

Artur Parcerisa Aran*

**PLAN DOCENTE:
PLANIFICAR LAS ASIGNATURAS
EN EL MARCO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**



**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Primera edición: enero de 2008

© Artur Parcerisa Aran

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

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

www.octaedro.com - 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@ub.es

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-931-6

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

Prólogo.....	5
Introducción.....	7
1. Pensar en un plan docente que responda a los retos del Espacio Europeo de Educación Superior.....	9
1.1. Elaborar un nuevo plan docente: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica para mejorarla. La innovación en la universidad.....	11
2. Plan de estudios, plan docente y programa.....	14
2.1. Plan de estudios: las competencias como referentes.....	14
2.2. Plan docente y programa de la asignatura, ¿cuál es la diferencia?.....	17
3. Componentes del plan docente.....	19
3.1. Datos generales de la asignatura.....	21
3.1.1. Datos comunes a todos los grupos del alumnado donde se imparte la asignatura.....	21
3.1.2. Datos específicos para cada grupo de estudiantes.....	22
3.2. Objetivos de la asignatura.....	22
3.3. Metodología.....	24
3.3.1. Criterios metodológicos.....	24
3.3.2. Tipos de actividades y dedicación del alumnado (horas de trabajo estimadas como necesarias).....	27
3.4. Evaluación.....	30
3.5. Temas o bloques de contenidos.....	32
3.6. Recomendaciones.....	33
3.7. Fuentes de información.....	33
4. En el plan docente, ¿deben especificarse las características de cada tema o bloque de contenidos?.....	34
5. Últimas consideraciones.....	35

PRÓLOGO

El Instituto de Ciencias de la Educación, en el marco del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Barcelona, ha puesto en marcha un conjunto de programas y acciones formativas con las que se pretende dar un nuevo impulso, desde el campo de la formación del profesorado, a la dinámica que deriva del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso actual de convergencia entre las universidades europeas, hacia un espacio compartido, es una oportunidad para la mejora de la práctica docente y la innovación universitaria que no queremos desaprovechar. Se trata de un proceso dinámico, que se va definiendo paso a paso y que obliga a dar respuestas creativas a retos y cuestiones muy diversos.

Con la publicación de estos CUADERNOS DE DOCENCIA UNIVERSITARIA queremos poner a disposición del profesorado unos materiales que, de manera sencilla y rigurosa, permitan la reflexión y el debate sobre estos temas y le ayuden a afrontar la nueva situación con tino, solvencia y la mayor eficacia posible.

Con este cuaderno sobre el Plan Docente ofrecemos a los lectores un documento de trabajo útil para la planificación de las asignaturas, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Su autor, el Dr. Artur Parcerisa, es profesor de la Universidad de Barcelona y un reconocido especialista en didáctica universitaria. Estamos convencidos de que este CUADERNO puede ser un instrumento clarificador de las implicaciones, componentes y potencialidad del nuevo modelo de Plan Docente. Su lectura puede facilitar la planificación docente, en el nuevo contexto en que nos encontramos, y potenciar el trabajo y el esfuerzo del profesorado dispuesto a afrontar las dificultades que puedan surgir en el momento de elaborar los nuevos planes docentes de sus asignaturas.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria es intencional (responde a unos objetivos) y para responder adecuadamente a esta intencionalidad requiere una planificación a distintos niveles de concreción. Uno de estos niveles es el plan docente de la asignatura, un documento público en el que se especifica qué pretende la asignatura, cómo se trabajará para conseguir lo que se pretende y cómo se evaluará.

En el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, las decisiones que se reflejarán en el Plan Docente respecto de cada una de las cuestiones anteriores (objetivos, metodología, evaluación) deberían ser coherentes con la filosofía respecto a la enseñanza y el aprendizaje universitario en que se basa el proceso de convergencia en este espacio europeo.

El texto que tenéis entre manos pretende ayudar a ubicar el plan docente en el nuevo marco europeo y proporcionar propuestas y orientaciones que puedan ayudar a configurar un modelo de plan docente y cumplimentarlo.

En el primer apartado se plantea lo que supone enmarcar el plan docente en la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior y, específicamente, en la nueva concepción de crédito entendido como un indicativo del volumen de trabajo que tiene que realizar el alumnado. A continuación, se ubica el plan docente en relación con el plan de estudios de la titulación y el programa de la asignatura.

Se hace una propuesta de posibles componentes de un plan docente y se hacen consideraciones sobre cada uno de estos componentes.

Se acaba con unas breves consideraciones sobre las potencialidades y las dificultades que pueden surgir al poner en marcha un proceso de elaboración de planes docentes en sintonía con el Espacio Europeo de Educación Superior.

I. PENSAR EN UN PLAN DOCENTE QUE RESPONDA A LOS RETOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El plan de estudios de una titulación universitaria y el plan docente de cada una de las asignaturas que lo constituyen pueden configurarse a partir de premisas distintas. En este texto se propone pensar en planes docentes que respondan a la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.¹

El proceso de convergencia europea afecta fundamentalmente a las cuestiones siguientes:

- Estructura de titulaciones.
- Sistema de créditos.
- Fomento de la movilidad entre los distintos estados.
- Pontenciación de la formación a lo largo de la vida.

La concepción de crédito europeo constituye una de las principales novedades y, a la vez, es una de las cuestiones que afectan directamente a la elaboración de un plan docente y que responden a una nueva manera de ver el proceso formativo en la universidad.

El crédito es una medida que se aplica en la mayor parte de países de la Unión Europea para valorar la enseñanza universitaria. Hasta ahora, el crédito ha sido un indicador de la dedicación docente (cada crédito equivale a unas horas de enseñanza). El crédito mide la dedicación del profesorado. Por tanto, cuando un estudiante se matricula de unos créditos determinados, de hecho se matricula en función de la dedicación que tendrá que tener el profesorado.

1. Según los documentos, se habla del Espacio Europeo de *Educación* Superior o bien del Espacio Europeo de *Enseñanza* Superior. Creo que la primera terminología responde mucho mejor al concepto y, por tanto, he optado por referirme siempre a *Educación*, entiendo que ésta debe concebirse como un proceso en el que interactúan dos componentes que tendrían que estar íntimamente relacionados: la enseñanza y el aprendizaje.

El sistema de créditos europeos, el European Credit Transfer System (ECTS), en cambio, centra la atención en el aprendizaje del estudiante en vez de hacerlo en la dedicación docente. El crédito ECTS mide el trabajo del estudiante, no del profesorado. Un crédito ECTS indica una determinada carga de trabajo, expresada en horas, necesaria para el aprendizaje del alumnado. El crédito europeo equivale a unas horas determinadas de trabajo del estudiante, incluyéndose en este trabajo toda la dedicación necesaria para el aprendizaje de un estudiante medio. Por tanto, el crédito será la suma de un total de horas en la que se incluirá la actividad presencial por parte del estudiante (asistencia a clase, por ejemplo) pero también el tiempo que se supone que tiene que dedicar a las actividades no presenciales dirigidas por el profesorado (trabajos de campo, trabajos en equipo fuera de clase, etc.), a actividades de estudio (lecturas, búsqueda de documentación, análisis y síntesis, etc.), así como el tiempo para realizar y preparar actividades específicas de evaluación. Toda la dedicación que requiere una estudiante media o un estudiante medio para su aprendizaje universitario se tiene que contabilizar en créditos.

Con esta concepción no se trata tan sólo de una nueva manera de contabilizar sino de una nueva manera de ver la formación universitaria. El sistema de créditos ECTS ya se adoptó en 1989, en el marco de lo que entonces era el programa Erasmus (que posteriormente fue parte del programa Sócrates). En un documento del año 2003 del Grupo de Convergencia Europea de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación² se lee que el ECTS

«es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa. El ECTS se estableció inicialmente para la transferencia de créditos. El sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes en Europa. El ECTS se está convirtiendo ahora en un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Éste es uno de los objetivos clave de la declaración de Bolonia de junio de 1999».

2. Grupo de Convergencia Europea de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. *El crédito europeo*. 2003, documento policopiado, pág. 2.

La contabilización del trabajo del alumnado en créditos ECTS es el procedimiento que debe permitir medir las enseñanzas recibidas de manera que se disponga de un sistema común en la Unión Europea que facilite la movilidad entre enseñanzas. Es evidente que existe una dificultad: ¿Cómo se calcula la cantidad de horas de trabajo de un estudiante medio? Más adelante trataremos este problema, aunque ya se puede avanzar que no es una cuestión fácil de resolver.

1.1. Elaborar un nuevo plan docente: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica para mejorarla. La innovación en la universidad

Cumplimentar un nuevo modelo de plan docente que responda a la filosofía del Espacio Europeo y, por tanto, a la focalización en el proceso de aprendizaje, es una cuestión que se puede quedar en una reconversión únicamente formal de los anteriores planes docentes, en una cuestión burocrática. Pero este cambio también se puede entender como una oportunidad –una buena oportunidad– para mejorar la docencia y el aprendizaje universitarios. La puesta en marcha de una innovación como la de cumplimentar un nuevo modelo de plan docente puede ser una buena oportunidad para reflexionar individualmente y con otras profesoras y profesores sobre la práctica docente y para indagar y profundizar en procesos de innovación en los métodos de enseñar, en los recursos que hay que utilizar o en los sistemas de evaluación y también en la definición de objetivos y la selección de contenidos.

Pensar en la formación universitaria desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante supone centrar la atención en el protagonismo del alumnado viéndolo como la persona que tiene que construir su aprendizaje, mediante el esfuerzo y la implicación activa en el propio proceso de aprender. Sólo así se puede concluir que la universidad cumple su papel social de proporcionar una formación adecuada a sus estudiantes.

Tal como se señala en el informe Universidad 2000,³ los cambios y las nuevas demandas sociales en la universidad hacen que al aprendizaje adquiera progresivamente más protagonismo: «en el binomio ‘enseñanza-aprendizaje’ es imprescindible poner el énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitarlo; como un medio más que como un fin en sí mismo» (op. cit., pág. 16).

Centrar la atención también en el aprendizaje y no únicamente en la enseñanza supone un cambio importante para la universidad, para la cultura del profesorado e incluso del alumnado universitario.

El aumento espectacular de este alumnado ha supuesto cambios en su perfil y ha introducido nuevas necesidades en la universidad: «la educación superior debe proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanza para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales» (op. cit., pág. 16).

Los procesos de innovación real –no los simples cambios de fachada– no son fáciles. Plantearse elaborar un plan docente con la filosofía de los créditos europeos (no sólo con los aspectos formales) supone una innovación y, por lo tanto, genera dificultades y resistencias. Llevar a cabo innovaciones hace que surjan inseguridades. En este sentido, es importante tener claro que las innovaciones reales siempre son la suma de pequeños cambios: un pequeño cambio supone una inseguridad asumible y, si el cambio sale bien, nos sitúa en una posición a partir de la cual es posible dar un paso más, un nuevo pequeño cambio que sumado al anterior supone ya un cambio mayor. Por lo tanto, es recomendable pensar en el nuevo plan docente como un proceso: posiblemente el primer año sólo podremos incluir algunas innovaciones, quizás sólo será posible consensuar con el otro profesorado algunas cuestiones generales... pero si lo vemos como un proceso, el próximo año probablemente será posible ir un poco más allá.

3. Bricall, J.M. (dir.) *Informe Universidad 2000*. CRUE, 2000.

Si consideramos que elaborar un plan docente de acuerdo con la filosofía de los créditos europeos supone una innovación, hay que tener en cuenta que para que las innovaciones puedan tener éxito se requiere que los participantes en el proceso innovador sientan el proyecto como propio pero, a la vez, hay que contar con el soporte entusiasta de las autoridades del sistema (manifestaciones explícitas, recursos, ayuda y reconocimiento...).

2. PLAN DE ESTUDIOS, PLAN DOCENTE Y PROGRAMA

Cada enseñanza tiene un plan de estudios. En éste, se recoge una serie de materias y de asignaturas.⁴ Cada asignatura debe tener su plan docente y su programa. Por tanto, se pueden considerar tres niveles distintos de decisión y de concreción.

En el nivel de decisión que se refiere al plan de estudios se sitúan los acuerdos sobre las asignaturas que lo deben constituir, el peso de la teoría y la práctica, los itinerarios recomendados, etc. El plan docente de cada asignatura establece las características de la asignatura en el marco del plan de estudios. El programa concreta y desarrolla el plan docente para un grupo de estudiantes específico.

2.1. Plan de estudios: las competencias como referentes

Según los documentos de la Unión Europea, los objetivos de la universidad deben consistir en el desarrollo de la capacidad de tener un puesto de trabajo mediante la adquisición de las competencias necesarias para promover la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas, durante toda la vida.

En el párrafo anterior aparecen dos términos que han generado cierta polémica y, sobre todo, bastante desconcierto entre una parte del profesorado que se ha acercado al tema de los créditos europeos. Estos términos son el de *capacidad* y el de *competencia*. ¿Qué significan estos vocablos? ¿Qué son las competencias? ¿Por qué se trata de una cuestión polémica?

El término *competencia* a veces se usa como sinónimo de otros términos como conocimiento, saber, habilidad, etc. Pero el concepto de *competencia* se ha de entender como una adquisición de la persona que contiene aquellos términos (conocimiento, habilidad, etc.) en su significado.

4. De una materia pueden surgir varias asignaturas.

Uno de los autores que más ha investigado sobre el tema de las competencias ha sido P. Perrenoud.⁵ Según este autor, el tratamiento global de una situación compleja, con todas sus facetas, requiere un trabajo de integración, de poner en sinergia, de orquestación de conocimientos y de capacidades que, en general, en la universidad son trabajados y evaluados de manera separada.

La competencia no es un estado ni un conocimiento que se posee. Sería un error reducir este concepto a un saber (un conocimiento) o un saber hacer (una habilidad). Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente. Como dice Perrenoud, una persona puede conocer unas técnicas o unas reglas de gestión contable y no saber aplicarlas en el momento oportuno. Uno puede conocer el derecho comercial e interpretar erróneamente unos contratos.

La experiencia muestra que hay personas que tienen conocimientos, habilidades o capacidades y no los saben movilizar de manera pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. Precisamente, cuando la persona tiene la competencia es cuando actualiza lo que sabe en un contexto singular, caracterizado por tanto por unas relaciones de trabajo, una cultura institucional, aspectos temporales, situaciones aleatorias, con incertidumbres y urgencias... La competencia se realiza en la acción, en el momento específico en que es necesaria. Para Perrenoud, la competencia no puede preexistir, no hay más competencia que la competencia en la acción.

La noción de competencia designa la movilización de distintos recursos cognitivos para afrontar situaciones singulares. Las competencias movilizan e integran saberes, maneras de hacer y actitudes. Ejercitar una competencia significa hacer operaciones mentales complejas que permiten escoger y realizar la mejor adaptación a la situación específica.

Se puede definir una competencia como «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand

5. Perrenoud, P. «L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?». En: AQPC *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*. Montreal, 2000.

ciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (Perrenoud, 2001).⁶

Si entendemos las competencias de esta manera, en la universidad no podemos formar directamente para la práctica pero, en cambio, sí que podemos ayudar a que el alumnado aprenda poniendo las condiciones de esta práctica. En este sentido vale la pena plantearse el reto de identificar las competencias profesionales para que puedan servir como referentes para formular los objetivos y los contenidos de cada asignatura.

Identificar el conjunto de competencias de las prácticas profesionales y seleccionar, de manera estratégica, las que son prioritarias supone:

- a) Identificar las familias de situaciones en las cuales se puede aplicar la competencia analizada.
- b) Identificar los saberes (conocimientos) y los saber hacer (habilidades), los esquemas de evaluación, de anticipación, de decisión, las actitudes... necesarios para la construcción de la competencia.
- c) Identificar los esquemas de pensamiento que facilitan la movilización de los aspectos anteriores.

Antes he comentado que el tema de las competencias es polémico. Lo es porque se trata de algo que suele referirse sólo a la vertiente profesional y es cuestionable que la universidad sólo deba tener una función profesionalizadora. Somos muchos los que pensamos que debe tener una función de formación integral de la persona y esta formación es bastante más amplia que la estrictamente profesionalizadora. Quizás una alternativa sería ampliar el concepto de competencia y pensar también, por ejemplo, en competencias de interrelación y de inserción social.

6. Perrenoud, P. «La formación de los docentes en el siglo XXI». En: *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, núm. 3, 2001, pp. 503-523.

2.2. Plan docente y programa de la asignatura, ¿cuál es la diferencia?

Las competencias de la titulación deben constituir un referente para el plan docente de cada asignatura, ya que las asignaturas deben contribuir en conjunto a proporcionar elementos encaminados hacia las competencias. Pero, ¿qué diferencia hay entre un plan docente y un programa?

La diferencia se encuentra en el grado de concreción y en la responsabilidad.

Cuanto más generales son los criterios (sobre objetivos, metodología, evaluación, etc.), más propios son de un plan docente, y a medida que se concretan, se configura el programa. El plan docente –precisamente por su carácter más general– estará menos sometido a cambios de un curso a otro que un programa.

La responsabilidad de aprobar el plan docente es del departamento universitario al cual esté adscrita la docencia de la asignatura. El programa es responsabilidad directa del profesorado que imparte la docencia en un grupo de estudiantes específico. En caso de que la asignatura sea impartida por más de un profesor o profesora, será en el programa donde deberá recogerse lo que cada docente quiere introducir, en el marco del plan docente.

No hay líneas divisorias fijas ni inalterables entre lo que es propio de un plan docente y lo que lo es de un programa. Habrá planes docentes que concretarán más y otros que serán más generales, algunos planes docentes se parecerán mucho al programa de la asignatura que el profesor o la profesora presentará a su grupo de estudiantes y otros planes dejarán más aspectos por concretar en el programa, o incluso darán pie a programas diferentes.

En cualquier caso, en el plan docente deben constar unos mínimos –que pueden desarrollarse más– que garanticen la coherencia de la asignatura –sea quien sea quien la imparta– y que expliciten la información necesaria para que el alumnado esté realmente orientado. La

elaboración del plan docente pide la definición de unos mínimos que se consideran imprescindibles, tanto para que el profesorado pueda conocer y compartir criterios, como para que sea un documento de divulgación pública –y, por tanto, de referencia para los estudiantes– donde se especifiquen las intenciones de la asignatura (lo que se pretende), la metodología de trabajo (cómo se hará) y el sistema de evaluación y sus características.

3. COMPONENTES DEL PLAN DOCENTE

El plan docente de una asignatura –como se ha visto– debería estar directamente relacionado con las competencias de la titulación, por una parte, y por otra con el programa. De todas maneras, antes de entrar a ver los componentes que puede tener, haré un breve comentario para responder a una cuestión que suele plantearse cuando se reflexiona sobre cómo poner en marcha un proceso de elaborar planes docentes para una titulación con la filosofía de los créditos ECTS. La cuestión es la siguiente: ¿se debe empezar por el plan docente de cada asignatura o se debe esperar a tener definidas las competencias del título?

En un proceso de lógica deductiva o de la lógica a partir de lo más general para desarrollar progresivamente lo más específico y concreto, lo primero que debería trabajarse a fondo es el plan de estudios (competencias, itinerarios...), a partir de éste se deberían establecer planes docentes y, posteriormente, desarrollarlos en programas. Pero hay casos en los que puede ser más conveniente empezar por reflexionar sobre los planes docentes y, a partir de esta reflexión, detectar cuestiones que hay que plantear a un nivel más amplio y global. En este caso, se seguiría un proceso más inductivo, partiendo de lo más concreto (el análisis de la asignatura) para ir a lo más general (el plan de estudios). Decantarse por una u otra opción, o por una opción que tenga en cuenta simultáneamente los dos procesos, tendría que depender de las características del concepto específico de la titulación: normativa legal, perspectivas de futuro, tradición, cultura de trabajo predominante entre el profesorado, antecedentes de innovaciones, etc. En cada caso será más adecuado un proceso u otro. Las situaciones en el mundo universitario son muy diversas y, por tanto, no se puede generalizar una opción como la más adecuada. Precisamente atender esta diversidad y a la complejidad de la universidad y de la formación obliga a hacer un buen análisis del contexto antes de optar por impulsar una u otra estrategia de trabajo.

En cualquier caso –sea cual sea el camino que se siga–, es muy importante tener en cuenta dos consideraciones:

- a) el proceso es como mínimo tan importante como el producto o los resultados finales (relación de competencias, planes docentes...). La filosofía del sistema de créditos europeos supone un cambio de cultura profesional, un paso de la focalización en la enseñanza a la focalización en el aprendizaje, una apuesta por el trabajo colaborativo del profesorado... y este cambio no se puede conseguir de otra manera que practicándolo, paso a paso. Es decir, el proceso de trabajo en sí debe pasar a ser un modelo implícito para el profesorado. Es por este motivo que el proceso es tan importante.
- b) En este proceso hay que ir, cada vez más, al fondo de las cuestiones, no quedarse con las anécdotas. Hay que diferenciar lo que son cuestiones esenciales de lo que son aspectos secundarios. Por ejemplo: situarse en la perspectiva del estudiante y preocuparse por la dedicación y el esfuerzo que éste debería hacer para asumir los objetivos de una asignatura es una cuestión esencial; la manera o maneras de recoger información para poder estimar las horas que cada estudiante dedicará a cada actividad es una cuestión secundaria; es esencial reflexionar sobre los objetivos de la asignatura y sobre su relación con las competencias definidas para la titulación; es secundario preocuparse por la manera de redactar los objetivos; es esencial prever actividades que favorezcan el aprendizaje; es secundario que las actividades se denominen de una manera o de otra; es esencial diseñar actividades de evaluación que ayuden al alumnado a autorregular su proceso de aprendizaje; es secundaria la cantidad de estas actividades que haya que prever.

A continuación, se presenta una propuesta de componentes posibles de un plan docente, tomando como referencia el modelo de la Universidad de Barcelona. Tanto la propuesta de componentes como el comentario que de ellos se hace responde a un plan docente pensado desde la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior y, en concreto, de los créditos ECTS.

Los componentes propuestos por el plan docente son los siguientes:

1. Datos generales de la asignatura
2. Objetivos de la asignatura
3. Metodología

4. Evaluación
5. Temas o bloques de contenidos
6. Recomendaciones
7. Fuentes de información

Hay que tener muy en cuenta que sea cual sea la estructura del plan docente que se adopte, ésta debe servir para facilitar los progresos en el análisis y la planificación de su práctica por parte del profesorado y será malograda si no se convierte en un instrumento útil para facilitar estos desarrollos.

3.1. Datos generales de la asignatura

Estos datos deben reflejar las características principales de la asignatura desde el punto de vista organizativo y de su ubicación en el plan de estudios. Los datos que hay que recoger pueden ser los siguientes:

3.1.1. Datos comunes a todos los grupos del alumnado donde se imparte la asignatura

- a) **Nombre** o denominación oficial de la asignatura
- b) **Enseñanza** o titulación de la que forma parte la asignatura
- c) **Créditos** de la asignatura
- d) **Curso** académico en el cual se impartirá la asignatura (por ejemplo: 2007-2008)
- e) **Código** de la asignatura (para las gestiones administrativas)
- f) **Tipo** de asignatura (troncal, obligatoria de la Universidad, optativa, de libre elección)
- g) Extensión de **impartición** (trimestral, semestral, anual) y, si se da el caso, trimestre o semestre de impartición (por ejemplo: primer semestre)

La necesidad de que el plan docente sea único para todos los grupos de estudiantes es lo que da sentido a la diferenciación entre plan docente y programa de la asignatura y lo que obliga a coordinar a todo el profesorado que la imparte. Hay que tener en cuenta que la preocupación por el proceso de aprendizaje que caracteriza los créditos europeos obliga

al profesorado a trabajar en colaboración, un reto en absoluto fácil si se tiene en cuenta la cultura universitaria predominante. La necesidad de contar con un plan docente único por asignatura es una buena oportunidad para caminar hacia esta nueva cultura de cooperación.

3.1.2. Datos específicos para cada grupo de estudiantes

Para cada grupo de alumnado, se propone especificar los datos generales siguientes:

- a) Denominación oficial del grupo de alumnado**
- b) Nombre y apellidos del profesorado** que impartirá la docencia
- c) Lengua** en la que se impartirá la docencia
- d) Departamento** al cual está adscrito el profesor o profesora

3.2. Objetivos de la asignatura

La enseñanza universitaria es intencional, con la acción docente se pretende algo, hay una o unas intenciones. Es por esto que en el plan docente hay que definir las intenciones (los objetivos que guían la asignatura).

Teniendo en cuenta que el plan docente define las características de la asignatura y cómo trabajarla de manera general, los objetivos que en él se recogen también deberán ser generales. Pero no deberán serlo tanto como para admitir un grado tan elevado de interpretaciones cuya redacción, en realidad, no indique realmente lo que se pretende con la asignatura. Aun siendo redactados de manera general, deben cumplir la función de guiar y orientar al profesorado y al alumnado sobre lo que se pretende conseguir con el desarrollo de la asignatura.

Para muchos autores y autoras, los objetivos deben indicar los resultados que se espera conseguir. Algunos, incluso, diferencian entre objetivos generales y específicos, y creen que estos últimos deben estar redactados de tal manera que sólo admitan una interpretación, y formulados haciendo referencia a conductas observables y evaluables (por ejemplo, traducir un texto, indicar cinco características de..., etc.).

Pero otros autores y autoras han observado que, a pesar de los esfuerzos hechos a favor de redactar objetivos concretos y evaluables, el profesorado no se toma en serio el tema de los objetivos e incluso a menudo los redacta *a posteriori*, después de decidir cuáles serán los contenidos que impartirá y cómo los impartirá. Cuando pasa eso, los objetivos no sirven nada más que para hacer perder el tiempo al profesorado.

Otros autores y autoras entienden los objetivos como definición de las capacidades que debe asumir el estudiante. Así, por ejemplo: conocer la terminología básica de...; ser capaz de analizar los componentes de...; diseñar un proyecto de...; adquirir los conceptos de...; etc. Esta es la concepción por la cual se apuesta desde las instituciones europeas. En esta redacción de objetivos lo que interesa es definir qué debe aprender el estudiante, pero se diferencia de una concepción que opte por la definición de unos resultados muy concretos, formulados en unas conductas muy específicas que debe desarrollar el estudiante.

Puede ser interesante diferenciar entre objetivos referidos al aprendizaje de conocimiento (lo que tiene que saber el estudiante); objetivos referidos a habilidades o destrezas... (lo que tiene que saber hacer el estudiante); y objetivos referidos a contenidos éticos, de valores o de actitudes.

Hacer esta diferenciación es interesante porque ayuda a orientar la selección de actividades para el aprendizaje y la selección de actividades de evaluación, ya que no se aprende de la misma manera –ni se puede evaluar de la misma manera– un conocimiento o concepto, una habilidad o una actitud. No tendría sentido considerar los objetivos como algo independiente del resto del plan docente. Precisamente redactar objetivos es relevante por las implicaciones que para las actividades formativas y de evaluación tiene que los objetivos sean unos u otros.

- Un concepto se debe llegar a entender y, por tanto, habrá que prever actividades que ayuden al alumnado a llegar a comprender el concepto en un grado suficiente. Para evaluar si se ha adquirido realmente un conocimiento, habrá que pensar en actividades que permitan conocer si el estudiante ha conseguido una comprensión suficiente.

- Una habilidad o un procedimiento se aprende haciéndolo, ejercitándolo, practicándolo hasta que se acaba haciendo con un grado suficiente de corrección. La evaluación de los aprendizajes actitudinales es especialmente compleja. El papel de los aspectos éticos, de los valores y de las actitudes es, en general, un tema que demanda una reflexión a fondo de la comunidad universitaria.

3.3. Metodología

En el plan docente se debe encontrar una descripción de la metodología o de la manera de trabajar la asignatura que sirva de pauta general al alumnado. En una perspectiva focalizada en el proceso de aprendizaje y en la cual el alumnado debe tener un rol activo y de fuerte implicación, es muy importante que los y las estudiantes conozcan la metodología general de la asignatura.

Este conocimiento se puede dividir en un aspecto más cualitativo –el de enumeración de los principios y criterios metodológicos de la asignatura: cómo se enseñará y qué tendrá que hacer el alumnado, en términos generales, para aprender– y un aspecto más cuantitativo, de distribución orientativa del tiempo de trabajo del alumnado entre los distintos tipos de actividades (presenciales, trabajos dirigidos, etc.).

3.3.1. Criterios metodológicos

Cómo se hará o las estrategias que se usarán para enseñar y aprender debe ser coherente con los objetivos que se hayan formulado (la metodología debe ayudar a alcanzar los objetivos). Por otra parte, la metodología debe procurar incluir elementos que favorezcan el proceso de aprendizaje del alumnado.

En toda metodología formativa, el elemento central son las actividades (entendiendo por actividades todo aquello que se hace para enseñar y para aprender). Las actividades pueden ser de muchos tipos; por ejemplo: tomar apuntes, hacer coloquios o debates, ver vídeos, buscar información fuera del aula, estudiar un caso, participar en un fórum telemático, simular, leer documentación, hacer ejercicios de transfe-

rencia a otros contextos... y estas actividades pueden ser presenciales, dirigidas por el profesorado sin ser presenciales... Indicar el tipo de actividad proporciona una idea sobre la manera de plantear el trabajo en la asignatura.

La metodología, aparte de las actividades, incluye decisiones sobre otros aspectos: criterios de agrupamiento del alumnado (trabajo individual, en pequeño grupo, en gran grupo); canales y criterios de participación y de comunicación (intervenciones en el aula, correo electrónico, presentación de experiencias del alumnado, etc.); distribución del tiempo; organización el espacio (del aula y de otros espacios); funcionamiento de la acción tutorial; etc. Por tanto, en este apartado de metodología se pueden indicar criterios sobre cuestiones como las anteriores. En todo caso, se trata de hacer constar aquello que se considere más representativo de la manera de desarrollar la asignatura.

Respecto a los criterios metodológicos, propongo considerar, como mínimo, cuatro cuestiones: los principios de procedimiento metodológico, la doble perspectiva del profesorado y del alumnado, el papel de la acción tutorial y las estrategias metodológicas.

a) Principios de procedimiento metodológico

Enumerar los principios que guiarán la metodología ayuda a visualizar a qué aspectos se da relevancia en la manera de trabajar la asignatura. Puede ser que el profesorado se plantee que es interesante, por ejemplo, valorar el trabajo en equipo, aprender a reflexionar... pero puede pensar que no dispone ni de tiempo suficiente para trabajar sistemáticamente estos aprendizajes ni de recursos para evaluar su grado de asunción. Con una situación como ésta, una alternativa interesante puede ser introducir en el apartado de metodología del plan docente unos criterios o unos principios de procedimiento que indiquen aspectos que el profesorado tendrá en cuenta (que guiarán su práctica), aunque no los formule como objetivos de aprendizaje para evaluar.

Formular estos principios (por ejemplo: fomentar el trabajo en equipo) hace explícitas unas intenciones que ayudan a que el mismo profesorado reflexione sobre cuál es la metodología más adecuada para ser cohe-

rente con los principios definidos y, a la vez, proporciona al alumnado información sobre las intenciones del docente, un conocimiento que es clave para favorecer el proceso de aprendizaje.

b) Una doble visión: la del profesorado y la del alumnado

Hay que pensar en las actividades y en otras decisiones metodológicas –y también de evaluación– desde el punto de vista de las funciones que cumplirán estas actividades y decisiones para el profesorado (funciones de enseñanza) pero también y simultáneamente desde el punto de vista de las funciones que cumplirán para el estudiante (funciones de aprendizaje).

Por ejemplo: el profesorado necesita prever una actividad para explicitar al alumnado los objetivos que se pretende alcanzar con el trabajo de la asignatura; pero el alumnado –para que se favorezca su proceso de aprendizaje– necesita entender y asimilar cuáles son estos objetivos porque sólo de esta manera es posible que el estudiante pueda autorregular su comportamiento a lo largo del trabajo de la asignatura (para poder autorregularse ha de tener criterios que le permitan saber si avanza o no hacia los objetivos).

Si se tienen en cuenta las dos perspectivas –la del docente y la del estudiante–, lo adecuado será pensar en una actividad de comunicación de los objetivos que realmente facilite que al alumnado le queden claros (por ejemplo: mediante un análisis de los contenidos de cada objetivo, un análisis de trabajos realizados por el alumnado de promociones anteriores, etc.).

c) La acción tutorial, elemento clave

En un enfoque preocupado por el aprendizaje y en el que la asistencia a sesiones presenciales sólo es una parte del trabajo del estudiante, la tutoría del profesorado respecto del alumnado que cursa la asignatura pasa a ser una cuestión muy importante.

La tutoría debe tenerse en cuenta en el plan docente, tanto desde el punto de vista del profesorado (estrategia metodológica y organiza-

tiva) como desde la perspectiva del estudiante (soporte al proceso de aprendizaje). Puede ser presencial –y es conveniente que a menudo lo sea– pero se puede combinar con otras posibilidades, como el uso del correo electrónico, por ejemplo.

d) Estrategias metodológicas

La elaboración del plan docente puede ser una buena oportunidad para pensar en las estrategias metodológicas y para buscar estrategias nuevas que puedan ayudar mejor al alumnado a construir su aprendizaje, tanto en lo que se refiere a las sesiones presenciales como a la parte del trabajo no presencial.

Las estrategias posibles que se pueden utilizar son numerosas: exposiciones magistrales, conferencias, estudio de casos, técnicas de dinamización de grupos, simulaciones, prácticas de laboratorio... Seleccionar unas u otras estrategias, técnicas o tipos de actividades dependerá de cuestiones distintas, pero sería bueno tener en cuenta las siguientes:

- Objetivos que se pretenden (conocimientos, habilidades...)
- Características de los contenidos
- Características del alumnado
- Elementos que ayudan a construir el aprendizaje (reflexionar, cuestionar modelos de referencia, estar motivados, encontrar sentido a la tarea, poder autorregularse, hacer aplicaciones, etc.)

3.3.2. Tipos de actividades y dedicación del alumnado (horas de trabajo estimadas como necesarias)

Para reflejar claramente la nueva concepción del plan docente y para ayudar al alumnado a planificar y organizar su propio proceso de aprendizaje, es recomendable que en el plan se recoja una orientación sobre cómo se prevé que se distribuirá el trabajo del alumnado según el tipo de actividades.

Se propone cuantificar el trabajo estimado necesario para alcanzar los objetivos de la asignatura considerando:

- a) Actividades presenciales: se debe indicar el número total de horas en que el profesorado impartirá docencia presencial, exceptuando las actividades presenciales específicas de evaluación en caso de que se incluyan en el epígrafe siguiente.
- b) Actividades presenciales específicas de evaluación: en este apartado hay que indicar las horas destinadas a estas actividades. Evidentemente se puede optar por incluirlas en el epígrafe anterior. En cualquier caso, lo que es importante es no olvidarse de este tipo de actividades al hacer la previsión de la dedicación del alumnado.
- c) Actividades no presenciales: trabajos dirigidos. En este epígrafe se debe indicar el número de horas estimadas necesarias para un estudiante medio o una estudiante media para realizar las tareas y los trabajos encargados, dirigidos o supervisados por el profesorado y que deben hacerse fuera de las horas de clase. En el total de horas de este epígrafe también se deben incluir las horas de tutoría con el profesorado que se prevén necesarias.⁷
- d) Actividades no presenciales: trabajo autónomo. Se debe hacer constar el total de horas de estudio y de trabajo autónomo (no dirigido ni supervisado) que se considera necesario para un estudiante medio o una estudiante media para alcanzar los objetivos de la asignatura.
- e) Actividades no presenciales: preparación de actividades específicas de evaluación. Según el planteamiento de la asignatura se puede optar por incluir estas actividades en el epígrafe anterior. En cualquier caso, lo que es importante es no olvidarse de tener en cuenta este tipo de actividades.

La suma de horas estimadas necesarias en cada uno de los tipos de actividades anteriores proporcionará el total de horas que un alumno medio o una alumna media debe destinar al aprendizaje de los contenidos y a la asunción de los objetivos de la asignatura.

En el apartado 1 (datos generales de la asignatura) se ha señalado que era necesario indicar el número de créditos que le corresponden (según

7. Aunque las tutorías se pueden considerar actividades presenciales, por sus características específicas, propongo recogerlas en este epígrafe. De todas maneras, lo que es importante es tener en cuenta esta dedicación por parte del alumnado; es secundario que decidamos incluir las tutorías en un epígrafe o en otro.

el plan de estudios vigente). Cada uno de estos créditos debe tener un valor en horas. Cada crédito supone un número de horas determinadas de trabajo para el alumnado medio. Pero nos podemos encontrar con dos situaciones distintas:

- a) Que se trate ya de créditos ECTS y que, por tanto, el número de créditos de la asignatura se haya establecido desde la perspectiva del crédito europeo (eso será así cuando se cuente con los planes de las nuevas titulaciones). En este caso, hay que tener en cuenta que un crédito europeo se debe mover en una horquilla de 25-30 horas de trabajo del alumnado.
- b) Mientras no se cuente con las nuevas titulaciones, los créditos no son créditos ECTS sino que se trata de una concepción pensada desde el punto de vista de la dedicación del profesorado. En este caso, el número de créditos de una asignatura responde a distintos factores pero no a la valoración en horas de trabajo que debe dedicar a éstos el estudiante.

Por tanto, habrá que decidir qué *relación horas de trabajo del alumnado/ crédito* se establece para cada asignatura. La franja 25-30 horas se refiere a asignaturas de planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Si en una primera fase, se opta por poner en marcha los créditos ECTS sin esperar a modificar los planes de estudio, puede suceder que una asignatura tenga un exceso de créditos (desde la perspectiva de trabajo del alumnado).

Dado que sin la modificación del plan de estudios hay que trabajar con la asignación de créditos que tiene la asignatura (por tanto, los créditos que tiene desde la perspectiva pre-ECTS, de valoración del trabajo del profesorado), puede suceder que las horas resultantes de la multiplicación de estos créditos por 25-30 sean excesivas. Teniendo en cuenta que sin modificar el plan de estudios no es posible cambiar los créditos de una asignatura, la única alternativa será acordar una relación crédito/horas inferior a 25-30. Cuando, posteriormente, se ponga en marcha un nuevo plan de estudios –con una nueva asignación de créditos por asignatura– ya será posible aplicar la horquilla 25-30.

Evidentemente, la suma de la dedicación a los distintos tipos de actividades debe ser igual al resultado de multiplicar el total de créditos de la asignatura por el número de horas (ya sean entre 25 y 30 o bien las que hayamos acordado).

La estimación de las horas de trabajo necesarias para un estudiante medio o una estudiante media para alcanzar los objetivos de la asignatura siempre tendrá que ser una aproximación a la realidad. En todo caso, es importante recoger la opinión del alumnado porque éste es el único que puede saber el tiempo que dedica a la asignatura –y a cada uno de los tipos de trabajo: presencial, dirigido, etc.

Para recoger esta información se pueden usar instrumentos diversos (diario del estudiante, autoevaluación, dossier de aprendizaje, cuestionario de evaluación de la asignatura, conversación en clase...) pero, en cualquier caso, hay que entender que esta recopilación de información sobre la dedicación del estudiante debe hacerse progresivamente. Será cuando pongamos en marcha un nuevo plan docente cuando podamos empezar a obtener datos que nos permitirán adecuar el plan docente en los cursos sucesivos.

3.4. Evaluación

En este apartado hay que indicar cuáles serán los criterios generales y las modalidades de evaluación de la asignatura. Como en el caso de los demás apartados del plan docente, estos criterios pueden ser más o menos detallados, pero en el caso de la evaluación hay que ser especialmente cuidadosos por su carácter acreditativo. En el plan docente debe quedar claro qué tendrá que hacer el alumnado, qué será objeto de evaluación y en qué consistirá esta evaluación.

Para definir los criterios se pueden tener en cuenta como referencia las cuestiones siguientes:

- Qué se evaluará (¿asunción de objetivos?; ¿aprendizaje de contenidos?; ¿aspectos actitudinales?)
- Cuándo se evaluará (¿evaluación final?; ¿evaluación continua?)

- Quién evaluará (¿el profesor o profesora?; ¿los compañeros y compañeras?; ¿el estudiante?)
- Cómo se evaluará (¿prueba escrita?; ¿dossier de aprendizaje?; ¿presentación de trabajos?; ¿observación?)

La evaluación puede tener una función acreditativa de los resultados de aprendizaje de un estudiante pero las posibilidades de la evaluación no terminan aquí. Desde el punto de vista formativo, el interés más alto radica en que puede ser una poderosa ayuda para favorecer y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Visto desde esta vertiente, la evaluación se debe concebir como una conexión muy estrecha con la toma de decisiones; se debe concebir como un proceso de diseño, recopilación y análisis sistemático de cualquier información para juzgar distintas alternativas de acción. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).⁸

Si el profesorado mira y analiza su práctica docente desde una perspectiva de secuencia formativa⁹ (una serie de acciones, actividades y decisiones que se suceden a lo largo de un periodo de tiempo, por ejemplo un semestre) se dará cuenta de que el desarrollo de una asignatura –y quizás también de cada uno de sus temas o bloques temáticos– se puede dividir en tres fases o etapas, cada una con unas características propias desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje: fase inicial, fase de desarrollo y fase de síntesis o de clausura.

La fase inicial es aquella en la que comenzamos el trabajo de la asignatura (o de un tema); es una fase de introducción, de creación de vínculo relacional entre el profesor o profesora y el alumnado... La fase de desarrollo es aquella en la cual el profesorado y el alumnado desarrollan tareas y actividades de tipos distintos para que éste construya su aprendizaje. La fase de clausura es una fase de síntesis, de estructuración de lo que se ha trabajado en las fases anteriores.

8. Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC, 1987.

9. Giné, N.; Parcerisa, A. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó, 2003.

Si se entiende la evaluación como una herramienta para ayudar al aprendizaje del alumnado, no se debería limitar a aparecer al final del proceso formativo sino que las actividades de evaluación deberían estar presentes en todas las fases de la secuencia formativa: para diagnosticar cuáles son las ideas, concepciones y potencialidades del alumnado en la fase inicial; para detectar errores y obstáculos que dificultan el aprendizaje y para detectar las estrategias adecuadas, en la fase de desarrollo; para conocer el progreso y la situación de cada estudiante en la fase final o de clausura.

Pero no hay suficiente con pensar en la secuencia formativa sólo desde la perspectiva del docente. Para que el alumnado progrese en su proceso de aprendizaje, este alumnado debe tener elementos para poder autorregular su comportamiento y ajustarlo a las necesidades de su aprendizaje. Por tanto, habrá que diseñar instrumentos de evaluación para que los use el mismo alumno o alumna: actividades de autoevaluación, de evaluación entre compañeros, de coevaluación con la profesora o el profesor. Sólo de esta manera se le facilitará que pueda convertirse en protagonista activo de su proceso de aprendizaje.

3.5. Temas o bloques de contenidos

En este apartado se deben indicar los títulos de los bloques temáticos, temas, bloques de contenidos (se usan terminologías diversas) en que se divide la asignatura. Evidentemente estos títulos pueden ser de carácter muy distinto (incluso pueden limitarse a indicar la numeración del tema: tema 1, tema 2, etc.).

En cualquier caso, se debe entender que un bloque temático (o tema o bloque de contenidos) identifica un conjunto de contenidos de enseñanza-aprendizaje (que se deben enseñar con la finalidad de que el alumnado los aprenda) que responden a unos objetivos determinados y que se trabajarán mediante unas actividades determinadas. Evidentemente, puede darse el caso de que la asignatura tenga un solo bloque temático.

3.6. Recomendaciones

Este es un apartado abierto. Las recomendaciones pueden ser de diferentes tipos; por ejemplo, conocimiento previo del idioma, conocimientos y habilidades necesarias sobre la disciplina teniendo en cuenta el nivel de partida de la asignatura, asignaturas previas recomendadas, etc.

3.7. Fuentes de información

En este apartado se recogen las referencias de los libros, artículos, referencias web, material audiovisual y otras fuentes de información que se consideran básicas para el desarrollo de la asignatura.

4. EN EL PLAN DOCENTE, ¿DEBEN ESPECIFICARSE LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA TEMA O BLOQUE DE CONTENIDOS?

En las páginas anteriores se ha hecho una propuesta de componentes generales del plan docente. Pero existe la posibilidad de incluir en él también las características principales de cada uno de los temas o bloques de contenidos en que se organice la asignatura. Incluir o no este detalle debería depender –aplicando también aquí la consideración general ya mencionada anteriormente– del grado de acuerdo que sea posible alcanzar en el seno del departamento responsable de la docencia de la asignatura.

Optar por especificar las características de cada bloque o dejarlo para el programa dependerá de varios factores: estructura de la asignatura, criterios que se compartan o no entre el profesorado, grado de flexibilidad que se considere que debe tener la impartición de la asignatura, etc. La especificación bloque por bloque probablemente ayudará a la organización del alumnado pero puede comportar cierta rigidez que dificulte la adaptación a la complejidad de los procesos formativos.

En caso de que se opte por incluir en el plan docente las características de cada tema o bloque de contenidos, se pueden tener en cuenta los apartados siguientes: título de cada bloque temático, contenidos que se desarrollarán, objetivos del bloque, fuentes de información específicas, material y otros recursos necesarios para trabajar el bloque temático, y dedicación estimada necesaria (en horas) para alcanzar los objetivos del tema o bloque de contenidos.

5. ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Es posible que el proceso de poner en marcha planes docentes nuevos planteados desde una perspectiva de créditos europeos –o por decirlo con más exactitud, desde una perspectiva de la filosofía en la que se basan los créditos europeos– genere reticencias en una parte del profesorado. Estas reticencias pueden estar más o menos justificadas y pueden ser debidas a motivaciones distintas.

En cualquier caso, el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior parece imparable. Ante esta constatación, se puede optar por salir de la problemática con el mínimo coste personal o bien aprovechar la oportunidad para contribuir a mejorar la calidad de la docencia. Esta segunda opción requiere profundizar y aplicar estrategias, procesos y recursos que hagan más transparente la acción docente y que ayuden al trabajo en colaboración y al análisis y la reflexión sobre la práctica docente.

El plan docente es un instrumento, un recurso, un medio para la acción docente. Como sucede con todo recurso, tan importantes son las características de entrada como el uso que de ellas se haga. En las páginas anteriores, se han recogido propuestas para ayudar a configurar un plan docente enmarcado en los retos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, pero sería un error concebir el plan docente con un documento rígido o como una matriz que se debe rellenar mecánicamente. Más bien al contrario, el plan docente debe concebirse como una oportunidad para reflexionar con el resto del profesorado –y, por qué no, para reflexionar también con el alumnado– sobre qué debemos enseñar, por qué debemos enseñar eso y no otra cosa, y quién, cómo y cuándo enseñar y evaluar. El reto es que el nuevo plan docente sea mejor que el anterior y que así facilite que el programa de la asignatura y la acción docente también lo sean. Sólo si sirve para eso, la apuesta por un nuevo modelo habrá merecido la pena.



**PLAN DOCENTE:
PLANIFICAR LAS ASIGNATURAS
EN EL MARCO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*ARTUR PARCERISA ARAN es vicerrector de Política Docente de la Universidad de Barcelona y profesor de la Facultad de Pedagogía. Fue director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa y miembro del grupo de trabajo sobre espacio europeo del ICE de la Universitat de Barcelona. Especializado en materiales curriculares, pedagogía social y docencia universitaria, es el autor de varios libros y director adjunto de la revista *Aula de Innovación Educativa*.