

el espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad

COMPETENCIAS, TAREAS Y EVALUACIÓN, LOS EJES
DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

JESÚS M.^a GOÑI ZABALA



**EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD**

Jesús M.^a Goñi Zabala

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD

Competencias, tareas y evaluación,
los ejes del currículum universitario

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: noviembre de 2005

© Jesús M.^a Goñi Zabala

© Del prólogo: Vicenç Benedito

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@d5.ub.es

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 84-8063-766-8

Depósito legal: B. 46.349-2005

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

Dedicatoria:

Verso de un poeta anónimo: *IRÉ de la izquierda
a la derecha y de la derecha a la izquierda y en medio
te eNcontraré.*

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	19
I. La situación del currículum universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	25
1. El Espacio Europeo de Educación Superior: EEES	25
2. El nivel o ámbito europeo en el EEES	29
3. El nivel o ámbito estatal español en el EEES	37
4. El nivel o ámbito autonómico en el EEES.	50
5. El nivel o ámbito de cada universidad	51
6. El nivel o ámbito de los centros	54
7. El nivel o ámbito de los departamentos	60
8. Las Agencias de Evaluación y su función en la construcción del EEES	62
Resumen final.	63
II. De los programas basados en la enseñanza al currículum basado en la enseñanza-aprendizaje	65
1. El ECTS como modelo curricular.	65
2. El triángulo comunicativo, un esquema para analizar los procesos instructivos.	66
3. La información y el conocimiento	73
4. El docente y las tareas.	76
5. El estudiante y las actividades	79
6. La relación docente-estudiante	80
Resumen final.	83
III. Las competencias	85
1. Las competencias: un término novedoso y ubicuo.	85
2. Las competencias: una aproximación funcional	86
3. Las competencias y sus tipos	90
4. Competencias generales y específicas	101
5. Las competencias: una aproximación estructural	104
Resumen final.	119

IV. Las tareas y las actividades	121
1. Tareas-actividades y competencias	123
2. La tipología de las tareas	126
3. Las tareas, el espacio y el tiempo	140
4. Las tareas y los recursos.	147
5. Las tareas individuales y cooperativas	149
Resumen final.	150
V. La evaluación de los aprendizajes	153
1. La evaluación y las competencias	155
2. La evaluación y las tareas.	163
Resumen final.	166
Glosario de términos	169
Bibliografía	173
Direcciones Web	175

PRÓLOGO

La Universidad está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su identidad a partir de cambios internos y externos buscando transformarse y adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. Esta búsqueda de identidad, de prestigio y consideración social es una constante que está presente en las reformas universitarias, en las directrices de la UNESCO y en las normativas europeas de los últimos años.

Hay que tener en cuenta que la misión de la universidad ha ido transformándose en un proceso de cambio que está influido y condicionado por los cambios políticos, sociales, económicos y del mundo del trabajo. Esta transformación es necesaria si no quiere convertirse en anacrónica o sobrevivir de espaldas a la sociedad que es quien le da sentido. Aunque hay que advertir que a menudo se confunde sociedad con poderes fácticos, políticos y económicos, que sólo en parte la representan.

Desde nuestra perspectiva la universidad debe ser el «templo» de la cultura y de la ciencia, de la reflexión intelectual y de la formación humana en su plenitud. Aunque también es cierto, que cada vez más se va decantando hacia la profesionalización, hacia la formación de «trabajadores especializados» que puedan acceder a profesiones y puestos de trabajo al terminar sus estudios. En gran parte la propuesta del título de grado europeo pretende responder a este enfoque. Con la duda de si se inspira más en un enfoque formativo que economicista. El informe Bricall y las directrices europeas dan pistas sobre esta cuestión. La polémica de los títu-

los de grado y postgrado (formación amplia versus especialización) que en estos momentos vive la universidad refleja, entre otros problemas, la tensión entre formación y profesionalización. Sería peligroso que se rompiera el equilibrio entre lo formativo y lo profesional ya que ambos aspectos son consustanciales del «ser universitario» y de una universidad sana social y humanamente hablando. Las escuelas profesionales se integraron en la universidad pero sería excesivo que lo profesional ocupara todo el espacio universitario.

La producción y transmisión de la cultura y de la ciencia, de manera crítica, la innovación, la potenciación de la docencia y de la investigación, como las dos caras indisolubles de una misma tarea y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales son, entre otras, las principales funciones de la universidad actual que deben desarrollarse en un marco democrático, participativo y de plena comunicación y compromiso de los miembros (profesores, estudiantes y personal administrativo y técnico) de la comunidad universitaria.

En la sociedad actual la universidad es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es a un tiempo depositaria y creadora de conocimiento. Y es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad. Como dice Delors, en un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada vez más importancia que los materiales, como factor de desarrollo (léase capital humano), aumentará la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ello. El nivel de los estudios será cada vez más elevado para dar respuesta a las necesidades socioeconómicas de formar competentes profesionales, en un mundo innovador y de extraordinario progreso tecnológico que a su vez planteará dilemas éticos.

La universidad ha de combinar el dar respuesta a las necesidades, preocupaciones y demandas de la sociedad con el mantenimiento de la libertad académica y la autonomía institucional. Su función social incluye el comprometerse con el debate sobre los grandes problemas éticos y científicos actuales. Para ello es necesario que mantenga un potencial de alta investigación y, al mismo tiempo, ejercitarse en la reflexión y la crítica y transmitir y reconstruir el saber.

Delors define las instituciones universitarias como el conservatorio vivo del patrimonio de la humanidad, patrimonio que se renueva constantemente por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores. Si hemos de ser coherentes con esta configuración, para la sociedad, para un país, cada vez tendrá más importancia la calidad de la labor universitaria (investigación, docencia, gestión, innovación y extensión cultural) y la preparación de los miembros de la comunidad universitaria. Particularmente queremos insistir en que la universidad ha de ser una institución con voluntad de transmitir valores entre los miembros de su comunidad y convertirse en un punto de referencia ante una sociedad excesivamente materialista, consumista y hedonista.

Todas las funciones y finalidades de la universidad deben desarrollarse con la mayor calidad posible atendiendo a múltiples criterios en relación con los fines (formación cultural y humana, docencia, investigación, profesionalización), los actores y los medios disponibles. Sin perder de vista que la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional y su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan objetivos y actores. La verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de estudiantes y profesores; es decir, el desarrollo intelectual, personal y social, tanto en su dimensión académica y científica, como pedagógica.

Hay que resaltar la necesidad de reflexionar, argumentar y aportar propuestas para la mejora de la docencia. También resaltar la imprescindible conexión entre investigación y docencia y animar a potenciar la docencia con enfoque de investigación (aprendizaje por descubrimiento, proyectos, problemas) y la investigación sobre la docencia en la práctica del profesorado universitario. Pero sobre todo se ha de abrir un marco de discusión, de análisis crítico de la débil situación de la docencia, ante la investigación.

Es necesaria una reorganización del sistema universitario para abordar, en la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento. La formación

científica, humanística, artística y técnica adquieren una relevancia social fundamental para el desarrollo de itinerarios de aprendizaje para la formación y la actividad profesional y como fundamento de los procesos de construcción de modernas comunidades de ciudadanos.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento, precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior; que posibiliten un amplio acceso social al conocimiento y desarrollen capacidades personales críticas que favorezcan la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento.

Ello implica una nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Y a la vez, una revisión, revaloración, reconceptualización de la función docente del profesorado que incida en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y potencie la innovación educativa.

Por otra parte, el carácter universal de la institución universitaria se verá incrementado con la utilización de las nuevas tecnologías que incidirán en la enseñanza presencial, semipresencial y a distancia. Y a nivel universal, pero preferentemente en el espacio europeo, es de prever una creciente movilidad de profesores, investigadores y estudiantes que incidirá en su formación inicial y continua y en su desarrollo profesional. A estos efectos las normativas y directrices de la Unión Europea son un marco de referencia que hay que analizar y aplicar con perspectiva constructiva y crítica. Desde la Declaración de Bolonia hasta hoy se están desarrollando propuestas, quizás demasiado centralizadas de arriba abajo, tendentes a reformar la concepción clásica de la enseñanza universitaria.

Ello se debe, en parte, a la necesidad de afrontar en los contextos sociales actuales la irrupción de un conjunto de cambios. Entre ellos:

- La demanda cada vez más alta de población cualificada con formación superior, en el marco de la sociedad del conocimiento. Aunque no podemos olvidar amplios sectores de la población que pueden quedar excluidos en estos procesos de calidad excesivamente competitivos.

- Presión de un mercado de trabajo exigente que demanda elevada formación (capacidades, destrezas, habilidades) y aptitudes para continuar aprendiendo toda la vida. De ahí la importancia cada vez mayor de la formación continua, que cualquier propuesta estratégica de las universidades, deberá considerar relevante.
- La tensión entre formación generalista y diferentes tipos de capacitación y aprendizaje especializado que supondrán nuevas titulaciones y enseñanzas alejadas o diferentes de las carreras tradicionales. La universidad ya no sólo es un centro de formación de élite sino que tiene que afrontar la creciente demanda de segundas oportunidades y la formación continua de sus estudiantes y graduados.

En la Declaración de Bolonia se recomiendan seis actuaciones que los Estados y las universidades deben tener en cuenta:

- La promoción de la movilidad.
- La promoción de la cooperación europea.
- La adopción de un sistema comparable de titulaciones.
- La adopción del grado y el postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos(ECTS).
- La promoción de una dimensión europea en educación superior, con énfasis en el desarrollo curricular, la colaboración institucional y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

La concepción de la educación, en el marco de la sociedad del conocimiento, implica unas coordenadas más amplias: el contínuum de la formación a lo largo de la vida obliga a un esfuerzo constante de adaptación al cambio y por lo tanto a tener una disposición permanente a aprender.

Mas allá de la tradicional acumulación de conocimientos que pronto pueden resultar obsoletos hay que enfatizar otras dimensiones formativas. De hecho ya hace tiempo que las corrientes constructivista, reflexiva y crítica y diferentes planteamientos didácticos han insistido en planteamientos alternativos que ahora adquieren carácter institucional en los ámbitos universitarios. Incluso creo que algunas de esas

tendencias son más profundas y ricas en matices formativos que las que se derivan de los documentos europeos.

Al pasar a este paradigma docente, desde el modelo clásico de enseñanza, se da una serie de factores conectados entre sí; algunos con los que estamos totalmente de acuerdo; otros que plantean interrogantes (parecen excesivamente orientados hacia una formación profesional que podríamos denominar instrumental y práctica) y que habrá que adoptar con el espíritu crítico consustancial a lo universitario.

Entre ellos: a) un sistema educativo orientado hacia el estudiante; b) mayor concreción en la formulación de los objetivos; c) potenciación de las competencias y habilidades que el estudiante ha de adquirir; d) preeminencia de los outputs sobre los inputs, en detrimento de los procesos; e) el énfasis en la ocupabilidad; f) el cambio del rol del profesorado; y g) la adopción de nuevos métodos y estrategias didácticas en la práctica docente.

Este enfoque presupone algunas líneas de actuación básica, como:

- Explicitar adecuadamente lo que se espera de los estudiantes. Con el peligro de una excesiva concreción operativa de los objetivos terminales.
- Los currícula de las titulaciones han de garantizar no sólo el dominio cognoscitivo, sino otros aspectos formativos como la adquisición de competencias básicas: capacidad de aprender, de resolver problemas, aptitudes para el trabajo en equipo, autonomía, iniciativa, creatividad, etc. A los que añadiríamos capacidad crítica, indagadora, independencia de juicio, etc.
- Reorientación de la formación del profesor de una manera más evidente y sensible a las necesidades y trayectorias de los estudiantes, para que junto a la estructuración y transmisión de conocimientos con estrategias participativas, se desarrolle la orientación y guía del proceso de aprendizaje y la labor tutorial.
- En esta línea, una buena docencia, a partir de la competencia y dominio de los conocimientos sobre su materia como algo implícito, ha de incorporar otros componentes como: comunicación, habilidad para estimular el interés y la res-

ponsabilidad del estudiante, compromiso con su aprendizaje, sistemas de seguimiento de los progresos alcanzados, mecanismos de planificación, desarrollo y evaluación adecuados, etc.

- Y por último la evaluación de los aprendizajes se ha de convertir en pieza fundamental del proceso educativo. Desde hace tiempo se insiste en los medios pedagógicos y didácticos en la importancia de la evaluación inicial o diagnóstica y de la evaluación procesual o formativa, junto a la sumativa o final. Entendemos que al centrar la atención en los outputs se puede privilegiar la evaluación final, en detrimento de la formativa, aunque quizás nos equivoquemos. Y el tiempo dirá si esa obsesión por la eficiencia perjudica o beneficia los procesos de aprendizaje.

Es evidente que el profesorado ha de reorientar su labor docente, siempre partiendo de su dominio de la materia, de su experiencia, pero incluyendo otras dimensiones como:

- Su rol de organizador del proceso de aprendizaje.
- Determinar el volumen de trabajo de diferentes tipos a exigir a los estudiantes, tarea tan novedosa como difícil de cuantificar; si tenemos en cuenta la singularidad y variedad de estudiantes.
- Establecer las competencias básicas que los estudiantes han de dominar.
- Definir núcleos comunes de conocimientos para configurar currículas básicos de carácter interdisciplinario.
- Desarrollar de una vez la actividad tutorial. La cultura universitaria en el uso del asesoramiento y la tutoría es todavía poco consistente y quizás hay que exigir su cumplimiento –por su valor comunicativo, formativo y orientador– como un aspecto de igual importancia que las clases, los talleres y las prácticas.
- Establecer mecanismos de seguimiento, para evaluar el progreso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en los resultados finales.
- Preparar materiales curriculares, guías didácticas, dossiers electrónicos, etc. Sin olvidar el valor de la lectura profunda y reflexiva de los libros.

- Conseguir el compromiso, la implicación de los estudiantes, individualmente y como colectivo, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

El compromiso fundamental del profesor como docente son los estudiantes, incluso por encima de su disciplina. Por eso se habla en la actualidad de la doble competencia de los buenos profesores: competencia científica como conocedor del ámbito científico que enseña; y competencia pedagógica y didáctica, como persona comprometida y preparada para la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

El libro del profesor Goñi incide sobre muchas de las cuestiones anteriores y plantea otras más centradas en los aspectos didácticos.

La primera parte del libro se centra en la descripción y análisis, no exenta de crítica, sobre el EEES. Y lo analiza en círculos concéntricos desde el nivel europeo en general, hasta la puerta del aula/laboratorio/taller en los que se desarrolla gran parte de la docencia. Lo hace con sencillez y claridad, señalando los pros y contras que se producen en los diferentes niveles.

La segunda parte se inicia con el 2.º capítulo en el que describe el cambio en el paradigma organizativo del currículum que supone la nueva propuesta del crédito europeo (ECTS) centrado en el estudiante. Argumenta la conveniencia de organizar y ordenar la reflexión curricular sobre tres ejes centrales: competencias, tareas y evaluación.

Los capítulos siguientes tratan de las competencias, las tareas y la evaluación como los tres elementos del modelo curricular propuesto. Las competencias, aparte de ser el término de moda, serán el referente de los nuevos programas y guías didácticas de las titulaciones, materias y asignaturas. Y las tareas y actividades han de reflejar la labor de aprendizaje real, práctico que los estudiantes desarrollan para alcanzar las competencias. Estos capítulos están tratados con claridad, con muchos ejemplos prácticos y suponen una buena orientación didáctica para el docente o cualquier hipotético lector.

En síntesis estamos ante una aportación de gran interés para el profesorado universitario que cumple con la finalidad de la colección que busca aportar materiales didácticos que contribuyan al desarrollo profesional del docente universitario.

VICENÇ BENEDITO

INTRODUCCIÓN

Se suele decir que la docencia y la investigación son las dos funciones básicas de la universidad y por ende de los profesores universitarios. Lo que se olvida, a veces, es que la inmensa mayoría de los profesores que ejercen la función docente en la universidad no se han preparado para este cometido en su formación inicial. Es bien sabido que lo que mal empieza suele terminar también mal. Pero tampoco puede decirse que durante su desempeño como docente universitario el profesor sea requerido a mejorar esta parte de su formación ni que se organicen acciones de calado suficiente como para que ese déficit inicial se corrija. Existe pues una necesidad de formación pedagógica entre los docentes universitarios que es estructural y crónica.

Cuando algunos de los profesores universitarios toman conciencia de esta situación, y pretenden mejorar la calidad de su docencia, es habitual que se dirijan hacia sus compañeros pedagogos o hacia manuales o textos pedagógicos que traten de estas cuestiones. En algunos casos hallan respuestas a sus inquietudes pero en otros casos se encuentran con explicaciones y textos que están lejos de cubrir sus expectativas. Muchos de los textos que tratan de cuestiones pedagógicas están escritos pensando en los especialistas de la propia área de conocimiento y son difíciles de entender por personas ajenas a esa área. La frustración que sienten los docentes que se acercan con interés al saber pedagógico y lo encuentran lejano e inaccesible es grande y está en el origen de una

parte del rechazo que los planteamientos pedagógicos crean entre sectores del profesorado. En mi opinión existe poca literatura divulgativa del saber pedagógico que sirva de pauta de referencia a los docentes que no son especialistas en Pedagogía. La primera de las razones para escribir este libro se basa en esa creencia.

De todas maneras este déficit es estructural y crónico, lo que justificaría en cualquier momento un libro similar a éste. Pero si un libro no puede olvidar a su lector tampoco puede olvidar en qué momento se escribe ni cuáles son las preocupaciones de ese tiempo. Desde hace ya unos años la universidad está sometida a un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y una parte de ese proceso tiene que ver con la manera de encarar la docencia. La organización del currículum que se deriva de la aplicación de las normas que ya ha definido el EEES choca abiertamente con muchas de las maneras de hacer habituales en el medio universitario y de esa contraposición ha nacido una discusión y debate sobre lo pedagógico en la universidad. Es una situación novedosa donde curiosamente lo que nunca ha sido importante, es decir, la reflexión sobre la docencia, se está convirtiendo en tema de discusiones, artículos, jornadas, ponencias, cursos, etc. Lo que estaba fuera de escena y en penumbra ha salido a la luz de los focos. Nunca se ha hablado y escrito tanto en la universidad sobre la docencia y sobre la calidad de la misma. No es seguro que esta efervescencia por lo pedagógico dure mucho y, en consecuencia, es sensato aprovechar la coyuntura. Decir algo cuando el público espera una palabra. La segunda de las razones para escribir este libro se basa en esa creencia.

No es lo mismo confluencia europea que reforma universitaria y en el peor de los casos podrá darse la primera sin la segunda. Pero es también cierto que la confluencia europea es una buena coyuntura para reformar nuestra universidad y es en ese cruce de caminos donde se sitúa este texto.

En cuanto a la temática que aborda este texto hay que decir que el tema de reflexión central es el currículum, y más concretamente el currículum universitario. Es importante esta precisión para que el lector sepa qué puede encontrar en este texto y qué cuestiones, en cambio, no se abordan. He ele-

gido el currículum porque es un tema que me parece capital en la coyuntura actual y porque es el que mejor sintetiza todas las decisiones que con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tomar en los diferentes niveles de organización de la institución educativa.

En cuanto a lo que hace referencia a la organización de este libro hay que decir que el corpus está dividido en 5 capítulos. El primero aborda el contexto en el que se va a desenvolver la docencia universitaria en los próximos años, es decir, el EEES. Este es un espacio concéntrico en el que pueden distinguirse diferentes niveles que van desde el europeo en su totalidad hasta el aula en la que se imparte clase. Los niveles europeo, estatal, autonómico, universidad y centro son los círculos que van concretando esa realidad y son estudiados con detenimiento.

El segundo capítulo se dedica a explicar el cambio en el paradigma organizativo del currículum que supone que la nueva propuesta de crédito europeo (ECTS) se defina como un sistema centrado en el estudiante. Se argumenta, de esta manera, que debemos pasar de un currículum centrado en la enseñanza a otro que busque un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje. Es el capítulo en el que se enuncian los principios curriculares sobre los que se asienta el resto de la reflexión pedagógica contenida en este texto y donde se hace notar la importancia que tiene este cambio para la organización de la docencia universitaria. En este capítulo se argumenta la conveniencia de organizar y ordenar la reflexión curricular sobre tres ejes centrales, a saber: las competencias, las tareas y la evaluación. Cada uno de esos ejes es tratado a su vez en un capítulo de manera diferenciada.

El tercer capítulo se destina, por lo tanto, a las competencias. La competencia, su definición y significado, se ha convertido en un término de moda que no siempre se ha comprendido adecuadamente pero que es, sin duda, uno de los términos más traídos y llevados en la actualidad. Intentamos dar una definición funcional de este término a la vez que otra más técnica y estructural. También hacemos un resumen de algunas de las tipologías de competencias propuestas y nos atrevemos a hacer una nueva propuesta que intentamos justificar. Existe bastante confusión con relación a la utilización

de este término e intentamos aportar algo de luz en estas cuestiones.

El cuarto capítulo de destina a estudiar las tareas. Las tareas y, su correlato, las actividades, son elementos clave en la estructura de los currícula centrados en un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje. En este capítulo queremos reflexionar sobre las tareas y sobre la función que las mismas tienen en el currículum como organizador central de toda la propuesta metodológica. Tal vez una cuestión novedosa de esta forma de organizar el currículum sea considerar que la metodología encuentra en la tarea el elemento nuclear sobre el que reflexionar. Estudiamos bastantes de las tareas que suelen ser habituales en muchas propuestas universitarias e incluso nos atrevemos, dentro de la provisionalidad que supone un trabajo de este tipo, a establecer una relación entre tareas y competencias que pueden estar relacionadas con ellas.

El quinto, y último capítulo, está destinado a la evaluación y en esta parte reflexionamos sobre dos cuestiones clave. Por una parte, sobre el propio concepto de evaluación y por otra, sobre la necesidad de modificar este concepto para que sirva a la valoración de todo tipo de competencias; ésta es una cuestión clave si se desea introducir en el currículum una visión de competencia que sea amplia y operativa a la vez. Por último, propugnamos la coherencia en el eje enseñanza-aprendizaje-evaluación como el modo de asegurar que la propuesta curricular no solamente no se degrada al pasar del primero al último de esos elementos, sino que además se refuerzan mutuamente.

He intentado utilizar un estilo de redacción llano y directo evitando el uso de tecnicismos pedagógicos y huyendo de los circunloquios retóricos. Lo he hecho pensando en el lector de este libro, lector que imagino interesado en una literatura pedagógica que le sirva para resolver los problemas que el reto diario de dar clase supone. Ese ha sido también mi reto.

En este libro no hay muchas referencias a autores ni a autoridades en materia pedagógica. Ya he justificado esta ausencia citando el carácter divulgativo de esta obra. Me gustaría cerrar esta justificación diciendo que como le sucede a

cualquier persona, lo que digo es fruto de mis lecturas, de mi experiencia y de mi reflexión. Pero en esta última frase aparece muchas veces el posesivo «mi» y no es justo olvidarse de los «otros». Porque la mayor parte de las ideas que aparecen en este libro no son fruto solamente de esas fuentes antes citadas sino de la necesidad de hacer frente a las dudas y dificultades que muchos docentes me han hecho durante los años que me he dedicado a la formación del profesorado. Puedo decir por experiencia propia que esa ha sido para mí la mejor escuela. Por esta razón me gustaría dedicar este libro a todos aquellos docentes que me pusieron pegas y me plantearon problemas en el desarrollo de sus propios currícula, sin ellos y sus preguntas nunca hubiera escrito este libro.

Porque no hay nada mejor para aprender que encontrar a alguien que te haga una buena pregunta.

I. LA SITUACIÓN DEL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EEES

El contexto legal e institucional que soporta la organización de los currícula universitarios en toda Europa ha sufrido un vuelco radical en los últimos 10 años. Desde que en la segunda parte de la última década del siglo xx las instituciones comunitarias europeas ponen en marcha iniciativas para la creación de lo que viene a llamarse el Espacio Europeo de Educación Superior: EEES (European Higher Education Area: EHEA) los tratados y acuerdos internacionales se han sucedido de manera vertiginosa. En un plazo de tiempo breve, brevísimo, si se tiene en cuenta la historia secular de muchas universidades europeas, se está pasando de tener como referencia, casi única, el estado nacional propio a tener que acomodarse a un marco transnacional mucho más amplio. La fecha de 2010 se anuncia como el horizonte en el que ese espacio universitario europeo de educación superior debe hacerse realidad y esa fecha, a decir verdad, está mucho más cercana de lo que parece.

Aunque en sus inicios el EEES fue iniciativa de 4 miembros de la UE, Francia, Reino Unido, Italia y Alemania, que firmaron en 1998 la denominada declaración de «La Sorbonne», su extensión a otros miembros de UE, al principio, y a otros países denominados extracomunitarios posteriormente, ha hecho que en pocos años haya crecido de manera

espectacular el número de países implicados. La declaración de Bolonia de 1999, que puede considerarse como el texto fundacional de este embrión de comunidad educativa, fue firmada por 30 países, la de Praga de 2001 por 33. La declaración de Berlín del año 2003 fue firmada por 40 países comunitarios y no comunitarios. En la reunión de ministros de Educación del EEES celebrada en mayo de 2005 en Bergen (Noruega) se han sumado a este espacio Armenia, Azerbaiján, Georgia, Moldavia y Ucrania, con lo que el número actual de países que pertenecen al EEES es de 45. La próxima reunión bianual se celebrará en Londres en el año 2007 y es posible que nuevos países se sumen a los 45 actuales. Desde el punto de vista del número de países asociados y de las instituciones que representan el EEES es ya la mayor comunidad universitaria a escala mundial.

El EEES no es otra cosa que la convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria y debe entenderse como el intento que realizan las instituciones europeas, en este caso las universidades, para armonizar y hacer confluir sus propios sistemas universitarios en un marco común. La reunión de primeros ministros europeos de Lisboa celebrada en el año 1997, constituye el inicio de este proceso ya que en los acuerdos alcanzados en esa cumbre europea la armonización y mejora de las instituciones universitarias se convierte en uno de los ejes estratégicos de los planes comunitarios.

Espacio o Área son palabras ajustadas porque, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a las instituciones sociales europeas, sería un error pretender una uniformización que vía norma legal viniera a imponer un modelo cerrado de universidad europea. La diversidad social y cultural es una nota idiosincrásica de la sociedad europea y no tener en cuenta esta realidad resultaría nefasto para todo proyecto que pretenda suscitar apoyo en el medio social europeo. Por lo tanto, no se pretende uniformizar de manera legalista y reglamentista a las diferentes instituciones europeas, lo que se desea es dar a las instituciones universitarias europeas unos cauces para que confluyan progresivamente a la vez que mejoran y actualizan los procesos instructivos y educativos de los que son agentes activos, de manera que ese nuevo marco

permita en el futuro no sólo la homologación de los estudios realizados en las diferentes instituciones europeas, sino que además las conviertan en un referente internacional a escala mundial en lo relativo a la calidad de las instituciones universitarias.

Tal vez convenga traer a este lugar un pequeño fragmento de la declaración de la Sorbona en la que se hace referencia a las cuestiones que estamos tratando:

Las universidades se originaron en Europa hace unos tres cuartos de milenio. Nuestros cuatro países poseen algunas de las más antiguas, las cuales celebran actualmente importantes aniversarios, como es hoy el caso de la Universidad de París. En aquellos tiempos, los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente. En la actualidad, gran número de nuestros estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales.

Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.

El texto que tienes entre las manos no pretende hacer una descripción detallada del EEES en todos sus aspectos; existe mucha información al respecto y es fácil buscarla en las múltiples direcciones de Internet que se han ido creando con este fin (una lista muy resumida de las principales puede consultarse en el anexo destinado a proporcionar estas direcciones). La intención que me anima al escribir este texto es mucho más modesta, lo que pretendo es analizar las consecuencias

que este proceso tiene para la reorganización de los currícula universitarios, y especialmente para los currícula del sistema universitario español, que es el que utilizaré como punto de referencia en este documento. Por esta razón dejaré de lado aquellas cuestiones que, siendo relevantes para la correcta descripción y comprensión del citado EEES, no hagan referencia directa al currículum universitario. Considero, por otra parte, que el currículum constituye el núcleo más significativo de la propuesta instructiva que hace una institución educativa y que es, sin duda, una cuestión capital. Debo aclarar, por otra parte, que entenderé el concepto de currículum en un sentido amplio y que intentaré abordar todas aquellas cuestiones que tenga que ver con los procesos instructivos y educativos de todo tipo que se desarrollan en el medio universitario.

El citado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos dibuja un campo de juego en el que es posible distinguir varios niveles a la hora de analizar los marcos legales, políticos y educativos que van determinando, a la vez que concretando, las decisiones curriculares. Niveles o ámbitos que enunciados desde el más general al más particular son los siguientes:

- Nivel Europeo.
- Nivel Estatal.
- Nivel Universitario.
- Nivel Centro.
- Nivel Aula.

En los siguientes apartados de este documento iré desgranando esos diversos niveles así como las relaciones de interdependencia que debieran irse articulando entre los mismos para que los esfuerzos que realizan diferentes personas e instituciones funcionen de manera sinérgica y den como resultado un marco coherente y bien articulado.

2. EL NIVEL O ÁMBITO EUROPEO EN EL EEES

En Europa, y países no perteneciente a la UE que se adhieran a este espacio, que se vislumbra operativo para el año 2010, se impartirán varias decenas de miles de materias, repartidas en miles de facultades, que impartirán algunos cientos de titulaciones, en miles de universidades y en varias decenas de estados asociados a un marco común. Estamos frente a una estructura muy compleja que tiene la pretensión de convertirse en algo coherente y suficientemente articulado a la vez que atractivo y enriquecedor. ¿Es ésta una pretensión juiciosa? ¿Es posible que algo tan complejo y en donde entran en juego tantos miles de personas e instituciones, muchas de las cuales tienen un grado de autonomía y decisión muy amplio, a la vez que una larga historia a sus espaldas con costumbres y usos muy arraigados, resulte realmente coherente? Desde luego que va a resultar difícil de llevar a buen término este proceso y es, casi seguro, que el resultado final del mismo dibujará una realidad que no imaginamos en este momento. Pero es que la construcción de una sociedad europea es un reto complicado al que todos los ciudadanos europeos nos enfrentamos y la construcción del EEES es uno más de esos retos.

El EEES es por lo tanto algo a construir y, como sucede en todo proceso constructivo, es necesario definir unas líneas de actuación generales, que son las que se convertirán, a la larga, en las señas de identidad de ese Espacio. Estas líneas de actuación deben definir las características más generales a la vez que sustanciales del EEES y deben, en consecuencia, ser la pauta a seguir por el resto de instituciones europeas cuyo marco de actuación es más reducido.

El marco universitario europeo se ha comenzado a construir desde las instituciones europeas de ámbito más general por iniciativa de la Comisión Europea, aunque las líneas generales de ese marco ya venían siendo puestas en práctica y eran conocidas como parte de programas europeos de colaboración y cooperación anteriores dentro de los cuales el programa ERASMUS es probablemente el más conocido. No nos encontramos, por lo tanto, ante una iniciativa sin histo-

ria ni referentes previos, sino que estamos frente a una actuación que pretende extender y generalizar experiencias menores ya realizadas en el espacio universitario europeo. Se ha pretendido, esperamos que con acierto, recoger la experiencia, ya acumulada, de programas europeos anteriores y utilizarla como guía para un proceso de orden mucho más general y ambicioso.

Debe reconocerse, por otra parte, que la iniciativa legal ha correspondido a las instituciones de ámbito más general y que, sea cual sea la valoración que se haga de este hecho, nos encontramos ante una propuesta que «viene» de Europa. Es decir que el sistema universitario español se siente sacudido, en gran medida, por un movimiento sísmico cuyo epicentro se encuentra fuera de las fronteras peninsulares. También en esta cuestión algunas de las sociedades europeas han mostrado ser más dinámicas que la nuestra y han liderado un proceso de innovación y mejora.

Los textos que van definiendo, concretando y dando cuerpo a denominado EEES tienen una corta historia a sus espaldas pero forman ya un corpus con entidad suficiente como para considerar que las líneas maestras de lo que será el EEES ya están diseñadas. Estos textos van señalando también un proceso de unión y confluencia de esfuerzos políticos y sociales, y en la medida en que avanza el proceso se van ajustando y perfilando los términos usados a la vez que aumenta el número de voluntades que se adhieren a los mismos. Desde este punto vista la corta historia, algo menos de 7 años, de los textos que van definiendo el EEES puede considerarse ya un pequeño logro en este difícil camino.

En la siguiente tabla puede encontrarse una lista de estos textos y las direcciones en las que pueden encontrarse los documentos en su integridad.

Documento	Dirección de internet	Firmado por...
Tratado de la Sorbona 1998	http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio	Francia, Reino Unido, Italia y Alemania.
Tratado de Bolonia 1999	http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio	Además de los 4 anteriores: Austria, Bélgica (comunidad flamenca); Bélgica (comunidad valona); Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Lituania, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia y Confederación suiza. Es decir un total de 30 países tanto de la UE como alguno que no pertenece a la misma.
Comunicado de Praga 2001	http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio	Los anteriores más Croacia, Chipre y Turquía hasta un total de 33 países.
Comunicado de Berlín 2003	http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio	Además de los anteriores Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Vaticano, Rusia, Serbia y Montenegro, la república ex yugoslava de Macedonia hasta los 40 países que actualmente han firmado estos protocolos.
Comunicado de Bergen 2005	http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf	Además de los anteriores Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldova y Ucrania hasta un total de 45 países.

La próxima reunión de Ministros de educación del EEES se celebrará en Londres en el año 2007.

De todos estos textos el más conocido y citado es el denominado tratado o documento de Bolonia. La razón de su importancia reside en el nivel de las decisiones que se tomaron y en el número ya apreciable de países que lo firmaron. Es sin duda el documento clave en este proceso, el documento que se considera como base para la configuración del EEES. Como ya he dicho con anterioridad, no me voy a extender en el análisis de la totalidad de estos documentos y me centraré en la reflexión sobre aquello que tenga consecuencias directas en la configuración del currículum universitario.

En lo que hace referencia al currículum en esos documentos se citan dos elementos claves: la organización del currículum universitario siguiendo la norma denominada ECTS (European Credit Transfer System) y el Suplemento del Diploma o DS (Diploma Supplement). De estos dos elementos, en lo referente a la estructura del currículum, el más importante es sin duda el primero. Por lo que podemos decir que la organización de los títulos y materias siguiendo las normas ECTS es la decisión de nivel europeo más importante y determinante para la reorganización de los planes de estudio universitarios.

El sistema de estructuración de materias siguiendo los criterios ECTS fue, en su inicio, una iniciativa surgida al calor del programa ERASMUS que, como todos sabemos, promueve la movilidad de los estudiantes entre diversas universidades europeas. Este sistema permitía el reconocimiento automático de los créditos cursados en otras universidades europeas y está en la base del nuevo sistema. Lo que pretende esta manera de organizar el currículum es que los estudios realizados en cualquier institución universitaria europea tengan reconocimiento en las demás que pertenezcan al mismo espacio o marco. Nos encontramos frente a una propuesta que tiene una doble función: la función de acumulación y la función de transferencia. Función de acumulación porque se podrán acumular o sumar los créditos obtenidos en las distintas universidades que sigan este modo de organización de su plan de estudios con el fin de completar el número de créditos necesarios para la obtención de un grado o postgrado, y de función de transferencia, porque los créditos obtenidos en una institución educativa se podrán llevar a

otra, de manera que el reconocimiento de ese caudal sea casi automático.

Llegados a este punto parece necesario que nos preguntemos por cuáles son las normas que regulan o definen un crédito ECTS. Lo mejor para saber qué es lo que significa el tan traído y llevado ECTS es ir a la página Web de la Comisión Europea denominada «Education and Training» (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html#2). En esta página puede encontrarse el siguiente texto:

What is ECTS?

The European Credit Transfer and Accumulation System is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of the learning outcomes and competences to be acquired.

Una traducción aproximada de este texto es la siguiente:

¿Qué es el ECTS?

El Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS) es un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo que debe realizar para el logro de los objetivos del programa, objetivos que deben ser especificados, preferiblemente, en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas.

En este sencillo texto se utilizan una serie de términos cuya correcta definición y cabal interpretación son determinantes para la comprensión de la propuesta curricular que está en la base de este modelo de crédito.

Siguiendo el orden en el que aparecen en el texto:

- El ECTS es un «student-centred system» es decir un sistema curricular que toma como base al estudiante y en consecuencia el aprendizaje y no solamente la enseñanza. Esta declaración más bien estructural se concreta por medio del concepto «student-workload» o carga de trabajo del estudiante. Por lo tanto, el ECTS está basado en la carga de trabajo del estudiante que se convierte de esta manera (una vez traducida a horas de trabajo) en la medida básica sobre la que debe articularse todo el diseño curricular.

- Se habla a continuación de objetivos. Este término debe entenderse, según mi interpretación, como aquello que se acepta como finalidad de la acción instructiva, en el mismo sentido que suele tener en los diseños curriculares ya establecidos, y en este sentido no resulta novedoso.
- Se dice algo más: «objectives of a programme» (objetivos de un programa); es decir, que se supone que existirá un programa o documento que dará cuenta explícita de estos objetivos. Tampoco esto es novedoso porque todos estamos acostumbrados a la existencia de documentos curriculares denominados programas. Tal vez más adelante debamos volver sobre esta cuestión aunque por ahora bastará con el sentido habitual de este término: documento que concreta la propuesta curricular.
- Para terminar conviene resaltar la presencia de dos conceptos muy importantes: «learning outcomes» y «competences». Bueno, la traducción de esos términos bien pudiera ser: «logros de aprendizaje» y «competencias» respectivamente. Cabe resaltar que una vez más y, de manera reiterativa y coherente, nos señalan al aprendizaje y sus logros como los elementos rectores del currículum. Pero eso no es lo más importante de esta parte del texto porque ya está dicho con anterioridad. Lo relevante viene un poco después porque, en mi modesta opinión, hubiera sido preferible que en lugar de «and» los autores de este texto hubiera puesto «or», ya que tal y como está el texto redactado parece que los logros de aprendizaje y las competencias son cuestiones alternativas, y en mi opinión no lo son. Según mi parecer la interpretación más correcta de este texto es considerar que los logros de aprendizaje deben ser enunciados como competencias a lograr por el estudiante, de manera que, siendo cosas distintas, la segunda, las competencias, son la forma elegida para expresar las primeras, los logros del aprendizaje. Es decir, que se podría haberse optado porque los logros de aprendizaje hubieran sido expresados de otra manera, pero, y eso es lo realmente importante, lo que el texto indica es que hay que enunciarlos como competencias. La interpretación que se haga de este texto va a resultar capital para la estructuración de los diseños curriculares universitarios, como podremos ver más adelante, y es de capital

importancia que se reflexione cuidadosamente sobre esta cuestión.

El texto contenido en la página Web de la Comisión Europea ya citado es más extenso y no voy a traducirlo en su totalidad, me limitaré a hacer un resumen sintético de la información contenida en el mismo, aunque recomendamos que se lea en su integridad.

- El ECTS está basado en una carga anual de 60 créditos que se traducen en una carga de trabajo para el estudiante a determinar en la horquilla de 1.500 a 1.800 horas, lo que nos lleva a una equivalencia de 25 a 30 horas de carga de trabajo para el estudiante por cada crédito ECTS.
- La obtención del crédito debe estar asociado al logro de las competencias señaladas en el programa.
- Se considera que debe incluirse en la carga de trabajo del estudiante todo tipo de tareas que se le encomiendan para el logro de los objetivos de la materia en cuestión.
- Las calificaciones seguirán una escala definida a nivel local/nacional (es decir, estatal en nuestro caso) pero se recomienda que si se desea la transferencia del crédito se añada a las calificaciones propias la denominada escala ECTS.

Esta escala nombra de la A a la E las calificaciones de los estudiantes que superan el crédito y denomina como F a los que no lo superan.

Las calificaciones entre la A y la E se ordenan según una escala relativa a las calificaciones obtenidas por el resto de estudiantes que han cursado la misma materia:

A está entre el 10% de las mejores calificaciones.

B está en el 25% siguiente.

C está en el 30% siguiente.

D está en el 25% siguiente.

E está en el 10% siguiente.

La calificación F significa que no se ha superado la materia. De manera opcional se aconseja que se distingan las calificaciones FX, que indicaría que el estudiante está cerca de

lograr superar la materia y F, que indicaría que se encuentra todavía lejos de lograrlo.

Este texto constituye, por sí solo, la propuesta de un cambio estructural de la mayor importancia y relevancia porque afecta a la estructura más profunda del currículum y obliga, sin más, a una reorganización de todo el proceso instructivo tal y como lo conocemos en la actualidad en nuestro medio universitario. Estamos, sin duda alguna, frente a un cambio de paradigma en lo que al modelo de enseñanza universitaria se refiere. Los términos elegidos, «cambio radical», «cambio de paradigma», no son figuras retóricas elegidas para provocar la atención del lector; son, al contrario, términos escritos con la clara conciencia de su significado y de la pertinencia de su uso en este contexto. Califico a esta propuesta como cambio radical y cambio de paradigma porque, en mi opinión, afectan a la raíz del sistema y a las variables fundamentales del mismo. El sistema universitario actual, y su currículum, están organizados sobre la enseñanza y la carga de trabajo de los docentes y ambas columnas se caen con esta propuesta. Esta es una realidad que escapa a toda opinión valorativa, es decir que sea cual sea la opinión que se tenga sobre la bondad o conveniencia de realizar estos cambios no debe ocultarse, en ningún momento, la radicalidad y magnitud del cambio propuesto.

En mi opinión es justo reconocer el acierto de las autoridades europeas, y de las instituciones que les han asesorado, porque el conjunto de decisiones tomadas son escasas pero condicionan de manera inteligente y sencilla las variables estructurales del sistema. Resulta un ejercicio de ingeniería social de lo más inteligente: identifica de manera clarividente las variables estructurales del sistema, las modifica y fija con el fin de dar al currículum una dirección y fisonomía determinada y deja a los agentes sociales su concreción local. El viento del norte parece, en este caso, un viento saludable. Es un precioso ejemplo de ese eslogan que dice. «Pensar en global actuar en local».

3. EL NIVEL O ÁMBITO ESTATAL ESPAÑOL EN EL EEES

El Estado español, España, no firmó el tratado de la Sorbona pero sí el de Bolonia. Es decir, que desde el año 1999 el sistema universitario español se encuentra en el proceso de confluir hacia ese marco que se denomina Espacio Europeo de Educación Superior. El tipo de organización política actual de la UE faculta a los estados miembros a desarrollar normativas propias, normativas que son, en última instancia, las que obligan a las instituciones educativas de sus respectivos territorios. Por lo tanto las normas de tipo legal a las que deben de atenerse las universidades españolas son las que emanan directamente del Gobierno español y más en concreto del Ministerio de Educación y Ciencia.

Las principales normas legales que se han ido publicando desde el año 1999 hasta la fecha y que afectan a decisiones sobre el currículum universitario son las siguientes y pueden encontrarse, entre otros muchos sitios, en la página Web de la universidad de Alcalá: <http://www2.uah.es/ice/docus.htm>.

Real Decreto 1025/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones titulaciones.

En este decreto se define el ECTS como modo de cómputo para los créditos en los futuros planes de estudio. Se sigue, punto por punto, la normativa europea antes citada y se añaden las siguientes cuestiones de interés:

- Las calificaciones se expresarán en forma numérica, con un decimal como máximo, según la siguiente escala:
0-4,9: Suspenso (SS)
5,0-6,9: Aprobado (AP)
7,0-8,9: Notable (NT)
9,0-10: Sobresaliente (SB)
A estas calificaciones se les añadirá la escala porcentual europea, ya explicada en el punto anterior.

Real Decreto 1044/2003 sobre el procedimiento de expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

En este documento se legisla sobre las características y procedimientos a seguir para impartir el suplemento europeo al título. Pero no contiene información relevante en lo que hace referencia a la organización en sí de los currícula.

Real Decreto 49/2004 sobre Homologación de Planes de Estudio.

Tal vez la parte más interesante de este documento para lo que hace referencia al objeto de estudio que nos ocupa es la que dice:

Disposición adicional segunda: Evaluación de las enseñanzas.

1.– Las universidades deberán someter a informe de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de todas las enseñanzas que

Esto quiere decir que las «nuevas» titulaciones deberán de ser homologadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y que además esa homologación hará referencia a los planes de estudio.

• **Real Decreto 55/2005**, 21 enero 2005, por el que se regulan los Estudios de Grado.

Este decreto regula el desarrollo de los títulos de grado y en lo que hace referencia al currículum lo más destacable puede ser lo siguiente:

Artículo 2:

- e) *Plan de estudios: el diseño curricular concreto respecto de unas determinadas enseñanzas realizado por una universidad, sujeto a las directrices generales comunes y a las correspondientes directrices generales propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario de Grado de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- f) *Contenidos formativos comunes: conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título. Serán establecidos en las directrices generales propias y de obligada inclusión en todos los planes de estudios que conducen a la obtención de un mismo título universitario oficial.*
- g) *Crédito: la unidad de medida del haber académico regulada en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que comprende las enseñanzas teóricas y prácticas, con inclusión de otras actividades académicas dirigidas, así como las horas de estudio y de trabajo que el estudiante deba dedicar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

- **Real Decreto 56/2005**, 21 enero 2005, por el que se regulan la estructura de las enseñanzas y los Estudios de Postgrado.

De este decreto la parte más relacionada con el currículum es el artículo 6 que se titula «Evaluación de los programas de Postgrado», donde se vuelve a decir que: «*los programas oficiales de Postgrado (...) serán evaluados por la ANECA*». También se dice, en el segundo párrafo de ese artículo, que «*El Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, publicará los criterios,*

indicadores y estándares de calidad requeridos para la acreditación de los diversos estudios.». Pero se sigue sin decir cuáles son.

¿Qué es, en consecuencia, lo que la legislación emanada hasta la fecha por el MEC del gobierno central español agrega o añade a las pautas emanadas de la UE? Esta cuestión, así planteada, es un asunto sobre el que caben varias opiniones. Voy a intentar dar la mía.

- En primer lugar recoge, y otorga rango de norma legal para las universidades españolas, las recomendaciones de los tratados europeos y, en este sentido, pienso que esta actuación hay que valorarla positivamente. Es un reconocimiento legal que da oficialidad y cobertura jurídica a las recomendaciones europeas.
- En segundo lugar anuncia la homologación, precedida de la correspondiente evaluación, de los planes de estudio por la ANECA. (<http://www.aneca.es/>), se señala además que existirá un proceso de acreditación que se repetirá con una cierta periodicidad con el fin de asegurar la calidad permanente de la oferta que se realiza. En mi opinión, es también una decisión positiva porque puede ayudar a dar un cierto rigor y calidad a los planes de estudio. Pero la evaluación resulta siempre un arma de doble filo. Si se hace bien, es decir, según criterios de calidad contrastada, de manera pública y con un tempo apropiado, los resultados serán buenos; pero si se hace mal, es decir, deprisa y corriendo, sin criterios claros y de manera poco transparente, los resultados serán catastróficos porque obtendrán marca de calidad productos mal elaborados que, además, actuarán como modelo a imitar. No podemos olvidar que la homologación, evaluación y validación de planes de estudio es una tarea novedosa y que en estas circunstancias la imitación va a jugar un papel importante de cara a dar seguridad a los que presenten sus planes de estudio. La lógica que se extenderá rápidamente es la siguiente: «si a los que han presentado el plan de esa manera se lo han aprobado, lo mejor es que lo presentemos de manera parecida». No existe, en el momento en el que escribo, una publicación oficial de los criterios que se seguirán para la realización de la más arriba

señalada homologación pero sí se conocen documentos oficiales que van llegando desde la ANECA. Una lectura rápida de los mismos me lleva a valorar positivamente el conjunto de los criterios citados porque me parece que apuntan a criterios relevantes a la hora de juzgar la calidad de una titulación. Los criterios que se proponen en esta publicación, que como ya he dicho todavía no es oficial pero puede servir para saber hacia dónde se dirigen los requerimientos a establecer, son, para los títulos de grado y master, los siguientes:

- 1. Los objetivos del plan de estudios entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios son públicos y están descritos de manera detallada.*
- 2. Existen procedimientos de ingreso de estudiantes que son públicos y accesibles y se ajustan a los objetivos del plan de estudios.*
- 3. La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios y el desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.*
- 4. Los programas de las materias que constituyen el plan de estudios contienen los elementos necesarios para informar al alumno, son coherentes con los objetivos del plan y son accesibles.*
- 5. Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza.*
- 6. La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de los estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del alumno.*
- 7. Los recursos y servicios prestados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.*
- 8. Los resultados académicos obtenidos por los estudiantes se corresponden con el diseño del plan de estudios.*
- 9. Se realizan acciones para preparar, orientar y facilitar al estudiante su transición a la vida profesional y para analizar y reflexionar sobre la inserción laboral de los egresados.*

10. *Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados y que les permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.*

No es el momento para entrar a valorar todos estos criterios en profundidad, pero sí que se puede decir que parecen, en una primera lectura, un conjunto bien estructurado de criterios que apuntan hacia las cuestiones fundamentales a valorar y en el que estimo, especialmente, el énfasis que se hace en la coherencia a establecer entre los diferentes niveles del desarrollo curricular. No me gusta, en cambio, la no aparición del término competencia a la hora de referirse a los objetivos del plan de estudios y la reiteración, por otra parte, de términos como conocimiento, aptitudes y destrezas que creo son ambiguos, no están bien definidos y nos van a llevar a largas e inútiles discusiones. En este punto creo que se traiciona claramente la definición que de ECTS se da en el texto europeo que la define y no comparto la versión que se está haciendo en esta cuestión.

– Cito el texto europeo, extraído de la fuente anteriormente citada:

Credits in ECTS can only be obtained after successful completion of the work required and appropriate **assessment** of the **learning outcomes** achieved. Learning outcomes are sets of **competences**, expressing what the student **will know, understand or be able to do** after completion of a process of learning, long or short.

Según este texto los «logros del aprendizaje» (learning outcomes) o los objetivos en la versión ANECA son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, entenderá o será capaz de hacer al término de un proceso largo o corto de aprendizaje. Por lo tanto los objetivos son competencias y esto parece fuera de toda duda. Lo que no queda claro en el texto europeo es si las competencias se clasifican según, o deben incluir, diversos tipos de aprendizajes. La primera posibilidad es la que parece haber llevado

a los textos de la ANECA a obviar el término competencia e ir directamente de los objetivos a los conocimientos (will know) y a las destrezas (will be able to do), aunque parece extraño que se consideren equivalentes los términos aptitudes (que en castellano es sinónimo de capacidad) con el término europeo (will understand). La segunda interpretación, que es la que yo prefiero, viene a decir que las competencias que se propongan como objetivos del plan de estudios deben contener diversos objetos de aprendizaje y resultar equilibradas entre ellos, es por lo tanto un recordatorio para que no se olviden ciertas cosas y no una clasificación de las competencias. Creo que obviar el término competencia en el texto de la ANECA es un error que debiera subsanarse y que la clasificación que se propone para los objetivos no es correcta.

Algo que también se echa en falta es que no se haga referencia en todo el conjunto de criterios a las competencias transversales, que son una de las aportaciones más interesantes de los libros blancos de la ANECA.

– En tercer lugar hay que hacer constatar una diferencia de estilo y terminología que resulta de la mayor importancia para la cuestión que estamos tratando. La terminología usada en los textos europeos es concisa, clara y bien definida, la que se utiliza en los textos españoles es, por el contrario, redundante, oscura y mal definida.

El texto europeo que define la estructura básica del currículum es el siguiente:

- ECTS is based on the principle that 60 credits measure the **workload** of a full-time student during one academic year. The student **workload** of a full-time **study programme** in Europe amounts in most cases to around 1500-1800 hours per year and in those cases one credit stands for around 25 to 30 working hours.
- Credits in ECTS can only be obtained after successful completion of the work required and appropriate **assessment** of the **learning outcomes** achieved. Learning outcomes are sets of **competences**, expressing what the student **will know, un-**

derstand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.

- **Student workload** in ECTS consists of the time required to complete all planned **learning activities** such as attending lectures, seminars, independent and private study, preparation of projects, examinations, and so forth.
- Credits are allocated to all educational components of a **study programme** (such as modules, courses, placements, dissertation work, etc.) and reflect the quantity of work each component requires to achieve its specific **objectives or learning outcomes** in relation to the total quantity of work necessary to complete a full year of study successfully.

The performance of the student is documented by a local/national grade. It is good practice to add an ECTS grade, in particular in case of credit transfer. The ECTS grading scale ranks the students on a statistical basis. Therefore, statistical data on student performance is a prerequisite for applying the ECTS grading system. Grades are assigned among students with a pass grade as follows:

A best 10%

B next 25%

C next 30%

D next 25%

E next 10%

A distinction is made between the grades FX and F that are used for unsuccessful students. FX means: «fail- some more work required to pass» and F means: «fail - considerable further work required». The inclusion of failure rates in the Transcript of Records is optional. (La negrita no está en el texto original. Esta información ha sido obtenida de la siguiente dirección de Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html#2.)

Es un texto muy sintético y sencillo donde los conceptos clave que se utilizan son los siguientes:

- **Workload:** Carga de trabajo del estudiante que se expresa en horas.
- **Assesment:** Evaluación.
- **Learning outcomes:** Resultados de aprendizaje.

- Competences: Competencias.
- Learning activities: Actividades de aprendizaje.
- Study programme: Plan de estudios.

Obsérvese que en el texto se consideran los objetivos del programa y los resultados de aprendizaje como sinónimos. Además indica claramente que: «(The) Learning outcomes are sets of **competentes**», es decir, que los resultados del aprendizaje son conjuntos de competencias, aclarando una cuestión que no estaba tan nítidamente expresada en la definición de ECTS que dimos antes.

Los textos de los documentos españoles no guardan esta austeridad y rigor terminológico y como ejemplo de esta afirmación valgan los siguientes ejemplos:

Artículo 4º párrafo 3º del Real Decreto 1125/2003:

*En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de hora de trabajo requeridas para la **adquisición** por los estudiantes de los **conocimientos, capacidades y destrezas** correspondientes... (la negrita no pertenece al texto original).*

En este texto se introducen conceptos que no vienen en la terminología europea. En el texto europeo no se habla conocimientos, capacidades y destrezas sino de competencias y resultados de aprendizaje. ¿Cuál es la equivalencia entre los términos europeos y los españoles? ¿Hablan de lo mismo? ¿Son los conocimientos, capacidades y destrezas una misma cosa, es decir, son sinónimos, o por el contrario son tres cosas distintas? ¿Por qué no se han traducido los textos de manera correcta? ¿Se debe al descuido y a una cierta dejadez lingüística o es falta de información pedagógica? No lo sé pero en todo caso es un «descuido» grave.

Sigamos analizando otros textos y las diferencias en la terminología y estilo utilizados.

Artículo 3 del decreto 1044/2003 de 1 de agosto:

El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personali-

zada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema de educación superior.

¿Hay que interpretar que los resultados obtenidos se refieren a los resultados de aprendizaje y que las capacidades profesionales son las competencias? ¿Si realmente es así por qué no se les llama por su nombre? ¿Y si no lo son, qué son los resultados obtenidos y las capacidades profesionales? ¿Para qué se introducen términos nuevos que nadie define?

En el mismo decreto en el artículo siguiente (artículo 4) se puede leer que entre los datos a figurar en el Suplemento Europeo al Título deben constar, entre otros:

d) Información sobre los contenidos y los resultados obtenidos.

¿Qué son los contenidos? En el texto europeo no aparece el término contenidos. ¿Se refiere a los temarios de las asignaturas? Si así fuera, parece fuera de lugar porque en la legislación europea lo homologable son las competencias logradas y no los temarios impartidos que en muchos casos, por razones de contexto local, pueden ser diferentes. Es muy probable que una de las razones para basar los currícula europeos en las competencias sea precisamente la imposibilidad de hacerlo con los temarios que en muchos casos abordarán cuestiones locales y por ende diferentes.

Pero hay más. En el real Decreto 55/2005, que regula los estudios de grado se puede leer en el artículo 2 párrafo f):

*f) **Contenidos formativos** comunes: conjunto de **conocimientos, aptitudes y destrezas** necesarios para alcanzar los **objetivos formativos** del título. Serán establecidos en las directrices generales propias y de obligada inclusión en todos los planes de estudios que conducen a la obtención de un mismo título universitario oficial.*

Seguimos en la ruleta dando vueltas. Parece que vamos a saber qué son los contenidos, aunque en este texto vengan calificados como formativos –¿quiere esto decir que hay algún otro tipo de contenido?–. Pero cuál es nuestra sorpresa

cuando nos dicen que los contenidos son los «**conocimientos, aptitudes y destrezas**». Y todavía queda más confuso porque, sin mediar explicación alguna, han desaparecido las capacidades y han aparecido las aptitudes. ¿Aptitud está aquí como sinónimo de capacidad? No me refiero, evidentemente, a que en un texto descriptivo «normal» no se puedan usar sinónimos para indicar conceptos similares. Eso es incluso necesario para la calidad comunicativa del propio texto. Pero éste no es el caso. Estamos trabajando con textos legales que deben servir de pauta y guía clara para el posterior trabajo de miles de personas e instituciones y los textos legales no se pueden permitir estas licencias so pena de inducir al error y a una multiplicidad de interpretaciones tan dispares que puede llegar a pensarse que en esta falta de «disciplina conceptual» está el origen de muchos de los problemas de incomunicación entre pedagogos y docentes. Se usa, sin necesidad alguna, un lenguaje retórico y retorcido que los colegas que no pertenecen profesionalmente al ámbito pedagógico suelen denunciar como jerga pedagógica insufrible y mistificadora. Hay que ser mucho más serios, sencillos y profesionales en estas cuestiones y el modelo europeo es una buena muestra de lo que quiero indicar y de lo que conviene hacer.

Debemos tener en cuenta que la inmensa mayoría de los docentes universitarios no conocen la terminología pedagógica necesaria para la construcción de las propuestas curriculares; si, además, no reciben mensajes claros enunciados de manera sencilla y unívoca las condiciones para que nos encontremos frente al síndrome «torre de Babel» están servidas en bandeja.

A lo largo de este texto voy a intentar ser disciplinado terminológicamente e intentaré no usar conceptos técnicos que no definan de manera no técnica y si uso sinónimos lo indicaré expresamente. Soy consciente de que la creación de una terminología en cualquier ámbito del saber es una cuestión de tradición y que nadie puede aspirar a querer zanjar esta cuestión definitivamente, pero intentaré no añadir más confusión donde ya existe bastante ruido.

De todas formas el contexto en el que se van a mover los planes de estudio en el estado español y la reorganización de los currícula universitarios no puede comprenderse sin anali-

zar, siquiera de paso, la función que la ANECA, y el resto de agencias autonómicas de acreditación de la calidad, ha jugado ya y va a jugar en el futuro próximo en este proceso.

La ANECA ha promovido, por otra parte, la redacción de los llamados libros blancos de las titulaciones en los que se hace un esbozo de lo que previsiblemente serán los nuevos planes de estudio. Estos libros blancos pueden consultarse en la dirección de Internet: http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html y están sirviendo de base a muchas de las experiencias que se están realizando en las universidades que ya han comenzado planes piloto para la introducción de los ECTS.

He aquí la lista de los libros blancos de 22 titulaciones, obtenida por consulta a la página Web de la Aneca:

- Libro blanco del Título de grado en Farmacia [borrador]
- Libro blanco del Título de grado en Ingeniería de Minas y Energía [borrador]
- Libro blanco del Título de grado en Trabajo Social [borrador]
- Libro blanco del Título de grado en Ingeniería de Edificación
- Libro blanco del Título de grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos/Nutrición humana y dietética [borrador]
- Libro blanco del Título de grado en Ingeniería Informática
- Libro blanco del Título de grado en Pedagogía y Educación Social (I)
- Libro blanco del Título de grado en Pedagogía y Educación Social (II)
- Libro blanco del Título de grado en Veterinaria
- Libro blanco del Título de grado en Magisterio (I)
- Libro blanco del Título de grado en Magisterio (II)
- Libro blanco del Título de grado en Física
- Libro blanco del Título de grado en Química
- Libro blanco del Título de grado de ingeniero en Geomática y Topografía
- Libro blanco del Título de grado en Información y Documentación
- Libro blanco del Título de grado en Fisioterapia

- Libro blanco del Título de grado en Turismo
- Libro blanco del Título de grado en Matemáticas
- Libro blanco del Título de grado en Geología
- Libro blanco del Título de grado en Geografía y Ordenación del territorio
- Libro blanco del Título de grado en Historia

La información que contienen estos libros blancos es, sin duda, el gran referente que poseemos en la actualidad para vislumbrar de qué manera van a evolucionar las propuestas de los currícula universitarios en los próximos años. No podemos realizar un análisis pormenorizado de estos textos, porque un trabajo de ese tipo excede con mucho el ámbito de este documento, pero una primera mirada a esos textos parece indicar que nos encontramos, en lo que se refiere a las propuestas curriculares, frente a documentos de calidad heterogénea y que utilizan estilos y fuentes de información dispar y variada. Tal vez no pueda ser de otra manera y pretender que un conjunto tan amplio de documentos generado por tantas instituciones y personas en un plazo tan breve de tiempo resulte homogéneo sea una pretensión inútil e incluso perjudicial. Porque resulta, por otra parte, que las condiciones formales que aseguran una cierta calidad y claridad de la propuesta pueden funcionar de freno a la inmediatez con la que hay que hacer frente a este proceso de convergencia y a la redacción de los nuevos planes de estudio. De todas formas es necesario que se lea la información que contienen los libros blancos con actitud crítica y que se tomen como un documento de referencia para guiar el posterior trabajo reflexivo que debiera llevarse a cabo en las Universidades, Facultades y Departamentos. Utilizar estos documentos como «la fuente a imitar» y pretender que «eso ya está decidido» argumentando que «lo pone en el libro blanco» es hacer un uso perverso de esa información. Uso que no redundará en la mejora de las propuestas curriculares sino precisamente en todo lo contrario.

Los libros blancos son un buen material de trabajo si su lectura se hace desde una postura crítica y constructiva pero no si se usan para imitarlos y se utilizan como el «modelo que será aceptado». Los libros blancos deben servir de base

de referencia para la redacción de las guías docentes de las titulaciones que debiera escribir cada centro universitario para cada uno de los títulos que imparta, pero no su sustituto en ningún caso.

La adecuación de la normativa universitaria española al EEES está, en estos momentos, sin concluir y faltan algunos de los elementos clave de este marco. Los próximos años serán claves en esta cuestión, esperemos que se actúe con diligencia, prudencia y buen hacer.

4. EL NIVEL O ÁMBITO AUTONÓMICO EN EL EEES

Es de sobra conocido que el estado español tiene una estructura política de descentralización territorial basada en la división del territorio en Comunidades Autónomas. Es también bien conocida la tradición de centralismo que ha imperado en lo que se refiera a las normas estructurales de las universidades españolas, de forma que casi toda la estructura jurídica que organiza la universidad en España es de carácter estatal. Es todavía pronto para saber el papel que van a asumir las diferentes Comunidades Autónomas en el desarrollo del EEES, pero todo parece indicar que va a ser más activo que el que han tenido hasta la fecha. La ENQA (European Association for Quality Assurance) que es la agencia europea tomada como referencia por el Consejo de Europa, cita entre sus miembros a la ANECA (Spain) y a las Agencias de las comunidades de Andalucía (<http://www.ucua.es/ucua/>) y Cataluña (<http://www.aqucatalunya.org/>) (Spain regional).

Tanto la agencia andaluza como la catalana se han mostrado muy activas en el poco tiempo que llevan en funcionamiento y todo parece indicar que en el nivel de postgrado la participación de las instituciones autonómicas puede resultar, por primera vez, muy significativa. De todas maneras todavía es un poco pronto para poder sacar conclusiones de algo que sin duda va a resultar relevante en los próximos años.

5. EL NIVEL O ÁMBITO DE CADA UNIVERSIDAD

Los marcos anteriormente descritos, el marco europeo y el estatal español, no pueden ni deben determinar de manera absoluta la política curricular de cada universidad porque ni lo pretenden ni sería deseable que lo hicieran. Aunque hay que reconocer, con un cierto pesar, que la gran mayoría de las universidades no han sido muy activas históricamente en la definición de un marco curricular propio, hay que hacer sentir a la comunidad universitaria que la innovación del currículum pasa precisamente por combatir esa tradición. Cada universidad, en la medida en la que es una institución que debe hacer frente a responsabilidades educativas e instructivas debe definir políticas curriculares propias, políticas que deben convertirse en una de sus señas identitarias y en uno de los factores más relevantes a la hora de medir la calidad de los servicios que presta. Así como las normas de la RAE no son óbice para que un periódico o editorial tenga su propio libro de estilo, tampoco las normas generales que regulan el marco del EEES a nivel europeo o estatal deben ser óbice para que cada universidad trabaje en el propio.

Cada universidad, en el marco que definen las normas europeas, y que han definido y definirán las instituciones españolas estatales y autonómicas, en cada caso, debiera articular una serie de decisiones de orden curricular con la finalidad de dar sentido a las intenciones u objetivos institucionales que le son propios y que le distinguen de otras universidades. He dicho debiera porque en la actualidad en muchas universidades esta necesidad no está, ni siquiera, reconocida. En la situación actual los profesores que imparten una materia lo hacen, en la gran mayoría de los casos que yo conozco, huérfanos de propuestas curriculares institucionales en las que se indique o señale en qué dirección desea caminar la universidad en la que trabajan. La universidad española no ha considerado, mayoritariamente, este tema como una cuestión relevante porque la docencia, y su calidad, siempre han ocupado un lugar menor entre sus preocupaciones. Los docentes programan y diseñan las asignaturas según su buen saber y entender desprovistos de «intenciones» insti-

tucionales anteriores explícitamente justificadas. No lo hacen, en realidad, fuera de un conjunto de circunstancias que condicionan su labor docente (política lingüística, instalaciones, ratios docente-estudiante, equipamientos, etc.) pero no existe una vertebración y justificación racional y explícita que relacione todas esas variables con el trabajo del docente. Por lo tanto puede afirmarse que el sistema universitario tiene, por utilizar un término más bien suave, una política curricular difusa y poco consistente.

La discrecionalidad en esta cuestión es amplia, muy amplia. Existe incluso un sector que justifica esta situación diciendo que cualquier ingerencia institucional en estos temas entra en colisión con la tan traída y llevada «libertad de cátedra». Pero cualquier consideración serena de esta cuestión deberá aceptar que no es esa libertad lo que se discute sino precisamente, como sucede por otra parte con todas las libertades, los límites en los que esa libertad colisiona con los derechos de otros, en este caso con el derecho que tienen los estudiantes a recibir una formación coherente y bien estructurada y con el derecho que tiene la sociedad a conocer y valorar, en su caso, la oferta educativa que la universidad hace. La libertad de cátedra de los docentes encuentra un límite en el derecho de los estudiantes a recibir una instrucción y preparación basada en un currículum coherente y que sirva para los fines profesionalizantes y educativos que la institución universitaria tiene la obligación de promover y asegurar. Afirmar lo contrario parece a todas luces difícil de sostener.

Existe, en este momento, una gran preocupación en amplios sectores de la universidad española por la reforma de los planes de estudio asociado, coyunturalmente, al proceso de convergencia europea. Tal vez sea el momento de plantear esta cuestión y de manifestarse beligerantes en contra de esa inercia que lleva a considerar que entre las normas legales establecidas por el marco jurídico y el docente que va a clase no deban existir propuestas intermedias. Pretenderlo así es no comprender que la acción docente, tal y como sucede en las aulas, está mediada necesariamente por decisiones internas a las propias instituciones en la que se concreta y que la acción docente en un acto social público que sólo tiene sentido en el

entramado institucional en el que se «representa», y nunca fuera de ese marco.

Diseñar una política curricular propia responde a la lógica institucional más elemental, la que define que cada institución debe dotarse de fines propios dentro de los marcos en los que trabaja como forma de construir su identidad y de presentarse a la sociedad con un mensaje y propuesta que la hagan visible. Sólo una institución que se reconoce a sí misma como un ente con autonomía y capacidad proactiva puede presentarse frente al resto de la sociedad como un agente activo con vocación de liderazgo en el medio social. Esto es algo que decimos siempre que nos corresponde asesorar a cualquier institución educativa que tenga inquietudes en la mejora de la calidad de sus servicios. Si vale para todas las instituciones, ¿por qué no vale para la universidad? Los docentes universitarios trabajan en Departamentos, Centros y Universidades que no pueden ni deben ser clones de un modelo único sino variantes contextualizadas de los marcos europeo y estatal en los que viven. Los docentes universitarios trabajan en Departamentos, Facultades y Universidades que tienen nombres propios y que se ubican en espacio sociales determinados. No se puede ejercer la función docente universitaria sin la intermediación de las instituciones que organizan y regulan esa función. No entender esta realidad equivale a no comprender la mediación social imprescindible para que cualquier acción educativa sea posible.

La reforma de los currícula universitarios para su adecuación al EEES no podrá llevarse a cabo de manera satisfactoria si las universidades, entendidas como conjuntos institucionales con fines propios y específicos, no se muestran activas en el desarrollo de políticas curriculares propias. No es el objeto primero de este documento citar, de manera pormenorizada, cuáles deben ser las decisiones a tomar en el ámbito de cada universidad, pero sirva la siguiente propuesta como elemento de partida para llegar a una propuesta mejor articulada.

- Definición de la tipología de competencias que enmarcarán las propuestas curriculares de las titulaciones.

- Definición de las competencias transversales a trabajar en todas las titulaciones de la universidad.
- Esquema o guión a seguir para la redacción de las guías docentes de las titulaciones.
- Esquema o guión a seguir para la redacción de los planes docentes de las asignaturas.

En una palabra, habría que elaborar un «libro blanco» universitario que se responsabilice de definir la política curricular universitaria en todo aquello que es competencia y responsabilidad institucional. Un libro blanco que sea la base para que la política curricular de la universidad, en su conjunto, responda a las finalidades institucionales.

Tenemos un déficit histórico en la comprensión de la dimensión social e institucional de la función docente universitaria. La coyuntura actual de reforma del currículum universitario debiera ser aprovechada para recuperar parte de ese retraso promoviendo políticas activas desde cada universidad con el fin de crear una cultura más colaborativa y participativa a la vez que identitaria dentro de los colectivos que organizan y regulan la docencia en la universidad. Muchas universidades españolas tienen ya Vicerrectorados de Innovación Docente o similares, la mayoría de reciente creación. Son, seguramente, estas instituciones las que debieran liderar en cada universidad estos procesos.

6. EL NIVEL O ÁMBITO DE LOS CENTROS

En lo que hace referencia al currículum universitario la función más importante de los Centros (Facultades, Escuelas...) es la organización o coordinación de los planes de estudio de los títulos que las universidades ofrecen. Desde este punto de vista la función de las Facultades en la definición del currículum universitario es crucial. Por otra parte, en la actualidad, es el departamento la institución donde se toman la mayoría de las decisiones relativas al reparto de las materias y donde, en el mejor de los casos, existen grupos que coordinan u or-

ganizan la docencia de materias afines. Los centros se limitan, en la mayoría de los casos, a coordinar los horarios y a asegurar que la oferta de los diferentes departamentos llegue a cubrir las necesidades de la demanda de créditos que hace el estudiante para asegurar el logro de la titulación. Pero esta situación debe cambiar si realmente queremos que la docencia universitaria gane en calidad. No tiene mucho sentido hablar de perfiles de la titulación y de competencias asociadas a títulos universitarios como hacen los libros blancos de la ANECA y, en general, cualquier propuesta coherente en esta cuestión, si no existe una institución que se ocupe, en primer lugar, de su definición y en segundo lugar, de su control y validación. ¿Puede alguien creer que la mera yuxtaposición de propuestas provenientes de los departamentos universitarios puede asegurar el logro equilibrado de las competencias que dice promover el perfil de la titulación? ¿Puede alguien creer que la suma sin criterio de propuestas que no miran la totalidad de los fines los puede asegurar? Es increíble por imposible.

Los Centros universitarios son el lugar natural donde debe trabajarse el currículum de las titulaciones y donde debe redactarse una propuesta de currículum para la titulación. Porque sólo esta institución tiene la posibilidad de proponer, organizar y coordinar el conjunto de acciones que llevan al logro de la titulación y debe reconocerse, por otra parte, algo que es evidente: de la correcta definición de ese conjunto de acciones depende precisamente el logro de los fines educativos que persigue una titulación. Los centros universitarios y los órganos que los dirigen (decanatos, juntas de centro) tienen que asumir un papel activo y directivo en esta cuestión si se quiere que las titulaciones y los perfiles profesionales a ellas asignados no queden en papel mojado. Conviene estudiar la conveniencia de que cada centro universitario redacte un documento que denominaremos «Guía docente del currículum de (titulación)». Las actuales guías docentes de las titulaciones podrían ser el embrión del documento que estamos proponiendo pero, tanto el contenido de ese documento como las competencias que tienen los centros a la hora de tomar decisiones sobre el currículum que en los mismos se propone, debieran ser cuestionados. Hay que mejorar

sustancialmente la calidad de la información que ofrecen esas guías a la vez que hay que adaptarlas a los términos y criterios del EEES. Para poder hacerlo, es necesario que los centros tengan más capacidad de decisión con relación al currículum que la que tienen en la actualidad. Los centros no pueden limitarse a juntar la oferta docente que proponen los departamentos y debieran asumir la responsabilidad de ordenar y coordinar esa oferta para que resulte coherente con resto de elementos curriculares. Además, deberían ejercer una función de control de la oferta curricular porque alguien debe asegurar que el conjunto de esa oferta docente responde a los planes de la titulación. La actual situación es incompatible con la responsabilidad que debe asumir necesariamente un centro que imparte una titulación, a saber: que el conjunto de materias impartidas en un grado o postgrado permita a los estudiantes lograr las competencias requeridas en el perfil de la titulación.

Una guía de la titulación tal y como la imagino debería contener como elementos curriculares mínimos:

- Una descripción del perfil profesional de la titulación en el que se hagan constar las competencias transversales de la universidad, las competencias transversales de la titulación y las generales propias de la titulación, contextualizando estas competencias en el medio social en el que se sitúa el centro educativo.
- Una secuenciación de esas competencias en los diferentes cursos de los que consta el título. Secuenciación que no será lineal ni exclusiva, es decir, que puede haber competencias que se repitan en todos los cursos y otras que no lo hagan, de manera que las menos complejas antecedan a las más complejas, pero que en todo caso sí señale un camino a recorrer.
- La oferta docente en lo que hace referencia a las materias a cursar, indicando su tipología, curso, cuatrimestre, etc. Así como un plan docente resumido de las materias a cursar.
- Esta guía docente o currículum de la titulación es el documento por medio del cual se establece el «contrato didáctico» entre el centro y los estudiantes que se matriculan en una titulación y obliga a todas las partes a su cumpli-

miento. Los docentes deben utilizarlo como el marco en el que deben contextualizar su labor docente y los alumnos como referencia clara de la oferta que realiza la institución y de los requerimientos que le hará la misma a la hora de validar las competencias que permiten el logro de la titulación. Debiera convertirse, por lo tanto, en el documento base para la regulación de la actividad académica de los centros y, en consecuencia, evolucionar con la misma.

Las decisiones institucionales se agilizan si existen personas o grupos pequeños que las dinamizan y preparan. Por esta razón creo que sería sensato reflexionar sobre la conveniencia de crear una coordinación de titulación y otra de curso; que esta coordinación la lleve una persona o un grupo pequeño es una cuestión no relevante en este momento. Las funciones que el órgano de coordinación de título debiera asumir son, entre otras, las siguientes:

- Liderar el proceso de redacción de lo que hemos denominado «Guía docente del currículum de la titulación». La aprobación final de un texto de este tipo compete a los órganos de dirección del centro pero es necesario contar con un grupo que lidere el proceso de redacción. La siguiente lista de epígrafes debiera estar contenida en todo caso en el documento que citamos.
- Definir de manera clara y precisa el perfil de la titulación indicando las competencias que lo caracterizan, indicando, así mismo, cuáles deben ser las competencias transversales de la titulación.
- Ordenar las competencias a trabajar por cursos de manera que se facilite el trabajo de programación de los docentes. Ordenar no quiere decir secuenciar en orden lineal ni clasificar de manera excluyente (éstas para primero, éstas para segundo...) sino indicar prioridades que pueden ser incluyentes, que se vaya de lo más fácil a lo más complicado pero siempre incluyendo las competencias anteriores en los cursos o ciclos posteriores. Es decir, según un esquema circular inclusivo y no lineal excluyente.

- Recoger las programaciones de las materias que correspondan a una titulación y analizarlas para comprobar hasta qué punto el conjunto de ellas asegura el logro de las competencias definidas en el currículum de la titulación. Realizar en su caso informes valorativos de estas programaciones y hacer sugerencias a los docentes para que modifiquen algunas partes de su propuesta curricular con el fin de asegurar que la propuesta final sea más coherente desde una visión global de la titulación.
- Establecer relaciones con otros centros donde se impartan títulos similares tanto a nivel estatal como europeo y con el fin de intercambiar información relativa a la mejora de los currícula universitarios.

En definitiva, ser el grupo que coordine y lidere la redacción de la guía docente, así como el que asesore en su implementación y controle y valore la dinámica resultante.

Las experiencias de implantación experimental de los ECTS que se han realizado hasta la fecha parecen indicar la conveniencia de crear una coordinación de curso. La estructura de los ECTS se basa en las horas de trabajo de los estudiantes para lograr las competencias que se les proponen, es un tipo de organización del currículum totalmente desconocido para los docentes universitarios y, lógicamente, su aplicación no va a estar exenta de contratiempos y resistencias, muchas de las cuales van a venir de los propios estudiantes que no se encuentran habituados a esta forma de trabajar las materias que deben cursar. Una de las mayores dificultades va a venir a la hora de cuantificar y ajustar las expectativas que docentes y estudiantes pueden tener sobre el número de horas necesario para realizar una determinada tarea; en primer lugar, en el caso de una materia concreta y luego, lo que es más difícil, en el conjunto de todas ellas. Porque la norma ECTS dice que un alumno debe dedicar entre 1.500 y 1.800 horas anuales para el logro de los 60 créditos. Si resulta, lo que parece probable, que cada docente va a tener que ajustar progresivamente sus expectativas a lo que la realidad del trabajo con los estudiantes le indique, es casi seguro que la suma de propuestas curriculares de los diferentes docentes que concurren en un mismo curso pueden

provocar, si no existe coordinación entre ellos, una situación de bloqueo en los estudiantes y un clima adverso a la aplicación de los créditos ECTS que es sensato prevenir y atajar. Algunas de estas protestas ya han aparecido incluso antes de que se implanten los créditos ECTS y se resumen en el mensaje que en lenguaje estudiantil se formula más o menos de la siguiente manera: «lo que los profes quieren es dar menos clases y que nosotros trabajemos más». Si coordinar el currículum que los estudiantes reciben ha sido siempre una tarea necesaria, creo poder decir sin ánimo de exagerar que se convertirá en imprescindible. Los currícula basados en la enseñanza que no están coordinados entre docentes de un mismo curso son malos currícula. Pero los basados en enseñanza-aprendizaje no coordinados entre docentes del mismo curso son currícula imposibles. La coordinación de los currícula de curso se convierte en una tarea necesaria para poder afrontar el reto que la implantación de los ECTS supone y minimizar, de paso, las resistencias que van a surgir entre los estudiantes.

Las funciones que la coordinación de curso debiera asumir, por lo menos, son las siguientes:

- Recoger los programas de los docentes que trabajan en un mismo curso y analizarlos en aras a asegurar su viabilidad y compatibilidad teniendo en cuenta las limitaciones que el tiempo de trabajo del estudiante supone.
- Recoger y analizar los programas citados para garantizar que la totalidad de los mismos asegura el logro de las competencias que el «currículum de la titulación» ha asignado a ese curso.
- Realizar informes valorativos con la intención de sugerir a los docentes cambios en su programación con el fin de coordinar las acciones docentes con sus compañeros de curso y asegurar que el conjunto de competencias asignadas por el currículum de la titulación al curso se trabajen.
- Ser el interlocutor oficial frente a los estudiantes de manera que recoja las opiniones de éstos y mediar entre los estudiantes y los docentes con el fin de ajustar expectativas de trabajo y proponer sugerencias de cambio en los programas.

- Si la coordinación de título se hace de manera colegiada parece lógico que la coordinación de curso estuviera representada. En consecuencia, otra función de la coordinación de curso es participar en la medida en que se determine en la coordinación del título.

7. EL NIVEL O ÁMBITO DE LOS DEPARTAMENTOS

En la actualidad la norma establecida dice que los departamentos universitarios son los órganos competentes para asignar la docencia dentro de las materias que los planes de estudios asignan a su área de conocimiento en una determinada titulación. Es bien sabido que este «reparto» es uno de los actos centrales de la vida académica institucional. Todo esto era comprensible en una estructura en la que el currículum pivotaba en torno al trabajo del docente ya que son los departamentos los encargados de organizar y canalizar todo el trabajo del profesor universitario, sea este trabajo docente o no. Lo que preocupa a los departamentos, y a los profesores de los mismos, es cómo cuadra su carga docente con el plan de trabajo del año. Una vez realizado este ajuste parece que la cuestión curricular deviene en algo individual en donde el departamento no actúa de manera diligente; lo cual, mirado por otra parte, es totalmente lógico ya que el departamento nunca tiene una visión global del conjunto de la titulación. Esa visión sólo la pueden tener los que dirigen los centros universitarios.

Pero si todo esto se mira desde la perspectiva del estudiante y desde la norma europea que obliga a programar partiendo del tiempo de dedicación del estudiante a las tareas, las cosas no son así. Un estudiante va a un centro a estudiar un título y, en muchos casos, desconoce de qué departamentos son los docentes que le dan clase. Además, aunque lo supiera esto no le aportaría información relevante. El estudiante se encuentra con un currículum compuesto por una serie de materias impartidas por docentes de distintos departamentos, docentes que en muchos casos sólo llegan a cono-

cerse si coinciden entrando y saliendo de clase, y lo que él desea es que este conjunto esté bien organizado para facilitarle, así, su labor de aprendizaje. Por lo tanto, para el estudiante la unidad curricular significativa es la que proviene del conjunto de la oferta curricular que recibe en un semestre, o curso de su titulación, y no, desde luego, la carga docente de los profesores que se encargan de sus materias. Los estudiantes tienen, y tendrán, un tiempo limitado para destinarlo al aprendizaje y lo reparten entre las materias que cursan según sean las exigencias que éstas les demanden. Dicho rápidamente, desde este punto de vista el conjunto de las ofertas curriculares que hacen los docentes en un semestre o curso es la unidad con significado de cara a la comprensión del currículum que hace el alumno. Si esta unidad no está bien organizada el currículum está mal estructurado y la calidad de la enseñanza se resiente

La actual estructura no asegura, sin más, que la oferta curricular ofrecida a un estudiante durante un semestre sea algo cuya coherencia haya sido analizada por alguna persona u organismo universitario. Es decir, la mera yuxtaposición de planes departamentales contruidos desde la lógica del uso del tiempo del profesor no asegura planes semestrales contruidos desde la lógica del uso del tiempo de los estudiantes. Es una contradicción evidente a poco que se reflexione sobre la escasa consistencia de la misma.

La implantación del EEES en nuestras universidades debe estar acompañada de un replanteamiento de las funciones que los organismos universitarios cumplen en la definición del marco curricular en el que se mueven los docentes y, lo que es más importante, los estudiantes. La responsabilidad y competencia para organizar los currícula debe bascular desde los Departamentos a las Facultades de manera que exista un equilibrio mayor que el actual entre ambas instituciones. Dicho de otra manera, tenemos que pasar de un currículum que podríamos llamar co-departamental (mera yuxtaposición de decisiones departamentales) a un currículum inter-departamental, liderado, coordinado, evaluado y gestionado por los centros teniendo siempre como referencia las titulaciones que se imparten.

8. LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN Y SU FUNCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES

Las Agencias de Evaluación que se han ido creando en los últimos años están resultando instituciones clave en la construcción y puesta en marcha del EEES. Si comenzamos a hablar de ellas por el ámbito al que extienden su función tendremos que citar en primer lugar la ENQA (<http://www.enqa.net/>). En el comunicado de Berlín se encargó a esta agencia el desarrollo de un conjunto de estándares, procedimientos y pautas de actuación para asegurar unos niveles de calidad básicos en el desarrollo de los programas universitarios europeos. Las recomendaciones de esta Agencia son ya conocidas y pueden leerse en un texto que se denomina «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» y que puede encontrarse en la siguiente dirección de Internet: www.enqa.net. En la reunión de Bergen celebrada en mayo de 2005 se ha aceptado la propuesta de ENQA que puede considerarse, desde esta fecha, como un referente oficioso en lo que corresponde a los criterios a seguir en el ámbito europeo en estos temas. No es el lugar apropiado para hacer un resumen de los criterios que se enuncian, y más teniendo en cuenta que dada la configuración política europea las líneas que marca esta agencia son más importantes para las correspondientes agencias nacionales que para los centros y docentes españoles que verán ordenada su actividad por las correspondientes agencias nacionales y autonómicas.

La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (www.aneca.es) ha sido en estos últimos años un referente fundamental en lo que hace referencia a la progresiva adecuación del mundo universitario español al EEES. Aunque la función inicial de la ANECA fuera la evaluación de la calidad de los centros y titulaciones universitarias han sido muchas, e importantes, las acciones emprendidas al amparo de esta institución y que tienen por finalidad proyectos de adecuación de la universidad española al contexto europeo. De este tema ya he hablado cuando he hecho referencia al ámbito español en la construcción del EEES y no voy a volver a extenderme sobre esta cuestión.

Por último señalar la aparición de las Agencias Catalana (www.agenqua.org) y Andaluza (www.ucua.es) que se han mostrado, en el escaso tiempo que llevan actuando, como dos instituciones dinámicas promoviendo acciones en sus ámbitos territoriales. Todavía es muy pronto para aquilatar el peso real que tendrán todas estas instituciones en la construcción definitiva del EEES pero parece claro que han sido y serán elementos clave en este proceso y que conviene seguir con atención.

RESUMEN FINAL

En este apresurado recorrido he ido identificando y describiendo los diferentes niveles curriculares previos al nivel del aula y los cambios que la incorporación al EEES supone con respecto a la situación actual. Es decir, todo lo que sucede fuera del aula para que lo que sucede en el aula tenga un cierto sentido y coherencia social. Los cambios que se anuncian y pretenden son relevantes y apuntan a variables estructurales fundamentales que definen el marco curricular universitario en el que nos movemos en la actualidad. No estamos frente a una reforma más, una de esas reformas frente a las cuales gran parte del profesorado mantiene una actitud distante, una tanto escéptica y displicente, no es esa por lo menos la intención de los que promueven esta reforma del currículum universitario. Nos encontramos frente a una reforma que cuestiona las bases del actual sistema y propone un sistema alternativo radicalmente distinto.

La valoración que se haga del interés y de los fundamentos ideológicos de esta reforma no debe evitar la toma de conciencia de que estamos convocados a un tiempo en el que previsiblemente se producirán cambios estructurales profundos en las universidades en las que trabajamos y que esos cambios determinarán las líneas maestras en las que se moverá la estructura general del currículum universitario. Todos estamos convocados, cada cual desde su manera de pensar, a la labor de construcción de ese EEES, la colaboración puede

ser entendida de maneras diversas y legítimas todas ellas, unas más críticas que otras, pero en todo caso desde el conocimiento de lo que se propone y de los fundamentos que lo sostienen. Esa quiere ser la aportación de este capítulo: ayudar a la comprensión de lo que el EEES supone con relación a la estructura del currículum universitario.

Tal vez la mejor manera de terminar este capítulo es recoger las funciones que el «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI», el denominado Informe Delors, cita cuando hace referencia al cometido de las universidades en el próximo futuro. Creo que la iniciativa de crear un Espacio Europeo de Educación Superior tiene algo que ver, y puede contribuir positivamente, con esa reforma educativa que el Informe Delors cita.

La universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta:

- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica y aplicada, o en la formación de profesores.*
- Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.*
- Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar sus estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.*
- Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.*

II. DE LOS PROGRAMAS BASADOS EN LA ENSEÑANZA AL CURRÍCULUM BASADO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. EL ECTS COMO UN NUEVO MODELO CURRICULAR

Las propuestas de organización del currículum universitario que se han presentado al abrigo de los programas de convergencia europea (créditos ECTS y otros) deben entenderse como una invitación a cambiar la perspectiva desde la que se desarrolla la función docente universitaria. La función docente universitaria, en su forma más extendida y tradicional, se ha centrado en la transmisión del conocimiento; conocimiento que se sintetizaba en el temario del programa y que se desarrollaba en las exposiciones que el docente realizaba en clase y en los textos escritos que proporcionaba a sus estudiantes. Toda la organización de la docencia pasaba por las horas que el docente dedicaba a «dar» clase y así los créditos que correspondían a las asignaturas se traducían en horas de trabajo del docente en el aula con sus estudiantes. Lo más habitual era multiplicar el número de créditos por 10 para saber el número de horas de clase a «recibir» por el estudiante.

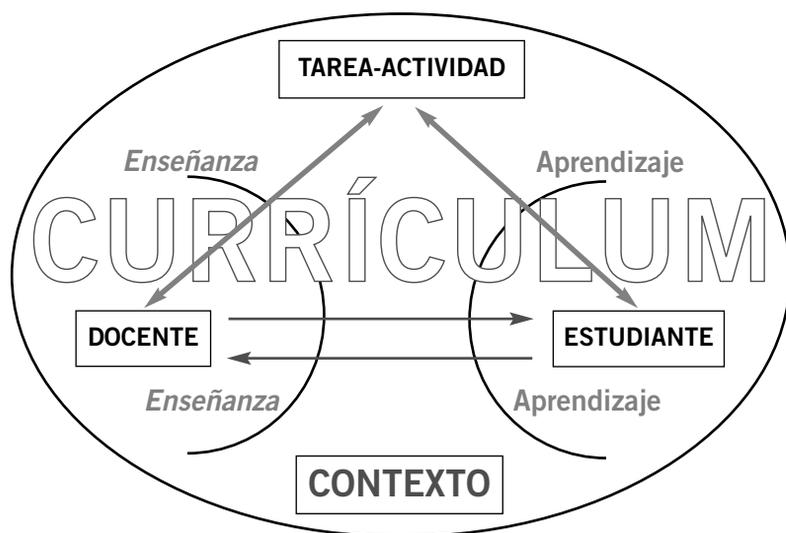
Las nuevas propuestas de organización del currículum universitario, propuestas que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación, de lo que se viene llamando el Espacio Europeo de Educación Superior, siguen otra lógica curricular que conviene explicar. De todas formas, para poder comprender bien la nueva lógica y las razones en las que se basa es necesario hacer una breve refle-

ción previa, porque todo cambio estructural en el currículum se debe a alteraciones importantes en la manera de entender los procesos instructivos. Conviene, por lo tanto, que expongamos de manera resumida los principios en los que se basan los procesos instructivos que están en la base de los nuevos modelos de currícula.

2. EL TRIÁNGULO COMUNICATIVO, UN ESQUEMA PARA ANALIZAR LOS PROCESOS INSTRUCTIVOS

Es habitual representar por medio de un triángulo los elementos claves de la relación comunicativa que se da en un entorno de enseñanza-aprendizaje. Los tres vértices de ese triángulo son: el docente, el estudiante y el binomio tarea/actividad. Estos tres elementos trabajan en un contexto que es crucial para la significatividad del aprendizaje y lo hacen necesariamente sobre el fondo de un currículum que intentan desarrollar. Todos esos elementos están representados en el diagrama que puede verse a continuación:

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

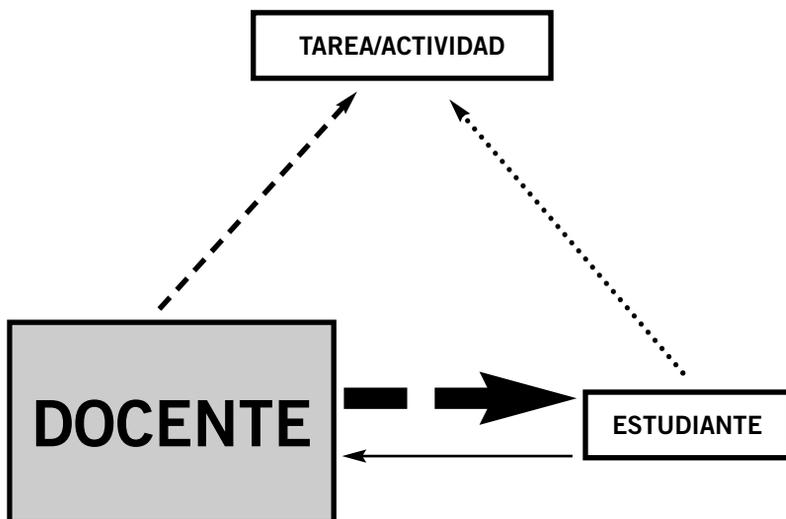


LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEPENDE DE LA PERTINENCIA DE LA TAREA Y DEL VALOR SIGNIFICATIVO DE LAS RELACIONES ENTRE EL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE

La parte de la izquierda de este diagrama representa el proceso de enseñanza e indica qué hace, o debe hacer un docente, a saber: escoger y preparar las tareas, por un lado, e interactuar con el estudiante, por otro. La parte de la derecha, en cambio representa el proceso de aprendizaje e indica qué hace o debe hacer un estudiante: realizar las actividades e interactuar con el docente. El conjunto del diagrama viene a representar el necesario equilibrio entre ambas partes y la conveniencia de entender el proceso instructivo como un proceso en el que se equilibran, a la vez que complementan, la enseñanza y el aprendizaje. Todo este proceso se da en un contexto socioeducativo determinado, contexto que resulta fundamental para que tanto el docente como el estudiante den significado a su labor (podríamos hablar en el tema que nos ocupa de un contexto universitario con un trasfondo profesional y académico sin más precisiones por el momento) y se materializa sobre el fondo de un currículum que se pretende desarrollar y cuyos fines suelen ser, en muchos casos, elementos directivos del proceso de enseñanza-aprendizaje que estamos queriendo exponer.

El esquema que hemos presentado y comentado supone la existencia de un equilibrio bien organizado de todos esos componentes, pero no siempre sucede así en la realidad. En los casos en los que los modelos instructivos que se siguen estén escorados hacia una visión que todo lo cifra en la enseñanza que imparte el docente, el triángulo deja de ser regular y muestra una asimetría muy marcada en la que el protagonismo lo ejerce, de manera casi absoluta, el docente. Una representación gráfica muy simplificada de este modelo podría ser la representada en la página siguiente.

El docente organiza, de manera casi exclusiva, las tareas a realizar en clase y, en general, la exposición del conocimiento ya elaborado ocupa un lugar preponderante en el proceso instructivo. Se abusa de la exposición oral, ya sea sir-



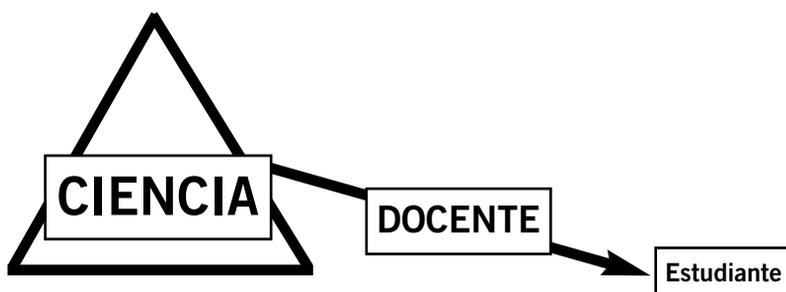
viéndose de recursos oratorios que los «buenos» docentes utilizan de manera «magistral» o de otro tipo de recursos complementarios (pizarra, transparencias, presentaciones por ordenador) que sirven para apuntalar y ayudar a la transmisión del conocimiento que se desea impartir. Las clases lectivas, que etimológicamente quiere decir las clases que eran leídas por los docentes, o su equivalente en clase expositiva, son el tipo de tarea más habitual en esta manera de organización de la función docente. Tenemos, por lo tanto, un modelo que usa muy pocos tipos de tareas, hasta el punto de que este concepto queda un poco difuminado en comparación con la importancia que toma el docente como fuente de información y como transmisor del conocimiento.

En este modelo, enseñar equivale a transmitir conocimiento ya elaborado. Y aprender a recibirlo. Por esa razón los docentes hablan de «dar clase» y los estudiantes de «recibir clase». A todo lo que se puede aspirar es a realizarlo de la manera lo más «didáctica» posible, es decir, amena, atractiva, bien ordenada, fácil de asimilar, etc. Pero siempre se piensa en lo que se enseña y siempre desde la perspectiva del que enseña, porque el maestro es el depositario del saber y ejerce como tal en el momento de dar ese conocimiento a los estudiantes.

En este modelo, aprender consiste en «recibir» el conocimiento ya elaborado y almacenarlo tal cual. Los estudiantes

reciben el conocimiento que el docente (libros, vídeos u otros elementos vicarios) les da y lo guardan. Se suele considerar que el aprendizaje ha sido tanto más eficaz cuanto menos se distorsione el conocimiento al pasar del docente al estudiante y por esta razón el mejor estudiante es el que mejor repite el conocimiento dado por el docente, es decir, el que da una respuesta más parecida a lo que el docente contó cuando desarrolló el tema sobre el que ahora se le pregunta al estudiante. Cuando este estudiante se convierta en docente repetirá el conocimiento que adquirió, completado y mejorado por la propia experiencia en el mejor de los casos, para que lo reciban los estudiantes de la siguiente generación. De esta manera se supone que se transmite el conocimiento de una generación a otra.

La relación comunicativa entre el docente y sus estudiantes queda condicionada por la lógica transmisiva que he descrito. Y es esta lógica comunicativa vertical la que da sentido a la relación educativa, la que genera el significado educativo de lo que sucede en clase. El docente que actúa como sacerdote, es decir, como intermediario, entre la Ciencia y los estudiantes, oficia la clase y transmite una sabiduría que le transcende tanto a él como a sus estudiantes. La actividad de los estudiantes consiste, fundamentalmente, en atender a las explicaciones y en recoger información para poder más tarde estudiar, que, en este contexto, es una forma elegante de decir memorizar. Recoger información elaborada y expuesta de manera sintética, ya sea de la exposición del docente o de los libros (manuales) recomendados, es el tipo de actividad que consume la mayor parte del tiempo que el estudiante dedica a una materia de estudio.



Este modelo ha sido la base sobre la que se ha construido lo que podemos llamar el «modo universitario» de enseñar y de entender la relación que tenían docentes y estudiantes con «el saber», este «modus operandi», ha sido ampliamente criticado por la minoría de docentes universitarios que tenían inquietudes pedagógicas en la misma medida en la que era asumido, sin crítica ninguna, por la mayoría de docentes universitarios que tenían otras inquietudes. La propia institución universitaria, y los grupos de poder que la dirigen, han sostenido este modelo al considerar la docencia y su innovación como algo propio de los niveles educativos previos a la universidad. En la universidad el pensamiento más extendido es que el aprendizaje es cuestión de los estudiantes que ya son, o debieran ser, lo suficientemente maduros como para ocuparse de sí mismos y resolver sus dificultades. En la universidad es mayoría el sector de docentes que piensa que lo que realmente distingue y da excelencia a un docente universitario es su capacidad investigadora y opinan que ocuparse «mucho» de la docencia quita tiempo para la investigación, por lo que la docencia es una rémora a soportar. Existe una expresión que resume bastante bien esta manera de pensar y que puede oírse en los pasillos y aulas de la universidad: «el que vale, a investigar y el que no, a enseñar». Expresión que muestra, claramente, el desprecio que se tiene en ciertos ambientes universitarios por la función docente.

La universidad española es un sistema meritocrático de forma que se escala en el sistema según los méritos que se obtienen. Existe, en la actualidad, una clara asimetría entre los méritos logrados por excelencia docente y los méritos logrados por excelencia investigadora con un claro predominio de los segundos sobre los primeros. Los girasoles miran al sol y en la universidad el sol es la investigación. No es de extrañar que en este contexto la docencia universitaria española esté anclada en un modelo donde la innovación y la preocupación didáctica son más bien escasas.

Sobre el fondo de este paisaje, donde la preocupación didáctica no se consideraba una prioridad dentro del mundo universitario, llegamos al proceso de confluencia con Europa y los primeros pasos que se han dado en este proceso han conmocionado al mundo universitario por lo «novedoso» de

las propuestas que vienen de Europa. Estamos, por lo tanto, en una coyuntura interesante para revisar la estructura de la docencia universitaria porque el proceso de confluencia, a poco que se haga bien, puede obligar a replantearse el modelo pedagógico imperante en el medio universitario. A decir verdad, muchas de estas propuestas no son nuevas y existe ya un grupo de docentes que las siguen como guía para la organización de su trabajo docente. Lo que realmente es novedoso es que sea el propio sistema universitario, para ser más preciso, las directrices que recogen la nueva organización del espacio europeo universitario, el que se haga eco de esta crítica e impulse políticas de reforma estructural radicales, que cabría tildar de revolucionarias, como base para la homogeneización de ese espacio universitario europeo.

Una parte considerable del profesorado universitario parece movilizarse al hilo de este proceso de confluencia y en estos últimos 2 o 3 años hemos asistido a toda una cascada de iniciativas de todo tipo que tienen como objetivo reformular las bases sobre las que se asienta la docencia universitaria. Es, por lo tanto, un buen momento para plantearse acciones de importancia para la mejora de la docencia universitaria. Coyunturalmente el viento sopla en esa dirección y como nunca se sabe cuando dejará de soplar, hay que ser activos y aprovechar la situación para incidir en la mejora de la docencia en la universidad.

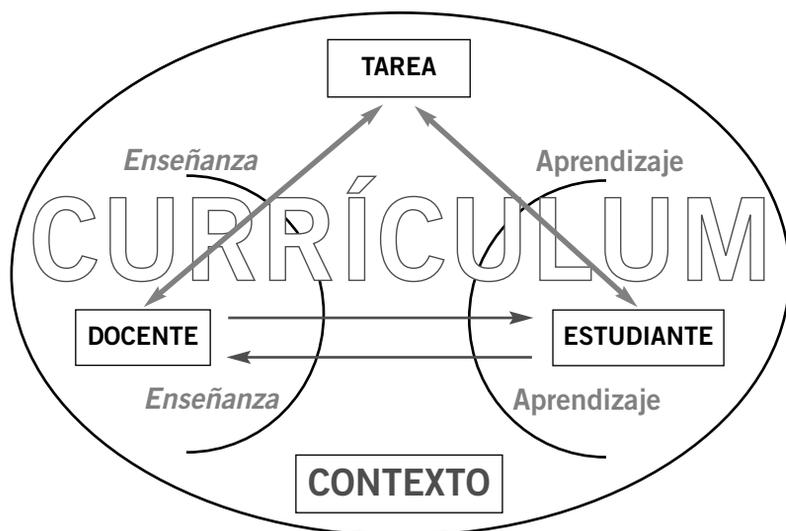
Pienso que el cambio de mayor calado que propone el nuevo modelo de crédito ECTS está en sustituir un modelo en el que predomina la preocupación por la enseñanza por otro que busca un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje. Es decir, el que se asienta en la definición que dice que: «el crédito ECTS es un crédito centrado en el estudiante» (student-centred system) y basado en la «carga de trabajo del estudiante» (work-load); carga que se concreta en el número de horas a invertir por el estudiante en el desarrollo de las tareas necesarias para el logro de los objetivos (competencias) programados. Conviene recordar en este punto la definición de crédito ECTS que dimos en el capítulo anterior.

Este cambio afecta a la propia raíz del modelo anterior y por esta razón es un cambio radical. Merece la pena, por lo tanto, que nos detengamos un momento en esta cuestión.

Si volvemos al triángulo didáctico, la imagen que sugiere la nueva propuesta es la de un mayor equilibrio entre los tres elementos del mismo, de manera que la nueva propuesta supone una redefinición de las relaciones que se establecen entre ellos. No vamos a extendernos en esta cuestión pero sí señalar que cualquier cambio estructural en este tipo de relaciones traerá inevitablemente consecuencias muy importantes para el sentido que tanto docentes como estudiantes den a su propia función y a su mutua relación. Es decir, a lo más importante del proceso instructivo y a lo que más implicaciones educativas tiene. Estamos, por lo tanto, frente a un cambio de mucho calado. Un cambio que obliga a replantearse muchas de las creencias más extendidas en el mundo universitario con relación a la docencia y la manera en la que debe ser abordada.

La nueva estructura del triángulo comunicativo se asemeja más a la ideal en este modelo y pretende conseguir un mayor equilibrio entre sus elementos, entendiendo equilibrio como participación y protagonismo.

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



3. LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

En un modelo de este tipo, en el que el docente debe compartir el protagonismo con nuevos agentes, no sólo los fines del proceso educativo sino también las funciones de los diferentes agentes se entienden de una manera distinta. Un nuevo modelo o paradigma pide, casi exige, que se reformulen las relaciones que se dan en su interior porque un cambio de modelo lleva parejo una reorganización de todas las relaciones internas al sistema, así como a otorgar nuevo significado a los términos habitualmente utilizados.

En primer lugar conviene que se distingan los conceptos de información y conocimiento, a la vez que es preciso indicar con claridad el sentido que otorgamos al término conocimiento. La información es todo aquello que nos llega a través de los sentidos; se puede dar, transmitir, almacenar, propagar, transportar, comprar y vender información. Además, desde que la información ha sido digitalizada es posible cuantificarla en bytes. Pero, por el contrario, el conocimiento es algo que necesariamente pasa por la elaboración personal de la información recibida y que está unido a la manera que tiene cada persona de hacer las cosas, y en este sentido es propio, idiosincrásico e intransferible. En consecuencia no se puede dar, transmitir, propagar, transportar, comprar ni vender conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información son un buen ejemplo de lo que queremos decir porque permiten almacenar, operar con y transmitir la información, pero eso no asegura, como bien sabemos, que sean capaces de propagar conocimiento.

Según esta manera de ver las cosas, afirmar que la función docente consiste en transmitir conocimiento es una frase sin sentido. Lo único que un docente (libro, vídeo, conversación con un compañero, etc.) puede «dar» a un estudiante es información, de la misma manera que lo único que puede recibir un estudiante de un docente (libro, vídeo, revista, etc.) es información. La información es externa a las personas y se mueve entre ellas, el conocimiento, por el contrario, es interno, propio y personal y no puede transmitirse. Sin información es imposible generar conocimiento, pero re-

cibir información no asegura que se elabore conocimiento y diferentes personas con la misma información pueden generar conocimientos distintos.

Una de las razones que existen para construir currícula centrados en el estudiante es que cada vez queda más claro que no es posible trasvasar conocimiento directamente del docente, o de elementos vicarios que contienen información, al estudiante. Así como cada persona debe construir su propio cuerpo metabolizando los alimentos que ingiere, así mismo cada estudiante debe construir su propio conocimiento elaborando la información que recibe. Si no nos movemos del paradigma de la enseñanza, centrado en el docente, al paradigma de la enseñanza-aprendizaje, centrado en el estudiante, no seremos capaces de promover conocimiento intencionalmente estructurado en los estudiantes. Los estudiantes aprenden cuando interactúan con las tareas, aprenden según qué tareas hagan, según cómo las hagan, según con quién y cuándo las hagan. El eslogan: «learning by doing» resume perfectamente lo que se quiere decir. Los estudiantes no aprenden, en cambio, cuando escuchan pasivamente, y de manera acrítica, largos discursos orales, ni aprenden cuando escuchan las experiencias que tienen otras personas. Es necesario que los estudiantes hagan suya esa información, que la experimenten en primera persona. Por lo tanto no es lo mismo enseñar que aprender y el conocimiento es fruto del aprendizaje.

Otra cuestión más vidriosa, compleja y difícil de dilucidar es si el conocimiento debe ser necesariamente conocimiento que lleve a la competencia o no. Decimos que un conocimiento lleva a la competencia cuando nos habilita para resolver un problema, en el sentido más amplio posible de esta palabra; es decir, cuando es un conocimiento ligado a la acción. Es evidente que el conocimiento de un cirujano, de un político, de un ingeniero, de un abogado, de un docente es conocimiento ligado a las acciones que como tales ejercen y que resulta difícil de aceptar que puedan tener conocimiento sobre esas cuestiones si no son hábiles operando, proponiendo planes de acción social, construyendo máquinas o puentes, defendiendo personas en un juicio o enseñando a sus alumnos. Pero ¿es competente el conocimiento de un filósofo, de

un historiador, de un físico teórico, de un teólogo, etc.? ¿En qué tipos de problemas son competentes estos estudiosos? En mi personal opinión, pero ya entiendo que estamos frente a una cuestión que generará controversia y debate acalorado, estas personas, en la medida en que sepan, también son competentes, lo que sucede es que el tipo de problemas a los que se enfrentan son diferentes, en general más lábiles, difíciles de sujetar y definir y, desde luego, mucho más difíciles de resolver. El conocimiento no competente lo podemos denominar conocimiento erudito, y no se corresponde con un saber relacionado necesariamente con la acción; no seré yo quien pretenda zanjar la cuestión y negar que esa capacidad de retener datos y de relacionar conceptos no sea un saber, porque es una cuestión complicada de dilucidar y no me siento capaz de hacerlo. Pero sí creo que es necesario, una vez realizada esta distinción entre conocimiento erudito y conocimiento competente, preguntarse: ¿A cuál de los dos tipos de conocimiento debemos dar prioridad en la enseñanza universitaria? O, dicho de otra manera, ¿la pretensión que parece presidir la propuesta de los ECTS de reducir los objetivos de la enseñanza universitaria al desarrollo de competencias es aceptable? ¿No se esconderá detrás de esa pretensión una visión reduccionista del conocimiento? Lo que sí podemos decir es que no es una propuesta neutra o no intencionada.

En mi opinión ésta es una propuesta estratégicamente interesante y justificable desde muchos puntos de vista. La universidad a la que aspira el EEES es una universidad a la que van a acudir «muchos ciudadanos» –lo de muchos no es una calificación muy precisa, pero lo suficientemente válida como para expresar que en ningún caso nos encontramos frente a una institución con vocación de elitismo a la que van a acceder unas pocas personas–, en consecuencia, es normal pensar que la gran mayoría de esas personas van a venir a la universidad con la intención de prepararse para su inserción en el mundo laboral; es una aspiración legítima y además inquestionable para un amplio sector de los jóvenes que acceden al mundo universitario. Por lo tanto, no queda duda de que la labor docente, sobre todo en los grados, debe enfocarse hacia el logro de las competencias necesarias para una adecuada inserción de los egresados universitarios en el

mundo laboral. Y desde este punto de vista la primacía del saber competente sobre el erudito es incuestionable.

Por otra parte, la actual situación presenta un marcado desequilibrio a favor de la erudición por oposición a la competencia y esta propuesta debiera servir para desequilibrar la situación en la dirección contraria. Si así sucediera nos encontraríamos, desde luego, frente a un modelo de universidad radicalmente diferente al que conocemos pero, en todo caso, más cercano a la sociedad y a los intereses de sus ciudadanos. ¿Debe esto suponer que el conocimiento erudito debiera desaparecer del ámbito universitario? Creo que la respuesta responsable es decir que no debiera desaparecer como tal de la única institución que parece poder cultivarlo, pero sí que su importancia debiera ser acotada y reducida a sus justos términos. No sabría decir desde luego cuáles son, pero sí, sin duda alguna, que no debiera poseer la situación de preponderancia que actualmente tiene.

4. EL DOCENTE Y LAS TAREAS

Una vez asentada la diferencia entre información y conocimiento y de haber reflexionado sobre su relación con la competencia y la erudición, diferencia y reflexión que son capitales para la comprensión del total de la propuesta, podemos retornar al triángulo anteriormente descrito y analizar las relaciones que lo constituyen.

En primer lugar analizaremos, someramente, la relación entre docente y tarea. A diferencia de lo que sucedía en el modelo basado en la enseñanza, modelo en el que el docente era la fuente de información más importante y en la que la función docente se organizaba sobre el discurso del docente, en el modelo de enseñanza-aprendizaje las funciones del docente son varias y una de las más importantes la podemos describir como el cometido de buscar, seleccionar y organizar el conjunto de tareas que deberá proponer al estudiante. La labor del docente se asemeja en este modelo a la del cocinero que debe preparar el menú que han de degustar los co-

mensales; o si se quiere, a la de una mezcla entre dietista y cocinero porque debe cuidar tanto de verificar la buena preparación de la comida como de asegurar la calidad de los nutrientes que la componen. Simplificando mucho podemos decir que la oratoria queda en un segundo plano frente a la logística. Esta nueva función que debe asumir el docente ya supone un primer descentramiento en lo que hace referencia al acto didáctico; decimos descentramiento porque el centro de atención, o el foco al que apuntan las luces, se mueve de lugar. Antes apuntaba directamente, y de manera casi exclusiva, al docente y ahora la luz se reparte de manera más difusa por todo el escenario. Al docente, que en muchos casos está excesivamente acostumbrado a pensar que lo que él cuenta es «muy importante», se le invita, por medio de esta reflexión, a pensar que existen otros lugares a los que debe extender su preocupación como docente y uno de ellos consiste en la ya citada búsqueda, selección y organización de las tareas a proponer a sus estudiantes. Es decir, debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene que aprender el estudiante y en lo que tiene que hacer para poder hacerlo. En la función docente lo más relevante no es que un profesor «sepa» mucho y que haga gala de ese saber frente a su auditorio, lo más importante es la competencia que tiene el docente de promover aprendizaje en sus estudiantes y ese logro está directamente unido con la propuesta de tareas que ese docente realiza.

La elección y selección de tareas es un trabajo complicado por varias razones. En primer lugar está la dificultad que tenemos los profesores universitarios, sobre todo los de los primeros niveles, de conocer qué es de lo que los alumnos son realmente capaces y en consecuencia qué es lo que se les puede proponer, porque resulta inútil proponer a un estudiante tareas que están muy alejadas de su competencia, sencillamente porque no las puede hacer. Ni tampoco aquellas cuya dificultad es inferior a su competencia porque aunque las haga crecerá poco. La teoría vygotskiana de la zona de desarrollo próximo nos dice, al respecto, que existe un gradiente de dificultad que se convierte en un reto asequible para el estudiante pero que ese espacio determina, así mismo, lo que el estudiante no puede hacer. Es verdad que no

es fácil saber la longitud del radio de ese círculo, pero suele ser, muchas veces, más difícil aún conocer las coordenadas del centro del círculo que son las que, en este caso, determinan el nivel de competencia de los estudiantes.

Pero es que además está la propia heterogeneidad del alumnado que hace que lo que puede ser adecuado para uno sea inadecuado para el resto. La metáfora de los alimentos es también adecuada para este caso porque sugiere que alimentos que son bien tolerados por unas personas resultan indigestos o, por el contrario, escasamente nutritivos, para otras. Todo ello nos lleva a comprender la complejidad que deriva para la selección de las tareas las diferencias que se observan entre los estudiantes. Complejidad que si bien teóricamente se resuelve proponiendo una enseñanza más individualizada, en la práctica se encuentra con enormes dificultades, sobre todo en los casos en los que la ratio estudiante/docente es alta.

Es por todo este cúmulo de razones que dedico un capítulo entero de este texto a las tareas, a su clasificación, descripción y selección. Lo hago porque estoy convencido de que lo más importante no es lo que el docente dice en el aula, ni la información que pone a disposición de sus estudiantes. Lo más importante es, sin duda, lo que consigue que sus estudiantes hagan. Desde este punto de vista las tareas que en muchos casos han pasado casi desapercibidas frente a la erudición del docente, que las dejaba en la sombra, cobran un nuevo protagonismo.

5. EL ESTUDIANTE Y LAS ACTIVIDADES

En segundo lugar está la relación del propio estudiante con la tarea. Podríamos hacer una distinción terminológica para aclarar, aún más si cabe, estas cuestiones. Así, mientras que a lo que el docente le propone al estudiante le llamamos tarea a lo que hace el estudiante le llamaremos actividad. Podríamos decir que la tarea es central para entender el proceso de enseñanza y la actividad, en cambio, lo es para el proceso de aprendizaje. Así visto, tarea y actividad son dos cosas bien

distintas a la vez que complementarias, las dos caras de una misma moneda.

Hay que comprender que no todos los estudiantes hacen lo mismo aunque la propuesta del docente sea la misma para todos ellos. Esta idea ya la hemos expuesto en el epígrafe anterior. Dejando de lado cuestiones importantes pero menores, como que no sigan las indicaciones del profesor, no realicen la tarea en su totalidad, se aprovechen del trabajo de otros, etc.; la diferencia real está en el nivel de compromiso y competencia con que un estudiante aborda una tarea. Lo que un estudiante puede aprender depende de la potencialidad de la tarea, de lo que el estudiante sabe, de la actitud con la que aborde el trabajo y del tipo de relación que mantenga con el docente. Pero mientras, en principio, la primera de estas variables es trabajo del profesor y no se altera una vez que se propone la tarea, las otras tres variarán de un estudiante a otro y por lo tanto el aprendizaje resultante será distinto. Volviendo a la metáfora que compara el proceso de aprendizaje con el de la alimentación, vemos que lo que el cuerpo asimila depende de los nutrientes que contiene el alimento (potencialidades instructivas de la tarea) y del metabolismo del que ingiere los alimentos. Diferentes personas obtienen alimentación diferente cuando comen los mismos alimentos porque su metabolismo es distinto.

Más adelante hablaremos de la relación docente-estudiante pero una parte muy importante de esta relación consiste en el trabajo a realizar por ambos para que todas las virtualidades instructivas que el profesor había visto en la tarea que propone al estudiante lleguen a formar parte de la actividad que realiza el alumno. Porque puede suceder que, por diversas razones, esta transposición no se dé y lo que desde el punto de vista del docente puede ser una buena tarea se convierte en una mala actividad una vez que el estudiante la realiza, el efecto inverso es teóricamente posible pero por desgracia menos habitual.

Pensar el currículum desde la perspectiva del binomio tareas/actividades es enfocarlo como un proceso de enseñanza-aprendizaje que es precisamente lo que se propone en este texto. Para el proceso de aprendizaje lo realmente relevante son las actividades porque, es por medio de la actividad que

realiza el estudiante como la información que se le aporta se convierte en conocimiento, conocimiento que, en muchos de los casos, está unido al contexto en el que se realiza la actividad y no es siempre separable del mismo. El binomio tarea/actividad se convierte, desde esta percepción del currículum, en un eje fundamental para un sistema que se define a sí mismo como un sistema centrado en el estudiante. Para un currículum que se define así la actividad es un componente fundamental.

6. LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Por último, debemos abordar la cuestión de la relación entre el docente y el estudiante, tal y como se entiende en este modelo; es decir, la relación que cierra el tercer lado de este triángulo. La relación docente-estudiante es una relación de doble dirección que tiene características propias y que es, sin duda, la parte que contiene más carga educativa e intencional. El docente pasa de ser, para el estudiante, una fuente de información omnisciente a una persona competente que le propone tareas a realizar y que le puede ayudar de diversas maneras a hacer frente a la actividad; es lo que en pedagogía se llama función de mediación. El estudiante pasa de ser un envase en el que el docente deposita su saber a un aprendiz activo que demanda ayuda y colaboración del docente para poder realizar la actividad a la que debe enfrentarse. La relación gana de esta manera en interactividad, horizontalidad, autonomía y aceptación mutua de responsabilidades diferentes pero complementarias. La relación gana en interactividad porque para que se pueda dar la mediación es necesario que estudiantes y docentes interactúen de manera mucho más activa que en el modelo transmisivo, ya no es suficiente con que el estudiante escuche pacientemente lo que le dice el profesor; la relación gana en horizontalidad porque, sin llegar a la demagogia de decir que estudiantes y docentes ocupan posiciones totalmente simétricas con relación al conjunto del proceso educativo, es cierto que la excesiva verticalidad

del modelo transmisivo desaparece para dejar paso a un relación mucho más próxima y personal donde docente y estudiante comparten quehaceres; la relación gana en autonomía, sobre todo del lado del estudiante, porque éste debe asumir una actitud activa y autónoma con relación a las actividades que debe realizar y no puede permanecer en una actitud pasiva de mero receptor y la relación gana en aceptación mutua porque si bien es cierto que es responsabilidad del docente organizar y desarrollar el proceso de enseñanza también lo es que el estudiante debe asumir su propia responsabilidad en el proceso de su aprendizaje y debe entender que en esta función no puede ser suplantado por nadie.

En el caso concreto de los créditos ECTS una parte muy importante de esta relación se va a concretar en la definición de la carga de trabajo del estudiante. Traducir créditos en horas de trabajo del estudiante va a ser una mera operación matemática, pero convertir esa carga horaria en el conjunto de tareas a realizar no es mera Aritmética. Partimos de una situación en la que la experiencia acumulada es escasa, por no decir nula, y en consecuencia nos enfrentamos a un proceso de adaptación de expectativas recíprocas que no es fácil que coincidan. ¿Cuánto tiempo se necesita para hacer una determinada tarea que envía el docente? Es casi seguro que las estimaciones de docentes y estudiantes no van a coincidir. Hará falta una dosis de paciencia y bastante diálogo para que estas expectativas se ajusten y podamos tener una visión más clara de esta cuestión. Pero de todas maneras, lo importante es no dañar en exceso la relación docente-estudiante provocando situaciones en las que la tensión vaya más allá de lo razonable. Los primeros años de la implantación de los ECTS van a resultar claves en esta cuestión.

La relación estudiante-docente es fundamental para que el proceso instructivo gane además en calidad educativa. Las relaciones humanas, y sin duda uno de los tipos de relación humana más clásico e importante para la sociabilidad general en una comunidad, es la relación que se establece entre estudiante y docente o entre maestro y discípulo o entre experto y aprendiz, están transidas de valores y en el caso especial de la relación instructiva mucho más. La universidad, las universidades, son un espacio especialmente importante para

la educación general de una parte muy importante de la sociedad en cualquier país y son muchas veces observadas como indicadores de los valores de la sociedad en la que viven. Además están las relaciones que se establecen entre pares, relaciones que suelen marcar, en muchos casos, las vidas de las personas. Bien, pues existe una alta correlación entre el tipo de relaciones que se establecen y los valores que se interiorizan. Es más, podemos decir que cuidar los tipos de relaciones que se establecen en el medio universitario, procurar su calidad humana, promover aquellas que consideremos valiosas y evitar su deterioro es todo lo que podemos hacer para promocionar aquellos valores que consideramos dignos de potenciar.

El hecho instructivo que hemos pretendido analizar en este capítulo, con la intención de explicar en qué consiste la diferencia entre un currículum basado en la enseñanza y otro basado en un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje, contacta con el mundo de los valores en muchos lugares, pero especialmente, sin duda alguna, cuando tomamos en consideración las relaciones humanas que se establecen en el mismo. La vida universitaria ha sido históricamente rica en este tipo de relaciones por diversas razones y conviene que los nuevos tiempos, a veces transidos de urgencias y acosados por un concepto equivocado de la eficiencia, no lo olviden. Pero seguramente también en este ámbito hay gradiente para la mejora y debemos aprovecharlo para que las relaciones humanas, que son el corazón de la vida universitaria, mejoren en calidad.

RESUMEN FINAL

La definición de los ECTS como un sistema curricular centrado en el alumno y que definen la carga de trabajo del mismo como la unidad fundamental para organizar el currículum, nos lleva a la necesidad de replantear el modelo de currículum que utilizamos en la actualidad, modelo que he denominado modelo centrado en la enseñanza, para pasar a

un modelo de mayor equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje. Este nuevo modelo nos lleva a una situación didáctica que se caracteriza por la aparición de tres elementos básicos: docente, estudiante y tarea; situación que se da en un contexto social determinado y que tiene el currículum, y sobre todo las competencias a lograr por el estudiante, como telón de fondo.

En este capítulo hemos estudiado en profundidad el significado de cada uno de los componentes de esa situación y, sobre todo, y lo que es más importante, sus mutuas relaciones que son las que dan auténtico sentido a este modelo. Ya sabemos que la estructura es más que la suma de las partes y este caso no es una excepción. Todo el capítulo rezuma una cierta crítica de los modelos actuales de organización del currículum en la universidad. Siempre que se generaliza se corre el riesgo de ser injusto y seguramente yo lo he sido, por eso quisiera terminar rindiendo un tributo a muchos docentes universitarios de toda edad y condición que hacen de la docencia su profesión y que siempre han pensado más en lo que aprendían sus estudiantes que en lo que enseñaban ellos.

III. LAS COMPETENCIAS

1. LAS COMPETENCIAS: UN TÉRMINO NOVEDOSO Y UBICUO

El término competencia ha invadido el espacio curricular universitario y lo ha hecho con una rapidez y atrevimiento que resulta asombroso. En el ámbito educativo universitario este término es muy nuevo y no deja de sorprender la soltura con la que se maneja actualmente. Allí donde sólo hace unos pocos semestres sólo se hablaba de **temarios** a la hora de presentar los **programas de las asignaturas**, ahora resulta que todo el mundo habla de **competencias** y de **currículum**. Los cambios bruscos en los términos que se emplean suelen señalar, la mayor parte de las veces, una cierta necesidad de proteger el desconocimiento propio sobre una cuestión novedosa, porque utilizar los nuevos términos parece que justifica el discurso a la vez que avala su valor. Este espejismo colectivo de pensar que reformar la enseñanza equivale a cambiar la terminología que se usa ya fue padecido por los textos que guiaron la Reforma de las Enseñanzas no universitarias (LOGSE) y por los mensajes de todo tipo de los que las propagaron. El rotundo fracaso de esta manera de actuar nos debiera vacunar contra tales males. Esta función protectora puede resultar negativa si en lugar de promover la comunicación sirve de parapeto para la misma. Conviene reconocer que no sabemos mucho sobre estos nuevos términos y que nos movemos en un panorama un tanto incierto.

En mi opinión conviene que reflexionemos, siquiera brevemente, sobre el significado de los nuevos términos que están siendo introducidos en el vocabulario de las propuestas educativas universitarias y que nos preguntemos de manera activa y crítica por su significado. Podemos comenzar por preguntarnos qué son las competencias y qué función cumplen en una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Intentar caracterizar un concepto complejo es siempre complicado porque existen muchas perspectivas desde las que puede ser analizado; siendo así las cosas, lo más sensato es intentar describir esas posibles visiones parciales con la esperanza de que el lector sea capaz de realizar su propia síntesis. El concepto competencia es un concepto complejo y por esta razón intentaré abordarlo desde diferentes perspectivas.

2. LAS COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN FUNCIONAL

Para empezar podemos suponer que la primera preocupación del lector puede ser saber a qué nos referimos cuando hablamos de competencias, o, dicho de una manera más precisa, quisiéramos saber qué función o sentido tienen en el currículum. Si nos acercamos desde esta perspectiva podríamos decir que:

- ***La competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado.***

Es una definición muy similar a la que da Perrenoud: *Una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Perrenoud 2000).

Desglosemos esta definición en sus partes fundamentales. La competencia hace referencia a una capacidad, pero si no decimos más parece que referimos un término oscuro a otro que lo es más y que en vez de avanzar hacia la claridad retrocedemos. Por esta razón debiéramos decir algo sobre la pertinencia de usar este término en esta definición.

Hablar de capacidad hace referencia a que la competencia es algo que poseemos «en potencia» y que se manifiesta «en acto» cuando hace falta. Esta distinción que parece muy sutil y de escaso interés práctico es en cambio muy relevante para una buena comprensión de qué se quiere decir cuando se propone utilizar competencias como objetivos a los que dirigir la enseñanza y el aprendizaje.

Ser capaz, en el sentido que le queremos dar, implica tener autonomía para decidir cuándo y dónde usar mi competencia y en este sentido «ser capaz» dota a la persona de una cierta libertad de acción. Por lo tanto hablar de capacidad implica que el estudiante pueda utilizar su conocimiento en contextos siquiera algo diferentes de aquel en el que se le enseñó. Es cierto que la transferibilidad es cuestión de grado y que éste puede ser escaso o amplio, pero en ningún caso podemos considerar capaz a la persona que sólo sabe realizar actividades mecánicas y repetitivas en el contexto en el que aprendió y que frente a la menor variación contextual se muestra incapaz de responder adecuadamente. Si algo caracteriza a las sociedades actuales es la dificultad de prever todas las habilidades que son necesarias para enfrentarse a los problemas que plantea el vivir, es difícil porque son muchas y porque además cambian constantemente. Por esta razón enunciar las competencias como capacidades es pertinente e interesante a la vez. Los procesos instructivos deben promover personas capaces, es decir personas con una cierta autonomía para abordar situaciones novedosas y responder adecuadamente a las mismas. Una sociedad que cambia con rapidez necesita una instrucción que capacite personas y no una instrucción que las entrene para el desempeño de funciones mecánicas. La capacitación, entendida como autonomía y «potencia de», está en la base del aprendizaje autónomo y en consecuencia de la posibilidad de que la educación a lo largo de toda la vida pueda ser una realidad. Los conocimientos pueden caducar y dejar de ser útiles pero la capacitación en la resolución de problemas o situaciones no caduca y queda adherida a la persona en la medida en que se convierte en parte integrante de su personalidad. Ser capaz es haber crecido, ser capaz es enfrentar la realidad de manera diferente. Entendido de esta manera el proceso instruc-

tivo es un proceso de crecimiento y no un proceso de acumulación.

Hay que tener en cuenta que las tareas a las que debe hacerse frente en la vida profesional, principal ámbito de preocupación del currículum universitario, pueden ser de diverso tipo, algunas muy rutinarias y otras, en cambio, muy complejas, por lo que el abanico de competencias a trabajar puede ser así mismo diverso desde lo muy sencillo a lo extraordinariamente complejo. Pero en todo caso ser competente implica un grado de autonomía que permita la transferibilidad del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional. Comprender bien este matiz es importante para entender que cuando se afirma que los objetivos del currículum deben escribirse como competencias no se hace por seguir una moda pasajera sino, más bien, todo lo contrario, con una intención bien fundada.

Existen bastantes definiciones de competencias en las que se hace hincapié en los conocimientos, habilidades y destrezas a poner en juego (algunas de las cuales ya hemos comentado en el capítulo I). En muchos textos se utilizan estas expresiones como sinónimos de competencia y en otros no, creando así una confusión y un estilo comunicativo farragoso y poco claro. En cuestiones de terminología curricular el minimalismo –utilizar el mínimo número posible de términos– y la claridad –definición transparente de los mismos– son una ventaja. En mi opinión, querer definir la competencia en estos términos es bastante confuso y no nos ayuda, en ningún caso, a avanzar gran cosa. Utilizar términos como «habilidades» y «destrezas» no aporta nada porque son expresiones realmente ambiguas y que no añaden, en ningún caso, nada nuevo al término competencia. Pienso que lo mejor es definir competencia como la capacidad relacionada con la resolución de situaciones problemáticas y no añadir nada más a una definición que, en mi opinión, ya lo dice todo.

Otra cuestión que no queda clara y que suele ser objeto de muchas discusiones y objeciones es la siguiente: ¿Es posible primero adquirir conocimiento y luego usarlo? O dicho de otra manera: ¿Están por un lado los conocimientos y por otro

las competencias? Algo así como primero aprender la teoría y luego practicarla. Algunas propuestas guardan el concepto de competencia para la práctica y la relacionan con el «saber hacer». Estaríamos hablando de conocimiento y competencia como dos cosas distintas. En bastantes de las «nuevas propuestas» curriculares realizadas en los planes piloto de introducción del ECTS puede verse esta clasificación a la hora de definir los fines instructivos de una materia ¿Es esta distinción conceptual correcta? Es una cuestión complicada pero en mi opinión esa distinción no es correcta porque la competencia no es una cuestión de teoría y práctica sino de capacidad de resolver situaciones. Existen teorías cuyo dominio y comprensión nos hacen competentes para explicar y prever situaciones resolviendo de esta manera problemas bien complicados; y existen, por supuesto, otras que no sirven a estos fines y cuyo estudio y comprensión no nos hace más competentes. Pero es que también existen prácticas obsoletas cuyo dominio no nos vuelve más competentes, junto con otras que sí producen en los que las dominan competencia. Por lo tanto no se puede justificar el saber erudito o teórico diciendo simplemente que «nunca se sabe cuándo hará falta saber eso» ni justificarlo como un paso previo pero necesario para el saber competente, porque no es cierto que el saber competente sea práctico en el sentido más habitual y menos elaborado de ese término.

En consecuencia todo proceso instructivo, tenga éste una orientación más o menos teórica o práctica, debe buscar el saber competente sin ningún tipo de pretexto o complejo. No se aprende y luego se aplica sino que aprender implica aplicar aunque el sentido que debemos darle a este segundo término sea mucho más amplio del que es habitual. Todo saber, ya sea de una índole más o menos teórica o práctica, aspira a ser saber competente, es decir, saber que puede ser usado para resolver situaciones problemáticas, y así debiera ser entendido.

En consecuencia, según mi opinión no es necesario otro término que no sea el de competencia a la hora de proponer fines para el currículum, y debiera evitarse el uso de términos como «habilidades», «destrezas», «aptitudes» que no sirven más que para crear confusión donde debe primar la claridad.

3. LAS COMPETENCIAS Y SUS TIPOS

Cuando se habla de competencias y sus tipos lo más habitual es clasificarlas en generales y específicas, para señalar que mientras las primeras abarcan ámbitos amplios de la educación las segundas restringen ese campo a aplicaciones más concretas. De todas maneras esta clasificación no nos ayuda mucho a la hora de elegir competencias y no nos sirve de guía a la hora de decidir por la calidad de la opción realizada; es por esta razón que nos gustaría enfocar, para comenzar, esta cuestión desde otra óptica.

Si entendemos por competencia la capacidad de una persona para enfrentarse con garantías de éxito a una situación problemática, es fácil de entender que cuando nos preguntemos por los tipos de competencias a desarrollar la clasificación que buscamos dependerá, especialmente, de los tipos de situaciones a los que esa persona debe enfrentarse. Porque no parece lo mismo ser competente para resolver un problema de Física que para enfrentarse con un conflicto laboral. Es un hecho, bien conocido, que personas muy capaces para enfrentarse con la primera de esas situaciones pueden no serlo para enfrentarse con la segunda y viceversa. Esta consideración inicial y particular nos lleva a otra más general y relevante: ¿Existe alguna clasificación que nos dé un mapa completo de todas las posibles competencias a desarrollar para lograr eso que ha venido en llamarse la «educación integral»? La respuesta es que, por el momento, no tenemos una propuesta que haya logrado una adhesión generalizada aunque, por otra parte, el número de intentos haya sido notable.

No nos queda más remedio que recoger algunas de esas propuestas para luego compararlas y establecer, si no un mapa definitivo, algunas líneas de actuación que sean comunes a las diferentes propuestas.

- Existen algunas clasificaciones que podemos considerar clásicas, porque han sido utilizadas en muchos proyectos curriculares, y tal vez convenga comenzar por ellas. Seguramente la más conocida es la que divide las competencias a lograr en tres apartados: **a) competencias cognitivas; b)**

competencias sensoriomotrices y c) competencias socioafectivas. Esta clasificación parece compaginar bien con lo que conocemos del modelo de universidad anglosajona en la que se estudia (aulas), se hace deporte (instalaciones deportivas incluidas en el campus) y se hacen amigos (clubs de tiempo libre). Y bastante mal con algunas de las universidades-escuela que conocemos en nuestro medio, en el que los estudiantes «vienen», «asisten a clase», y se «van». Esta es una clasificación muy general que, si bien supone una visión holística del ser humano, queda un poco lejos del nivel de concreción al que probablemente aspiramos cuando nos acercamos a considerar los estudios profesionales unidos a una titulación.

- Existe una segunda versión de esta clasificación que manteniendo las dos primeras categorías desglosa la tercera en otras tres. Dando lugar de esta manera a la siguiente clasificación: **a) cognitivas; b) sensoriomotrices; c) equilibrio personal; d) inserción social y e) comunicativas.** En esta clasificación se da, como puede verse, un peso mayor a lo que de otra manera estaba englobado en lo socioafectivo. Es una clasificación que se mantiene en el mismo grado de generalidad que la primera aunque es algo más descriptiva. Sigue siendo interesante para una visión general del hecho educativo, en este caso universitario, pero mantiene el mismo grado de generalidad que achacábamos a la otra. Otra pega que puede argumentarse frente a esta clasificación es su marcado acento psicológico, porque observa las competencias desde la propia persona y escasamente desde los contextos sociológicos en los que tiene que desarrollarse. Esta es la clasificación de competencias (allí se llamaban capacidades) que se utilizó en el diseño de la LOGSE (1990), ley que sirvió para la reforma de la enseñanza Primaria y de las Enseñanzas Medias. Es por lo tanto una clasificación que tiene un cierto pedigrí, aunque conviene reconocer que en el desarrollo posterior del currículum no se ha hecho un uso operativo de esta propuesta.
- Uno de los cambios más interesante que se ha dado en las últimas décadas en el campo de la Psicología, y sobre todo en la parte de la Psicología que se centra en los estudios sobre la inteligencia, es la ruptura con esa visión que unía in-

teligencia a cognitivo y que la separaba del resto de capacidades a la vez que consideraba a las demás como no cognitivas. Actualmente hay una visión de lo cognitivo mucho más integradora de las diversas facetas que componen la psique humana de manera que «todo» se considera «cognitivo» a la vez que «lo cognitivo» deja de ser todo lo inteligente. Es decir, lo emotivo también es cognitivo pero el desarrollo de la inteligencia también incluye el desarrollo de la emotividad. Con lo cual se ensancha, a la vez que se enriquece, el concepto de cognitivo hasta abarcar todas las facetas de la personalidad humana.

En los últimos tiempos, sobre todo por aportaciones que han venido del campo de la Psicología, la visión que se tiene sobre la inteligencia humana y los ámbitos o aspectos que pueden distinguirse en la misma ha variado mucho y hemos pasado de una visión unidireccional, donde se relacionaba inteligencia con competencia lógico-discursivo-racional, a una visión de lo que hoy en día se denomina inteligencia múltiple. Howard Gardner es probablemente el autor más conocido por sus teorías sobre las inteligencias múltiples junto a Daniel Goleman, que tiene en el término ya acuñado de «inteligencia emocional» su aportación más conocida por el gran público. Howard Gardner sostiene que pueden distinguirse los siguientes tipos de inteligencias:

Inteligencia Lingüística; Inteligencia Lógico-Matemática; Inteligencia Espacial; Inteligencia Musical; Inteligencia Corporal; Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal

No es el momento de pararnos para explicar con detalle qué quiere decirse con cada tipo de inteligencia, pero obsérvese que ha desaparecido el término de capacidad cognitiva, a la vez que se integran en el concepto de inteligencia otros muchos aspectos hasta ahora no atendidos. Como vemos, las cosas se mueven en el mundo de la psicología y la excelencia humana ha dejado de ser excelencia lógico-matemática para pasar a ser algo mucho más rico a la vez que diverso.

- Sigamos comentando otras propuestas. En la actualidad, también está bastante extendida una clasificación de competencias que se deriva del conocido como «Informe Delors» (1996). El título completo del libro es: Delors, Jacques (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana. En este informe se habla de:

Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a convivir y Aprender a ser como los ámbitos a los que tiene que mirar toda propuesta educativa.

Como puede verse, a poco que se mire con atención, esta es una clasificación que sigue siendo general pero que deja un poco de lado las cuestiones psicológicas para centrarse mucho más en una clasificación que mira hacia el mundo de la educación y en este sentido más cercana a la temática que nos ocupa. Es un punto de referencia que se ha convertido en un clásico para todo tipo de trabajo sobre currículum y por tanto debe ser tenida en cuenta. Pero por otra parte hay que reconocer que en esta propuesta está el origen de la distinción que algunas personas hacen entre conocimiento y competencia, uniendo conocimiento con «aprender a conocer» y competencia con «aprender a hacer». Ya he manifestado mi opinión sobre esta cuestión y no la voy a repetir, me gustaría hacer observar que si aceptáramos esta clasificación que separa conocimiento de competencia, el «aprender a convivir» quedaría totalmente relegado y fuera de las propuestas curriculares operativas. El mundo de los valores y el aprendizaje de actitudes corre así el riesgo de no ser recogido en el currículum. La verdad es que, con todo respeto, lo de «aprender a ser» me resulta un tanto enigmático y su no integración en las propuestas curriculares no me agobia mucho. Necesitamos una definición de competencia que englobe los mundos que describe este informe y que englobe en la misma los ámbitos que aquí se señalan.

- En un trabajo todavía no publicado sobre el currículum vasco, los autores del mismo (Consejería de educación del Gobierno Vasco, Confederación de Ikastolas del País Vasco,

FERE y otros) manejan cinco ámbitos de competencias a desarrollar:

Aprender a aprender y a pensar; Aprender a comunicar; Aprender a vivir juntos; Aprender a ser yo mismo y Aprender a hacer y emprender.

Es una propuesta atractiva, en donde se ve clara la influencia del informe Delors, porque su modo expresivo resulta ya más cercano a la operativización del currículum. Desde este punto de vista resulta interesante para todos aquellos que tengan que trabajar en propuestas de competencias cercanas a la práctica docente; parece una buena síntesis de de propuestas anteriores y resulta a la vez completa, sintética y compacta; cualidades muy estimables en una clasificación de este tipo. Hay que resaltar como una novedad y una cierta aportación la aparición de los ámbitos comunicativos y de emprendizaje porque marcan una línea más sociológica y donde se mira más al contexto social de utilización de la competencia que al ámbito psicológico implicado en la misma. Esta es una cuestión interesante que conviene tener en cuenta a la hora de clasificar competencia y construir propuestas curriculares. Porque las propuestas anteriores, y ésta en cierta parte, se construyen más mirando a las supuestas características psicológicas de la persona que a los ámbitos sociales en los que ésta debe actuar.

- En el mundo universitario una fuente de referencia muy utilizada es el proyecto Tuning, proyecto en el que colaboran diferentes universidades europeas con la intención de organizar acciones conjuntas para la construcción del marco de referencia europeo. Según los documentos de este proyecto se distinguen tres tipos de competencias: **a) Instrumentales; b) Interpersonales y c) Sistémicas.** Este proyecto hace además una excelente descripción de las competencias que entran en cada uno de esos apartados, de manera que ésta es otra de las referencias claves a la hora de tomar decisiones en este campo. Es una clasificación de tipologías de competencias ampliamente usada en la elaboración de los libros blancos y esto, sin duda, le dará un gran peso e influencia a la hora de condicionar las decisiones

que, en esta cuestión, tomen las universidades y centros. Por lo tanto es un tipo de clasificación a seguir de cerca y puede consultarse con detenimiento en la dirección de Internet que se encuentra en el apartado final del libro.

- A requerimiento del gobierno holandés la SBL propone la siguiente tipología de competencias para la formación del profesorado: **Competencias interpersonales, competencias pedagógicas, competencias didácticas, competencias organizativas, competencias asociativas (trabajar con los compañeros), competencias comunicativas (trabajar con instituciones) y competencias para la reflexión y el autoaprendizaje.**

Como puede verse esta clasificación mira más al ámbito sociolaboral que al psicológico a la hora de clasificar las competencias porque no las ordena según las características de una persona ideal sino con la vista puesta en los contextos en los que debe trabajar un docente. Resulta interesante esta observación porque en los próximos años tendremos que tomar decisiones sobre estos temas y conviene que no perdamos de vista esta cuestión. No tengo la intención de zanjar esta cuestión en este momento, creo que es mejor dejarla como una cuestión abierta o pendiente. ¿Deben clasificarse las competencias siguiendo las características de la persona a instruir? ¿Se debe clasificar, contrariamente, siguiendo los ámbitos sociales en los que deben desarrollarlas? ¿Son posibles las síntesis entre ambas visiones?

Esta última propuesta resulta un ejemplo muy interesante porque pone sobre la mesa una nueva cuestión. ¿Es suficiente una clasificación general de las competencias con independencia de la titulación a la que se deseen aplicar? ¿O, por el contrario, hay que replantear esta cuestión desde una visión mucho más particular y unida a cada titulación? Probablemente lo mejor sería una combinación de ambas, es decir, que la universidad en su conjunto se decantara por una clasificación para todas las titulaciones. La clasificación que adoptara la universidad debería ser muy general de manera que permitiera luego a los centros trabajar de manera complementaria. La propuesta que tendría que hacer la universidad para todos sus centros debería ser una parte central de su proyecto curricular y debería marcar la

visión educativa que tiene esa universidad. Luego los centros tendrían que trabajar sobre esa clasificación subrayando aquellas que tengan más que ver con el título que deben trabajar. De todas formas, lo que sí parece claro es que esta cuestión no puede quedar resuelta de una vez por todas y que será necesario que los responsables de la universidad y de las titulaciones la aborden tanto desde una visión general (humanística, educativa) como cercana a su titulación (profesionalizante, socialmente interesante...).

- En algunos trabajos sobre currículum universitario no publicados, y que están en curso de desarrollo en nuestra universidad (Euskalherriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco) Pedro Aramendi y yo mismo hemos construido una tipología de competencias que detallo a continuación. Hemos llamado CUDEA a esta propuesta por ser éste el nombre del grupo de investigación que sobre el currículum, su gestión y evaluación hemos creado varios compañeros del departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Según esta propuesta las competencias se clasificarían en: Epistémicas, reflexión y autoaprendizaje, comunicativas, interpersonales-asociativas y organización y gestión.

Esta propuesta tendría por ámbito de aplicación la universidad en su conjunto, de manera que posteriormente cada titulación pudiera desarrollar de manera propia, y no siempre simétrica, todos y cada uno de estos tipos.

En la siguiente tabla puede leerse una breve descripción de cada uno de los tipos de competencias que proponemos.

Existen otras tipologías de competencias pero creo que las recogidas son importantes e indican, bastante bien, el estado de la cuestión. Pueden y debieran ser consideradas como referencias clave a la hora de encarar el proceso de selección de las competencias que deben proponerse en un currículum universitario. Debe tenerse en cuenta que estamos en el nivel de máxima generalidad posible y que estas clasificaciones pueden, y deben, derivarse luego en otras más específicas y cercanas a los perfiles que definan las diferentes titulaciones. Por decirlo de manera sintética, nos situamos a nivel de toda la Universidad y no a nivel de un título o Facultad.

TIPO	DESCRIPCIÓN
Epistémicas	En función del área de conocimiento estarían relacionadas con las capacidades de comprensión, elaboración, memorización y utilización de la información propia del área de conocimiento.
Reflexión y autoaprendizaje	Capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, aplicar conocimientos a la práctica, investigación, aprender a aprender, adaptarse a nuevas situaciones, trabajo autónomo, motivación de logro, etc.
Comunicativas	Expresión oral, escrita, no verbal, artística, musical, segunda-tercera lengua, manejo de nuevas tecnologías, comunicación con expertos y profesionales, etc.
Interpersonales-asociativas	Crítica y autocrítica, toma de decisiones, trabajo en equipo, apreciar la diversidad y multiculturalidad, trabajo en diferentes contextos, compromiso ético, código ético, etc.
Organización y gestión	Organizar y planificar proyectos, toma de decisiones, gestión de proyectos, gestión del conocimiento, nuevas tecnologías, motivación de logro, etc.

En la página siguiente llevamos a una tabla las diferentes propuestas para poder compararlas mejor.

¿Qué consecuencias debemos sacar de todo este conjunto de propuestas? En primer lugar conviene decir que en todos los niveles del mundo educativo en general, y muy especialmente en el mundo universitario, existe una visión muy reduccionista sobre los tipos de competencias a desarrollar. Si observamos la vida universitaria y el modelo de egresado al que se aspira podrá observarse que, en general, las competencias que más se trabajan y valoran en la universidad son aquellas que, en una primera aproximación, podemos llamar competencias epistémicas, (cognitivas, lógico-matemáticas, instrumentales...) es decir, en aquellas relacionadas con los conocimientos científicos propios de las materias de estudio. Y, como ya hemos dicho con anterioridad, esto sucede en el mejor de los casos porque a menudo los contenidos teóricos ocupan un lugar central en los currícula universitarios de modo que la erudición suplanta a la formación competente. A poco que reflexionemos podremos ver con claridad las con-

Tabla resumen de las diferentes propuestas sobre tipología de las competencias.

Propuesta	Tipología de competencias				
LOGSE	Cognitivas	Sensorio-motrices	Equilibrio personal	Inserción social	Comunicativas
Gardner	<i>Inteligencia Lingüística</i>	<i>Inteligencia Logico-Matemática</i>	<i>Inteligencia Espacial</i>	<i>Inteligencia Musical</i>	<i>Inteligencia Corporal</i> <i>Inteligencia Interpersonal</i> <i>Inteligencia Intrapersonal</i>
Informe Delors	Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a convivir	Aprender a ser	
Currículum Vasco	Aprender a aprender y a pensar	Aprender a comunicar	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser yo mismo	Aprender a hacer y emprender
Tuning	Competencias instrumentales	Competencias sistémicas	Competencias intrapersonales		
SBL	Competencias interpersonales	Competencias pedagógicas	Competencias didácticas	Competencias asociativas	Competencias reflexiva y de autoaprendizaje competencias comunicativas
CUDEA	Epistémicas	Reflexión y autoaprendizaje	Comunicativas	Organizativas	Interpersonales, asociativas

secuencias negativas que se derivan de esta manera de organizar el currículum universitario.

Debemos tener en cuenta que la incorporación activa y productiva a la sociedad de los egresados universitarios y el éxito que se obtiene en la misma depende, en la mayoría de los casos, de otros tipos de competencias como no se cansan de decir, aunque desde la universidad se les haga poco caso, los diferentes agentes sociales. Parece como si la universidad formara a los estudiantes para seguir siendo docentes universitarios, cuando es bien sabido que sólo un porcentaje bajísimo de ellos lo será, y se olvida que la inmensa mayoría de ellos tendrán que buscar su acomodo en el mundo del trabajo externo a la universidad. Pero el éxito en la vida laboral depende, además y sobre todo, de otros tipos de competencias distintas a las que hemos denominado epistémicas. Porque ser comunicativo, proactivo, colaborativo, creativo, tener capacidad de liderazgo, de compromiso institucional y otras competencias similares son, en la mayoría de los casos, más importantes que «saber mucho» para valorar en su justa medida la aportación que esa persona puede hacer al medio laboral y social en el que vivirá inmerso. Ni que decir tiene que reflexionar sobre esta cuestión y tomar decisiones para reequilibrar los tipos de competencias a desarrollar en el currículum universitario es uno de los temas más importantes a considerar para la mejora de la docencia universitaria y su adecuación a las demandas sociales.

Por todas estas razones creo que es razonable hacer las siguientes sugerencias a aquellas personas que deban tomar decisiones en estas cuestiones:

- Hay que acabar con la excesiva preponderancia de las competencias cognitivas (cognitivas, lógico-matemáticas, aprender a conocer, competencias instrumentales, competencias epistémicas, etc.) y resulta perentorio una visión mucho más integral y social de la educación universitaria. Pero no solamente por una visión más humanista de la educación, sino porque estamos marginando del mundo universitario a personas capaces de desarrollar otros tipos de competencias que sí son demandadas por la sociedad y que además son claves para el desarrollo armónico de nuestro medio

social. Necesitamos personas activas y comprometidas en el medio social, buenos líderes políticos y sociales, personas creativas, necesitamos emprendedores, buenos comunicadores, personas asertivas, personas capaces de trabajar en equipo, personas resistentes al desánimo y la frustración, personas comprometidas con el medio social en el que viven, sensibles a los problemas de nuestra sociedad, etc. Y sólo desde una profunda valoración de esas competencias, como competencias dignas de ser desarrolladas en el mundo universitario, podremos establecer un diálogo productivo con la sociedad en su conjunto y con los medios profesionales.

- Estamos haciendo oídos sordos al clamor social que demanda de la universidad profesionales competentes en todos los ámbitos de la actividad humana, y no sólo de la tecnológico-científica, porque en la medida en la que la sociedad se desarrolla y vuelve más compleja es mayor el ámbito de actuaciones en las que es necesario cultivar aquellas competencias que en un estadio anterior se consideraba que perteneciendo a la vida natural quedaban fuera del mundo universitario y científico. Además, la formación universitaria se extiende a funciones sociales y segmentos de la población que no caben dentro de una visión estrecha del saber universitario. La sociedad nos demanda egresados competentes en diferentes ámbitos profesionales y el futuro prestigio de las universidades estará condicionado por la capacidad de responder a esta demanda.
- Hay que trabajar con seriedad y profundidad para definir el perfil competencial que vamos a proponer a los futuros egresados de las titulaciones universitarias desde una visión mucho más integradora, a la vez que compleja, de las diferentes competencias que vamos a trabajar y evaluar. La aparición de los libros blancos de las titulaciones es, sin duda, un gran avance en la definición de las competencias a trabajar en el currículum universitario porque basta comparar estos textos con los anteriores que definían los elementos básicos de las asignaturas para que la diferencia positiva salte a la vista. Pero no conviene caer en el espejismo de pensar que todo está hecho en este campo y que la única función de los equipos que deben redactar las compe-

tencias de las titulaciones se reduce a elegir entre las ya seleccionadas. En mi opinión es necesaria, casi diría imprescindible, una lectura crítica de esa propuesta y una apropiación inteligente de los puntos fuertes de la misma. Lectura y apropiación que debe ser el paso previo a la definición, por parte de los equipos que van a organizar el currículum de la universidad y de las titulaciones, de una propuesta propia bien armada y justificada desde parámetros educativos propios y contextuales. La pregunta: «¿Qué competencias debe poseer el egresado de una titulación y de qué tipo deben ser?» es, en todos los casos, una pregunta abierta que puede, y debe, ser respondida con grandes dosis de imaginación y de sensibilidad con relación al contexto en el que se trabaja, porque las instituciones educativas universitarias deben responder a contextos y necesidades distintas y tienen, en consecuencia, que adaptarse a ellas. No hay duda de que la calidad de una titulación universitaria dependerá en gran medida de la pertinencia de la respuesta que a esta pregunta sea capaz de dar el equipo docente encargado de organizar el currículum de la universidad y de las titulaciones que en la misma se impartan.

- Toda titulación debe ser entendida como la preparación de un profesional competente y desde este punto de vista hay que abrir el debate competencial a todos los sectores implicados en el desarrollo profesional en cuestión: las empresas, las instituciones públicas, los colegios profesionales, los docentes, los estudiantes, etc. Definir las competencias a trabajar en una titulación y su tipología puede resultar un trabajo laborioso pero de la capacidad de escucha y de diálogo entre los diversos sectores sociales implicados depende en gran medida la calidad de la respuesta y futuro éxito o fracaso del currículum a diseñar.

4. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

Es muy habitual que se clasifiquen las competencias en generales y específicas y la acepción más común de esta clasifica-

ción es que las primeras abarcan a las segundas. Las primeras se usan a la hora de planificar títulos, materias, etc. y las segundas se consideran más cercanas a la práctica educativa ligada al aula. Esta clasificación no afecta a la estructura de la competencia pero define el ámbito más o menos extenso al que hace referencia.

Así, cuando en los diseños universitarios hablamos de las competencias unidas al perfil de la titulación, entendemos que hablamos de competencias generales y cuando hablamos de las competencias a desarrollar en una asignatura, de competencias específicas. En mi opinión esta es una distinción clara y, en principio, no necesitaríamos más términos para dirimir esta cuestión. Es decir, una competencia general hace referencia a campos de estudio extensos, mientras que las competencias específicas están ligadas necesariamente a los objetos que se estudian en una materia determinada. Podríamos hacer una distinción más fina, pero para los fines que nos ocupan esta clasificación funcional puede ser suficiente.

El concepto de competencia transversal no es una tercera opción si se entiende por transversal, como debiera hacerse, algo que hay que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículum horizontalmente. Lo más lógico es que las competencias transversales sean generales porque, en caso contrario, no podrían trasladarse de una materia a otra. Por lo tanto, lo más sensato sería lo siguiente: cuando se escriben las competencias generales unidas al perfil de la titulación se distinguen aquellas que hay que trabajar entre todas las materias pero no en todas las materias (generales no transversales) y aquellas que tienen que ser trabajadas por todas y cada una de las materias (generales transversales). Resulta evidente que si se aceptara este criterio las competencias generales transversales no podrían ser muchas porque, en caso contrario, la propuesta sería inviable. Esta cuestión del número de competencias generales transversales debe ser tenida en cuenta a la hora de definir las competencias transversales de una titulación.

Competencias generales del perfil de la titulación		
	Competencias no transversales: A,B,C,D,E,F,G,...	Competencias transversales: M,N,O,P,...
Competencias específicas	A1 A2 B1 Obsérvese que ni C, ni D, ni E, ni F ni G son recogidas. M1 N1 O1 P1 Obsérvese que se recogen todas las transversales. An indica una competencia específica que es concreción de la competencia general A. El mismo tipo de notación hemos usado con el resto de competencias específicas para relacionarlas con las generales.	

Lo que pretendemos sugerir por medio de esta tabla es lo siguiente. Las competencias no transversales del perfil de la titulación no tienen por qué estar recogidas en las específicas de una determinada materia, pueden estarlo o no. Las competencias transversales, en cambio, sí que tienen que estar necesariamente recogidas en las específicas.

No debe entenderse que esta relación es uno a uno, es decir, que cada una de las competencias generales da lugar a una competencia específica y viceversa; las posibles relaciones son más complejas. Una competencia general, sea transversal o no, puede estar recogidas en varias específicas y una específica puede recoger aspectos de varias generales sean estas transversales o no; incluso pudiera darse el caso de que una competencia específica recoja generales transversales y no transversales.

Pongamos un ejemplo para escenificar la distinción que queremos hacer.

Supongamos que en el perfil de una titulación existe una competencia general (no transversal) que es la siguiente: «Análisis y valorar situaciones diversas de cara a la propuesta de alternativas» y una competencia general transversal que dice: «Realizar presentaciones públicas de los trabajos realizados utilizando diversos recursos comunicativos». Supongamos,

además, que somos docentes de esa titulación y tenemos que impartir la materia denominada: «Diseño, desarrollo e innovación del currículum». En ese caso podemos definir una competencia específica que diga: «Analizar y valorar propuestas curriculares ya realizadas y hacer una presentación pública de las conclusiones utilizando diversos recursos comunicativos».

- **Competencia general** (no transversal): «Analizar y valorar situaciones diversas de cara a la propuesta de alternativas».
- **Competencia (general) transversal**: «Realizar presentaciones públicas de los trabajos realizados utilizando diversos recursos comunicativos».
- **Competencia específica**: «Analizar y valorar propuestas curriculares ya realizadas y hacer una presentación pública de las conclusiones utilizando diversos recursos comunicativos».

Nota: para simplificar la escritura cuando hablemos de **competencias generales** se supone que nos referimos a las no transversales, y cuando hablamos de **competencias transversales** a las generales transversales.

Sea ésta que sugerimos o cualquier otra la solución final que se adopte, es necesario clarificar bien esta cuestión porque en la actualidad no se dispone ni de un modelo claro ni de textos bien estructurados según un patrón bien definido. La consecuencia es que reina una gran desorientación en esta cuestión que es fundamental para un buen desarrollo del diseño curricular.

5. LAS COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL

En este apartado queremos acercarnos al concepto de competencia desde una óptica distinta. Queremos aclarar cuáles son los elementos de diverso tipo que forman parte de una competencia, es decir, no nos preguntamos para qué sirve

sino de qué elementos está compuesta. Es una aproximación diferente y que tiene especial interés para aquellos preocupados por los aspectos más técnicos de la estructura curricular. Para ciertos lectores puede resultar un tanto tediosas algunas de las consideraciones que se hacen y considerarlas excesivamente técnicas. En todo caso conviene decir que lo más importante no es dominar la técnica de la redacción de una competencia sino que la propuesta que se haga tenga sentido y sea interesante desde la perspectiva del aprendizaje que se propone.

Desde un punto de vista estructural una competencia se compone de una OPERACIÓN (acción mental) sobre un OBJETO (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación).

Analicemos paso a paso esa definición, para ello la escribiremos de forma sintética por medio de una fórmula:

$$\text{COMPETENCIA} = (\text{OPERACIÓN} + \text{OBJETO}) + \text{Contexto y finalidad}$$

Por eso una competencia tiene una redacción del siguiente tipo:

Analizar, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y valorar las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.

En esta competencia hay varias operaciones mentales explícitas (analizar, valorar alternativas y decidir) y varios objetos sobre los que se actúa mentalmente (los conceptos y procedimientos necesarios para analizar un conflicto, las alternativas a considerar y los elementos que entran en juego para tomar una decisión, sin dejar totalmente de lado las actitudes a movilizar) y esa acción tiene la finalidad de tomar una decisión responsable.

Operaciones

Se puede definir operación como una acción interiorizada que se realiza de manera simbólica. De esta manera se diferencian las operaciones de las acciones; las primeras son manipulaciones de símbolos o imágenes mentales y las segundas implican objetos del mundo natural. La función primordial del cerebro es operar, dicho de otra manera, procesar la información. Es evidente que podemos realizar acciones que tienen incidencia directa en el medio natural pero también es cierto que podemos operar sin actuar y que seguramente no podemos actuar sin operar. En consecuencia, nuestro cerebro opera sin descanso desde el nacimiento de una persona hasta su muerte cerebral, muchas de esas operaciones tienen un correlato en acciones pero otras muchas no. Por esta razón el concepto de operación es más general que el de acción y se adecua mejor a lo que queremos decir en este lugar.

Razonar, analizar, valorar, argumentar, explicar, calcular, medir, estimar, leer, escribir, bailar, saltar, describir, dibujar, identificar y un largo etc. de verbos de acción son ejemplos claros y diáfanos de operaciones mentales algunos de los cuales guían acciones pero otros parecen quedarse en eso que ha venido en llamarse el mundo interior. El hecho de que las operaciones mentales se expresen por medio de verbos de acción es lo que ha llevado a confundir las competencias con la realización de acciones (a veces incluso con procedimientos) y a separarlas del conocimiento, que parece menos ligado a la acción y más a la mera reflexión interior. Pero, seguramente, esto no es así porque procesar la información, sea ésta del tipo que sea, implica necesariamente actividad operativa y desde este punto de vista no existen acciones mentales no operativas. Es decir, pensar es siempre operar.

Lo que nos interesa resaltar es que toda competencia implica la puesta en acción y coordinación de varias operaciones mentales y desde este punto de vista no existe competencia que no implique un cierto grado más o menos amplio de operatividad cerebral, por esta razón decimos que todas las competencias son, en este sentido, cognitivas. Fue, sin duda, Piaget, el autor que más luz ha arrojado sobre esta cuestión,

hasta el punto de calificar como estadio operativo (ya sea concreto o formal) el nivel de madurez de la inteligencia.

En consecuencia, y desde un punto de vista que mira solamente al tipo de redacción a utilizar, diremos que una competencia se expresa como una locución que comienza por un verbo de acción.

Así, diremos que una persona es competente para:

***Analizar**, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y **valorar** las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.*

La operación mental unida a la competencia es la parte de la misma que más interesa a la Psicología del aprendizaje y hablamos de psicologismo en el currículum cuando se considera a las operaciones mentales y su desarrollo como el objetivo fundamental a conseguir. Es una tentación a la que han sucumbido varios diseños curriculares y debemos estar atentos para no caer en ella.

Objetos

Toda acción necesita un agente y un objeto. El agente, ya lo hemos dicho, es la mente humana, nos queda por aclarar qué tipo de objeto es el que resulta manipulado. Las operaciones mentales utilizan como objetos elementos simbólicos facilitados, fundamentalmente, por el lenguaje aunque también existe información no lingüística que puede ser procesada por el cerebro. Es también evidente que la información no reducible a términos lingüísticos nos resulta bastante difícil de categorizar y no deja de estar en el origen de dificultades severas a la hora de analizar estas cuestiones. Comencemos, por tanto, por lo más fácil.

• Los objetos conceptuales

Una parte nada desdeñable de los objetos que manipula la mente humana son palabras o términos, es decir, signos de carácter lingüístico. Si esta afirmación puede considerarse

acertada al referirse al lenguaje común, resulta todavía más evidente cuando se trata de aprendizajes asociados a un saber estructurado como materia, situación que es la más habitual en los estudios universitarios. La historia del desarrollo de una rama del saber humano ha estado íntimamente ligada a la de los términos que se han ido elaborando para hacer progresar ese saber hasta tal punto que en algunos momentos se ha pensado que lo que había que aprender no era tanto qué problema había resuelto ese saber sino todo el cúmulo de términos que se habían ido construyendo con ese fin. Así, aprender Física más parece hoy en día aprender la definición de términos como: trabajo, potencia, energía cinética, momento de inercia, etc. que valerse de ellos, porque casi nunca nos enfrentamos a situaciones en las que debemos usarlos para resolver situaciones problemáticas asociadas a ellos. Pero basta con recurrir a la historia del desarrollo de esa Ciencia para saber que esos términos fueron coetáneos y necesarios para resolver los problemas a los que se enfrentaron las personas que desarrollaron ese saber: el desarrollo de la mecánica en la era del maquinismo siguiendo el modelo de la mecánica newtoniana. De manera que la resolución de un problema importante está siempre acompañada del triunfo de los nuevos términos y de la desaparición de los antiguos. ¿Dónde han quedado términos como piedra filosofal, alquimia, transmutación, calórico, humores, flogisto, etc. que eran habituales en los textos más antiguos? Desaparecieron cuando murió la «ciencia vieja» y triunfó la nueva teoría que trajo consigo esos nuevos términos.

Las nuevas tecnologías de la información son un buen ejemplo de lo que queremos decir porque su incorporación al saber ha venido de la mano de la aparición de nuevos conceptos y hasta tal punto es esto cierto que se habla ya de un nuevo analfabetismo para referirse al desconocimiento de esos términos.

Podemos resumir diciendo que no existe materia de estudio que no contenga términos específicos de este tipo de saber y que, si bien debemos estar precavidos contra un aprendizaje exclusivamente verbal, nominalista, no podemos de ningún modo renunciar al mismo. De todas maneras no creo que sea necesario pasar mucho tiempo explicando algo que

forma parte, sin ningún tipo de dudas, del corazón del currículum universitario donde todo parece reducirse, en muchos casos, al dominio de una jerga de iniciados. Si alguna pregunta es respondida en las clases universitarias, esta pregunta es: ¿Qué es? Y se hace con una envidia que denota un cierto esencialismo latente, como si al apoderarse de esa esencia que hay tras las cosas las hiciéramos nuestras, una especie de canibalismo intelectual similar al de los hombres primitivos que pensaban hacerse con el espíritu de sus enemigos al devorarlos. Pocas veces nos preguntamos: ¿Y para qué sirve ese concepto o término? o ¿Cómo funciona? o ¿Cómo se hace? o ¿Cómo se consigue? o ¿Quién lo creó y cuándo? Basta observar los actuales programas de las asignaturas universitarias para ver que en ellas el temario ocupa el lugar central y que en la mayoría de los casos se reduce a una serie de temas o tópicos donde todo se ordena desde una concepción estructural esencialista que basa en la definición de los conceptos la estructura básica del currículum.

El mensaje que quisiera que se extrajera de mis palabras no es, en ningún caso, que el aprendizaje significativo y con sentido de los conceptos es algo que deba ser excluido del currículum universitario. No es esa mi intención. Lo que quiero señalar es que existen otras aproximaciones al aprendizaje de los conceptos que no son radicalmente esencialistas y que debemos completar esa visión, un tanto metafísica, por otra más pragmática y funcionalista donde no se trate a los términos y conceptos como un elemento fósil sino como algo dinámico y que adquiere su auténtico sentido en el contexto de las teorías y modelos en los que se encuentran enarrazados.

Si algo debe distinguir al modelo de currículum que defendemos es que la mera erudición no es el fin último de la enseñanza universitaria. Y en consecuencia el estudio de los términos y conceptos es importante en la medida en que juegan, como ya hemos indicado, un papel necesario en el aprendizaje competente. Por lo tanto, parece sensato aconsejar que se evite la mera erudición y que se concentre el esfuerzo en el estudio de los conceptos y términos necesarios para el logro de las competencias a desarrollar en nuestros estudiantes.

Comprender la información, entender bien los mensajes, interpretar el significado de los documentos, hacerse con el sentido de las teorías que explican y predicen fenómenos y situaciones, relacionar los términos en redes semánticas estables, recordar aquellos datos que son necesarios para una correcta comprensión de los mensajes, y un largo etcétera de aprendizajes asociados fundamentalmente a los conceptos hacen de este objeto algo irrenunciable como parte de las competencias a trabajar en el mundo universitario. De la relevancia de este tipo de objeto no debe quedar ninguna duda, pero esto no avala el estudio exclusivamente conceptual y erudito que centra toda su visión del saber en la memorización no comprensiva de palabras y términos.

• **Los objetos procedimentales**

Como ya hemos dicho con anterioridad, las competencias implican una operación (procesamiento de la información) sobre un objeto. Lo que sucede es que ese objeto no es siempre un concepto sino que puede estar constituido por un conjunto de reglas, pautas o consejos que sirven para guiar la acción; a los objetos de este tipo se les denomina procedimientos. Así, un estudiante de medicina deberá aprender, además de anatomía, que es un ámbito claramente conceptual, las reglas o pautas a seguir para atender a una persona en el caso de que presente síntomas de haber sufrido un ataque de corazón. O un estudiante que estudia Derecho deberá aprender no sólo los conceptos o términos necesarios para hacer frente a los problemas de su profesión sino que deberá dominar los procedimientos que son usuales en la misma. Podríamos extender esta lista con muchos otros ejemplos. En todos los casos con objetos procedimentales, o simplemente procedimientos, hacemos referencia a reglas, pautas o consejos a seguir para actuar de manera competente.

A la expresión escrita de un procedimiento se le denomina protocolo. Los profesionales usan habitualmente protocolos para hacer frente a las situaciones más variadas y así podemos oír que los médicos en el servicio de urgencias siguen un protocolo para diagnosticar o que los ingenieros siguen un protocolo para testar el funcionamiento de un motor.

Podemos definir procedimiento como un conjunto de reglas, pautas, normas o consejos que sirven para guiar la acción.

- Los pilotos siguen un procedimiento para que un avión despegue.
- Los químicos siguen un procedimiento para realizar un análisis.
- Los matemáticos siguen procedimientos de cálculo.
- Los psicólogos siguen procedimientos para valorar y diagnosticar.
- Los abogados deben seguir procedimientos estrictos en los procesos judiciales.
- Las enfermeras deben seguir un procedimiento para tomar la tensión.
- Los cocineros siguen procedimientos a la hora de preparar sus platos.
- Los políticos siguen procedimientos a la hora de realizar los debates parlamentarios.
- Para aprender es conveniente seguir ciertos consejos, también lo es a la hora de hacer una presentación de un tema.
- Etc.

Pero esto no quiere decir, de ninguna de las maneras, que el desarrollo de competencias pueda ser única y exclusivamente procedimental o conceptual, salvo algunas excepciones. Porque la correcta utilización de un procedimiento implica el uso de términos y conceptos y porque el uso competente de la terminología, como ya hemos dicho con anterioridad, también está unido al uso de procedimientos. En consecuencia no es muy sensato querer hacer una relación biunívoca entre tipos de objetos y tipos de competencias, como se hace en algunas propuestas curriculares. Tampoco es recomendable que se establezca una relación entre el «saber», el «saber hacer» y el «saber ser» de la propuesta Delors con objetos conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque no es correcta. Las posibles clasificaciones a hacer con las competencias no deben derivarse de la clasificación de objetos, como ya hemos indicado en otra parte de este texto.

La terminología que se usa en algunos textos oficiales, y no oficiales, para hacer referencia a los componentes de los nuevos currícula universitarios en el ámbito europeo, no es siempre clara y la utilización que se hace de la misma es, muchas veces, confusa. Es habitual leer en esos textos que los nuevos currícula deberán citar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Pero nadie aclara qué se entiende por esos términos, dificultando de esta manera la aparición de una terminología precisa y unívoca que nos ayude a coordinar esfuerzos y a usar un lenguaje claro y conciso. Según mi percepción personal hay una interpretación del término «conocimiento» que lo asocia al aprendizaje conceptual para distinguirlo de las destrezas y habilidades que se asocian al aprendizaje procedimental. Pero en esa interpretación hay, además de confusión terminológica, un error con relación a las teorías del aprendizaje, ya que no es cierto, como sugiere esa clasificación, o más bien la interpretación habitual que se deriva de la misma, que existan competencias relacionadas exclusivamente con lo conceptual (conocimiento) y otras relacionadas exclusivamente con lo procedimental (habilidades y destrezas), porque en realidad ambas interactúan en muchas competencias y son totalmente inseparables. Imaginemos un estudiante universitario que está aprendiendo a analizar un compuesto químico, la competencia a desarrollar implica el dominio conjunto de conceptos relativos a la química analítica y de los procedimientos a seguir para hacer el análisis. Resulta evidente en este ejemplo que la supuesta división es a todas luces imposible. Este ejemplo es solamente uno de los muchos que podríamos citar. Es cierto que pueden existir competencias en las que el peso de un tipo de objeto o del otro no sea igual pero eso no quiere decir que sea necesario crear categorías específicas que separen lo que naturalmente se presenta unido.

Es habitual oír a nuestros estudiantes que los estudios universitarios son excesivamente teóricos y escasamente prácticos. Es un tópico que, como casi todos los tópicos, encierra un mensaje que no siempre es sencillo de comprender. Mi interpretación de esta afirmación apunta en dos direcciones, de una de ellas ya he hablado cuando he subrayado una y otra vez el excesivo aprecio que se hace de la erudición en el

ambiente universitario. Quisiera hablar ahora de la otra dirección a la que apunta mi interpretación: lo que nos están diciendo los estudiantes es que los aprendizajes relacionados con los aspectos procedimentales tienen escasa cabida en el currículum universitario. La erudición suele hacer, en la mayor parte de los casos, desprecio militante de lo procedimental para enfocar la luz de la atención hacia el discurso conceptual. No es fácil que los estudios universitarios simulen la futura realidad profesional de manera que sean capaces de suplantar el aprendizaje asociado a la práctica profesional real, y ni siquiera deseable, por lo menos en los primeros años de formación universitaria. Tal vez los «*practicum*» sea lo más cerca que podrán estar los estudiantes de esa realidad, pero sí podemos equilibrar el currículum universitario dando mucho más peso que el que se le da en la actualidad a las competencias en las que los procedimientos juegan un papel central. Y si lo conseguimos es fácil que los estudiantes sientan y declaren que la enseñanza que reciben y el aprendizaje que logran son más prácticos que el que ahora es habitual.

Comprender bien el significado de qué tipo de objeto son los procedimientos, recogerlos de manera ordenada y enseñarlos adecuadamente, son cometidos clave para la mejora de la enseñanza universitaria porque muchos de los aprendizajes que proponemos en el medio universitario hablan de qué son las cosas pero escasamente de cómo se hacen. No deseo extenderme en esta cuestión pero conviene no olvidar que las técnicas de estudio y el «*aprender a aprender*» están íntimamente relacionados con los procedimientos de tratamiento de la información, que son parte de competencias transversales de gran valor educativo y que deben formar parte de todo currículum universitario bien construido. Estamos, sin duda, frente a una cuestión que exige un tratamiento más extenso y profundo del que podemos darle en este texto.

Las actitudes como parte de las competencias

Hace ya unos años, desde la década de los 90 del pasado siglo, que en los currícula han aparecido las actitudes como

parte explícita de los mismos. Es un tema a la vez relevante y complicado. Es muy habitual oír, sobre todo, desde las instancias empresariales, que el logro de ciertas actitudes es un valor que se tiene muy en cuenta a la hora de contratar a un empleado y no hay duda de que muchos de los tipos de competencias citados anteriormente (intrapersonales, aprender a vivir juntos, etc.) guardan una relación directa con esta cuestión. Pero a pesar de todo ello, resulta una cuestión incómoda porque rompe una supuesta neutralidad de los saberes científicos, a los que aspira la universidad, y nos obliga a enfrentarnos con el siempre brumoso e inquietante mundo de los valores. Es un ámbito en el que la diversidad de pareceres y puntos de vista es amplio y en el que una cierta comodidad aconseja no entrar.

Pero debemos comprender que la instrucción es un instrumento al servicio de las finalidades educativas y que los fines educativos siempre están atravesados por valores. No es el lugar para defender unos u otros pero sí para señalar que el currículum no puede organizarse de espaldas a los valores educativos, simple y llanamente porque tal pretensión es ingenua o malintencionada. Toda relación humana está mediada por valores y la instrucción es una relación humana, la consecuencia de este silogismo cae por su propio peso: la instrucción está mediada por valores y no puede pretender no estarlo.

De todas formas lo que aquí nos corresponde desarrollar, es decir, qué estructura debe tener el currículum, está más relacionado con los aspectos formales de recogida de esos valores de manera explícita en el currículum que con la determinación de los valores que consideramos deben ser trabajados. Esta última es, sin duda, la cuestión más relevante pero no nos corresponde a nosotros desarrollarla cuando hablamos de la estructura del currículum. La pregunta a la que sí debemos enfrentarnos es la siguiente: ¿Cómo deben recogerse las actitudes a la hora de desarrollar las competencias? En primer lugar quisiera comenzar por afirmar, de forma negativa, que las actitudes no son objetos de aprendizaje como lo son los conceptos y los procedimientos. No se opera sobre una actitud como se hace sobre un objeto conceptual o procedimental. Las actitudes son, en alguna manera, parte de la ope-

ración; más concretamente creo que debiéramos definir las como reguladores de las operaciones.

¿Son, por lo tanto, un objeto de enseñanza del mismo tipo que afirmamos que lo son los conceptos y los procedimientos? Si miramos las definiciones que se han dado de actitud, veremos que éstas hablan de «comportamientos estables basados en valores asumidos». Pero nosotros hemos definido como objeto de una competencia al objeto sobre el que se opera mentalmente. Por lo tanto, si no se opera sobre una actitud no estamos frente a un objeto. La actitud es parte de la competencia porque se opera con ella, pero no es un objeto de aprendizaje porque no se opera sobre ella. Esta distinción es fundamental si se quiere entender bien el lugar que ocupan las actitudes dentro de la definición estructural de competencia.

Es una cuestión que no parece clara a primera vista. Intentemos poner un ejemplo y elijamos para ello la actitud reflexiva, es decir, el comportamiento de ciertas personas que frente a una situación problemática se detienen e intentan examinar las razones o motivos que se pueden tener para actuar en una u otra dirección. Si se mira bien la actitud, parece ser un elemento que acompaña o regula la acción. Es decir, se puede actuar de manera más o menos reflexiva, pero no se actúa u opera sobre esta actitud como se hace con un concepto (se identifica o reconoce un elemento del relieve geográfico) o un procedimiento (se utiliza un algoritmo en Matemáticas). Lo mismo podríamos decir de otras actitudes como la actitud crítica (es decir, la que analiza las razones que se dan para justificar una acción y se posiciona sobre su valor), la actitud racional (que es la que pide, o da, las razones de los actos), la actitud de respeto (que modula las acciones en función del valor que damos a las personas o instituciones), la actitud de constancia (que nos lleva a insistir en las acciones una y otra vez hasta conseguir el objetivo), la actitud de colaboración (que nos lleva a actuar en aras de un bien colectivo), la actitud de solidaridad (que nos lleva a actuar compartiendo lo que pensamos o tenemos), etc.

Parece, en consecuencia, que tratar de igual manera a los conceptos, procedimientos y actitudes como si fueran categorías similares, es decir, como si fueran objetos sobre los que

se puede operar en aras a definir aprendizajes, no ha sido muy acertada. Funciona bien con los conceptos y procedimientos, pero chirría claramente en el caso de las actitudes. La confusión se origina, en nuestra opinión, porque se considera que las actitudes se pueden aprender y como se piensa, por otra parte, que todo lo que se puede aprender es un objeto de aprendizaje, la deducción es clara: las actitudes son objetos de aprendizaje. El error, según lo percibo, reside en no entender que lo que se enseña y aprende es una competencia. Los conceptos y procedimientos son objetos sobre los que se ejecutan operaciones; las actitudes, en cambio, son elementos moduladores de la propia acción operativa. En este sentido toda acción lleva implícita una actitud porque no es posible actuar de manera no actitudinal. No se puede leer, se lee de manera atenta o de manera no atenta, no se puede medir, se mide con precisión y cuidado o se hace sin esa actitud, no se puede interpretar la información, se interpreta la información de manera crítica o de manera acrítica, no puede comunicarse con otras personas oralmente, se comunica con actitud empática o sin ella. Y de manera similar podríamos continuar citando operaciones mentales y en todos los casos veríamos que las actitudes están asociadas a ellas y no a los objetos sobre los que se opera. Pero para no caer en la obsesión de querer buscar actitudes a enseñar en todo lo que hacemos, debemos considerar que existen acciones en las que la regulación actitudinal es relevante, en cuyo caso convendría citarla expresamente; y otras, en cambio, en las que lo es menos, en cuyo caso no sería tan necesario.

Esta manera de ver las cosas supone resolver, de rebote, otro problema que suele darse a la hora de organizar los objetivos de aprendizaje y asociarlos a los diversos contenidos: ¿Son valorar, criticar, reflexionar, etc. aprendizajes relativos a actitudes? En mi opinión, no necesariamente. «Valorar el impacto de la deforestación en el clima» supone el dominio de conceptos y de las relaciones que se dan entre los mismos y parece más un aprendizaje relacionado con lo conceptual que otra cosa. Por tanto, «valorar», en el sentido de juzgar el valor de algo (el impacto de la deforestación sobre el clima), es distinto de «valorar» en el sentido de mostrar una actitud valorativa, de tender a valorar allí donde actúo. Tal vez en el

caso de la crítica se vea más claro. No es lo mismo criticar que tener actitud crítica. De hecho, se puede criticar con una actitud muy poco crítica y mantener una actitud dogmática mientras se defiende una postura crítica. La actitud está unida al talante con el que se aborda una acción y no a los objetos sobre los que ésta actúa.

Resumiendo y concretando, una competencia, en lo que hace a su estructura, está formada por una operación regulada sobre un objeto.

- **La operación** se expresa mediante un **verbo de acción**: **Analizar, describir, calcular, diseñar.**
- **La regulación** como una **forma adverbial** que califica al verbo: Analizar **críticamente**, describir con **minuciosidad**, calcular **con precisión y rapidez**, diseñar **creativamente**. Esta es la parte de la competencia que está directamente relacionada con las **actitudes**.
- **Los objetos** como **formas sustantivadas**: Analizar críticamente **las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera.**

Es habitual, por desgracia, leer en textos oficiales propuestas de competencias que no cumplen estas condiciones. Así, en el libro blanco de la titulación de Periodismo puede leerse el siguiente texto relativo a las competencias académicas: «*Conciencia de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación informativa y comunicativa*».

Si la definición estructural que damos es cierta, ese texto no enuncia una competencia porque, para empezar, falta la operación mental a realizar. ¿Se ha querido decir «Tomar conciencia de...»?

En el mismo texto puede leerse: «*Capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados*». En cambio, esta última sí que lo es, aunque escribir «*Capacidad para...*» sea redundante y proponer «leer» como operación en el nivel universitario resulte un tanto extraño. Porque todas las competencias son por definición: «*capacidades para*». Pero por otra parte colocar de forma elíptica la expresión «*capacidades para...*» delante de la propuesta realizada resulta ser una especie de prueba del algodón porque nos indica rápidamente

qué redacción sí indica, por lo menos formalmente, una competencia y cuál no.

Pongamos un ejemplo de propuesta de competencia extraída del ya citado libro blanco de la titulación de Periodismo. En ese texto puede leerse la siguiente expresión haciendo referencia a una supuesta competencia que se propone enseñar: «*conocimiento de la ética y deontología profesional...*», si colocamos delante de esa expresión «capacidad para...» tendremos el siguiente texto: «*Capacidad para el conocimiento de la ética y deontología profesional*»; expresión que choca en el oído más duro como una expresión poco natural. De donde podemos deducir, rápidamente, que la expresión «*conocimiento de la ética y deontología profesional...*» no es una competencia formalmente bien expresada. Se puede ser competente para actuar de manera ética y deontológica pero, como la simple lectura de la prensa diaria asegura sin dejar lugar a la duda, es posible conocer esa ética y deontología y ser competente precisamente para no hacer el menor caso de ella.

Si la redacción elegida hubiera sido: «Actuar de manera ética y deontológica en los casos relativos al ejercicio profesional» la expresión «capacidad para...» cuadraría de manera natural: «Capacidad para actuar de manera ética y deontológica en los casos relativos al ejercicio profesional».

A estas cuestiones formales no hay que darles ni más importancia ni menos que la que realmente tienen. Y aunque esta importancia, siempre relativa, es una cuestión de percepción personal es innegable que un mínimo que clarificación terminológica y de corrección formal es imprescindible para que la comunicación y el debate sean posibles. Hacer que el debate en torno a estas cuestiones sea lo más fructífero y rico posible es lo que me ha animado a profundizar en estas cuestiones y espero que así se entienda.

RESUMEN FINAL

El capítulo que cierra estas líneas ha estado destinado a definir el concepto de competencia y a reflexionar sobre su tipología y su organización estructural. El término competencia se ha convertido en un elemento clave de los nuevos currícula y su uso extensivo y en ocasiones escasamente reflexivo está introduciendo elementos de confusión en muchas propuestas curriculares. Conviene por lo tanto que se clarifique el significado de este término a la vez que se discuta sobre su lugar y función en la definición del currículum.

He tomado partido diciendo que competencia es «la capacidad de hacer frente con garantías de éxito a una situación problemática en un determinado contexto» y con ello espero haber dado una definición que, alejándose de posturas reduccionistas, sirva para tener una visión amplia de este concepto de manera que se puedan englobar en el mismo aprendizajes diversos, ricos y socialmente interesantes. He querido huir, de esta manera, de la visión que algunos propugnan en la que se une la competencia a la habilidad y a lo procedimental dejando el resto para el conocimiento. Desde mi punto de vista esta asociación es incorrecta y conviene asociar competencia a la capacidad de resolver problemas, entendiendo esta última palabra en la forma más extensa posible.

A continuación se reflexiona sobre la tipología de las competencias porque es una cuestión fundamental para un desarrollo enriquecedor de las propuestas curriculares a realizar. Se estudian diferentes alternativas ya propuestas y se presenta una nueva alternativa. Es un tema clave, que nunca puede considerarse cerrado, y sobre el que futuras aportaciones pueden ir ayudando a perfilar un mapa con la tipología de las competencias a trabajar en el currículum universitario que se echa mucho en falta a la hora de trabajar en la construcción de los currícula. También intento poner un poco de orden en la cuestión relativa a las competencias generales, las competencias transversales y las específicas, cuestión que suele resultar foco de muchas discusiones un tanto confusas.

Para terminar el capítulo abordo la cuestión de la estructuración formal de la competencia con la intención de expo-

ner los elementos que forman parte de la misma y la relación que guardan entre ellos. Aunque para ciertos lectores ésta puede resultar una cuestión excesivamente técnica, creo que es importante que queden claras algunas pautas a seguir para que las propuestas de competencias que se realicen guarden una corrección estructural y formal.

IV. LAS TAREAS Y LAS ACTIVIDADES

Una de las características más significativas de los currícula basados en modelos de enseñanza-aprendizaje que los diferencian de los modelos basados en la enseñanza es la relevancia que el concepto de tarea adquiere en el análisis del proceso instructivo. Podemos recordar, al respecto, el triángulo didáctico y como la tarea/actividad aparecía en el mismo como un elemento estructural fundamental.

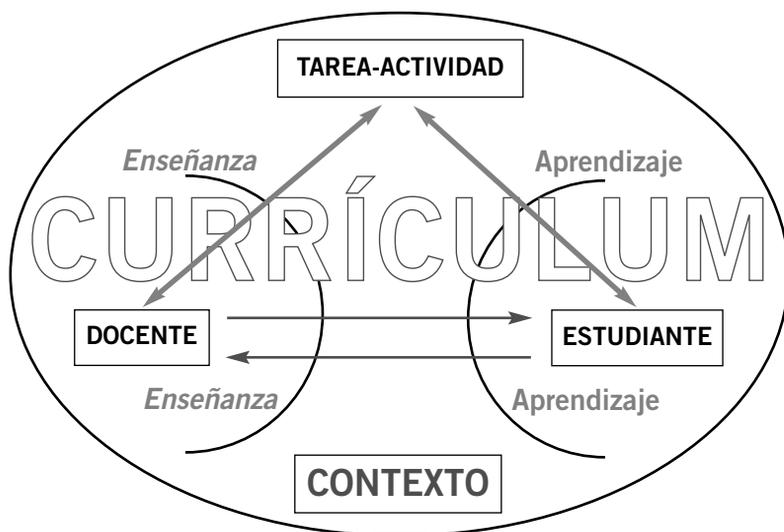
Las tareas forman junto con las competencias y la evaluación los tres ejes sobre los que se debiera organizar el currículum basado en modelos de enseñanza-aprendizaje y por esta razón forman el eje sobre el que está desarrollado este texto. De las competencias ya hemos hablado en el apartado anterior y ahora nos toca hablar de las tareas.

Al presentar y explicar el denominado triángulo didáctico ya hemos definido la función que cumple la tarea, o mejor dicho el binomio tarea/actividad, en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Recojamos brevemente esas ideas.

La tarea la podemos definir como la propuesta de trabajo que realiza, normalmente,¹ un docente a un estudiante, para organizar un proceso de enseñanza. Actividad, en cambio, es el trabajo que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje. Resultan ser, por lo tanto, dos conceptos

1. Decimos normalmente porque en algunos casos las propuestas de enseñanza pueden partir de compañeros e incluso máquinas en el caso de que se usen ordenadores.

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEPENDE DE LA PERTINENCIA DE LA TAREA Y DEL VALOR SIGNIFICATIVO DE LAS RELACIONES ENTRE EL DOCENTE Y EL ESTUDIANTE

lógicamente complementarios pero que señalan perspectivas distintas de mirar una misma cosa, como las dos caras de una misma moneda.

Introducir el binomio tarea/actividad como elemento estructural del currículo desplazando al temario como pieza fundamental de esa estructura (el temario sigue siendo una parte de la propuesta curricular pero no tan relevante) es uno de los cambios más interesantes y profundos que se derivan de las propuestas curriculares europeas. Debemos recordar, en este punto, que según las nuevas normas europeas la traducción del número de créditos al número de horas de trabajo ya no se basará en las horas que el docente debe destinar a «dar clase», sino en el número de horas que debe utilizar el estudiante para completar las tareas que le envíe el docente. Lo que en la terminología del crédito ECTS se llama «carga de trabajo» del estudiante. El factor habitualmente usado en

nuestro medio universitario ha sido de 10 para pasar de créditos a horas de clase (sin tener en cuenta la posterior división entre clases teóricas y prácticas), en el crédito ECTS, en cambio, se propone una horquilla entre 25 y 30 como factor para convertir el número de créditos en horas de las que dispone el estudiante para hacer las tareas. Obsérvese que el factor anterior se disponía con la intención de dar tiempo al docente para impartir la materia mientras que ahora el tiempo se organiza con la intención de medir el tiempo necesario para realizar las tareas. El cambio es radical. Ya no basta con declarar qué vamos a enseñar sino que debemos explicitar qué debe hacer el estudiante para lograr las competencias que esperamos consiga. Es una idea sencilla pero comprenderla es clave para aquilatar en su justo valor el tipo de cambio que se propone.

1. TAREAS-ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS

Si el objetivo declarado del currículum es desarrollar competencias en los estudiantes resulta evidente que las tareas que se proponen deben de estar pensadas con ese fin. Y esto, que parece evidente, no es desde luego una cuestión menor porque en muchos casos no resulta así. El desarrollo de competencias está necesariamente unido a la realización de actividades por parte de los estudiantes,² pero además el tipo de competencia que se trabaja está unido al tipo de actividad que se realiza y, en consecuencia, hay actividades que son útiles para desarrollar ciertos tipos de competencias y otras que son, en cambio, totalmente inútiles para ese fin. Un ejemplo puede aclarar rápidamente esta cuestión. Si uno quiere desarrollar competencia comunicativa oral en un idioma es muy poco eficaz que dedique su tiempo a realizar tareas de análisis gramatical de textos, porque por muchas tareas de este tipo que realice no logrará la competencia buscada. Lo más

2. Esta afirmación es la tesis fundamental de lo que se suele denominar metodologías activas en Didáctica.

lógico es que dedique su tiempo a tareas que impliquen la citada comunicación oral. De aquí se deduce, rápidamente, que no es posible determinar el interés absoluto o intrínseco de una tarea y que su valor es siempre relativo, es decir, que es valiosa o no según sirva para trabajar la competencia que se pretenda desarrollar por esa actividad.

Una tarea se puede comparar con una semilla. La semilla contiene la potencialidad de llegar a ser una planta, pero cada tipo de semilla sólo puede llegar a dar un tipo de planta y si uno quiere obtener manzanas no es muy inteligente que elija semillas de melón.

Uno de los errores más comunes que se cometen en la enseñanza universitaria es pensar que los estudiantes son capaces de organizar su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma de forma que el docente pueda quedar totalmente liberado de actuar en esa cuestión. Dicho de otra manera, proponer tareas pero despreocuparse de las actividades que realizan los estudiantes. Analicemos una clase expositiva clásica. El docente expone y los alumnos toman apuntes. Se termina la clase pero no se ha terminado la tarea porque para que el estudiante pueda interiorizar esa información es necesario que trabaje sobre ella, volviéndola a leer, ordenándola, haciendo sus propios esquemas, memorizándola en algunos casos, etc. El profesor universitario cree, a menudo, que esa es una labor que ya sabe hacer el estudiante y que, por lo tanto, no es algo en lo que tiene que intervenir. La realidad es muy distinta, sobre todo en los primeros cursos, y hay una cantidad nada despreciable de estudiantes que no son totalmente autónomos para organizar su propio aprendizaje. Es decir, que no saben qué actividades tienen que hacer para elaborar y asimilar la información. Por esta razón, volviendo al símil de la semilla, lo que potencialmente es posible (que la clase expositiva dé lugar a la elaboración y asimilación de la información por parte de los estudiantes) puede no suceder en la realidad y que la planta se agoste sin dar fruto.

La tarea es potencialmente generadora de aprendizaje pero siempre que se organice todo su desarrollo de manera efectiva y se asegure que las actividades que realizan los estudiantes sirvan para que esa potencialidad se convierta en rea-

lidad. Supongamos que la clase expositiva está complementada con otras tareas que piden a los alumnos que sinteticen y organicen la información, como puede ser que se les dé tiempo en clase para que hagan esquemas o mapas conceptuales, los discutan con sus compañeros e incluso hagan una breve exposición de lo que se ha expuesto ese día; en ese caso estaremos cerrando el ciclo enseñanza-aprendizaje; estaremos complementando las tareas con las actividades y estaremos colaborando para que las potencialidades de la tarea se conviertan en realidades, es decir, en competencias del estudiante.

La tarea debe proponerse por su potencialidad para desarrollar una competencia y es a esta potencialidad a la que hay que mirar a la hora de proponer tareas a los estudiantes. Pero, a su vez, debe seguirse el desarrollo de esa competencia en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje y el docente no debe disociarse del mismo pensando que plantar la semilla es suficiente para que la planta crezca.

No existe una tarea que podamos considerar universal, en el sentido de contener en sí misma la potencialidad de desarrollar todo tipo de competencias, como no existe un alimento que contenga todos los nutrientes necesarios para una dieta. Y, por lo tanto, la única solución razonable a esta cuestión es buscar y proponer una variedad de tareas tal que permita cubrir los diferentes tipos de competencias que queremos desarrollar. Si queremos que los estudiantes desarrollen competencias interpersonales tendremos que proponerles tareas que les «obliguen» a entrar en contacto con sus compañeros porque estudiando un texto no lograrán nunca ese tipo de competencias, por lo menos como consecuencia directa de ese estudio. Si queremos que los estudiantes desarrollen competencias epistémicas³ tendrán que interpretar, memorizar, comentar y valorar información porque recogiendo información no lograrán ese tipo de competencias. Si queremos que los estudiantes desarrollen competencias organizativas tendremos que proponerles tareas que les obliguen a ordenar, planificar, proponer y dirigir procesos porque le-

3. Utilizamos el término de competencias epistémicas para indicar aquellas relacionadas con el dominio de la información propia de un determinado saber.

yendo información sobre esas cuestiones no lograrán esas competencias. Y si queremos que desarrollen todo ese tipo de competencias tendrán que realizar todas esas actividades. La consecuencia directa de todo esto es que, así como existe una tipología de competencias a desarrollar, debe existir una tipología de tareas a proponer y la consiguiente tipología de actividades a realizar.

De todas estas consideraciones se derivan dos principios básicos para el diseño curricular de una materia:

- Debe existir una relación explícita e intencionada entre las tareas propuestas y las competencias a lograr.
- El conjunto de las tareas propuestas deben recubrir el de competencias a lograr.

Son dos principios fundamentales que deben tenerse en cuenta cuando se realiza el plan docente de una materia. De su correcto cumplimiento, es decir, de que se lleve del papel al aula en realidad, depende, en gran medida, que el plan docente resulte una guía efectiva para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje consistente con las finalidades educativas previstas.

2. LA TIPOLOGÍA DE LAS TAREAS

Como hemos dicho en el apartado anterior, a una tipología variada de competencias a desarrollar le corresponde una tipología variada de tareas a proponer y de actividades a realizar. Pero si clasificar las competencias no ha resultado una tarea sencilla, tampoco lo será clasificar las tareas. En este documento vamos a desarrollar dos tipos de clasificaciones con relación a las tareas. La primera de ellas tiene que ver con el orden en el que deben aparecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las características que se derivan de este orden, y la segunda con la potencialidad didáctica de las tareas, entendida esta potencialidad como la relación que puede llegar a darse, si se realizan las tareas correctamente,

con las competencias que esas tareas pueden desarrollar en los estudiantes.

Las tareas y su orden secuencial

Una primera clasificación de las tareas puede venir de analizar en qué momento del proceso se realizan. Desde este punto de vista la clasificación más habitual es la que divide a las tareas en tres tipos: tareas de inicio, tareas de desarrollo y tareas de síntesis.⁴ Se divide, de esta manera, el conjunto de tareas que se le proponen al alumno en las citadas tres clases que pasamos a describir.

Tareas de inicio. Se llaman tareas de inicio aquéllas que, como su nombre indica, se hacen al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tareas suelen tener como objetivo presentar la asignatura y comentar la propuesta curricular, motivar al alumno, detectar sus conocimientos previos sobre las cuestiones a abordar posteriormente y, en general, todas aquellas que se consideren necesarias para abordar correctamente el inicio de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presentación de la materia es una tarea que es necesario atender de manera especial por su importancia, es un momento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje donde deben definirse las reglas de juego según las cuales se va a actuar. Es un buen momento para establecer con los estudiantes eso que en los últimos años se viene llamando el «contrato didáctico».⁵ Leer y comentar el programa con detalle es, sin duda, una tarea fundamental para que el desarrollo posterior

4. Dejamos fuera de esta clasificación las tareas extraordinarias como son los exámenes, que en principio las consideramos externas al proceso, no así las tareas de evaluación que pudieran hacerse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Se denomina contrato didáctico al compromiso mutuo que establecen docente y estudiante para acordar los términos en los que se va a desarrollar la materia. Más información sobre esta cuestión en: <http://www.agapea.com/La-pedagogia-de-contrato-el-contrato-didactico-en-la-educacion-n56299i.htm>.

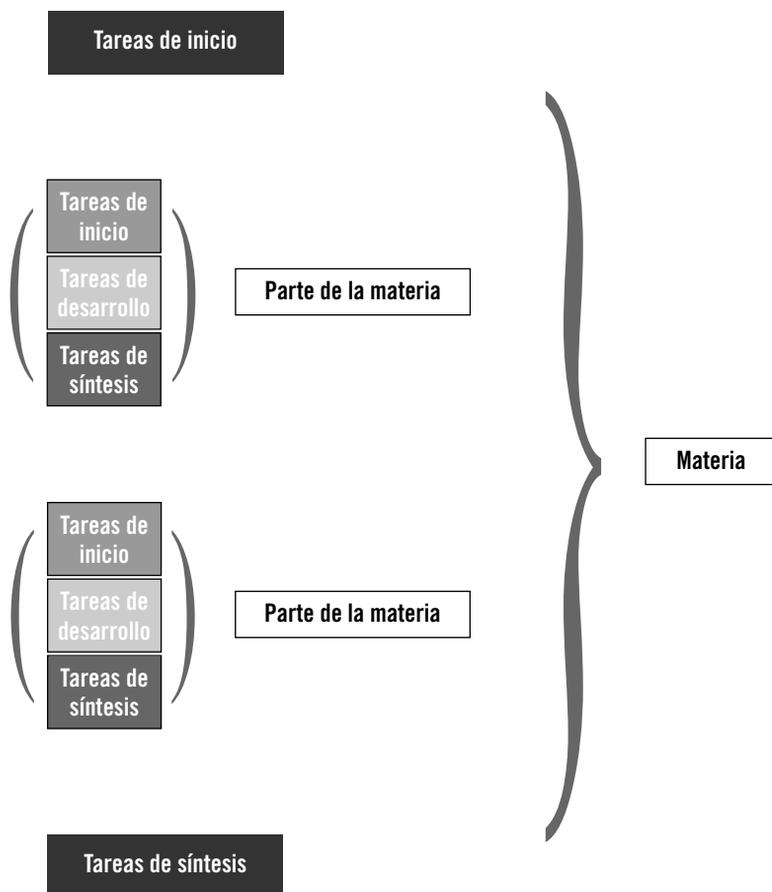
del curso se realice dentro de unas pautas bien conocidas tanto para los docentes como para los estudiantes. La mejora en la construcción de propuestas curriculares o planes docentes de la materia es clave para que esta tarea pueda desarrollarse con eficacia porque unos planes docentes bien estructurados facilitan este proceso comunicativo. Si además de buenas propuestas conseguimos que las que realizan, y posteriormente presentan, los diferentes docentes que trabajan con un mismo grupo de estudiantes estén coordinadas entre sí, mucho mejor todavía.

Otra cuestión importante relacionada con las actividades de inicio es la posibilidad de conocer lo que los alumnos saben del tema que se va a tratar. Saber lo que los alumnos saben es básico para poder contactar con ellos y poder establecer el flujo comunicativo necesario para desarrollar cualquier proceso instructivo. No siempre es fácil tener una conciencia clara de las competencias de los estudiantes, y mucho menos en los primeros cursos universitarios, porque los procesos selectivos que regulan su acceso a la universidad son muy deficientes y no suelen asegurar, normalmente, que los estudiantes tengan las competencias necesarias para hacer frente a sus estudios universitarios. Muchos de los fracasos que se producen en los primeros cursos universitarios se deben a estos motivos. Nos encontramos, sin duda, frente a una cuestión polémica porque habrá docentes que afirmarán que ese es un problema preuniversitario, en el sentido que debiera haberse resuelto antes, y otros considerarán que es una cuestión a corregir y complementar dentro del propio recorrido universitario. Sea como fuere, es siempre importante conocer lo que los alumnos saben para contextualizar la propuesta curricular. Es evidente que una propuesta curricular universitaria no puede verse condicionada, en su totalidad, por la falta de competencia de los estudiantes para cursarla, pero siempre es posible modificarla en algunos detalles menores de manera que se adapte mejor al contexto en el que debe desarrollarse. Es una cuestión en la que conviene combinar dosis de exigencia y flexibilidad en proporciones variables y en la que la competencia docente y la experiencia juegan un papel fundamental.

Tareas de desarrollo. Las tareas de desarrollo son aquellas que se proponen con la intención de conseguir las competencias propuestas en el plan docente. Pertenecen a este grupo la gran mayoría de las tareas propuestas y no parece necesario extenderse en comentarlas especialmente.

Tareas de síntesis. Las tareas de síntesis son las que se realizan al final del proceso instructivo y tienen por función repasar y resumir lo más importante de lo aprendido en el período de tiempo que abarca el citado proceso. Son habituales en los estudios anteriores a la universidad, pero en ésta pueden considerarse como innecesarios al suponer que esta competencia de resumir y reordenar lo importante es algo que ya posee el estudiante y no debe ser, en este sentido, asumida por el profesor. Ya he indicado que esta suposición es errónea, en muchos casos, y que desde el punto de vista del aprendizaje es un tipo de tarea necesaria. Además es un tipo de tarea que puede venir bien como preparación a las pruebas finales, ya que informa sobre qué aspectos son prioritarios desde el punto de vista del docente y este tipo de información resulta de mucha utilidad para el estudiante.

Cuando decimos que las tareas de un proceso instructivo pueden clasificarse en estos tres tipos no estamos determinando previamente la duración de ese espacio instructivo. En consecuencia hay que entender que se refieren a cualquier espacio posible. Podríamos considerar toda la titulación como un proceso y que éste necesitaría sus actividades de inicio (acogida, presentación...), desarrollo y síntesis (trabajos fin de carrera, despedida...). También podríamos entender que el proceso abarca un ciclo, un curso o un cuatrimestre y en cada caso tendría sentido volver a repetir el esquema. Por último, si nos referimos a una materia, que es lo que habitualmente entendemos por defecto, cabe añadir que una materia puede a su vez subdividirse en temas y que es aplicable esta clasificación a cada uno de esos temas. Estamos en lo que se suele llamar una estructura fractal, es decir, la que repite la misma estructura en diversos grados de tamaño y complejidad.



Las tareas y su potencialidad instructiva

La clasificación de las tareas según el orden secuencial que ocupan en el proceso instructivo no agota las posibilidades de clasificación porque, independientemente de ese orden, una tarea puede clasificarse teniendo en cuenta su potencialidad instructiva, es decir, el tipo de competencias que permite desarrollar. Si entendemos por clasificación una estructura disjunta como la que hemos ofrecido en el caso del orden secuencial, no sería capaz de ofrecerla porque no conozco nin-

guna manera de clasificarlas de esta manera. Hay que tener en cuenta que la relación que buscamos, es decir, la que comunica las tareas con las competencias, ya comienza a fallar porque no tenemos un mapa de competencias claro que nos permita esa asociación. En el capítulo que hemos dedicado a las competencias hemos dado varios mapas clasificatorios de las mismas y hemos señalado la falta de consenso generalizado en esta cuestión. Pero en los lugares en los que no existen relaciones unívocas y sencillas hay que optar por las que no lo son. Por esta razón lo que me propongo hacer es confeccionar una lista de tareas que tienen tradición en el medio universitario y, a continuación, relacionarlas con algunos de los tipos de competencias que recogimos en el segundo capítulo.

Una lista de tareas es siempre algo arriesgado porque cada una de ellas puede, a su vez, ser desarrollada de diversas maneras, con lo que se transforman en otra tarea, y porque es, con toda seguridad, una lista incompleta y, por lo tanto, algo fallida. La manera en la que se gestiona una tarea en el aula, y hay muchas maneras de gestionarla, modifica las competencias que se pueden trabajar, resultando así muy difícil moverse en este mundo que toma rápidamente la forma de un caleidoscopio que se resiste a todo tipo de clasificación consistente y clara. De todas maneras es mejor arriesgarse a proponer algo incompleto siendo consciente de la necesidad de su mejora que no hacerlo y dejar de lado un tema tan crucial. En consecuencia me arriesgaré avisando, eso sí, al lector de las previsibles deficiencias.

En la tabla que puede leerse a continuación se hace una breve descripción de cada uno de los tipos de tareas citadas. Un estudio pormenorizado de esta tipología es del mayor interés metodológico pero excede la extensión que podemos dar a este documento. Por esta razón nos limitaremos a realizar una breve descripción de cada una de ellas con la finalidad de indicar qué entendemos cuando utilizamos esos términos.

Tipo de tarea / Descripción

1. Clase expositiva

La clase expositiva es aquella tarea en la que el profesor presenta y desarrolla un tema convirtiéndose de esta manera en la fuente principal de la información que reciben los alumnos. Se suele llamar también clase magistral o clase lectiva. El estudiante debe, normalmente, tomar apuntes o seguir la exposición en un manual.

2. Tareas de aplicación o ejercicios

Son aquellas tareas en las que el estudiante debe aplicar los conocimientos previamente trabajados y que tienen como función observar el grado de comprensión de la información o de la habilidad en la aplicación de un procedimiento. Suelen ser complementarias de las clases expositivas de manera que en algunos casos no pueden considerarse de manera separada.

3. Respuestas a cuestionarios

Son tareas similares a los ejercicios aunque pueden ser más abiertas y en algunos casos implican competencias comunicativas por parte de los estudiantes que deben redactar aunque sea someramente las respuestas. Pueden ser también parte complementaria de la clase expositiva y pueden, así mismo, ser consideradas como formado parte de ella.

4. Seminario

Denominamos seminario aquella tarea en la que se va a trabajar sobre un tema del que previamente alguno o algunos de los participantes en el seminario ya han realizado una lectura o trabajo previo y en la que se trata de compartir esa información y debatir sobre ese tema. Por lo tanto, lo significativo de este tipo de tarea es que no se trata de suministrar información al estudiante sino de que esa información sea suministrada por los propios estudiantes y que se dé lugar al intercambio de ideas y a su debate.

5. Prácticas de laboratorio

Es un tipo de tarea con mucha tradición en las carreras científicas y no parece necesaria una descripción porque es un término cuyo significado es bien conocido.

6. Resolución de problemas

También es un tipo de tarea que tiene tradición en la docencia universitaria, sobre todo en las carreras de Ciencias y Matemáticas. De todas maneras conviene señalar que entendemos el término «problema» en el sentido amplio de la palabra y que por lo tanto debieran incluir situaciones abiertas en las que lo más importante es descubrir el propio camino de resolución. Implica, en consecuencia, la utilización de heurísticos y procesos que estudien el problema y las formas de abordarlo. Dicho en otras palabras, excluimos de esta categoría a los meros ejercicios de aplicación de teorías o procedimientos previamente explicados, que los contemplamos en el apartado de ejercicios.

7. Resolución de conflictos/dilemas

Podríamos decir que es la traducción al mundo de las Ciencias Sociales de lo que son los problemas en el mundo de las Ciencias Experimentales aunque no tienen tanta tradición. Se trata de plantear una situación conflictiva, o de proponer un dilema y de trabajar sobre las posibles alternativas. Como sucede en el caso de los problemas científicos es relevante aprender a usar estrategias para enfrentarse a estas situaciones así como aprender a tomar decisiones.

8. Audición/visionado de audio/vídeo

La audición/visionado y comentario de sesiones de audio/vídeo debe considerarse como una bolsa donde podrían, a su vez, encontrar acomodo nuevos tipos de tareas. De todas maneras, lo relevante en esta cuestión es que la información no la suministra el docente o un texto sino que es proporcionada de manera significativa para la comprensión del mensaje por el propio medio audiovisual. Lo cierto, por otra parte es que el visionado de vídeo puede ser parte de otra tarea más compleja y en ese caso no lo contemplaríamos en esta categoría sino en aquella de la que forma parte. Por ejemplo una tarea de resolución de conflictos puede iniciarse con el visionado de un vídeo. Por lo tanto reservamos esta categoría para aquellos casos en los que el visionado/audición constituye el eje de la actividad y no un complemento de la misma.

9. Lectura y recensión de libros

Es también un tipo de tarea muy conocido y utilizado. Las posibles variaciones en la tarea pueden venir de la forma que se dé a la recensión, que puede ser un mero resumen o extenderse hacia valoraciones críticas u otras formas de trabajo sobre el texto. La extensión y el tipo de trabajo que se demande del alumno exige, en la mayoría de los casos, que se les suministre un guión para el desarrollo del trabajo escrito.

10. Trabajos de investigación

Estamos sin duda frente a un tipo de tarea que en sí misma puede ser el origen de muchas otras según el nivel de complejidad y profundidad que se le quiera dar a la investigación. De todas maneras debemos contemplar dentro de esta categoría no solamente trabajos de investigación muy exhaustivos propios de los ciclos superiores o incluso de cursos de postgrado sino también pequeños trabajos de investigación unidos a cuestiones más sencillas siempre que se planteen con seriedad y rigor.

11. Debates

En este tipo de tareas se plantea un tema a debatir y se organiza el proceso de su discusión. La organización ordenada de un debate exige el uso de un procedimiento o protocolo para su buen desarrollo. Existen muchos tipos de protocolos para el desarrollo de debates, protocolos que se organizan según la finalidad más o menos abierta del mismo. Algunos pueden incluir la necesidad de opinar de manera personal y razonada sobre la cuestión debatida.

12. Simulaciones/juegos de rol/dramatizaciones

Estamos sin duda ante uno de los tipos de tareas que más variantes puede tener. Pero en todo caso estamos frente a un tipo de trabajo en el que simulamos o jugamos en una situación que simboliza o representa otra distinta. La simulación se utiliza en los estudios de Ciencias por razones de seguridad en caso de experiencias peligrosas, por razones de economía en caso de experiencias caras, por razones de rapidez en caso de experiencias que exigen mucho tiempo para su realización, etc. Pero en todo caso se trata de representar una situación real en lugar de otra que funciona igual. Si en la enseñanza de las Ciencias experimentales se utiliza la simulación, por las razones explicadas, en las Ciencias Sociales se utilizan los juegos de rol y las dramatizaciones con el mismo objetivo. Actuar en un medio protegido de manera similar a como lo haríamos en un medio real. De esta manera se puede aprender sin asumir los costes que implica equivocarse en situaciones reales. Es un tipo de tarea muy interesante cuando los errores que puede cometer el aprendiz pueden dar lugar a situaciones embarazosas. Hoy en día muchas de estas tareas se realizan utilizando ordenadores.

13. Presentación y defensa de un tema, trabajo, investigación, etc.

La presentación y defensa pública de un tema es un tipo de tarea bien conocido. Pueden existir muchas variantes del mismo dependiendo de las fuentes y recursos de los que disponga el alumno para hacer este trabajo. También puede variar el tipo de presentación que se le pida, pero en todo caso hay que señalar que este tipo de tareas pueden favorecer el uso activo y creativo de recursos comunicativos y debiera estar abierto a la utilización por parte de los estudiantes de las tecnologías de información en todo su amplio abanico audiovisual. La presentación y defensa pública bien puede considerarse en algunos casos como una parte complementaria de otro tipo de tarea, aunque aquí la citemos aparte para resaltar su valor e importancia.

14. Realización de informes, memorias, diarios, etc.

En este tipo de tareas he juntado aquellos trabajos que buscan dar cuenta o relatar, de manera bastante pormenorizada y exhaustiva, un proceso de cualquier tipo. No se trata por lo tanto de una recensión de un texto sino del relato de un trabajo o experiencia y, en consecuencia, debe tener una lógica narrativa diferente. Estoy pensando en los informes o memorias de prácticas que son habituales como parte de los «practicum» en muchos estudios universitarios, o en los informes a presentar como resumen de una experiencia de cualquier tipo. Como sucedía en el caso de las recensiones los guiones para la realización de este tipo de tareas juegan un papel muy importante en su buen desarrollo. Según mi entender es importante que, en este tipo de tareas, se subraye la conveniencia de resaltar los puntos de vista de la persona que las realiza de manera que se entienda que una tarea de este tipo obliga a exponer los puntos de vista propios.

15. Observación sistemática, recogida de datos, copia de modelos...

Aunque en muchos casos puede ser un tipo de tarea preparatoria de otra, la señalo aparte porque en algunos estudios puede llegar a convertirse en una tarea que hay que enseñar/aprender de manera sistemática.

En todo caso nos referimos a tareas en las que prima la observación de referentes reales o modelos y en las que se busca que esa observación se haga de manera sistemática. Resulta evidente que este tipo de tareas obliga a la utilización de protocolos de observación que faciliten a la vez que guíen el citado proceso. Los resultados que se obtienen y la forma de organizarlos y plasmarlos en un texto pueden dar lugar, así mismo, a diversas variantes todas ellas interesantes.

16. Análisis de situaciones, documentos, productos, estudio de casos

El análisis sistemático de documentos y situaciones de todo tipo, ya sean textos escritos o documentos audiovisuales, es un tipo de tarea en la que lo que se busca es observar sistemáticamente situaciones o productos elaborados para sacar conclusiones sobre su estructura y valor. Se puede aprender mucho observando y analizando lo que otros hacen y de la manera en que lo hacen. En cierta medida este tipo de tarea tiene una cierta similitud con la observación sistemática de la realidad, pero se diferencia porque permite un trabajo más reposado en el que, además, la triangulación⁶ de opiniones juega un papel importante al ampliar los puntos de vista que sobre este tipo de cuestiones puede haber y que son relevantes en este tipo de aprendizajes. En algunas áreas de conocimiento, sobre todo Ciencias Sociales y Humanidades, la expresión «estudio de casos» está acuñada como un tipo de tarea con características propias.

17. Estudio sistematizado

Puede parecer innecesario, e incluso inconveniente, que se cite el estudio como un tipo de tarea universitaria, o por lo menos como un tipo de tarea en el que la relación entre docente y estudiante tenga algo que ver. Las razones que tengo para colocarla en este lugar son las siguientes: a) este texto entiende tarea y actividad como partes inseparables y desde luego el estudio es una actividad del estudiante; b) es poco realista pensar que los estudiantes dominan las técnicas de estudio y que no necesitan desarrollar competencias en este ámbito. En mi opinión conviene, sobre todo en los primeros cursos universitarios, que los docentes se impliquen junto con sus alumnos en la enseñanza de técnicas de estudio porque esta acción redundará en una mejora evidente de las competencias de los estudiantes y, sin duda, en su rendimiento académico.

6. Llamamos triangulación al proceso de contrastar opiniones entre varios sobre una misma cuestión. Triangulación viene de triángulo y sugiere que tres o más personas ven más y mejor que una sola.

18. Desarrollo escrito de un tema

No es habitual que se pida a los estudiantes que redacten de manera libre un tema y trabajen las técnicas narrativas básicas. Los estudiantes escriben muy poco si se entiende por escribir redactar de manera narrativa un tema. Están mucho más acostumbrados a leer y producir textos muy sintéticos y resumidos pero son malos escritores, si escribir se entiende por contar y relatar. Pero paradójicamente muchas de las pruebas de evaluación que deben desarrollar implican necesariamente el dominio de esas competencias y este desequilibrio entre lo que se les enseña y lo que se les pide está en el origen de muchos fracasos en los exámenes escritos en las que se proponen preguntas abiertas sobre un tema. Desarrollar por escrito un tema, narrar o relatar una situación o noticia implica el desarrollo de competencias específicas que no se aprenden si no se enseñan y practican. Creo adivinar la expresión de asombro de algunos profesores universitarios que estarán pensando al leer esto que eso es algo que ya debieran saber los estudiantes. Ya he manifestado mi opinión sobre esa cuestión repetidamente y sólo me queda volver a decir lo mismo: muchos alumnos solo tienen esas competencias desarrolladas en un grado básico y deben mejorarlas sustancialmente en su paso por la universidad, que no puede olvidar su función educativa.

19. Realización de entrevistas, encuestas, etc.

Es un tipo de tarea que podría colocarse en el mismo saco que la recogida sistemática de datos, pero debido a su especificidad y al interés que tiene para ciertos aprendizajes la he colocado aparte. No parece necesario que me extienda explicando a qué me refiero cuando hablo de este tipo de tareas. También es cierto que este tipo de tareas puede, a su vez, ser parte de una investigación o proyecto. Queda claro que no resulta fácil clasificar las tareas. En este tipo de tareas, como en otros varios, el uso de protocolos es importante y los docentes deben cuidar mucho que sean correctos y faciliten el trabajo de los estudiantes.

20. Visitas guiadas

– Las visitas guiadas a fábricas, centros asistenciales, museos, centros educativos, instituciones públicas, etc. constituyen tareas muy interesantes que sirven para observar «in situ» cuestiones que no se pueden ver en otro lugar. Las visitas guiadas cubren un amplio abanico de tareas en las que la duración y profundidad de la visita puede variar sustancialmente, pero en todo caso debería suponer un trabajo sistemático de observación y análisis que tuviera su reflejo en tareas complementarias para el alumno del tipo informe o similares. Obsérvese que hablamos de visitas guiadas porque desconfiamos mucho del interés de ciertos tipos de visitas que más bien son viajes con dudosa relación con el proceso instructivo programado

21. Proyectos

– Los proyectos, su diseño, desarrollo y ejecución, son tareas bien conocidas. Podríamos decir que están muy relacionados con las investigaciones pero, que tal vez, sólo las investigaciones con cierta profundidad y amplitud suelen llamarse

21. Proyectos (cont.)

proyectos. Además, en ciertas carreras técnicas los proyectos son tareas con un significado claro y preciso. Nos encontramos en todo caso frente a una tarea muy compleja que normalmente suele proponerse como finalización de una formación. Los proyectos son tareas que suponen un alto grado de preparación por parte de los estudiantes y en consecuencia implican la utilización y coordinación de muchas competencias, por esta razón son tareas interesantes para contrastar el logro de las competencias profesionales de las titulaciones.

22. Exámenes

Considerar los exámenes como tareas es un pequeño exceso pero que resulta útil para simplificar el trabajo de programación. Si entendemos la tarea como aquel trabajo al que el estudiante debe dedicar un cierto tiempo, es evidente que cabría en una interpretación laxa de ese término, aunque en realidad la tarea no es el examen sino más bien la prueba que se hace en el mismo. Lo que sucede es que cuando hablamos de exámenes pensamos automáticamente en una prueba escrita (menos veces oral) sobre un cuestionario de un tipo más abierto o cerrado. Supongamos que el examen que hace un docente consiste en cumplimentar un test de respuesta múltiple y que otro docente haga un examen que consiste en un comentario de texto sobre un tema. Los dos han hecho un examen pero las tareas que ha tenido que hacer el estudiante son distintas; visto desde esta perspectiva el examen no es una tarea sino la ocasión para hacerla. Mantendré este término en esta clasificación de tareas pero con todas las reservas que ya he explicado.

Otras.....

Al observar tal cúmulo de tareas (sin entrar a considerar las que pueden faltar ni las combinaciones que permiten algunas de las aquí citadas) y el interés que pueden tener «a priori» todas ellas, es cuando más clara se ve la necesidad de la coordinación entre los docentes a la hora de construir un currículum bien estructurado. Cada profesor, de manera individual, no puede abordar todos los tipos de tareas que son necesarios para el logro de todas las competencias deseables, por esta razón es imprescindible que se reparta el trabajo de manera coordinada y no falten en el currículum las tareas que sean necesarias ni se repitan más de lo necesario otras. Es decir, que el estudiante sí que tendría que hacer muchas de esas tareas pero de manera coordinada, secuenciada y no repetida. No es por lo tanto posible, ni necesario, que cada profesor las trabaje todas pero es muy conveniente que el

conjunto de las tareas propuestas por el grupo de docentes que confluyen en un curso o titulación sí las realicen, porque de ello y del equilibrio proporcional de los tipos de tareas realizadas depende, en gran medida, la calidad de la propuesta curricular que recibe el estudiante. Nos encontramos, sin duda, frente a una cuestión de la mayor relevancia como indicador de la calidad del currículum.

Las modas juegan un papel negativo en este tipo de cuestiones porque es habitual que los docentes se pasen en masa de unos tipos de tareas a otras según van y vienen diferentes corrientes didácticas que magnifican el valor y la importancia de unos tipos de tareas en detrimento de otros. Es una línea de actuación equivocada porque todos los tipos de tareas pueden tener interés según cuál sea el fin instructivo que se busque y lo importante, en este caso, es el equilibrio y nunca el abandono de ciertas tareas ni la sobresaturación de otras. Coordinar para que el alumno haga de todo, secuenciar según la dificultad para acomodar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo del desarrollo del estudiante, complementar unos tipos con otros para ofrecer una enseñanza rica y completa, variar e innovar para atraer la atención del estudiante son algunas de las líneas de actuación a tener en cuenta a la hora de elegir tareas de esta lista, que así vista, se percibe como una amenaza y un reto inabordable para el trabajo solitario del docente.

Las tareas son un instrumento necesario para el logro de las competencias deseadas y, como ya hemos dicho con anterioridad, su interés reside en su virtualidad para desarrollar competencias. Lo que sucede es que no existe una tarea capaz de desarrollar todos los tipos de competencias y conviene que las ordenemos, o relacionemos, con esa tipología para poder entender su virtualidad y, en consecuencia, su interés como parte de un currículum. Cuando hablamos de las competencias ya dijimos que resulta muy difícil hacer una clasificación de las mismas y que esta dificultad ha tenido como consecuencia que existan variadas propuestas, por lo tanto establecer una relación clara y sencilla entre tipos de tareas y tipos de competencias no resultará sencillo. De todas maneras voy a hacer una propuesta tomando como referencia la que denominé CUDEA (propuesta elaborada por Pedro Ara-

mendi y Jesus M. Goñi). Esta relación la expresaré por medio de una tabla, en la columna de la izquierda están colocadas las tareas descritas en el apartado anterior y en la fila superior los tipos de competencias propuestas. Obsérvese que no se trata de una relación unívoca y que una misma tarea puede estar relacionada con varios tipos de competencias. El hecho de que así suceda da información complementaria y relevante porque una tarea es más interesante, seguramente también más compleja y laboriosa, cuantos más tipos de competencias trabaje, como por otra parte resulta evidente.

Ya he indicado anteriormente las dificultades que tiene clasificar competencias y tareas, no lo voy a repetir; pero sí debo avisar que la dificultad y la duda aumentan cuando lo que pretendemos es relacionar elementos que pertenecen a dos tipos de clasificaciones un tanto inestables. Si realizo este aviso es para que el lector tome una actitud crítica con referencia a las relaciones que pretendo establecer a continuación. Por si las dificultades ya citadas no fueran suficientes hay que añadir que la manera de gestionar una tarea puede cambiar las competencias que se pueden trabajar en la misma y, en consecuencia, alterar las relaciones establecidas. De todas formas también hay que decir que existe una cierta correlación entre el uso habitual de ciertas tareas y las competencias que pueden trabajarse por medio de las mismas y es esta relación, un tanto blanda e inestable, la que me gustaría referenciar. Pasemos, una vez establecidas todas estas prevenciones, a exponer esta relación.

He utilizado una escala 1-3 para representar el grado de relación entre las tareas y la tipología de competencia de manera que 3 marca la relación más estrecha y 1 la menos intensa. La ausencia de valor quiere decir que la relación es tan débil que no considero que deba establecerse como relevante. No me ha resultado sencillo ir rellenando la tabla y me he visto asaltado por muchas dudas, tantas que en algún momento he tenido la tentación de dejar este trabajo sin hacer. Al final me he decantado por construir esa tabla porque he pensado que puede resultar estimulante, a la vez que instructivo, criticar los valores de la misma e intentar establecer otros desde la perspectiva de cada lector. Si se me acepta una sugerencia, debatir sobre los valores de esta tabla dentro de

un equipo docente me parece una tarea del mayor valor instructivo para mejorar la competencia docente de los profesionales de la educación. Léanse, por lo tanto, los valores de esta tabla más como una provocación al debate que como un tema cerrado.

3. LAS TAREAS, EL ESPACIO Y EL TIEMPO

Las tareas se desarrollan, como toda acción humana, mediadas por el contexto temporal y espacial en el que se realizan. Esto es una evidencia sobre la que no reflexionamos suficientemente. Pasemos, por lo tanto, a reflexionar, siquiera brevemente, sobre esta cuestión.

Una de las primeras consideraciones para estudiar la relación de las tareas con el espacio y el tiempo consiste en analizar cómo se desarrollan éstas desde el punto de vista del espacio y el tiempo compartidos o no entre el docente y el estudiante.

Así llamaremos tareas presenciales aquellas en las que el docente y el estudiante coinciden en el espacio y el tiempo durante el desarrollo de toda la tarea. La clase expositiva puede ser un caso bastante claro de esta cuestión si, como consecuencia de la misma, el estudiante no ha tenido que hacer ningún trabajo previo y si a esto añadimos que los apuntes tomados en clase se guardan en la carpeta hasta el momento de preparar el examen. En estas circunstancias el docente y el estudiante comparten espacio y tiempo durante la parte del proceso en el que prima la enseñanza (discurso del profesor) pero están incomunicados cuando prima el proceso de aprendizaje (tiempo de estudio del estudiante). Esta simple reflexión nos puede ayudar a mejorar el rendimiento de las clases expositivas si juntamos ambos tiempos y el docente, además de dar información, comparte con el estudiante el tiempo de estudio proponiéndole guías de lectura que se revisarán en clase, ejercicios que le pidan aplicar lo aprendido y que también pueden dar lugar a tareas en clase. En una palabra, hay que convertir los tiempos y espacios que

Relación entre tipos de tareas y competencias a desarrollar tomando como referencia la tipología de competencias del proyecto CUDEA

	CLASIFICACIÓN CUDEA				
	Epistémicas	Reflexión y autoaprendizaje	Comunicativas	Organizativas	Interpersonales, asociativas
1. Clase expositiva	3	1		1	
2. Tareas de aplicación o ejercicios	3	1			
3. Respuestas a cuestionarios	3	2	2		1
4. Seminario	2	3	3	3	2
5. Prácticas de laboratorio	3	3	2	1	
6. Resolución de problemas	3	3	2	2	2 (si se hace de manera colaborativa)
7. Resolución de conflictos/dilemas	2	3	3	2	3
8. Audición/visionado de audio/vídeo	3	1	1	1	1
9. Lectura y recensión de libros	3	2	1	1	
10. Trabajos de investigación	3	3	2	3	3 (si se hace de manera colaborativa)
11. Debates	1	2	3	2	3
12. Simulaciones/juegos de rol/dramatizaciones	2	3	3	3	3 (si se hace de manera colaborativa)
13. Presentación y defensa de un tema, trabajo, investigación, etc.	2	2	3	2	3 (si se hace de manera colaborativa)
14. Realización de informes, memorias, diarios, etc.	2	2	3	2	3 (si se hace de manera colaborativa)
15. Observación sistemática, recogida de datos, copia de modelos...	2	2	2	3	3 (si se hace de manera colaborativa)
16. Análisis de situaciones, documentos, productos, estudio de casos	2	3	2	2	2
17. Estudio sistematizado	3	3			
18. Desarrollo escrito de un tema	2		3	1	
19. Realización de entrevistas, encuestas, etc.	2	2	2	3	1
20. Visitas guiadas	3		1		1
21. Proyectos.	3	3	3	3	3 (si se hace de manera colaborativa)
22. Exámenes					

comparten los docentes y los estudiantes en lugares donde se trabaje todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente la enseñanza.

La organización del currículum siguiendo el paradigma de la enseñanza se ha basado en la organización de los espacios y tiempos en los que los docentes y los estudiantes coinciden. Así, los horarios de los actuales planes de estudio indican a qué hora y en qué lugar deben coincidir docentes y alumnos. Lo peor de esta cuestión no es la existencia de un horario, porque siempre habrá que organizar la coincidencia en espacios y tiempos de docentes y estudiantes, sino la conciencia errónea de que toda la acción docente se reduce a ese horario y que cuando acaban las clases se acabó la función docente. Es cierto que en la mayoría de lugares existe un horario de tutorías en el que esa coincidencia de espacios y tiempos se extiende más allá de las aulas, pero creo poder decir, por experiencia propia y comentarios de los compañeros, que el rendimiento didáctico de esta tarea –fuera de los períodos previos a los exámenes– es más bien escaso.

Llamaremos tarea semipresencial a aquella en la que docentes y estudiantes comparten tiempo y espacio durante una parte de esa tarea y no lo hacen en otra parte. Como ya hemos indicado en el punto anterior, si entendemos por tarea la pareja tarea/actividad no debieran existir tareas solamente presenciales porque es casi imposible que el estudiante pueda realizar toda la tarea de aprendizaje en el tiempo que está con el docente. En este caso todas las tareas debieran de ser semipresenciales. Entiéndase que esta afirmación obliga al docente a intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno y a preparar tareas para guiarlo. Uno de los cambios a introducir en los nuevos currícula para adaptarlos a las normas ECTS es precisamente esta idea. No debe organizarse sólo la parte presencial de la tarea sino que debe organizarse todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, la definición de la tarea debe abarcar tanto el tiempo que se comparte como el que no se comparte.

Para realizar esta reflexión sobre el uso del espacio y el tiempo en la universidad hemos tomado como ejemplo el caso de la clase expositiva, pero esta reflexión puede exten-

derse al resto de tareas de manera todavía más natural. Porque utilizar el seminario como tipo de tarea implica que el estudiante debe prepararlo previamente; porque realizar prácticas de laboratorio obligará a hacer un informe, etc. Es decir, lo indicado más arriba puede generalizarse, todavía con mayor sentido, para el resto de la tipología de tareas descrita con anterioridad y nos permite afirmar, de manera general, que la organización del tiempo y del espacio debe abarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral y no sólo la parte que le corresponde a la enseñanza.

De todas maneras, la irrupción de las TIC en la enseñanza está cambiando, radicalmente, la relación que actualmente existe entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables espacio y tiempo, ya que hoy en día es tecnológicamente posible –otra cosa es que sea educativamente deseable– enseñar y aprender sin compartir, de manera simultánea, espacio ni tiempo entre docente y estudiante. Con anterioridad a lo que hoy en día viene en llamarse la «era digital», la comunicación directa entre el docente y el estudiante y entre ambos y las fuentes de información exigían la presencia simultánea de todos ellos en el recinto universitario. Sin ir a la universidad era imposible acceder a la información y a la interacción necesarias para poder aprender. No era una cuestión de elección sino de necesidad. Pero todo eso puede cambiar, y de hecho ya está cambiando. Hoy en día ya hay universidades sin aulas en la que los estudiantes y los docentes se relacionan de manera asincrónica. Universidades en las que docentes y estudiantes están separados por miles de kilómetros y en las que no comparten los tiempos que cada uno de ellos dedica a sus tareas: son las denominadas universidades virtuales. Las nuevas tecnologías de la información permiten recibir y enviar información a lugares remotos y hacerlo de forma tanto sincrónica como asincrónica. Las variables básicas del proceso instructivo: docente, estudiante y tarea, no han cambiado pero sí se han alterado radicalmente las posibilidades de relación entre ellos. Y la mayor alteración resulta, sin duda, la posibilidad de no compartir, necesariamente, espacios y tiempos para que pueda llevarse a cabo el proceso instructivo. Hemos dicho posibilidad porque no es una condena, es decir, no es una necesidad

sino una nueva posibilidad, no es algo que se cierra sino algo que se abre. Tenemos la posibilidad de aprender y enseñar compartiendo tiempos y espacios o hacerlo sin compartirlos, por lo tanto tenemos nuevas oportunidades.

No es el lugar para ahondar en estas cuestiones que exigen un análisis sosegado y profundo, pero sí debemos decir algo con relación a lo que estos cambios tienen que ver con el nuevo modelo de currículum que estamos estudiando. Hemos dicho y repetido que los currícula basados en un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje convierten las tareas a realizar por el alumno en un elemento nuclear de la nueva propuesta, recordemos la expresión inglesa con la que se definen los créditos ECTS: «*student-centred system*». Pero si el currículum debe organizarse sobre el trabajo del alumno, es evidente que la utilización de los espacios y tiempos no puede seguir con el modelo actual, ya que los estudiantes no pueden hacer todas las tareas acompañados de los docentes. En este punto es posible, incluso recomendable, abordar una reflexión sobre el uso actual de los espacios y los tiempos y hacerlo en un contexto en el que no se obvие la incidencia que las TIC deben tener en esta cuestión.

Por lo tanto, estamos frente a problemas nuevos y disponemos de nuevos medios para encararlos. Estamos frente a una cuestión que es a la vez compleja y estructuralmente importante porque ni los edificios y sus infraestructuras ni los hábitos de docentes y estudiantes se cambian de un día para otro. Me conformo con sugerir algunas líneas de reflexión y actuación haciendo constar la importancia que tiene no olvidar estas cuestiones sólo porque son difíciles además de costar mucho dinero.

– Hay que prever que los estudiantes van a necesitar dentro del recinto universitario más espacios y tiempos que los actuales para hacer las tareas que se les encomienden porque, aunque algunas las hagan en sus domicilios, lo previsible, y deseable, es que aumente el tiempo que están en la universidad dedicados a realizar las tareas que se les requieran. Los horarios que concentran las clases y no dejan espacios libres entre las mismas no son los más adecuados para los nuevos modelos de currículum porque no facilitan que

los estudiantes dispongan de tiempos en los que juntarse y sí facilitan, en cambio, que los estudiantes se vayan en cuanto acaban las clases. La universidad debe ser un lugar en el que se vive y trabaja –se convive, se enseña y se aprende– y en el que una parte de ese trabajo se concreta en ir a clase, pero no debiera ser un lugar al que se va sólo porque hay clases y del que se huye cuando éstas se acaban. La expresión vida universitaria es una bella expresión que denota que la universidad es un ámbito social específico y no una mera academia donde se imparten clases, con todo respeto a las academias y a su lejano pero hermoso origen. Las nuevas necesidades se concretan en: salas de estudio, salas para seminarios, salas de ordenadores con conexión a Internet, espacios Wi-Fi para la conexión inalámbrica a Internet, salas multiuso con mobiliario que permita trabajar de maneras diferentes dentro de una misma clase, etc. Es decir, en espacios que permitan realizar, sobre todo a los estudiantes, otros tipos de tareas distintas a la asistencia a clase. Si el modelo de currículum que propugnamos está centrado en el estudiante, la organización de los espacios y los tiempos debe hacerse también desde la óptica de facilitar el trabajo de aprendizaje del estudiante y no, como sucede habitualmente, desde la lógica de los intereses de la enseñanza y desde las preferencias del profesorado.

- Hay que potenciar el uso de las TIC para facilitar la comunicación, sobre todo asincrónica, entre docente y estudiantes por una parte y entre estudiantes entre sí por otra. De manera que, además de la comunicación que se dé en los espacios y tiempos en los que se encuentren físicamente unos y otros, puedan existir otros cauces complementarios de comunicación, siempre sin romper con el esquema tradicional de la enseñanza presencial. Los denominados «course management system (CMS)» o «sistemas de gestión de cursos»⁷

7. Existen por lo menos tres estrategias en esta cuestión. Están los CMS que podemos llamar «comerciales» tipo WebCT que dan todos los servicios necesarios a cambio de un precio por materia, los «institucionales», es decir, los desarrollados por instituciones universitarias y que sólo se usan en esa universidad (algunas universidades acomodan versiones de software libre y corporativizan las interfaces de uso) y los «libres», es decir, plataformas de uso libre para cualquier docente.

permiten crear a los docentes plataformas de comunicación con los alumnos sin la necesidad de dominar los programas de construcción de páginas Web, de manera que se han convertido en una alternativa accesible para todos los docentes que se materializa en plataformas de formación que éstos pueden crear de manera sencilla y rápida. Ya están en marcha algunas de estas experiencias, con resultados diversos, pero es necesario darlas a conocer y extender su uso para que se conviertan en herramientas habituales y naturales para la comunicación entre docente y estudiantes.

No conviene dejar de lado este apartado dedicado a la relación entre tareas por una parte y espacio y tiempo por otra sin recordar que una de las decisiones estructurales del ECTS hace referencia, precisamente, a esta cuestión. Cada crédito ECTS debe multiplicarse por un valor, en la horquilla 25-30, para calcular el número de horas que el estudiante debe destinar a las tareas necesarias para conseguir las competencias propuestas en el programa. Junto a esta decisión está la que establece un número total de 60 créditos ECTS como cantidad total a impartir durante un curso, lo que nos lleva a una horquilla de entre 1.500 y 1.800 horas como cómputo total de horas a trabajar por el estudiante. Es de esta manera, en horas de trabajo del estudiante, como se define la denominada carga de trabajo del estudiante, que es uno de los elementos clave en la definición del ECTS.

Tal vez una de las dificultades más arduas y una de las discusiones más enconadas a las que vamos a tener que enfrentarnos en el próximo futuro es la estimación del tiempo que necesita un estudiante para realizar una tarea. No tenemos datos previos que nos permitan hacer esta estimación de manera siquiera aproximada y seguramente habrá que ajustar y reajustar estas estimaciones sobre la marcha. Lo más probable, además, es que docentes y estudiantes no coincidan en esas estimaciones. Esta dificultad nos lleva, una vez más, a pensar en la necesidad de que exista una coordinación de curso y de titulación, o ambos. Su función, por lo que a este punto atañe, sería mediar entre los docentes que hacen la propuesta y los estudiantes que la reciben para que este ajuste se realice de manera lo más rápida y real que sea posi-

ble. Sin esta coordinación es de prever que se produzcan conflictos por esta cuestión entre los docentes y los estudiantes.

4. LAS TAREAS Y LOS RECURSOS

Las tareas educativas implican la utilización de recursos materiales, además de los recursos humanos ya comentados. La tecnología educativa se ocupa de esta cuestión y nos ofrece un amplio catálogo de recursos materiales a utilizar. Tradicionalmente la enseñanza se ha caracterizado por una gran austeridad, en muchas clases la pizarra y la tiza han sido los elementos materiales utilizados para complementar la explicación oral del docente; si a esto añadimos los libros y el material que necesitan los estudiantes para tomar apuntes, que es también sumamente elemental, la lista de artilugios que se han utilizado tradicionalmente para enseñar y aprender ha sido corta.

En las últimas décadas se ha producido un gran cambio en las tecnologías de la información y estos cambios afectan directamente a los recursos a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La revolución audiovisual de la segunda mitad del siglo xx alteró profundamente las posibilidades de generar y propagar información popularizando el vídeo. La revolución digital del último cuarto de ese mismo siglo ha multiplicado de manera exponencial esas posibilidades, hasta tal punto que para definir el tipo de sociedad de la que ya se llama era postindustrial se usan términos como: sociedad mediática, sociedad digital, sociedad del conocimiento, etc. Sea como fuere, lo que está claro es que todos los análisis sociológicos consideran esta cuestión como una de las más relevantes dentro del devenir social de los últimos siglos. No es desde luego este el lugar para abundar en cuestiones ampliamente debatidas y expuestas en otros textos pero sí la de señalar que una de las razones que aparece en los tratados internacionales (Lisboa, Bolonia, Berlín...) de la UE como fundamento para la creación del EEES es precisamente la necesidad de adaptar las instituciones educativas

europas a este nuevo tipo de sociedad. Las referencias que en esos tratados se hacen a esta cuestión son continuas y reiteradas y se han utilizado ríos de tinta para escribir sobre la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las nuevas condiciones sociales que se derivan del uso masivo de las TIC en el mundo laboral. Hay mucho escrito pero hay mucho más por hacer, la dificultad y el retraso en incorporar nuevos recursos a los procesos de enseñanza-aprendizaje parece ser, así lo ha sido históricamente, una de las características de las instituciones educativas.

El desarrollo de los nuevos currícula universitarios es una coyuntura especialmente interesante en esta cuestión, documentos sobre la conveniencia y necesidad de incorporar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje abundan por doquier pero la incorporación real a los procesos de enseñanza universitarios es todavía escasa. Sabemos muy poco sobre cómo abordar este proceso aunque seamos conscientes de su necesidad y urgencia, pero lo que es casi seguro es que no todo es cuestión de más tecnología porque es simplista e ingenuo pensar que la problemática humana que supone cualquier proceso educativo, por simple que sea, se puede abordar únicamente desde un cambio en la tecnología que se usa. Me parece que estamos todavía un poco lejos de comprender qué significan estos cambios tecnológicos para lo educativo, más lejos de asumir plenamente sus consecuencias tanto a nivel personal como institucional y aún más lejos, todavía, de poder reajustar las prácticas educativas a una situación que resulta incluso difícil de imaginar. Cuando se es consciente de que el contexto en el que se realiza el proceso educativo va a sufrir transformaciones radicales pero no se sabe muy bien en qué dirección lo hará, lo más sensato es permanecer atento a esos cambios y tener una actitud de readecuación permanente, con la conciencia clara de la necesidad de evaluar permanentemente las acciones que se emprendan.

De todas las acciones que se pueden realizar en este ámbito tal vez la más rentable y necesaria sea la formación del profesorado universitario para un uso correcto de las TIC. Estamos lejos de poder decir que la gran mayoría del profesorado universitario es competente en el uso tanto técnico

como didáctico de estas herramientas y a veces se tiene la sensación de que no existe una política clara al respecto. También en este campo hay mucho trabajo por hacer para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

5. LAS TAREAS INDIVIDUALES Y COOPERATIVAS

Una de las variables metodológicas que más incidencia tiene en el logro de las competencias es la manera en la que se aborda la tarea vista desde la perspectiva de quien es el destinatario de la misma. Una clasificación muy simple nos lleva a poder distinguir, desde este ángulo, lo que llamaremos tareas individuales y tareas cooperativas o colaborativas. No voy a explicar algo que creo es bien conocido por los lectores y si traigo aquí este tema es por la importancia que tiene el mismo en el logro de ciertos tipos de competencias. Resulta evidente, y por lo tanto obvio, que existen ciertos tipos de competencias que se desarrollan únicamente trabajando de manera individual y que hay otras, en cambio, que exigen la realización de trabajo cooperativo. Si recogemos alguna de las tipologías citadas en el capítulo dedicado a las competencias podremos observar que existen varias (competencias interpersonales, competencias asociativas, competencias comunicativas...) que no se pueden trabajar si no se realizan tareas que se abordan de manera cooperativa. De esta evidencia y de la comparación con lo que es habitual en la actualidad podemos deducir algunas consecuencias:

- Parece necesario que se introduzcan en la realidad del aula más tareas que soliciten el trabajo cooperativo entre estudiantes que las que hacemos en la actualidad. Creo poder decir que actualmente se abusa de tareas en las que prima el trabajo individual y que esto no resulta conveniente para el logro de determinadas competencias.
- Hay que considerar, en aras de la coherencia, que debe presidir el desarrollo del currículum la necesidad de extender a la evaluación las tareas que se realizan en equipo y una

parte de la calificación final debiera recoger trabajos realizados de manera cooperativa.

RESUMEN FINAL

Hemos llegado al final del capítulo que hemos destinado a las tareas, continuando de esta manera el recorrido que estamos haciendo siguiendo lo que he denominado los tres ejes del currículum: competencias, tareas y evaluación. En este capítulo he intentado definir el concepto de tarea y su correlato indisociable, que es la actividad. Como ya se ha dicho, si no se puede separar la enseñanza del aprendizaje tampoco se puede separar la tarea de la actividad. He señalado, así mismo, lo importante que resulta que los docentes tomen conciencia de que deben implicarse no sólo en las tareas que proponen sino que, además, deben participar de las actividades que realizan sus alumnos y que este cambio de perspectiva es una de las innovaciones más importantes que propone el currículum ECTS.

El siguiente paso que he dado se ha dirigido a relacionar las tareas/actividades con las competencias a desarrollar, indicando su mutua dependencia y la necesidad de ajustar bien esta relación para que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar todas las competencias que se proponen conseguir en el plan de estudios. Si no se consigue llevar las competencias propuestas al terreno de las tareas todo el plan de estudios se convertirá en papel mojado. Estamos, sin duda, en uno de los puntos clave para la coherencia del plan de estudios.

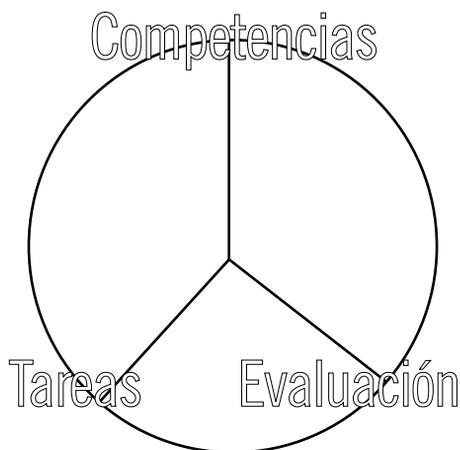
Avanzando un poco más he reflexionado sobre la conveniencia y dificultad de clasificar las tareas para luego poder relacionarlas con las competencias y crear así una red conceptual que permita a los docentes moverse desde las competencias a desarrollar a las tareas a proponer con una cierta facilidad y seguridad. No es, desde luego, un reto sencillo porque la diversidad de tareas posibles es grande y además existen variaciones introducidas por el propio quehacer del

docente que hacen casi imposible tipificar y ordenar las tareas de manera sencilla. Reconociendo estas dificultades, y haciendo acopio de valentía, me he atrevido a realizar esa tipificación e incluso a relacionar la tipología dada con la clasificación de competencias denominada CUDEA. Conviene que repita que me parece que este trabajo es más una invitación al debate que un tema que pueda considerarse zanjado, pero es, sin duda, otro debate clave para la coherencia del currículum.

El capítulo se termina con una breve reflexión sobre otras variables metodológicas, concretamente las relativas al uso del tiempo, el espacio y los recursos materiales. No hay duda de que son variables fundamentales que se alteran necesariamente con cada cambio en profundidad de los modelos de currículum que se propugnen. El caso que nos ocupa no es una excepción y los cambios a los que hay que hacer frente en estas cuestiones son profundos. La reflexión que he realizado sobre estas cuestiones sólo puede considerarse como un esbozo de una temática muy importante a la vez que decisiva para el futuro desarrollo de cualquier propuesta educativa innovadora y actualizada.

V. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este último capítulo vamos a tratar de cerrar el círculo curricular que, como venimos defendiendo desde el principio, tiene tres grandes ejes: competencias, tareas y evaluación.



La imagen del círculo o, si se quiere ser más preciso, la imagen de la espiral, es interesante porque sugiere un orden cíclico que es más real que el orden lineal a la hora de analizar la relación entre los citados ejes curriculares. Lo más habitual suele ser entender el currículum en un orden secuencial que comienza con los objetivos (competencias) y termina con la evaluación. Este hipotético orden secuencial no es solamente lógico (estructural) sino también temporal, con

esto queremos decir que se sugiere que lo primero, en el tiempo, es saber «qué se quiere lograr» y que saber «en qué grado se ha conseguido» es posterior temporalmente. Pero esta es una versión muy simplista, docente-céntrica e individualista del proceso educativo porque los estudiantes con los que comenzamos un curso ya llevan muchos años estudiando y han sido evaluados muchas veces antes de que entren en contacto con nosotros. Y desde este punto de vista la presentación de los fines de nuestra materia es posterior en el tiempo a las evaluaciones que han realizado en otras materias previas. Las evaluaciones ya realizadas y la manera en la que han sido propuestas, desarrolladas y sobre todo vividas por los estudiantes son, sin duda alguna, los factores que más han contribuido a construir la idea que tienen nuestros estudiantes de qué es el currículum. De todas maneras, ésta no es una reflexión que traigo con la intención de precisar mejor la terminología curricular; la razón de esta reflexión es otra. La razón auténtica es señalar y subrayar la importancia que tiene para los estudiantes la evaluación como elemento del currículum que les permite dar significado a las intenciones del docente y aceptar el sentido de las tareas que deben hacer. Desde este punto de vista, es decir, desde el punto de vista del sentido que tiene para el estudiante el currículum, la evaluación es el primero de los elementos curriculares y no el último, como el ingenuo orden secuencial impone. Los estudiantes no quieren saber, prioritariamente, qué va a enseñar el profesor ni qué se les propone que aprendan, los estudiantes lo que quieren saber es qué tienen que hacer para aprobar. Como consecuencia o corolario de lo anterior podemos afirmar que para los estudiantes las competencias que no son objeto de evaluación crecen de interés real. Por esta razón es necesario evaluar todas las competencias que se consideren claves para la formación del estudiante ya que las competencias que no se evalúan desaparecen del currículum real. Y esta consideración no es una crítica a los estudiantes imputable a su desinterés por los estudios o por la cultura, no es otra cosa que la lógica natural que se deriva del hecho social innegable de que la universidad habilita por medio de las titulaciones que imparte para el desempeño profesional al que la inmensa mayoría de los estudiantes que vienen a la

universidad aspira. Puede parecer una pregunta retórica, pero: ¿Cuántos de los estudiantes que asisten a la universidad seguirían acudiendo a la misma si no se impartieran títulos de validez social reconocida? ¿Cuántos estudiantes asistirían a la Escuela de Ingenieros si aprobar las asignaturas no habilitara para lograr el título?

Esta reflexión sobre la función de la evaluación, como elemento generador del significado que para el estudiante tiene el currículum, ha llevado a muchos profesionales de la educación a la conclusión de que no existirá reforma creíble de un currículum mientras los mecanismos que se sigan para su evaluación no cambien. «Reforming schools by reforming assessment» (Reformar la escuela reformando la evaluación) es hoy en día una estrategia de innovación docente con etiqueta de identidad y una corriente de pensamiento bien asentada en el mundo pedagógico.

Por lo tanto, cerrando la argumentación, debemos decir que no es plausible que una reforma del calado que se pretende realizar con los créditos ECTS pueda llevarse a cabo si no se abordan de manera significativa y atenta los procesos de evaluación de los nuevos currícula. Todo lo que podemos ganar mejorando los otros dos ejes anteriores lo perderemos totalmente si no actuamos de manera consecuente y realista en la evaluación. No podemos perder de vista la importancia radical de esta afirmación ni las consecuencias de todo tipo que se derivan de la misma, so pena de minusvalorar uno de los factores más influyentes en el desarrollo global del proceso educativo, es decir, el proceso de evaluación de los aprendizajes.

1. LA EVALUACIÓN Y LAS COMPETENCIAS

En el diseño curricular que estamos desarrollando resulta evidente que el «qué» de la evaluación corresponde a las competencias propuestas en el currículum. Lo dice la propia definición del crédito ECTS a poco que se lea con atención, donde se afirma, sin citarlo con estas palabras, que la evalua-

ción del estudiante debe centrarse en la valoración y validación del grado de logro de las competencias propuestas en el programa. Así dicho da la impresión de que estamos frente a una cuestión zanjada sobre la cual no parece necesario hablar más. Pero, a poco que se reflexione, se verá que no es así.

Para empezar tenemos varios tipos de competencias en este diseño, las que hemos llamado generales (no transversales), las (generales) transversales y las competencias específicas. ¿Hay que evaluar los tres tipos? La respuesta debe ser matizada. En mi opinión, el docente que imparte una materia sólo debiera valorar y calificar las competencias específicas de su materia porque son las únicas que permiten una evaluación directa y porque son las que deben ser tenidas en cuenta a la hora de calificar al estudiante. Hay varias razones para defender esta posición. En primer lugar, si se siguen los consejos indicados en este diseño, las competencias específicas ya son la concreción de las generales teniendo en cuenta la especificidad de la materia a evaluar y, en consecuencia, evaluar ambos tipos sería redundante, pero es que además no sabríamos cómo ponderar la información proveniente de ambas fuentes porque no son equiparables. En este sentido si las competencias específicas están bien construidas («bien» en este contexto quiere decir que combinan adecuadamente las competencias generales y los contenidos de la materia) al evaluar las competencias específicas evaluamos indirectamente las generales.

En segundo lugar, evaluar las competencias generales es muy difícil porque el grado de generalidad en el que están (o debieran estar) descritas imposibilita su evaluación directa por el docente que imparte una materia determinada, ya que el docente y el estudiante en su labor diaria no trabajan con las grandes competencias que guían el currículum sino con su concreción a trabajos reales que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula. Dicho de otra manera, es prácticamente imposible evaluar la competencia de «Trabajar en grupo» si ésta no se concreta, por poner algunos ejemplos, en la competencia de «Resolver problemas de diseño de piezas trabajando en grupo» o en la competencia de «Debatir y tomar decisiones sobre un dilema de tipo moral» o en la competencia de «Realizar un diagnóstico colegiado so-

bre la situación de un enfermo», etc. Porque es una falacia pensar que las competencias generales se pueden desarrollar fuera del logro de las específicas y porque además, y esto es teóricamente más importante, porque las competencias son siempre algo contextual y por lo tanto, aunque se pueda llegar a proponer que todos los estudiantes universitarios sean capaces de trabajar en grupo (competencia transversal) no es cierto que la competencia para trabajar en grupo sea igual para un estudiante de Medicina, de Ciencias Empresariales, de Ingeniería o de Magisterio; e incluso, aunque en grado menor, para las materias dentro de una misma titulación.

Resumiendo, en nuestra opinión los docentes que programan una materia deben de evaluar y contar para la calificación las competencias específicas de la asignatura porque son aquéllas con las que ellos trabajan directamente y las que son susceptibles, por lo tanto, de ser evaluadas y calificadas por el docente de una materia.

De todas maneras, aunque el punto anterior quede claro, lo cierto es que incluso en el caso de ciertas competencias específicas la labor de evaluación del docente no es siempre fácil. Es habitual oír por parte de los docentes una pregunta que, como sucede en muchos casos, es algo más que una pregunta: «¿Hay que evaluar todas las competencias específicas?». Los que lo preguntan se suelen detener un cierto tiempo en la palabra «todas». Con esta pregunta se quiere manifestar la dificultad que se puede sentir a la hora de tener que evaluar ciertos tipos de competencias. ¿De dónde proviene ese sentimiento y la dificultad que denota? Es cierto que en la actualidad existe un desplazamiento desde lo meramente instructivo a una visión más educativa de la enseñanza, incluso universitaria, y que, en consecuencia, aparecen como competencias a trabajar algunas que desde una visión más bien cerrada del proceso instructivo pueden considerarse como difíciles de evaluar. Es más que probable que en el origen de esa pregunta se esconda un cierto desconcierto, acompañado de una dosis de escepticismo, con relación a lo que se puede evaluar realmente. ¿Se pueden evaluar las competencias que tienen que ver con aspectos creativos? ¿Se pueden evaluar las competencias en las que se ponen en juego actitudes? ¿Se pueden evaluar competencias que tienen

que ver con las relaciones que mantenemos con los demás? En primer lugar voy a intentar contestar a la pregunta «¿se puede?»; es decir «¿es técnicamente posible?». Dejo para un segundo lugar contestar a la pregunta «¿se debe? o su equivalente «¿es ético evaluar ese tipo de cuestiones?».

Mi respuesta es que es posible, pero que para ello es necesario modificar algunas de las creencias que suelen estar adheridas a una concepción un tanto estrecha del término «evaluación». Existen por lo menos dos metáforas para explicar qué significa evaluar, en una de ellas asemejamos la evaluación a la medición y en la otra la asemejamos a un juicio. Medir quiere decir cuantificar el valor de algo por medio de un instrumento que permite determinar ese valor de manera objetiva. Así podemos medir tanto la longitud de una mesa como el número de respuestas acertadas en un test. En ambos casos obtenemos un valor numérico que, en principio, no depende de la persona que realiza la medición. La medición de una longitud se puede hacer automáticamente por medio de un telémetro y la de las respuestas acertadas por medio de una lectora óptica, en ningún caso el «factor humano» es determinante salvo que se manipule erróneamente la máquina. En el caso de asemejar la evaluación a un juicio las cosas cambian, cambian porque juzgar se hace siempre desde las creencias propias de lo que es valioso, y de lo que no lo es, y, en consecuencia, nos adentramos en el mundo de la subjetividad, es decir, en un lugar donde la influencia del «factor humano» es determinante. Mientras el mundo de lo objetivo es claro a la vez que cerrado y determinado, el mundo de lo subjetivo abarca un amplio abanico de comportamientos y es necesario distinguir en su interior niveles diferentes en lo que hace relación al valor que asignamos a ese juicio. Mientras que la calificación numérica que se obtiene en un test constituye un valor que no es discutible (aunque sí sea interpretable) la pregunta que nos asalta a los docentes y que suele preocupar mucho a los estudiantes es: «¿Qué validez tiene el juicio de un docente sobre mi trabajo?».

En primer lugar creo que hay que distinguir entre juicio arbitrario y juicio razonable. El juicio arbitrario es aquel en el que el juez no tiene por qué dar cuenta de su decisión a nadie y actúa según su parecer, que es inapelable. Podemos re-

cordar cómo juzgaban los reyes en el antiguo régimen o cómo juzgan los tiranos de todos los tiempos: su voluntad es soberana y no tienen que dar cuenta a nadie (salvo a Dios) de sus decisiones. Un juicio es, en cambio, razonable porque el juez tiene que justificar su decisión apelando a razones o motivos que en muchos casos son previos a su propia actuación. En lo que llamamos Estado de Derecho existen normas o jurisprudencia y los jueces no pueden emitir un juicio sin justificar razonablemente su decisión; la diferencia entre juicio arbitrario y juicio razonable a la hora de dirimir los conflictos personales y sociales es una de las diferencias más importantes a la hora de discutir sobre la legitimidad política de un Estado de Derecho. Volviendo al mundo de la educación y a la evaluación de los aprendizajes, que es el tema que nos ocupa, un juicio arbitrario se asemeja a la situación en la que un docente califica sin atenerse a criterios explícitamente establecidos mientras que un juicio razonable es aquel en el que el docente evalúa siguiendo unos criterios de los que es capaz de dar razón. Es decir, que regula su juicio de acuerdo con unos criterios previamente establecidos; criterios que debe aplicar necesariamente para emitir el juicio que se le demanda. Además, cuando argumente o justifique su juicio tiene la obligación de hacerlo explicando de qué manera interpretó y aplicó esos criterios. Existe todavía, sin duda, un margen para la discrecionalidad que se deriva de la interpretación personal de esos criterios, pero ese campo está limitado y acotado, entre otras cosas, por la necesidad de tener que justificar el juicio de manera razonada.

La reflexión que seguimos nos ha llevado a un nuevo concepto que no hemos tratado previamente y que es necesario que aclaremos. Hablamos de juicio según criterios, pero: ¿a qué llamamos criterio de evaluación? Un criterio de evaluación podemos definirlo como una competencia de grado menor a la que se quiere evaluar y que permite una observación más «objetiva» que la anterior. Más objetiva quiere decir que nos encontramos en una situación donde el grado de discrecionalidad es menor y será más fácil el acuerdo entre expertos. Obsérvese que se dice «más objetiva» y no «totalmente objetiva» porque tampoco el criterio de evaluación se libra de la necesidad de interpretación, lo que sucede es que sirve

para limitar el grado de discrecionalidad o arbitrariedad del juicio. Pongamos un ejemplo para aclarar los conceptos que estamos desarrollando.

Supongamos que un docente propone a un estudiante un tema a desarrollar por escrito con la intención de poder evaluar lo que ha aprendido. Supongamos también que no es un tema de desarrollo libre sino que la respuesta del estudiante debe contener información relevante sobre el tema. Imaginemos las siguientes situaciones:

- A: El docente propone el tema sin hacer ningún comentario fuera de los necesarios para que el estudiante comprenda qué es lo que se le pide que haga. Después del tiempo establecido recoge el trabajo del estudiante. Lo lee y califica.
- B: El docente propone el tema sin hacer ningún comentario fuera de los necesarios para que el estudiante comprenda qué es lo que se le pide que haga. Después del tiempo establecido recoge el trabajo del estudiante. Antes de leerlo determina los criterios de evaluación que va a utilizar y decide qué va a tener en cuenta; por ejemplo: 1. La información que aporta el alumno es pertinente y suficiente, es decir, está dicho todo lo que es relevante para el correcto desarrollo del tema; 2. El texto está bien redactado en cuanto que está bien ordenado, es coherente, está bien argumentado etc.; 3. El estudiante aporta ideas propias y las expone correctamente; 4. El texto guarda la corrección gramatical básica. Califica luego los textos producidos por sus estudiantes pero lo hace valorando todos estos aspectos y teniéndolos en cuenta a la hora de decidir la nota.
- C: El docente propone el tema y además de los comentarios necesarios para que el estudiante comprenda qué se le pide que haga explica públicamente a los estudiantes los criterios que va a seguir a la hora de calificar. Después del tiempo establecido recoge el trabajo del estudiante y lo califica siguiendo estos criterios.
- D: El docente ya ha establecido en el programa de la asignatura los criterios de evaluación que va a seguir en las pruebas que realizará. Los puede repasar el día de la prueba para que los estudiantes los recuerden. A partir de ahí actúa como en el caso C.

Es evidente que estos casos no agotan todas las variantes que pueden darse pero ejemplifican a la vez que plantean varias cuestiones importantes. En primer lugar quieren clarificar a qué le llamamos un criterio de evaluación, en segundo lugar advierte que no es lo mismo juzgar con criterios previos que hacerlo sin ellos y en tercer lugar señala la importancia de su publicidad. Por otra parte, hay que hacer resaltar que la calidad del juicio evaluador y el nivel de garantía que tiene el estudiante de que va a ser juzgado, calificado, de manera justa aumenta de manera significativa al pasar del caso A al caso D.

Como puede verse, un criterio de evaluación es una competencia (subcompetencia) de orden más concreto y con relación a la cual la valoración que harán diferentes docentes será, previsiblemente, más homogénea. Por ejemplo, si se pide a diferentes docentes, que conocen esa materia, que califiquen si: «La información contenida es pertinente y relevante» lo más probable es que sus juicios, y calificaciones en una escala, coincidan más que si se les pregunta simplemente si: «El tema está bien desarrollado». No sólo es más fácil porque está mejor determinado qué se quiere valorar sino que además diferentes docentes diferirán menos en las valoraciones que harán sobre la primera de las cuestiones con relación a la segunda. La misma argumentación la podríamos repetir con relación a la situación que se crea según se usen o no los otros dos criterios de evaluación citados. El hecho de que las calificaciones obtenidas sean más homogéneas hace que la nota sea «más objetiva» y en consecuencia menos «arbitraria». De todas maneras, hay que señalar que no es posible eliminar completamente el factor humano y que la utilización de criterios de evaluación no lo elimina totalmente, lo que hace es reducir su impacto y facilitar que las calificaciones sea más razonables y ajustadas a criterios.

Por lo tanto, la mejora en la evaluación y la capacidad de la misma de abarcar tipos de competencias más abiertos que los que habitualmente evaluamos no vendrá de la mejora técnica de los instrumentos supuestamente objetivos, intentando evitar las perturbaciones que el factor humano produce, sino de una visión más abierta y amplia del concepto de evaluación que se basará en un juicio experto y público

basado en criterios de evaluación transparentes y suficientemente publicitados.

Resumiendo, la evaluación puede evaluar todas las competencias, a cambio de aceptar que la evaluación debe ser un juicio experto basado en criterios de evaluación bien fundados y publicitados en el que el factor humano y su calidad educativa son no el problema sino la clave para una auténtica evaluación de calidad.

Pienso que con esta serie de argumentos hemos expuesto las razones que tenemos para afirmar que todas las competencias se pueden evaluar, pero de lo que no hemos hablado es sobre si se debe o no hacer. La duda sobre la pertinencia de evaluar todo tipo de competencias es una duda razonable, sobre todo para el caso de aquellas competencias que contienen referencias a actitudes o valores porque no siempre es fácil adoptar una actitud a la vez justa, exigente y respetuosa en este tipo de cuestiones. Una educación de calidad exige que los valores formen parte de las propuestas curriculares de manera sistemática y bien organizada, de hecho ésta es una de las demandas más persistentes en los mensajes que nos llegan del mundo laboral a la universidad. Responder a estas demandas parece sensato y desde este ángulo todo apunta no sólo a la posibilidad sino también a la conveniencia de evaluarlas. Pero no conviene olvidar que en esta cuestión las legítimas diferencias de criterio y opinión deben ser respetadas y que, en consecuencia, habrá que saber distinguir bien aquellos valores que suman consenso y acuerdo de aquellos otros que no lo hagan y habrá que ser tolerante en aquellas cuestiones en las que las diferencias de criterio son normales. Por lo tanto, y si centramos nuestra reflexión en el currículum universitario, habrá que hilar fino y concentrarnos en los valores que sean necesarios e incuestionables para el desarrollo de los perfiles profesionales. Muchas competencias van a incluir elementos relativos a valores por medio de las actitudes que se va a pedir que se muestren. Es un paso positivo para la mejora de la calidad educativa del currículum pero exige un tratamiento cuidadoso y respetuoso de los valores propios de las personas.

Una sola frase para terminar con este apartado. La evaluación deberá abarcar a todas las competencias programa-

das en el currículum y esta evaluación debe basarse en un juicio experto fundado en criterios de evaluación interpretados por expertos y suficientemente publicitados.

2. LA EVALUACIÓN Y LAS TAREAS

En este apartado intentamos abordar la siguiente cuestión: ¿Qué tipo de tareas debo utilizar para evaluar al estudiante? ¿Hay que distinguir entre tareas para enseñar-aprender y tareas para evaluar? ¿Son los exámenes tareas? Vayamos paso a paso.

En principio no es necesario que se construyan tareas especiales para la evaluación aunque hacerlo es una alternativa posible. Las tareas deben contener en su propio desarrollo una propuesta de evaluación de manera que la parte de la tarea que se destina al proceso de enseñanza-aprendizaje y la que se destina a la evaluación estén coordinadas lógicamente. Esta relación lógica aceptaría que la evaluación se pospusiera en el tiempo y se concentrara al final de proceso, pero también, e igualmente, que estuviera integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje o incluso que se utilizara una fórmula mixta, pero lo que no aceptaría en ningún caso es que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación estuvieran disociados. Desde este punto de vista uno de los mayores errores que se cometen a la hora de organizar el currículum es utilizar un tipo de tarea para enseñar, otra para aprender y, por último, otra diferente para evaluar. Un ejemplo paradigmático de lo que queremos decir son las clases expositivas en las que los estudiantes toman apuntes y luego son evaluados mediante test o exámenes de preguntas abiertas. Si analizamos todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación veremos que la enseñanza se centra en la exposición de la materia y ocupa casi todo el tiempo que comparten docentes y estudiantes, si la clase expositiva no está acompañada de otro tipo de tareas complementarias el proceso de aprendizaje no es controlado por el profesor y ocupa un tiempo indeterminado y, por último, la evaluación

se realiza por medio de una tarea –respuesta a un test o examen de preguntas abiertas– que tampoco tiene casi nada que ver con las dos anteriores. Es una cadena rota que responde en cada uno de los tres eslabones, enseñanza, aprendizaje y evaluación, a tres lógicas diferentes.

Lo mejor es que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación estuviera integrado y lógicamente relacionado. Así, si los alumnos deben memorizar información la tarea debería incluir, además de exposiciones, algún cuestionario –más o menos abierto– que se trabajaría en clase como parte de la tarea y, en ese caso, la evaluación se realizaría sobre un cuestionario similar al trabajado en clase. En este caso, la enseñanza y el aprendizaje estarían conectados y la evaluación respondería a la misma lógica. Es cierto que los estudiantes universitarios deben tener una cierta autonomía que les debe permitir completar las partes de este proceso que no controla directamente el profesor, pero eso es una cosa y otra totalmente distinta que no exista ninguna relación intencional entre el proceso de enseñanza, el de aprendizaje y el de evaluación.

¿Quiere esto decir que no se debe evaluar por medio de exámenes? Pues no, no es eso lo que se quiere decir. Decidir si en una materia se utilizará o no examen, ya sea para toda la nota o para una parte de la misma, no es algo que tenga mucho que ver con lo que estamos diciendo. Tanto hacer exámenes como no hacerlos es compatible con los argumentos que hemos dado. Pero si se decidiera que sí se hacen es necesario que se asegure la lógica entre enseñanza-aprendizaje y evaluación que hemos expuesto anteriormente. Los exámenes son tareas excepcionales que se realizan al final del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de evaluar las competencias de los estudiantes y, en principio, su utilización es tan aceptable como la utilización de otras maneras de evaluar, siempre y cuando se cumplan las condiciones que hemos enumerado anteriormente. No solamente eso sino que además, en muchos casos, es la forma más eficiente para evaluar esas competencias con un coste de tiempo razonable. Decidir hacer un examen o decidir no hacerlo son ambas decisiones razonables que no pueden ser valoradas sin más. Lo importante no es si se hace examen o si no se hace, lo impor-

tante es si existe o no coherencia lógica entre las competencias a evaluar y el desarrollo completo del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Pero también es posible evaluar sin hacer exámenes al final del proceso. Es posible si en el desarrollo de la tarea y en el proceso de realización de la misma se va calificando al estudiante sin esperar a que este proceso termine o si se le permite al estudiante que presente y defienda lo que ha hecho, o si se toman en consideración iniciativas que ha tenido, si se valoran los trabajos que ha ido haciendo, etc. E incluso es posible compatibilizar esas dos maneras de evaluar. En esta cuestión se abre un abanico de posibilidades amplio en el que el docente debe sentirse libre de actuar siempre que asegure que la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación discurren de manera coherente con la valoración de las competencias que desea acreditar.

Es preciso indicar que cuando se sigue de manera lógica y coherente el que hemos denominado proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación se suele producir, normalmente, la siguiente situación. Los estudiantes deben trabajar bastante más durante el curso pero el número de alumnos que aprueban aumenta y las calificaciones suelen ser más altas. Estos indicadores son un indicio claro de que los alumnos han aprendido más y, como esto es al fin y al cabo lo más relevante, sólo queda considerarlo como algo positivo. Por otra parte no se puede negar que esta situación puede crear, y es previsible que los cree, algunos conflictos con ciertos sectores de estudiantes que, por razones diversas que no voy a entrar en comentar ni en valorar, tiene un asistencia esporádica a las clases. Este tipo de alumnado flotante se adecua bastante mal a esta manera de plantear el proceso instructivo y suele resistirse al mismo a la vez que suele resultar penalizado por esta manera de hacer las cosas. La calidad de la enseñanza y del aprendizaje están directamente relacionadas con el tiempo que se destina y la dedicación que se manifiesta en la realización de las actividades de las diferentes materias. Aprender supone esfuerzo y dedicación y es una pretensión inútil querer soslayar esta realidad. A nadie se le debe negar la posibilidad de estudiar pero a nadie se debe tampoco engañar sobre la posibilidad de lograr el desarrollo de las compe-

tencias requeridas por una titulación si no se dedica el suficiente tiempo al estudio. No existe manera de aprender sin estudiar y sin dedicar a esta labor un esfuerzo suficiente. En consecuencia, las formas de evaluación que sigue el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, que se ajustan a él y evalúan el trabajo del estudiante durante ese proceso no sólo producen más aprendizaje sino que además son más justas a la hora de calificar la proporcionalidad que debe haber entre competencias desarrolladas y calificación lograda. Desde este punto de vista los datos que tenemos sobre este tipo de evaluación nos animan a promoverla y a animar a los docentes a seguir por este camino.

RESUMEN FINAL

En este capítulo, destinado a desarrollar el tópico de la evaluación, hemos querido cerrar el esquema curricular indicando que los tres ejes que estamos citando como organizadores o epítomes del currículum guardan entre ellos una relación más circular (tipo espiral) que lineal. De manera que no es cierto que la evaluación sea el último elemento, aunque se considere que viene después de la determinación de las competencias a lograr. Si nos ponemos a considerar, por otra parte, la relevancia que dan los estudiantes a los diversos ejes citados, no es ninguna sorpresa afirmar que la evaluación es aquel al que dan mayor importancia. De manera que puede afirmarse que la mejora de la evaluación se convierte en un elemento clave en cualquier intento de innovación que quiera tener incidencia en la realidad educativa de las aulas.

El siguiente tema que tratamos es la relación que debe guardar la evaluación con las competencias y defendemos la tesis que afirma que no existe impedimento técnico para evaluar todas las competencias que se decida incluir en el plan de estudios. La única condición necesaria es repensar el significado que damos al concepto de evaluación para pasar de una evaluación que toma la medición como modelo a otra que hace del juicio, siguiendo criterios expertos, públicos y

razonados, el modelo a seguir. Hay que pensar seriamente en moverse de un modelo a otro si realmente queremos progresar en el abanico de las competencias que deseamos poder evaluar.

La relación entre las tareas y la evaluación nos ocupa finalmente. Defendemos la idea de que en esta cuestión no se puede actuar con mentalidad estrecha y que más importante que discutir sobre qué tareas son o no adecuadas para evaluar hay que pensar en términos de coherencia entre las competencias que se desea lograr, las tareas que se proponen para aprender y las que se proponen para evaluar. Coherencia entre los diferentes ejes curriculares es lo que asegura la calidad de los instrumentos usados para evaluar.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitud. Regulador de la operación mental asociada a una competencia, las actitudes tienen que ver con comportamientos estables y con tendencias a actuar de una determinada manera. Suelen estar asociadas a valores y creencias propias de la persona.

Actividad. Trabajo que realiza el estudiante con el fin de realizar la tarea propuesta, normalmente por el docente, para lograr los aprendizajes.

Carga de trabajo. Número de horas que necesita un estudiante para llevar a cabo las tareas que se le encomiendan en el plan docente de una materia. Según la norma ECTS esta carga de trabajo debe calcularse multiplicando el número de créditos asignados a la materia por un número comprendido en la horquilla 25-30.

Competencia. Capacidad para enfrentar con garantía de éxito una situación problemática en un determinado contexto.

Competencia general. Son aquellas competencias que tienen un marco de aplicación amplio y se definen para el conjunto de unos estudios. Se caracterizan por utilizar operaciones mentales muy generales, objetos de estudio muy amplios y ser aplicables en contextos muy diversos. Pueden ser transversales o no. Las competencias transversales deben estar recogidas en todos y cada uno de los currículos de menor extensión que aquel en el que éstas se formulan, las no transversales deben estar recogidas en el conjunto de todos los currículos de orden más particular pero no en cada uno de ellos.

Competencia específica. Son aquellas competencias que tienen un marco de aplicación más reducido que las generales. Se asocian, en principio, a las competencias a desarrollar en una materia. Se caracterizan por ser más precisas y concretas en las operaciones mentales que proponen, los objetos de estudio que trabajan y por tener un contexto de aplicabilidad más reducido.

Competencias transversales. Son las competencias generales que deben trabajarse en todos los ámbitos del currículum de menor extensión que aquel en el que se enuncian. Así, si una universidad definiera unas determinadas competencias transversales, éstas deberían estar recogidas en todas las titulaciones de esa universidad. Si un título a escala estatal definiera unas competencias transversales, éstas deberían estar recogidas en las guías de la titulación de todas las universidades. Si un centro definiera un conjunto de competencias transversales en la guía docente de una titulación, éstas deberían estar recogidas en todas las materias de esa titulación.

Las competencias transversales deberían estar enunciadas siempre en forma de competencias generales.

Conceptos. En la teoría curricular llamamos conceptos a los objetos de aprendizaje asociados a los términos especializados que se utilizan en la materia que se estudia. Con este tipo de objeto se pueden realizar aprendizajes factuales o semánticos y forman, normalmente, el corpus central que define una Ciencia. Por esta razón se asocian normalmente más a competencias académicas que profesionales.

Criterio de evaluación. Es una competencia que hace relación a otra de orden más general que se quiere evaluar. Al ser más concreta es más fácil de evaluar y se puede utilizar como indicador del grado de logro de la general. Es habitual que se definan varios criterios de evaluación para una competencia. De esta manera se dispone de un buen número de indicadores que permiten evaluar con garantías la competencia.

ECTS (European Credit Transfer System). El Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS) es un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo que debe realizar para el logro de los objetivos del programa, objetivos que deben ser especificados, preferiblemente, en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas. Es la unidad común elegida como base para la definición del currículum en los

estudios universitarios en todo el EEES. En cada curso (2 semestres) un estudiante puede cursar un máximo de 60 créditos ECTS.

EEES. Espacio Europeo de Educación Superior. EHEA (European Higher Education Area). Conjunto de países originariamente pertenecientes a la UE que conforman un espacio de convergencia común para sus sistemas universitarios. La declaración de Bolonia de 1999 se considera como el acta fundacional.

Guía de la titulación. Conjunto de disposiciones relativas al currículum que se toman en un centro para el desarrollo de una titulación.

Objeto de aprendizaje. Objeto (normalmente grupos de objetos) sobre los que se opera mentalmente y que, de manera asociada e inseparable de la operación mental, forman parte de cualquier aprendizaje.

Operación. Acción interiorizada que se realiza utilizando códigos simbólicos. Toda competencia exige la puesta en acción de operaciones mentales.

Plan docente de una materia o programa. Conjunto de disposiciones relativas al currículum que toma un docente para el desarrollo de una materia.

Perfil de la titulación. Conjunto de competencias a lograr por el egresado universitario para que sea acreditado como merecedor de un título. Se pueden clasificar en competencias profesionales, unidas a desempeños concretos en el mundo laboral, y académicas, relacionadas con el estudio de materias de interés cultural y científico.

Procedimiento. Conjunto de reglas, pautas, normas o consejos que se utilizan para guiar de manera eficiente la acción. Se consideran junto con los conceptos como los dos grupos de objetos más habituales en las operaciones mentales. Las competencias profesionales necesitan, en la mayoría de los casos, aprendizajes relacionados con este tipo de objetos. Los procedimientos pueden ser más o menos cerrados en lo que hace referencia a su orden y modo de ejecución. Los procedimientos muy cerrados se llaman algoritmos. Los procedimientos más abiertos se llaman heurísticos.

Resultados de aprendizaje. Conjunto de aprendizajes que el estudiante debe demostrar para lograr la acreditación de una materia. Según el ECTS deben expresarse como competencias.

Sistema centrado en el estudiante. Sistema de currículum que se estructura desde la perspectiva del trabajo a realizar por el estudiante en contraposición a los sistemas que se basan en el trabajo del docente. Se concreta por medio del concepto de **carga de trabajo**.

Suplemento del Diploma (DS Diploma Supplement). Documento que se añade al título otorgado por cada país y que contiene información que permite su homologación en el EEES.

Tarea. Propuesta de trabajo que realiza, normalmente, un docente a un estudiante con la finalidad de que trabaje competencias propias del plan docente.

Tareas cooperativas o colaborativas. Son aquellas tareas en las que el destinatario del trabajo a realizar es un grupo, las personas que componen el grupo deben colaborar de manera cooperativa para el desarrollo de la tarea y el resultado final será, por lo menos en una parte significativa, único y compartido.

Tareas de desarrollo. Las tareas de desarrollo son aquellas que se proponen con la intención de conseguir las competencias propuestas en el currículum.

Tareas individuales. Son aquellas tareas en las que el destinatario del trabajo a realizar es una única persona; esto no quiere decir que en el transcurso de la realización de la tarea no pueda consultar con otras personas. Lo significativo es que la realización es propia e individual y el resultado de la tarea es llevado a cabo por una única persona.

Tareas de inicio o iniciales. Se llaman tareas de inicio a aquellas, que, como su nombre indica, se hacen al inicio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tareas suelen tener como objetivo presentar el recorrido a realizar por el alumno y comentar la propuesta curricular, motivar al alumno, detectar sus conocimientos previos sobre las cuestiones a abordar posteriormente y, en general, todas aquellas que se consideren necesarias para abordar correctamente el inicio de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tareas de síntesis. Las tareas de síntesis son las que se realizan al final del proceso instructivo y tienen por función repasar y resumir lo más importante de lo aprendido en el período de tiempo que abarca el citado proceso

BIBLIOGRAFÍA

Este libro es un texto de divulgación pedagógica destinado, fundamentalmente, a profesores universitarios que ejercen su docencia en ámbitos de conocimiento diverso. Por esta razón hemos evitado la profusión de citas en el texto y por la misma razón daremos una lista de libros complementarios reducida. No creemos de interés indicar una extensa lista de libros que traten estas cuestiones para especialistas en Pedagogía. Existen además varias razones añadidas a esta primera para actuar con este criterio. El conjunto de libros que se han publicado hasta la fecha en castellano y que hacen referencia a la adecuación de la enseñanza universitaria al EEES son escasos. Por otra parte la mayoría de la información relativa a las cuestiones que aborda este libro puede encontrarse en Internet. Por esta razón, a continuación de la bibliografía seleccionada indicamos las direcciones de Internet en las que puede conseguirse información sobre los temas que se abordan en este libro.

AA.VV. (2005). *Investigar en diseño curricular: redes de docencia en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Marfil. Alicante.

ÁLVAREZ ROJO, V. y otros (2004): *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid. EOS.

DE LA CALLE VELASCO (2004): «El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*; (número 51 de 2004; págs. 179-196).

- DELORS, JACQUES (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- ESCALONA ORCAO, ANA ISABEL (2005): *Actividades para la enseñanza y aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PALACIOS PICOS, ANDRÉS (2004): «El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*; núm. 51 de 2004; págs. 179-196.
- PEREYRA-GARCÍA CASTRO, MIGUEL A. (2005): *La formación del profesorado en el espacio europeo de educación superior*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- PERRENOUD PHILIPPE (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Editorial Graó.
- JUAN DE PABLOS PONS (2005, coord.): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Ed. Aljibe, Málaga.
- RUÉ DOMINGO (2004): «Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*; núm. 51 de 2004; págs. 179-196.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

DIRECCIONES WEB

Página Web de la Comisión europea denominada «Education y Training»: <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsen.html#2>.

Página Web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: ANECA.: <http://www.aneca.es/>.

Página Web de la European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA: <http://www.enqa.net/>.

Página Web de la Agencia para la calidad de sistema universitario de Cataluña. <http://www.aqucatalunya.org/>.

Página Web de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas: <http://www.ucua.es/ucua/index.html>.

Página Web de Eurydice, página donde puede encontrarse información sobre el sistema educativo europeo: <http://www.eurydice.org/>.

Página Web de la Universidad de Zaragoza: En esta página Web puede encontrarse casi toda la información relevante del EEES. Está muy bien organizada y es muy útil <http://www.unizar.es/ees/uz.htm>.

Página de la universidad de Deusto que permite el acceso al proyecto Tuning: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

Página Web de la Conferencia de Rectores de las universidades españolas: <http://www.crue.org/>.

