

Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea.

M^a CARMEN MONREAL GIMENO
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La incorporación de diseños curriculares centrados en los estudiantes y la consideración del aprendizaje por competencias supone un cambio casi revolucionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se entiende hoy en la Universidad Española.

Las Guías docentes se convierten en ese entorno en un elemento orientador del aprendizaje del estudiante. Es importante que el docente sepa adaptarse a los cambios metodológicos revisando su planificación, su metodología, así como la evaluación que plantea

Palabras Clave:

Espacio Europeo de Educación Superior, Guías docentes.

Abstract

The incorporation of curriculum developments centred on the students and the consideration that learning for competencies become an almost revolutionary change in learning process as it understands itself today in the Spanish University.

The Teaching Guides turn into this environment to a regulator element for the student learning process. It is important that the teacher can adapt to the methodological changes checking his/her planning, his/her methodology, as well as the evaluation that it raises

Key Words:

European Higher Education system Teaching guides

Sommaire:

L'incorporation de dessins curriculaires centrés chez les étudiants et la considération de l'apprentissage par des compétences suppose un échange presque révolutionnaire dans le processus d'enseignement - apprentissage comme il/elle se comprend aujourd'hui dans l'Université Espagnole.

Les Guides enseignantes se convertissent en cet environnement en élément orientador de l'apprentissage de l'étudiant. Il est important que l'enseignant s'adapte aux échanges méthodologiques en révisant sa planification, sa méthodologie, ainsi que l'évaluation qu'il/elle projète.

Mots essentiels:

Espace Européen d'Éducation Supérieure, Guides enseignantes

Introducción

La concepción de la educación ha ido cambiando significativamente en los últimos tiempos. Ha dejado de estar confinada a una etapa concreta de la vida para extenderse a lo largo de ésta. Al mismo tiempo que las fronteras de los pueblos en Europa se han ido desdibujando y hemos podido presenciar el trasiego de profesores y estudiantes de un país a otro.

Por otro lado nuestras aulas ya no son uniformes, ni son monoculturales y ni sus estudiantes tienen la misma edad, pero lamentablemente todos estos cambios no han ido acompañados de transformaciones equivalentes en la enseñanza universitaria.

Además, nos encontramos ante un hecho significativo: las instituciones formales han dejado de ser los únicos focos y fuentes de formación, el aprendizaje puede producirse en cualquier lugar y momento de nuestra vida.

Al mismo tiempo, ha ido variando el concepto de educación, el aprendizaje de conocimientos deja de ser el objetivo único de la formación, y ante el avance de éstos es más importante “aprender a conocer” que adquirir conocimientos ya constituidos.

En consecuencia, para poder desenvolvernos en la vida no sólo son necesarios los conocimientos, debemos aprender a “adquirir futuros conocimientos” a “estar con los demás y trabajar en equipo”, “aprehender el sentido y valor de las cosas”; en definitiva, aprender a ser mejores personas, más cultas y felices. Ya el informe Delors (1996) se orientaba en esa línea cuando establece los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir, vivir juntos y a ser.

Indudablemente todos esos cambios han tenido su reflejo en la enseñanza superior, pero la conciencia de la necesidad de una transformación de la Universidad tradicional hacia una Universidad más abierta a la sociedad y a los cambios sociales que se han generado, ha sido impulsada en gran medida por la convergencia de los estudios universitarios entre los países de la Unión Europea. Se ha instalado un debate en torno a la propia enseñanza universitaria, que muy bien puede conducirnos a una transformación de la misma, puesto que este replanteamiento de la Enseñanza Universitaria es básico y fundamental y trasciende la necesidad de ponernos de acuerdo en el currículum formativo de la Universidad con otros países europeos.

Es cierto que podríamos quedarnos en un cambio meramente exter-

no, pero no debemos desperdiciar esta situación brindada desde fuera de la propia institución Universitaria. En consecuencia, el proceso de Convergencia Europea no sólo debe suponer que los profesores de los diversos países de la Unión Europea orientemos el curriculum de las distintas carreras hacia similitudes externas, sino que, además, y esto es lo más importante, repensemos el proceso de enseñanza- aprendizaje desde el estudiante y planifiquemos sus actividades en función de las competencias que estos van a poner en practica en escenarios profesionales reales.

El Espacio Europeo de Educación Superior al poner de relevancia la necesidad de adaptar los planes de estudio a la oferta laboral, ha reavivado un debate importante entre el profesorado sobre la propia formación universitaria: cuáles son sus objetivos, si ésta se adapta a las necesidades de los estudiantes, estableciendo el dilema de si formar para una profesión o formar de un modo integral para desempeñar un papel activo en la sociedad.

En efecto, pensar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde el aprendizaje del alumno, nos lleva a tomar conciencia de que está dentro de nuestra función formar profesionales competentes, de la necesidad de cambiar una enseñanza transmisora por otra transformadora / activa, y algo esencial, dada la cultura que reina entre el profesorado universitario, el que esta tarea no es la labor de cada profesor en particular sino que se trata de un proyecto formativo en el que están implicados los profesores de la titulación y de ese curso en particular.

Por todo ello, no es de extrañar que este debate, que se ha instalado en la Universidad Española, esté potenciando procesos de innovación en los que se van implicando muchos de sus profesores, iniciándose una transformación profunda más allá de aspectos meramente formales.

La guía Docente y el proceso de Convergencia

Desde el tratado de Bolonia en 1999, diversas Universidades españolas han iniciado una carrera de concienciación y formación en el profesorado para que la puesta en marcha definitiva de todas las reformas que implica el Espacio Europeo de Educación Superior no les encuentre desprevenidos.

Es claro que todo proceso de reforma, que suponga nuevos modelos

de acción o nuevas pautas culturales para las acciones, genera conflictos y no puede imponerse de arriba-abajo. Nos referimos con el “abajo” los agentes implicados que viven y padecen estas reformas, y en los que es muy importante para el éxito de tales reformas procurar que se sientan implicados y no solamente afectados.

Por estas razones se han iniciado en las distintas universidades españolas una serie de planes pilotos en sus Centros Universitarios de modo que en algunas titulaciones se implantan reformas que anticipan futuros cambios metodológicos. Así ha ocurrido en la Comunidad Autónoma Andaluza en la que se han realizado diversas convocatorias para que las titulaciones que así lo deseen realicen “Guías Docentes” de sus materias con objeto de que puedan experimentarse en el curso siguiente, recibiendo apoyo institucional.

Pues bien, el solo hecho de la elaboración de las Guías Docentes de las materias del currículum, tratando de ver nuestra materia a través de la posición de nuestros alumnos/as, ha ido introduciendo elementos novedosos que vamos a ir destacando.

En primer lugar, aunque en un principio el profesorado iba elaborando sus guías de forma independiente, pronto se hizo necesario la colaboración entre los profesores no sólo de la misma materia sino de todo el curso, planteándose poco a poco como un proyecto común los objetivos de aprendizaje para esa titulación y para ese curso de la titulación en particular. Esto ha provocado que veamos nuestra materia en un sistema de conexiones con otras y con una finalidad concreta en el perfil profesional en el que trabajamos.

Otra consideración que conllevó algún que otro quebradero de cabeza lo constituyó el cálculo de horas de trabajo del alumnado para cada actividad que planteamos a los estudiantes. Es cierto que existen ya múltiples cálculos que transforman créditos LRU por créditos ECTS pero el proceso es más complejo que una simple transformación aritmética, en cuanto nos sitúa en la elaboración y transformaciones que realiza el alumno con la información que recibe y va a utilizar.

También complicó el proceso de Planificación de la materia reflejado en la Guía Docente, repensar el aprendizaje en términos de competencias, su evaluación etc.

La incorporación de este concepto al aprendizaje universitario obedece a diversos motivos, uno de los cuales es aproximar la universidad al ámbito laboral y a la sociedad en general. En este sentido, el planteamos

las “Competencias” necesarias para el perfil profesional para el que formamos, implica que contrastemos los contenidos de nuestras materias con el quehacer profesional de los estudiantes, hecho que ha dado lugar al convencimiento por parte de los profesores, de que esa actividad profesional va más allá de los contenidos.

Otros motivos derivan del anterior como es proporcionar una enseñanza más práctica y útil a los estudiantes, una formación con un sentido integral, utilizando procedimientos que permitan un aprendizaje significativo, potenciando competencias genéricas, comunes y propias de toda Formación Superior, no son sólo las específicas a la titulación.

Durante mucho tiempo, los planes de estudios universitarios se han elaborado en función de unos contenidos que los alumnos debían dominar. Las reformas universitarias de los últimos años han avanzado hacia la introducción de la práctica profesional en la formación universitaria tal y como podemos observar en disciplinas vinculadas a la práctica y sobre todo con las Prácticas profesionales o Practicum que tanta relevancia tiene en las diversas titulaciones como refleja su consideración como materia troncal y el número de créditos que se le vinculan. En cierto modo, todo esto suponía una aproximación a la incorporación de las competencias a la formación universitaria.

En definitiva, tener presente el perfil profesional en la formación universitaria desplaza inevitablemente el *contenido* como punto de referencia por el *aprendizaje o formación* deseada lo que tiene repercusiones importantes. Puesto que el principal criterio para diseñar los planes según este enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, a partir de éstas se decidirá la metodología de aprendizaje más adecuada para adquirirlas y la selección de los contenidos necesarios.

La Guía Docente en el contexto de renovación de la docencia universitaria.

Ya hemos anticipado cómo el proceso de Convergencia Europea ha puesto de manifiesto la necesidad de adoptar una nueva perspectiva didáctica así como de introducir nuevas metodologías.

En consecuencia, en algunas universidades se ha dado un primer paso hacia un proceso de innovación metodológica, fomentando e incentivando que el profesorado elabore la Guía Docente de su materia.

En efecto, el hecho de construir una guía docente con el objetivo de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje frente al tradicional programa que reflejaba qué objetivos, contenidos, metodología y evaluación iba a seguir el profesor en su materia, sin considerar el contexto en el que situamos la materia (alumnado, titulación etc.), supone introducir concepciones cercanas al espíritu de la Convergencia Europea, con la consiguiente renovación metodológica.

De hecho, la Guía debe reflejar como ningún otro instrumento, el papel protagonista que va a adquirir el estudiante, indudablemente es él quien aprende, pero también es verdad que en ese camino necesita orientación, y ese es precisamente el papel que desempeña la Guía, indicándole en todo momento el camino a seguir.

De acuerdo con ello, el profesorado debe contribuir a que el alumno logre un “aprendizaje autónomo”; es decir, que sepa proponer sus propios objetivos, métodos para conseguirlos y finalmente evaluarse para lo que es importante que en un principio también nos ocupemos de sus técnicas de estudio para prevenir futuros fracasos.

Otro aspecto positivo resultado de elaborar este instrumento, adoptando el profesorado la perspectiva y situación de aprendizaje del alumnado, es ser conscientes de la necesidad de equilibrar dos polos que en ocasiones perdemos de vista al situarnos sólo desde la perspectiva del profesorado: “El equilibrio entre las exigencias de aprendizaje y el apoyo brindado”. Esto resulta fundamental, por otro lado, para que la orientación sea realista.

Por contraste, en el programa de la asignatura, el profesorado proponía contenidos a aprender, actividades a desarrollar, en ocasiones sin dar orientaciones de búsqueda de información y sin tener conciencia del tiempo utilizado por los estudiantes para desarrollar esa tarea.

Otro elemento innovador, que se activa en la elaboración de las Guías docentes, está muy relacionado con una de las competencias fundamentales del profesorado, la Planificación: “tomar decisiones con respecto al currículo”.

Así, en nuestra actividad docente, hay aspectos que no podemos cambiar, como es la posición de nuestra materia en el contexto de las otras materias o el número de créditos etc. Pero hay elementos sobre los que sí podemos tomar decisiones como la secuenciación de contenidos, actividades a desarrollar, selección de competencias a trabajar, constituyendo ya en sí una metodología que puede introducir cambios en la concepción de la enseñanza y en los roles de interacción profesor-alumno.

En otros términos, la metodología como competencia docente significa que es tarea del profesorado la organización de los espacios, tiempos y rutinas, cómo suministrar la información, cómo gestionar y orientar las actividades de aprendizaje que realizaran los estudiantes y, por último, el sentido y orientación de las interacciones personales.

Todos los elementos anteriores van a ser establecidos en la Guía Docente; de ahí su importancia como primer eslabón en un proceso de innovación docente ya que, a partir de su construcción, van a ser requeridas nuevas concepciones en la relación estudiante-profesorado, de los estudiantes con la materia e incluso de los estudiantes entre sí.

A partir de todo lo enunciado podríamos establecer el papel primordial de la Guía Docente en todo proceso de innovación y cambio en la Enseñanza Universitaria.

Las Guías docentes como recurso metodológico innovador: su contenido.

Ya hemos destacado cómo la elaboración de la Guía Docente supone pensar la propia disciplina adoptando la posición y lugar del alumnado y, desde esa perspectiva y con nuestros conocimientos, tomar decisiones con respecto a la selección de contenidos, proposición de actividades, reforzando las ideas fundamentales para intentar prevenir los errores más frecuentes.

Las Guías no son manuales por lo que no están orientadas a acumular contenido sino a “guiar el aprendizaje”; de ahí que, en ningún momento, podamos pensar que pueden sustituir ni a los libros de texto ni al profesorado sino, en todo caso, reforzar la acción de ambos.

Si tenemos el proyecto de que los profesores de un curso elaboren las Guías de sus materias, es conveniente que todas tengan el mismo formato para que el alumno/a las identifique como instrumento de aprendizaje. También resulta muy útil que todas ellas vayan precedidas de una información general de la Institución Universitaria: ubicación, servicios, características y perfil de la titulación etc., incluyendo todo aquello que consideremos pueda ser útil al alumnado que acude a la Universidad. Todo esto supondría un primer paso hacia una ulterior contextualización.

Así, la Guía, precedida de los elementos que acabamos de enumerar, la podríamos estructurar en 4 partes:

1. Contextualización de la materia
2. Su estructuración en: objetivos, competencias y contenidos a desarrollar.
3. Metodología a seguir.
4. Evaluación.

1. Contextualización de la materia.

Constituye el punto de partida y, como tal, supone la presentación al alumnado de la materia en cuestión. Por ello es importante situarla en el plan de estudios: su nombre, descripción en B.O.E., nº de créditos LRU, incluyendo su equivalencia en ECTS, curso y ciclo en el que se incluye.

Contribuye en gran manera a que el alumnado se familiarice con la materia. El hecho de relacionarla con otras del plan de estudios, tanto anteriores como posteriores, tiene como objetivo que los estudiantes puedan establecer un mapa de relaciones de las materias con las consiguientes ramificaciones y dependencias.

En esta contextualización de la materia también es importante relacionarla con los objetivos y competencias del perfil profesional de la titulación, para que el alumnado fomente su motivación para el estudio de esos contenidos y se oriente al desarrollo de competencias concretas.

Con objeto de prevenir posibles problemas posteriores por falta de base o formación, también es positivo recomendar los conocimientos que serían necesarios para abordar la materia.

Por último, en esta primera presentación, además de establecer quién es o quiénes son los profesores de la materia, con todos sus datos identificativos (despacho, correo electrónico, lugar y horas de tutorías), es importante indicar la orientación que se le va a dar a la materia por parte del profesorado en particular o del propio departamento.

2. Estructuración de la materia

Si establecemos un paralelismo entre la Guía docente y el Programa tradicional, comprobaremos que, a diferencia de este último, en la primera se explicitan o visibilizan más elementos tal y como reclama su función orientadora.

En primer lugar, junto al planteamiento de los objetivos a conseguir con nuestra materia, podríamos adjuntar las competencias tanto generales como específicas que pretendemos desarrollar en el seno de nuestra materia.

Como hemos aludido anteriormente al referirnos al proceso de Convergencia europea, el hecho de introducir el concepto de competencia en la formación universitaria, ha puesto de relevancia un cambio de orientación en la mencionada formación, encaminada ahora a conseguir profesionales competentes.

Antes de seguir adelante, vamos a detenernos a realizar un análisis del concepto de "competencia" al que aludiremos repetidamente. Una primera aproximación podría ser: *"el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada"*. Queremos centrarnos en esta definición, heredera del concepto de McClelland (profesor de Psicología de Harvard) que es aparentemente sencilla pero que sintetiza algunas reflexiones y estudios complejos. En ella observamos que el concepto de Competencia procede de la Psicología y se relaciona con el concepto de capacidad: ser capaz de realizar algo...

Si partimos de la definición mencionada, desde la perspectiva de la formación universitaria, se destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada, se requieren conocimientos, actitudes y destrezas. Esto ya cuestiona ideas muy difundidas en el ámbito universitario como son que una formación basada únicamente en conocimientos puede proporcionar una práctica adecuada en un campo complejo, o que las actitudes no son objeto de la formación universitaria si no de tramos educativos anteriores o que las habilidades o capacidades están más relacionadas con las aptitudes personales que con el aprendizaje.

Según Le Boterf (2001) experto en Ingeniería y Recursos Humanos, *Competencia es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.*

Según esta definición, la Competencia implica capacidad propia (habilidades) pero incluye la capacidad de movilizarla -además de movilizar los recursos del entorno- lo que supone una adaptación a cada situación, dotando al concepto de más complejidad.

Desde una perspectiva semejante, Rey (1996) Director del Servicio de CC de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define las *Competencias como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones*

adaptadas a la situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida.

En estas definiciones aparecen interesantes coincidencias como son: la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar y producir efectos deseables, intencionalmente previstos y regulados en su ejecución.

Según Echevarría (2001) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El primero está relacionado con la cualificación personal pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación. En este sentido, posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo" (Echevarría, 2001.p.44)

Como podemos apreciar todas estas definiciones cuestionan la formación universitaria actual. Si asumimos un enfoque competencial, además de diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos próximos, a aquellos que posteriormente serán sus ámbitos de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas.

En otras palabras deberemos contar en nuestra materia con tiempos en los que los estudiantes estarán poniendo en práctica los conocimientos y habilidades de nuestra materia en contextos de trabajo real, afrontando problemas y situaciones que se encontraran en su vida profesional, pero con la ventaja de que ahora cuentan con la orientación precisa.

En efecto, planificar nuestra materia en función de las competencias que deben adquirir nuestros estudiantes supone cambios profundos en nuestra metodología y la adopción de estrategias de innovación a gran escala y en las que se deben implicar todos los profesores.

Así, en la selección de competencias, no deberíamos actuar sólo desde nuestra materia sino que sería conveniente que alcancemos un consenso entre los profesores/as de ese curso sobre las "competencias" a desarrollar desde las diversas materias.

Trabajar el currículo en base a competencias supone un proceso más

complejo que hacerlo en función de contenidos. En efecto, se requiere de entornos reales para que el alumnado pueda movilizar una serie de saberes que ha ido adquiriendo en su proceso de aprendizaje, para lo que se requiere nuevas metodologías y, por tanto, nuevos métodos de evaluación en general bastante más complejos que los referidos a contenidos.

Una vez seleccionadas las competencias que vamos a trabajar, podemos desarrollar los contenidos, organizándolos por temas o bloques temáticos, y relacionándolos con competencias concretas.

Comenzaríamos por la ubicación del bloque temático: su relación con otros temas anteriores o posteriores, objetivos, competencias que se pretenden desarrollar. Una vez situado, podemos plantear las cuestiones o interrogantes más frecuentes de los temas en cuestión para seguir con un guión lo más completo posible de los contenidos, más las actividades prácticas que ayudarán a movilizar esos contenidos a la realidad y establecer algunos ejercicios de auto-evaluación que puedan orientar a los estudiantes en esta actividad tan esencial en el aprendizaje.

Para finalizar sería recomendable dar orientaciones sobre materiales de apoyo o ampliación y adjuntar la bibliografía necesaria.

3. Metodología a seguir

El hecho de situar el eje del proceso enseñanza aprendizaje en el alumnado nos conduce necesariamente a calcular y visualizar sus horas de dedicación, tanto a la adquisición de contenidos como de competencias, lo que implica pensar desde otra óptica la metodología a utilizar y plantearnos su diversificación a lo largo del curso.

El trabajo por competencias no puede desarrollarse a través de la mera transmisión de conocimientos mediante la clase magistral. El profesorado deberá generar situaciones que permitan a los estudiantes reflexionar con ellos y entre los propios estudiantes sobre aspectos y materiales importantes para su desarrollo profesional. Estas actividades suponen metodologías de trabajo diferentes, que tendrá que diseñar el profesorado, teniendo en cuenta el cálculo del número de horas de trabajo del alumno que se requieren para cada una de las actividades necesarias para superar la materia.

Para ello lo primero es calcular en créditos ECTS las horas de trabajo del estudiante en nuestra materia y, a continuación, distribuirlas en diversas actividades, desde la clase magistral a las sesiones prácticas, pa-

sando por seminarios, debates, tutorías, visitas a centros etc. en función de los contenidos y competencias elegidas.

Para sintetizar las diversas actividades podríamos establecer un catálogo de éstas: sesiones teóricas, exposiciones y debates, tutorías grupales, visitas, etc...

A título de ejemplo vamos a incluir en un cuadro de una materia cuatrimestral, con 6 créditos LRU y otra de 9 créditos, teniendo en cuenta que en Andalucía se ha adoptado el criterio de que un 70% del tiempo del estudiante se mantiene con la metodología tradicional y el 30% restante se dedicará a otras actividades, lo que ciertamente restringe la posibilidad de innovación, siendo conveniente aumentar dicha proporción para poder seguir las líneas expuestas.

Los factores de multiplicación del trabajo del alumno elegidos son 1.5 para las clases teóricas y 1 para las prácticas.

**ASIGNATURA de 6 créditos LRU / 6 ECTS (4 Tcos. y 2 Pcos.)
150 horas de trabajo del alumnado**

70%: Clases teórica, prácticas y realización de examen. 105 horas
30% Tutorías (individuales y colectivas), trabajos y otras actividades (debates, salidas, visitas de expertos, seminarios,...). 45 horas

ACTIVIDAD		Horas Presenciales	Factor multiplic.	H. Trabajo autónomo	TOTAL
Clases teóricas		28	1,5	41	68
Prácticas		17	1	17	34
Realización examen		3	0	0	3
Tutorías	Individuales	0,5	1	0,5	1
	Colectivas	2		2	4
Trabajos		2	10	20	22
Otras ¹		9	1	9	18
TOTAL		61,5		89	150

¹ Se aconseja detallar estas otras actividades y señalar su distribución horaria.

ASIGNATURA de 9 créditos LRU / 9 ECTS (6 Tcos. y 3 Pcos.)
225 horas de trabajo del alumnado

70%: Clases teórica, prácticas y realización de examen. 157 horas
 30% Tutorías (individuales y colectivas), trabajos y otras actividades (debates, salidas, visitas de expertos, seminarios,...) 68 horas.

ACTIVIDAD		Horas Presenciales	Factor multiplic.	H. Trabajo autónomo	TOTAL
Clases teóricas		41,2	1,5	61,8	103
Prácticas		25,5	1	25,5	51
Realización examen		3	0	0	3
Tutorías	Individuales	1	1	1	2
	Colectivas	3		3	6
Trabajos		4	10	40	44
Otras		8	1	8	16
TOTAL		85,7		139,3	225

4. Evaluación

En la guía docente ya que van a aparecer diferentes actividades a realizar por parte de los estudiantes, es fundamental establecer cómo vamos a calificar cada una de ellas y qué porcentaje de las mismas va a formar parte de la nota final.

Junto a la variedad metodológica, aparece en este momento la necesidad de contemplar múltiples instrumentos de evaluación en función de lo que vayamos a evaluar, teniendo en cuenta que las competencias, actitudes resultan difíciles de calificar con los instrumentos que estamos acostumbrados a manejar.

A modo de conclusión

La incorporación de diseños curriculares centrados en los estudiantes y considerar el aprendizaje a partir de competencias, supone transforma-

ciones innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje, y el destierro de viejas concepciones erróneas como aquella tan difundida de que el conocimiento exhaustivo de un área proporciona la competencia necesaria para cualquier práctica en la que entra en juego dicho conocimiento.

Estas innovaciones requieren una plasmación, una de las cuales es la Guía Docente que va constituirse en el elemento orientador del aprendizaje del estudiante.

En cuanto a la metodología, es imprescindible, tanto porque los estudiantes se constituyen en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje como por las propias características de las competencias ya definidas, promover el aprendizaje activo y el acercamiento a la realidad profesional que permita el desarrollo de las mismas.

Por último, es necesario utilizar procedimientos de evaluación válidos que evalúen lo que quieren y pretenden evaluar, sobre todo en el caso de las competencias.

En conclusión, esta transformación de la enseñanza universitaria exige una planificación que supone explicitar los objetivos, poner de manifiesto la organización modular que permita la adquisición de dichos objetivos -incluyendo actuaciones interdisciplinares- a través de prácticas, seminarios, debates, etc., seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos, escoger contenidos en consonancia con tales objetivos/competencias y preparar un plan de evaluación de los procesos y resultados garantizando, a través del diseño, el rigor de la evaluación.

Todos estos elementos constituyen cambios importantes en la enseñanza universitaria porque el profesorado se encuentra inmerso en experiencias a pequeño nivel y, en ocasiones, no sabe lo oportuno de los cambios que introduce; de ahí la importancia de que estos cambios y sus resultados sean comunicados y contrastados con los colegas de otras universidades, razón por lo que está resultando de gran utilidad la formación de redes para debatir estas innovaciones.

Bibliografía

- Barnett, R (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- Delors, J (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.

- Echevarría, B. (2001): *Configuración actual de la profesionalidad*. Letras de Deusto, 31. 35-55
- Fullan, M (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona. Octaedro
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gedisa
- Monreal Gimeno, M. C. (2005): *Reflexiones sobre la Enseñanza Universitaria ante la Convergencia Europea* en La educación en el siglo XXI. Nuevos Horizontes. coord.: Murga, M.A. y Quicios, P. Dykinson. Madrid.
- Rey, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF.
- Zabalza Beraza, M. A. (2002): *“La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas”*. Madrid. Narcea.
- (2003): *“Competencias docentes del profesorado universitario”*. Madrid. Narcea.