un proyecto formativo integrado, como un plan que tiene unidad y coherencia interna y que proporciona una visión de conjunto de la formación correspondiente a una titulación (Zabalza, 2003). Debido a la naturaleza compleja de las competencias y de su aprendizaje se requiere un plan de actuación que no consista en la mera adición de acciones (Yáñez, 2004), sino un plan de estudios que sea un verdadero proyecto formativo, un plan de actuación conocido y compartido por todos puesto que es entre todos como podrá ser llevado a cabo.

Siguiendo el modelo presentado en el gráfico 3, ahora se debería entrar en la fase de definir la estructura y el contenido del programa formativo. Con respecto al marco estructural simplemente cabe señalar que el margen de decisión es francamente reducido, ya que la mayoría de las opciones vendrán definidas o determinadas por la administración educativa o por la propia Universidad de manera general para todos sus títulos. Aspectos como el volumen total de créditos, su distribución horaria, el calendario y volumen de trabajo semanal del alumno o el valor del crédito vendrán definidos externamente al proceso de diseño del plan de estudios. Así, aunque hace un año quedaban bastantes incógnitas, en estos momentos ya se van desvelando algunas de las decisiones pendientes: la estructura de los títulos siguiendo el esquema 3+1+1, la carga de los grados en 240 créditos ECTS con posibilidad de acceso al postgrado teniendo cursados 180, la necesidad de que las menciones contengan un mínimo de 30 créditos, la carga de los contenidos formativos comunes se sitúa en los 120 créditos (dos cursos académicos), etc.

No obstante, consideramos que lo más importante de esta fase aparece cuando nos centramos en la definición de los contenidos del programa formativo. Es en este momento cuando se empiezan a tomar decisiones sobre cómo planificamos y organizamos el proceso de adquisición de las competencias. Es ahora cuando debemos identificar las materias y definir las en su

relación con las competencias, cuando hay que ponderar el peso relativo de cada materia en el conjunto del plan de estudios y plantear en qué asignaturas-módulos se va a desglosar cada una de las materias. Es también ahora cuando se va a definir el la carga de cada asignatura y la secuenciación de las materias y asignaturas para que el aprendizaje del alumno siga un camino lógico y seguro.

Existen diferentes documentos (cada vez habrá más) que incluyen y presentan diversas fichas e instrumentos que ejemplifican y facilitan estas actuaciones. En este artículo no podemos incidir más sobre estos temas pero sí conviene dejar claros aspectos que juzgamos fundamentales:

- Las materias que se definirán en las directrices generales propias tienen asignado un número mínimo de créditos que puede ser aumentado discrecionalmente.
- Es muy importante tener claro que en cada asignatura se pueden incorporar competencias procedentes de distintas materias. Esto exige salir de la estrecha visión de plan de estudios a la que nos hemos acostumbrado e ir interiorizando que la acción formativa es ante todo y sobre todo acción compartida. O cómo señala un documento de la ANECA (2004: 14), «normalmente no es cada módulo sino más bien un conjunto de módulos los que se diseñan para conseguir un conjunto de competencias».
- Tanto la definición de las materias como su ponderación y su división en asignaturas debe hacerse siempre presidido y planteado desde el perfil competencial asumido por el título.

Una vez aclarados estos aspectos, pensamos que el problema principal con el que los responsables académicos se encuentran en este momento del diseño viene definido por las siguientes preguntas ¿Cómo asignamos y repartimos los créditos ECTS? ¿Qué sistema seguimos para un reparto equilibrado? En el fondo, en esta fase se trata de eso, de ver cómo repartimos el «capital tiempo» entre las diferentes materias y profesores asegurando un diseño y reparto suficiente, equilibrado y ordenado del proceso formativo.

Para iluminar algo el tema, recogemos aquí los planteamientos de Lavigne (2003), donde señala que, entendiendo que el sistema ECTS hace siempre referencia al trabajo relativo del estudiante (relative student workload), es posible distinguir tres métodos de asignación de créditos:

- El método *IMPOSITIVO* (*TOP-DOWN METHOD*): es el método más sencillo y fácil para la asignación de créditos. Supone que cuando una institución tiene un programa bien definido y secuenciado para la obtención de una titulación determinada, la labor de asignar los créditos entre las diferentes materias y módulos se simplifica bastante.

En este sentido, si se realiza un buen trabajo de definición del perfil y se han organizado, priorizado y secuenciado las competencias y su relación con las diferentes materias, la ponderación del peso de cada una de las materias-asignaturas para cumplimentar el perfil competencial no supone un salto de tanta magnitud o dificultad. De esta manera, si se cumplen las condiciones, la asignación de créditos y carga de trabajo se realiza de «arriba abajo» desde un planteamiento coherente y explícito respecto del perfil profesional. Esto es necesario por cuanto este método sólo puede funcionar bien en la medida en que todos los profesores tienen una visión clara del programa formativo en su conjunto y de su papel en él.

- El método *COMPOSITIVO (BOTTOM-UP METHOD)*: este es un método bastante directo para calcular las horas de trabajo del estudiante como base para una asignación coherente y real de créditos a las asignaturas-módulos. Supone calcular la cantidad real de horas que un estudiante tipo necesita para realizar el trabajo exigido en la asignatura y en el conjunto de un curso. La forma de cálculo es sencilla, consiste en preguntar al número suficiente de alumnos para obtener el promedio de lo que se necesita para completar el curso.

El problema fundamental de este método estriba en que sirve para acercarse al tiempo necesario que cuesta desarrollar módulos-materias predefinidos, pero difícilmente puede ser usado con asignaturas y títulos que se encuentran en etapa de definición y planificación. Por tanto, este modelo es más adecuado para todos los proyectos de experimentación para la aplicación del sistema ECTS en titulaciones ya existentes, de forma que se pueda ir obteniendo información y se pueda ir generando una práctica real que sostenga y posibilite el adecuado desarrollo y organización de los planes de estudio de los nuevos grados. De hecho muchas de las acciones de innovación e implantación del «sistema de Bolonia» planteadas en las universidades españolas tienen que ver con la medición del tiempo que necesita un estudiante para realizar determinadas actividades o aprendizajes y así poder traducir las cargas de las asignaturas actuales a cargas referidas al trabajo del estudiante.

- El método de asignación de acuerdo con los *RESULTADOS DE APRENDIZAJE*: en teoría, este es el mejor método de asignación de créditos por cuanto más que centrarse en el número de horas de trabajo del estudiante se centra en medir cuánto aprende en un tiempo determinado. Por tanto, se pone el acento en definir y enumerar de manera muy precisa los resultados de aprendizaje que se pretenden. De esta manera se consigue identificar los contenidos de los módulos y definir el nivel de adquisición preciso para considerarlos superados.

Las principales objeciones a este método surgen por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por la excesiva complejidad que supone la definición de diversos niveles de dominio o adquisición de los resultados que suele ser inaccesible para una parte importante del profesorado universitario. En segundo lugar, porque si sólo se aplica este método normalmente se acaban incorporando a los planes de estudio cargas que acaban superando con creces los 60 créditos que son factibles desarrollar en un curso académico. Para que pueda funcionar los profesores deben contar con un límite temporal designado «desde arriba» al cuál tendrán que adaptar la definición de resultados de aprendizaje que sea realmente posible adquirir en ese tiempo determinado.

Como conclusión general de este apartado podemos decir que los tres métodos tienen ventajas y limitaciones pero que, de cara al diseño de los nuevos grados parece aconsejable utilizar en primer lugar el más sencillo que es el impositivo para, posteriormente, utilizar los otros métodos para evaluar y plantear mejoras en el diseño inicial del plan de estudios. De todas maneras, conviene destacar que todas aquellas actuaciones por las cuales los profesores vayan entrenándose en la definición de cargas de trabajo del estudiante y en la verificación de resultados de aprendizaje suponen un avance inestimable en la preparación para responder a los retos del EEES y deben ser alentados y promovidos desde las Universidades. Dicho esto conviene dejar claro al profesorado que todas esas acciones supone una labor de entrenamiento y de obtención de información relevante y necesaria para poder asignar los créditos en función del perfil profesional que vayamos definiendo pero que en absoluto supone la aceptación y traducción directa de los resultados obtenidos en las asignaturas actuales a las materias y módulos que conformen los nuevos grados. En este sentido, conviene recordar lo que la ANECA (2004: 14) plantea sobre la implantación del crédito europeo:

- La asignación de créditos se hace siempre de arriba hacia abajo.
- Se hace teniendo como objetivo el que el estudiante consiga una serie de competencias que han sido definidas previamente.
- Que cada componente del programa de estudio ocupa en diseño del plan un espacio y un peso en créditos proporcional a su importancia con relación al perfil que el estudiante ha de conseguir.
- Que el profesor es responsable de diseñar bien ese capital de tiempo del estudiante para saber cuantas clases requeriría el aprendizaje y la obtención de las competencias que le han sido adjudicadas, qué temas desarrollar en las clases y cómo hacerlas para la consecución de las competencias. También debe diseñar cuáles son las actividades necesarias para la consecución de los objetivos y qué tiempo aproximado requiere cada una.

B) LA PROGRAMACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

1. UN PUNTO DE VISTA PARTICULAR: ¿QUÉ ESPERA ENCONTRAR MI JEFE DE ESTUDIOS O MI DIRECTORA EN EL PROGRAMA DE MI ASIGNATURA?

El título refleja precisamente el punto de partida que empleamos durante el año 2005 en las sesiones de formación para Decanos, Directores de Escuela, Jefes de Estudio y otros miembros de los equipos directivos de la Universidad: *¿qué esperarías recibir si le pides a una profesora o a un profesor que te traiga el programa de su asignatura?* Por descontado que un estudio más completo debería incluir lo que *los alumnos esperan* o desearían encontrar en el programa de la asignatura, pero esa formación se hizo en época de vacaciones universitarias, de modo que no hubo ocasión de hacer ese planteamiento, que es también interesante y necesario.

En un grupo de unas treinta personas las respuestas no se hicieron esperar y rápidamente llenaron la pizarra: un programa debe tener la justificación de la asignatura, los temas, la bibliografía, la metodología, las fechas o los requisitos para el examen, las normas, las habilidades, las capacidades, un plan semanal de clases, saber si todo eso se da completo, saber si hay «temas dados por el libro» (el profesor no los explica pero los alumnos se los leen), algo sobre las clases prácticas, orientaciones para el examen, objetivos avanzados (y temas de ampliación) para alumnos adelantados, contenidos básicos o mínimos, el perfil del alumno, requisitos de acceso a la asignatura, el perfil profesional, el tiempo necesario, una «lista de lectura», el calendario, los criterios de asistencia, el sistema de calificación...

Alguna persona preguntó, antes de responder, si se trataba del programa que se cuelga en la *web*, si era el que se envía a la Secretaría General o quizá el que se entrega al Jefe de Departamento. Si es el programa de uso particular del profesor, o si es el programa que se entrega fotocopiado a los alumnos. Alguien dijo que si era el programa «antes o después de negociarlo con los alumnos», y todavía alguien más dijo que no hace personalmente el programa, sino que recibe de su Departamento el programa que debe desarrollar en clase, y que se trata de un programa elaborado hace tiempo, muy similar al que recibió cuando era alumno en ese mismo centro.

La pregunta inicial pretendía plantear un marco de referencia, unos requisitos básicos que un programa debe reunir para ser válido: que nos lleve a pensar, antes de recibirlo, en los elementos mínimos que debe contener, y dentro de cada uno de estos elementos, qué características se deben mostrar.

Agrupar todas las ideas iniciales en cuatro columnas fue muy sencillo:

<i>ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN</i>			
<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Metodología</i>	<i>Evaluación</i>

Y, con toda seguridad, el lector puede distribuir sin mayor dificultad en cada una de las columnas las ideas de los párrafos anteriores, así que no lo hacemos aquí.

La principal evidencia de este primer ejercicio es que precisamente son esas cuatro columnas las que determinan los cuatro elementos que articulan una programación. Podría haber, si se quisiera organizar así, alguna columna más, pero difícilmente se podría aceptar como buena una propuesta de programa que deje alguno de esos cuatro apartados totalmente en blanco.

Para mayor simplicidad, si se prefiere, las cuatro columnas serían también la respuesta a estas tres preguntas:

<i>¿Qué y para qué enseñar?</i>	<i>¿Cómo y cuándo enseñar?</i>	<i>¿Qué, cómo y cuándo evaluar?</i>
Objetivos y contenidos	Metodología	Evaluación

También quedó claro que, una vez dentro de cada elemento, las posibilidades avanzan de cero a cien. La información puede crecer en cantidad y, sobre todo, en calidad. Así, según la tradición de cada Facultad o Escuela, o según el nivel de exigencia (o el deseo de excelencia) que tenga el centro o el Departamento (o el propio docente si no hay mayor supervisión o coordinación de estos aspectos), a partir de un momento determinado ya se considera que el elemento correspondiente está suficientemente concretado o definido.

Lo que proponemos a continuación, en esta ocasión, no es un curso de programación de asignaturas, ni tampoco una propuesta detallada de proyecto docente (ambas cosas, si alguien las necesita, existen en los cursos de formación de nuestro Instituto de Ciencias de la Educación).

Vamos a trazar algunas líneas (ojalá pudieran definirse como maestras) que den criterios al profesorado, y sobre todo a sus equipos directivos (que

han de liderar y estimular sin duda la tarea de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior), acerca de lo que se puede reclamar, o incluso exigir, como parte integrante de la programación de una asignatura. No habrá espacio aquí para detallar muchas adaptaciones y variaciones particulares, ni tampoco para contemplar alternativas para situaciones específicas. Que nadie se preocupe, estamos dando los primeros pasos. Tampoco se trata en absoluto de un mensaje con vocación canónica (sería un atrevimiento, pues afortunadamente la variedad de posibilidades, de «buenos» programas, es demasiado grande) ni con carácter prescriptivo (estamos lejos aún de un estadio así, si es que llega a existir alguna vez en la Universidad). Pero sí debería servir, al menos, para saber que, si bien hay muchas respuestas que «valen» para la pregunta inicial, también hay algunas que decididamente «no valen», que son insuficientes para una institución que busca la excelencia. Y hay que mejorarlas. Vamos a ello.

2. ESTABLECER LAS METAS: OBJETIVOS O COMPETENCIAS

Lo menos que se le puede pedir al programa de la asignatura es que diga *qué es lo que quiere lograr*, que haga explícitas las metas que se pretenden. Y que lo haga de forma clara, que quien lo lea (sea alumno o profesor) lo entienda. Muchas veces, para responder a esta pregunta, pensamos en lo que queremos *que sepan los alumnos* al acabar el curso. Está bien, sería algo así como pensar en el mínimo imprescindible que hay que alcanzar, sea para aprobar, sea para seguir estudiando las asignaturas que van detrás de la nuestra. Y si además ponemos algo por encima del mínimo, mejor que mejor.

En la actualidad hay mucha información para establecer las metas de aprendizaje. De hecho, el Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho de la formulación unificada de las metas una de sus claves. Esa clave se denomina *competencia*, y en teoría está muy directamente ligada al perfil profesional que los titulados desempeñan en el mundo del trabajo. La competencia va más allá de *lo que sabe* el alumno, y quiere recoger además tanto lo que *es capaz de hacer* como *las actitudes y los valores* que ha sido capaz de adoptar.

Los objetivos, por su lado, se han usado mucho hasta ahora para decir lo que se quiere lograr y, en su versión más integradora (es decir, menos ligada a conductas o acciones concretas, que son fáciles de medir pero difíciles de generalizar a otros contextos fuera del aula de clase), sirven para concretar *las capacidades que el alumno va a desarrollar* al cursar nuestra asignatura. Es un buen planteamiento, siempre que tengamos un inteligente «mapa» de capacidades, y no pensemos solamente en las cognitivas o intelectuales.

Añadamos las que se refieren al equilibrio personal, a las relaciones interpersonales, a la inserción del alumno en el medio social o profesional y a su actuación comprometida en él, y ya tenemos una herramienta potente para explicar lo que queremos lograr.

Esta definición de las metas debería incluir, quizá a modo de preámbulo (aunque ahora los preámbulos no tienen buena fama para impartir doctrina), al menos una breve reflexión sobre el sentido de la asignatura dentro del conjunto del plan de estudios, su relación con otras asignaturas dentro de la misma área de conocimiento o, en definitiva, su aportación para lograr el perfil profesional que hemos mencionado más arriba.

Las competencias, si alguien quiere profundizar más, pueden considerarse *específicas* (las que son propias de esta asignatura, los conocimientos teóricos y prácticos, las habilidades y las actividades que se desarrollan en ella) o *transversales*, que se refieren a herramientas más generales de aprendizaje o que contribuyen a la formación general de las personas (y los alumnos, recordemos, son personas que están formándose). *Comprender*, *actuar* y *ser* son tres verbos que resumen el propósito de usar las competencias para definir nuestras metas.

En fin, se ha hecho un trabajo, en nuestra opinión excelente, para definir las capacidades en el marco del *Proyecto Tuning* (basta poner estas dos palabras en el buscador *Google* para que salga toda la información, o ir directamente aquí: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>). Quien lo lea verá que se organizan las competencias en tres grandes grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. No las vamos a desarrollar aquí, pero señalamos en un apunte rápido que las primeras incluyen habilidades cognitivas (tales como comprender y manipular ideas y pensamientos), capacidades metodológicas (organizarse, tomar decisiones, resolver problemas) y destrezas lingüísticas, de comunicación oral y escrita. Las competencias interpersonales se refieren a la capacidad de expresar los propios sentimientos, a habilidades críticas y de autocrítica y a destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales que facilitan la interacción social y la cooperación. Y las competencias sistémicas abarcan aspectos variados como la capacidad de aprender, aplicar los conocimientos en la práctica, planificar, tener iniciativa o liderazgo y diseñar y gestionar proyectos.

Quizá resulte interesante dar un vistazo a las prioridades que tanto los alumnos que han terminado la carrera, como los empleadores de la Unión Europea dan a las competencias. Combinando sus respectivas opiniones, fíjense en las que salen situadas en las doce primeras posiciones:

<i>Instrumentales</i>	<i>Interpersonales</i>	<i>Sistémicas</i>
1. Capacidad de análisis y síntesis. 3. Resolución de problemas. 7. Habilidades de gestión de la información 10. Capacidad de organización y planificación.	8. Habilidades interpersonales. 9. Trabajo en equipo.	2. Capacidad de aprender. 4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. 5. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. 6. Preocupación por la calidad. 11. Habilidad para trabajar de forma autónoma. 12. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).

Y, ya que estamos, a lo mejor le queda a usted un momento para reflexionar (¿y sorprenderse?) sobre las que quedan en los cinco últimos lugares, las menos valoradas, de un total de treinta:

<i>Instrumentales</i>	<i>Interpersonales</i>	<i>Sistémicas</i>
	26. Compromiso ético. 28. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. 29. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.	27. Diseño y gestión de proyectos. 30. Comprensión de las culturas y costumbres de otros países.

Pregunta final sobre metas y objetivos: ¿cómo contribuye, aquí y ahora, mi asignatura, para que nuestros alumnos desarrollen cada una de estas competencias? ¿Coinciden mis propias prioridades con las de la titulación o con las de la Universidad?

3. LOS CONTENIDOS: UN PROBLEMA DE SELECCIÓN

A la pregunta genérica de *¿qué enseñar?* hemos respondido en buena medida en el apartado anterior, al hablar de metas, objetivos o competencias. Sin

embargo, cada vez que le preguntamos a una profesora o a un profesor «¿qué enseñas?», lo más probable es que nos responda con una buena y completa lista de contenidos. Está bien, contribuyen de manera clara (y muchas veces precisa) a definir lo que enseñamos. Además, todo el mundo entiende una buena lista de contenidos, sea porque le encargan que la enseñe, sea porque lo que le toca es aprendérsela.

Lo que sucede es que, con la lista en la mano, casi siempre se comprueba que la mayoría de lo que contiene son contenidos conceptuales, referidos a datos, hechos, leyes o principios generales. Apenas incluirá —salvo en contadas asignaturas eminentemente prácticas, y a veces ni siquiera en ellas— algún procedimiento, método o estrategia. No cabe pensar que sea porque no los enseñen, porque normalmente sí los enseñan. Y, finalmente, los profesores se llevan una nota alta si se les ocurre incluir en su lista alguna actitud, norma o valor que explícitamente quieran desarrollar en sus alumnos. Lo que pasa es que estos dos últimos grupos (procedimientos y actitudes) no se consideran propiamente contenidos, y se quedan en el terreno de lo tácito, de lo supuesto, en fin, de lo ambiguo. Currículo oculto. Mal terreno para planificar el aprendizaje.

El uso de estos tres *tipos de contenido* tiene una función pedagógica: nos ayuda a pensar en contenidos que habitualmente olvidamos a la hora de programar. Facilita que preparemos un menú equilibrado: es cierto que nuestra asignatura será más propicia que otras para dar mayor importancia a alguno de estos contenidos, eso lógico y hay que respetarlo, pero será *dietéticamente* (¿didácticamente?) sospechoso que le falte totalmente alguno de estos ingredientes.

Más allá de esta entrada tan pedagógica (ustedes disculparán) que hemos hecho a la cuestión de *qué es lo que enseñamos*, lo fundamental es precisamente la respuesta a esta pregunta: ¿quién *elige*, quién *decide* lo que vamos a enseñar? ¿Lo hacemos solos o en equipo? ¿Tenemos más o menos margen de maniobra para decidir? Estas son las cuestiones principales.

La proverbial autonomía del profesor universitario, como se señala en otro artículo de este número dedicado, cómo no, a la coordinación docente, es verdaderamente grande. La posibilidad de reflejar en el programa de la asignatura nuestras prioridades y gustos personales está abierta, quizá muy abierta, y lleva muchos años así.

¿Vamos a ser capaces de aceptar la reflexión que nos plantea el Espacio Europeo? ¿Vamos a someter nuestros gustos docentes al *perfil de competencias* de la titulación? ¿Vamos a combinar nuestra experiencia en el aula con las demandas que el cambio en los procesos de aprendizaje y de enseñanza universitarias puede exigirnos? En suma, ¿daremos el salto del docente como profesional individual al docente como *profesional colectivo* que nos pide el profesor Juan Carlos Tedesco?

Ya hemos planteado las principales preguntas de fondo. El resto es diseño, y ahí las modas marcan la tónica, qué le vamos a hacer. Incluya usted en su programa contenidos teóricos y prácticos, según corresponda a la esencia de su asignatura, señale sus prioridades agrupándolos en bloques con sentido o haga, si lo prefiere, una detallada lista (vaya, un temario) de todo lo que se va a enseñar y aprender gracias a su trabajo docente. No tiene que llegar mucho más lejos, si no quiere. A fin de cuentas, los contenidos no son las actividades (ni el orden, ni el tiempo que va a emplear en ellos o las semanas en las que se van a trabajar) y es mejor que sea un apartado claro, explícito, donde está lo que tiene que estar y donde, si no aparece algo, es porque usted no lo quiere incluir. Fuera ambigüedades. Así de simple.

4. ¿CÓMO LO HAGO? ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Aquí el Espacio Europeo de Educación Superior viene verdaderamente cargado de sugerencias (¿exigencias?) para aumentar la variedad de nuestra actividad docente y para plantear, en consecuencia, un nuevo modelo de trabajo y de estudio a nuestros alumnos. Basta con fijarse en este apunte rápido que proponía hace poco la Vicerrectora de Ordenación Académica respecto a la cantidad de posibilidades que se nos abren: sesiones académicas teóricas y prácticas, seminarios, trabajos dirigidos, controles de lecturas, exposiciones y debates, clases interactivas en grupos de alumnos dirigidas por el profesor pero guiadas por los alumnos, tutorías especializadas (colectivas e individuales), actividades no presenciales, horas de dedicación a la asignatura por parte del alumno para preparar exámenes, exposiciones, lecturas y reseñas, trabajos, ejercicios, etc.

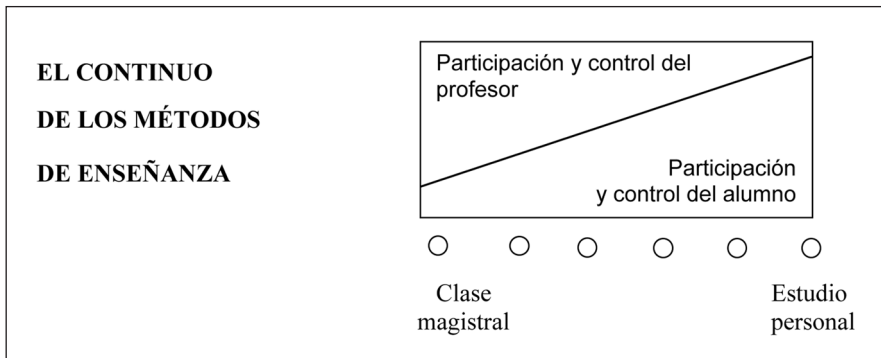
¿Será la ocasión para una revolución en la metodología docente universitaria? Sinceramente, mucho lo dudamos; el principio de inercia es inexorable y no da para tanto. Eso sí, lo que no se puede hacer es desaprovechar la oportunidad que se nos brinda al calor de las reformas que vienen. Para ser realistas, y quizá un punto ambiciosos, como debe ser, proponemos cambios continuados, poco a poco, tanto en las propuestas de los profesores como, a renglón seguido (¿a remolque?), en los hábitos de las alumnas y de los alumnos.

Nada de esto es sencillo de explicar, y tampoco fácil de aprender. La docencia no es un abecé que se sintetiza en cuatro reglas. Al contrario, es una tarea compleja que, para mayor dificultad, tenemos la costumbre de hacer en solitario. Nuestra actividad docente se desarrolla casi en su totalidad en ausencia de otros adultos (aparte de los alumnos, que en la Universidad generalmente lo son). Nadie cerca para opinar, para retroalimentar, para colaborar, para corregir. No es el mejor escenario de crecimiento profesional, así que conviene cuidar a los docentes y darles otras oportunidades para mejorar su

capacidad de enseñar. En este punto, y aunque se cuente con la honrada iniciativa de cada cual, los equipos directivos tienen la máxima responsabilidad.

Más allá de un repertorio de técnicas, que no vienen mal pero que no dejan de ser el pez para la comida de un solo día, hay que enseñar a *reflexionar sobre nuestra propia práctica* (y sobre la de los demás), que sería como aprender a pescar para toda la vida. Hablar sobre nuestras asignaturas, intercambiar ideas, contrastar programas, poner en común las dificultades, dotarse, en fin, de espacios y tiempos para poder hacer todo eso en equipo y de manera continuada, ahí está el futuro del cambio metodológico.

En alguna ocasión hemos señalado que los métodos de enseñanza podrían considerarse distribuidos como una dimensión continua, que varía en función de lo que hace el profesor y lo que hace el alumno. Serviría para pensar acerca de qué control tiene el profesor sobre lo que está pasando y cómo participa en las actividades, y compararlo con la participación que tiene el alumno y su propio control sobre lo que hace. Sería más o menos algo así:



La clase magistral sería un ejemplo de máxima actividad y control por parte del profesor (aunque no total, como se ve en el gráfico, pues un alumno puede tomar apuntes, escuchar de forma más o menos activa, pensar sobre lo que escucha, sacar conclusiones, decidir que pone mensajes por el móvil o dejar volar su imaginación hacia tierras más cálidas). En el otro extremo, pero habría más ejemplos, el estudio personal pone casi todo el peso en el lado del alumno, aunque también está presente en él el profesor (pese a que pueda hacerse en pijama y a altas horas de la madrugada, sobre todo en visperas de exámenes) que es quien ha señalado lo que hay que estudiar, ha propuesto el material y, sobre todo, influye mediante el tipo de examen que ha dicho que va a hacer, algo que de verdad condiciona de arriba abajo la actividad del alumno. Y, entre ambos extremos, situaremos el trabajo en grupo,

el laboratorio, las prácticas, los comentarios de texto, los libros de la lista de lectura... Actividades que, según las planteemos, estarán más cerca de un extremo que del otro.

Es decir, que a medida que uno aumenta, el otro disminuye, y muchas posibilidades para enseñar (casi todas, en realidad) son aceptables. Todas, queremos decir, siempre y cuando no sean siempre la misma y única forma de enseñar y aprender. No porque en la variedad esté el gusto —que quizá—, sino porque *el control sobre lo que se aprende* es un mecanismo extraordinariamente poderoso de *influencia educativa*. Podemos dictar clases, proponer prácticas y acompañar su desarrollo, exigir lecturas u organizar debates, pero al final del proceso, siempre, todo lo que hacemos tiene necesariamente que acabar en manos del alumno, que es quien aprende. Bajo su propio control. Es una cuestión de autonomía: solamente entonces el aprendizaje habrá terminado. Esto sí que parece sencillo, ¿verdad?

De manera, para ir terminando, que el programa de nuestra asignatura tiene que recoger todo lo que nos parezca interesante de los párrafos anteriores. Y si somos capaces de huir de la tradicional frase *la asignatura se apoyará en presentaciones en clase por parte del profesor, seguidas del diálogo con los alumnos sobre cuestiones de interés* (lo cual, así leído, suena bastante bien), quizá podamos orientar el trabajo (el nuestro y, sobre todo, el de los alumnos) hacia terrenos más activos, de mayor responsabilidad y, sin duda, capaces de favorecer su aprendizaje en mayor medida que la tradicional docencia universitaria.

Volvemos a citar a nuestra Vicerrectora: enseñanza basada en proyectos de aprendizaje tutorizado, metodologías basadas en la investigación, aprendizaje a partir de problemas, estudio de casos, clase magistral (sí, también, pero no todas), apoyos virtuales a través de la plataforma *on line*... En fin, muchos recursos, variados, que aprovechen la realidad de que los alumnos son diferentes entre ellos y les gustan cosas distintas. En otras palabras, que busquemos diferentes maneras de responder a las necesidades que (si escuchamos con atención, un momento de silencio, por favor) nos plantean los alumnos cada día. Que nuestro método de docencia se coordine con el de otros colegas y que todos ellos estén alineados con las opciones organizativas y de apoyo a los alumnos de nuestra Universidad (el *profesional colectivo* que decíamos más arriba) es la mejor garantía de un aprendizaje eficaz: eso es lo que sucede cuando damos respuesta educativa, como grupo y como institución, a las necesidades que plantean nuestras alumnas y nuestros alumnos.

Es muy recomendable rematar el apartado de metodología del programa con algo de bibliografía. Mejor si separamos la que consideramos básica (una lista muy corta y seleccionada) de otra más amplia con carácter complementario, casi para el futuro uso del alumno o para alimentar ahora al alumno aventajado (o para no tener que pasarnos el año escribiendo autores y

títulos en la pizarra, que también es práctico). Y mejor todavía si añadimos a cada título dos o tres líneas con nuestro comentario sobre ese libro, aviso para navegantes que orienta sobre su utilidad para el lector y, sobre todo, anima a leer el libro y a conocer a los autores de primera mano. Los enlaces en la web y las referencias a otros materiales hace poco tiempo eran casi para nota, pero cada vez son más imprescindibles. ¿Tenemos alguno en nuestro programa?

5. EVALÚO PARA TOMAR DECISIONES A TIEMPO

Nunca lamentaremos lo suficiente esta fea costumbre de hablar de la evaluación al final de todo. Nos cuesta desprendernos de las viejas ideas, será ley de vida. Porque la evaluación es el auténtico volante, el timón de todo el proceso de aprendizaje. Establecida con claridad la meta, y no siempre con tanta claridad la ruta para llegar a ella (sujeta a muchos imprevistos), es la evaluación la que nos permite dirigir el proceso de manera inteligente (ahí hay una buena definición de inteligencia: la capacidad de idear o proyectar una meta y, a continuación, ir tomando todas las decisiones y todas las medidas adecuadas para llegar a ella). Todo eso sirve aquí a las mil maravillas. Entonces, ¿por qué solamente pensamos en la evaluación al final?

El planteamiento de la evaluación en el programa de la asignatura tendría que estar presidido por este espíritu *conductor*: recoger información y utilizarla cuando todavía estamos a tiempo. Saber en cada momento dónde nos encontramos respecto a los puntos de partida y de llegada. Recoger quiere decir registrar, anotar, acumular información en fichas, en tablas de *Excel*, en el ordenador, donde cada uno quiera, pero no solamente en la cabeza (*sí, yo ya sé cómo van los alumnos, no necesito listas, sé quién va bien y quién va mal*). Y utilizarla a tiempo es dirigir, valorar los problemas que surgen, pensar alternativas y tomar decisiones (incluida, naturalmente, la decisión final de aprobar o no la asignatura, pero no solamente ésta).

Como docentes, somos responsables de lo que pasa en el aula, *hacemos* que los alumnos aprendan, provocamos su aprendizaje. La evaluación permite *ajustar* nuestra actividad docente al proceso de aprendizaje, que no siempre discurre de la forma que habíamos previsto. Los criterios, las estrategias o los instrumentos de evaluación son la parte técnica, pero el fondo de la cuestión es el que acabamos de señalar.

El programa puede incluir, si se desea, consideraciones generales sobre la evaluación de la materia, requisitos mínimos, criterios de evaluación, consejos y recomendaciones para orientar a los alumnos y sugerencias (actividades, fechas, apoyos) para la recuperación. De forma análoga a como sucedía con la metodología, y quizá porque la evaluación participa intrínsecamente

de esa metodología y se influyen mutuamente, también el Espacio Europeo de Educación Superior puede ser una buena ocasión para mejorar.

Como sabemos (una mirada a las referencias que acompañan a este artículo puede ayudar a quien quiera profundizar), las sugerencias actualmente disponibles también son numerosas y no vamos a extendernos aquí, pero puede ser la ocasión para redefinir los criterios y los sistemas de evaluación, para establecer calificaciones equilibradas, modificar la normativa sobre los exámenes y las evaluaciones o decidir el papel del examen final. Igual que se valora tradicionalmente el manejo que el alumno hace de los conceptos de la materia, procede considerar su participación en las actividades de aprendizaje, la realización de trabajos o el estudio de casos, las prácticas y cualquier otro tipo de aportación que los alumnos hagan.

Se puede aterrizar o no en definir con exactitud y por escrito en el programa los instrumentos de evaluación, la obligatoriedad de entregar todos o un número de problemas resueltos, la asistencia a clase o el peso de cada actividad en el resultado final o en la nota final, con porcentajes o factores multiplicadores incluidos. Lo que cada cual quiera. Cuestión de gustos nuevamente (o de acuerdos dentro del equipo docente, eso está mejor). Lo que sí es esencial es considerar que escribir algo sobre la evaluación en el programa es una suerte de compromiso con los alumnos que los propios alumnos entienden como un contrato. Quizá deberían pensar lo mismo sobre los objetivos o los contenidos que están más arriba, en el mismo programa, y sentirse comprometidos o saberse sujetos actores de un contrato en relación con lo que se va a enseñar y a aprender. Pero la realidad (al menos la costumbre) es que profesor y alumnos se sienten atados (como si fuera un hipoteca) por la propuesta de evaluación que aparece en el programa. Visto así (casi todos sabemos cuánto ata una hipoteca), ¿no resulta extraño que los términos del contrato los fijemos unilateralmente los profesores? ¿No hay algunos aspectos —al menos, quizá, el planteamiento general— que podrían hacerse de acuerdo con los alumnos? Junto a la continuidad en el proceso de evaluación y la variedad en los instrumentos para llevarla a cabo, aquí tenemos otra vía de progreso en nuestra profesión docente.

Naturalmente, como en cualquier otro proceso de aprendizaje (ya lo hemos señalado más arriba), también la evaluación ha de acabar bajo el control del alumno: la meta es que se autoevalúe, que sepa por sí mismo en qué fase está del proceso de aprendizaje, lo que tiene hecho y lo que le falta por hacer. En la evaluación también hemos de *ceder el control* del proceso hacia el alumno: ¿nos imaginamos siquiera esta situación?

Y si *conducir, registrar datos y tomar decisiones* es el espíritu, la razón de ser de la evaluación, entonces *estar de parte del alumno* es la opción que convierte lo que es una letra muerta, la evaluación sancionadora, en la vida propia de todo proceso de crecimiento y desarrollo, de aprendizaje. Eso debe-

ríamos escribir con letras de oro en algún sitio: *cuando evaluemos estaremos siempre de parte del alumno*. Sentados en la misma barca, que llega a la meta o se hunde con todos nosotros dentro, en vez de estar mirando confortablemente desde los protegidos muelles del puerto al que se debate (a veces hecho un lío con los remos, mojándose y navegando en círculo) en las dificultades de la travesía. Así las cosas, nadie dudará de que la opción no esté clara. ¿Nos embarcamos?

6. REFLEXIÓN FINAL

Éstas fueron las ideas principales sobre las que trabajamos en las sesiones de formación para Decanos, Directores de Escuela, Jefes de Estudio y otros miembros de los equipos directivos de la Universidad. Como se puede apreciar, en gran medida son válidas para cualquier profesora o profesor, aunque no tenga en este momento responsabilidades directivas. El matiz específico *para directivos* está en el énfasis doble que el mensaje tiene para esos destinatarios originales: por una parte, hacerse con unas claves, saber ellos mismos cuáles pueden ser los criterios que orienten el trabajo de programación de las asignaturas y la función que desempeña cada elemento del programa (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación), de forma que sea terreno conocido y, en la medida de lo posible, actualizado con las mejoras que la experiencia y la investigación sobre metodología y evaluación nos proponen hoy día.

Por otra parte —y esta segunda es realmente una responsabilidad específica para los equipos directivos de la Universidad—, deseábamos que se llegaran a interiorizar estas características hasta el punto de construir algunas *expectativas* respecto a lo que esperan obtener cuando le piden a los profesores que preparen su programación de las asignaturas. Si estas expectativas son *mínimas* o, poco a poco, *de excelencia*, es cosa por determinar, pero en ambos casos deben servir a la función de liderazgo, también metodológico, que es tan necesario en los tiempos de cambio que se avecinan.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (2001): «Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su aprendizaje», en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria*, La Muralla, Madrid, pp. 81-111.
- ANECA (2004): *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*, ANECA, Madrid.

- BIGGS, J. (2004): *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid. [Orig. en inglés, 1999].
- BROWN, G. (2002): «El aprendizaje en la red: reflexiones sobre la evaluación», en D. HANNA (ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital: ¿es ésta la Universidad que queremos?*, Octaedro-EUB, Barcelona.
- BROWN, G., y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in higher education*, Routledge, Londres.
- BROWN, S., y GLASNER, Á. (2003): *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*, Narcea, Madrid.
- CRUE (2004): «Sobre la duración de los estudios de grado», en www.crue.org/espaeuro/encuentros/duraciongrado.pdf
- DE MIGUEL, M. (1995): «Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior», en *Revista de Educación*, n.º 306, pp. 427-453.
- (2004): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*, Dirección General de Universidades, Madrid.
- GIBBS, G., y HABESHAW, T. (1989): *Preparing to teach. An introduction to effective teaching in higher education*, TES, Bristol.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final Fase 1, Universidad de Deusto, Bilbao.
- HABESHAW, S.; GIBBS, G., y HABESHAW, T. (1993): *53 interesting ways to assess your students*, TES, Bristol. (Orig. 1986).
- LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*, Guerin, Montreal.
- LAVIGNE, R. (2003): Créditos ECTS y métodos para su asignación, en www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_graf1.pdf
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*, Gedisa, Barcelona.
- MARTÍN, M. (2002): *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*, TEC de Monterrey, Monterrey, México.
- MEC (2006): *Presentación de la propuesta de directrices generales propias de los estudios de grado*, Madrid.
- MINGORANCE, P. (2003): «Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias», en C. MAYOR RUIZ (coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, Octaedro-EUB, Barcelona, pp. 113-139.
- MONEREO, C., y POZO, J. I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Síntesis, Madrid.
- MORALES, P. (1995): *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajos en grupo*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- PRACTICAL ASSESSMENT, RESEARCH AND EVALUATION (PARE), Revista on-line del Departamento de Medida, Estadística y Evaluación de la Universidad de Maryland. <http://pareonline.net/Home.htm> Sus servicios de formación se pueden consultar en: <http://www.csl.umd.edu/Handouts/general/pare.htm>
- PROBLEM BASED LEARNING, Website de la Universidad de Maastricht. <http://www.unimaas.nl/pbl/>
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (dir.) (2002): *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*, SEPTEM Ediciones, Oviedo.

- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Málaga.
- WIGGINS, G. (1990): *The Case for Authentic Assessment*, texto disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>. Interesante página sobre la evaluación en: <http://www.jeremybwilliams.net/authentic/>
- YÁÑIZ, C. (2004): «El diseño curricular desde las competencias», en VALCÁRCEL, M. (coord.): *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*, pp. 196-208, MEC, Madrid.
- YÁÑIZ, C. (2004): «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, n.º 1, vol. 4, pp. 3-13.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea, Madrid.
- (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.
- (2001): «Evaluación de los aprendizajes en la Universidad», en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria*, La Muralla, Madrid.

[Aprobado para su publicación en marzo de 2006]