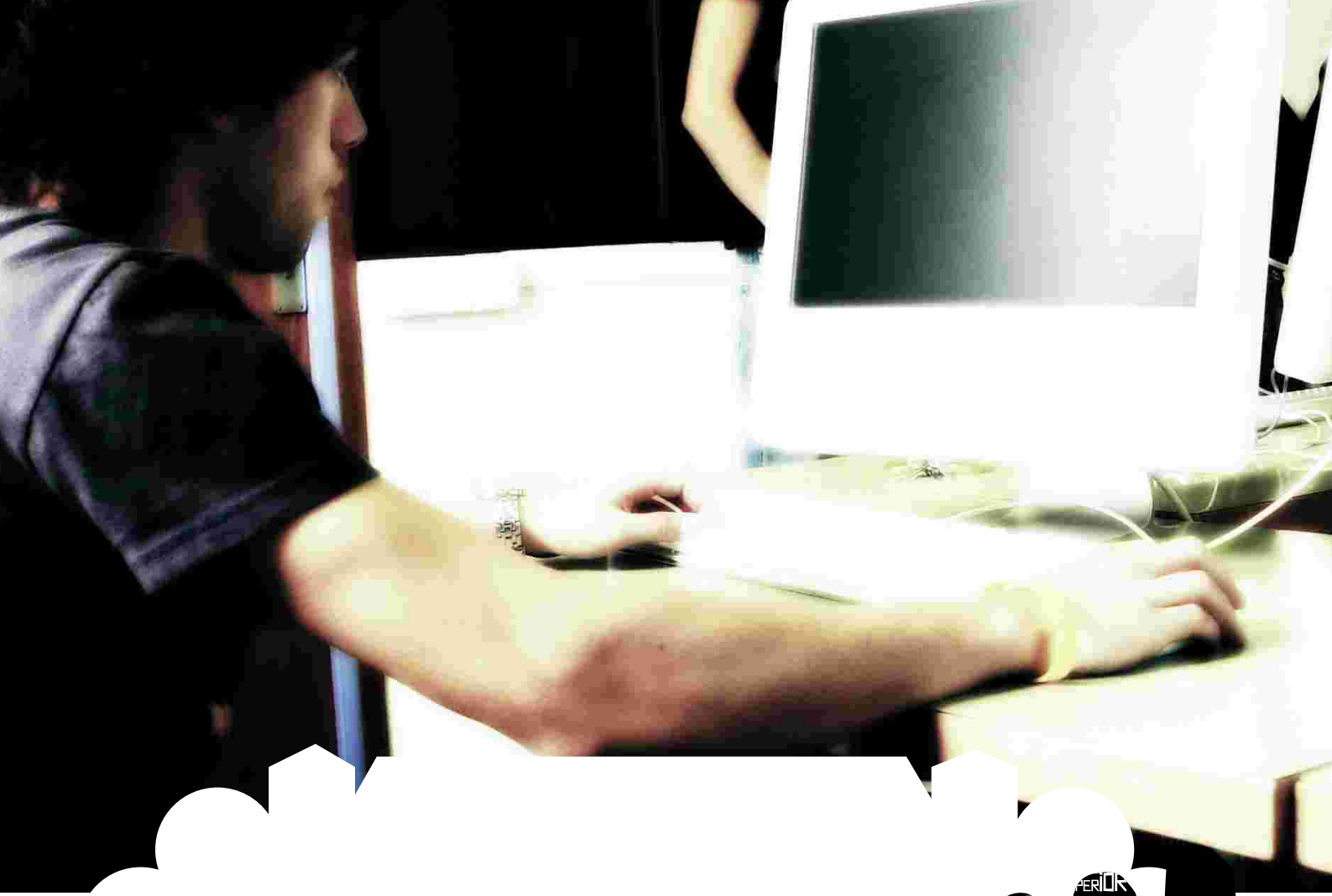
# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 6. Contenidos

UdG
Universitat
de Girona



L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES) NE
POLÍTICA PRODUÏDA A ESCALA MUNDIAL, AM
EL MEDI DOCENT UNIVERSITARI ES FA NECESSAR

# GUÍA PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## 6. Contenidos

UdG
Universitat de Girona

# 6. Contenidos

*Este cuaderno es la sexta entrega de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior. Tiene su origen en el debate de la Comisión de Seguimiento del Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la UdG y del grupo de trabajo que se ha constituido expresamente para tratar el tema de la evaluación de los aprendizajes. Han formado parte de este grupo Jordi Colomer, Carmen Echazarreta, David Ballester, Elena del Rey y Ferran Viñas, coordinadores de diferentes titulaciones del plan piloto, y Josep Juandó, delegado de Apoyo a la Docencia.*

*Edita: Universidad de Girona, Vicerrectorado de Docencia y Política Académica (vr.dpa@udg.es - www.udg.cat/vrdpa), junio de 2007*

*Este cuaderno, y los que lo preceden, de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior han sido financiados con la ayuda concedida por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, convocatoria de 2005, para la adaptación al sistema de créditos europeos.*

*Depósito legal: GI-878-2007*

# PRESENTACIÓN

Sin embargo, no se puede perder de vista que lo que ha sido siempre el primer referente de la docencia -los contenidos, los conocimientos, los saberes- continúa constituyendo la base de la formación superior. A pesar de dar a las competencias y a las cuestiones procedimentales la relevancia que merecen, son operadores que necesitan una materia prima a la que aplicarse. No tendría sentido dejar de lado este papel esencial de los contenidos.

Los estudiantes deben aprender a comunicarse, pero su comunicación tiene que tener un objetivo; no es posible la comunicación en abstracto. Tienen que aprender a trabajar en equipo, pero sobre cuestiones, proyectos, temas y contenidos concretos; no se puede trabajar conjuntamente en el vacío. Tienen que ser competentes en el uso de lenguas extranjeras, pero para expresar contenidos de interés.

En el marco de la Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior de la Universidad de Girona, después de ocuparnos de las competencias, de las actividades de aprendizaje y de la evaluación, analizamos la manera como trataremos en el nuevo contexto universitario el fondo de la cuestión: los contenidos que los estudiantes tienen que aprender.

# 7. CONSIDERACIONES GENERALES

La docencia, tal como la UdG la plantea en esta guía, indica ya algunas cuestiones en relación con el papel de los contenidos, que por coherencia tenemos que recoger desde el principio:

— Desde el primer cuaderno de la guía, aparece con insistencia la idea de que los contenidos son la base de las actividades de aprendizaje que los profesores debemos proponer a los estudiantes para que adquieran sus competencias.

— Los contenidos docentes universitarios, lejos de ser fijados de una vez y para siempre, se renuevan constantemente de acuerdo con los nuevos planteamientos generados por la investigación, de modo que docencia e investigación se retroalimentan.

— La diferenciación entre las competencias, las actividades de aprendizaje y los contenidos, entendidos como tres categorías que tenemos que saber conjugar en la planificación de la docencia, es otro aspecto que se ha tratado, tanto en el cuaderno sobre competencias como en el que trata de las actividades de aprendizaje. Esta guía propone formular los contenidos mediante sustantivos ("el concepto de...", "el análisis de...", "la interpretación de...") y deja para la formulación de las competencias el uso de los verbos de acción voluntaria en infinitivo ("comunicar", "trabajar"...). Las actividades de aprendizaje son el puente entre las dos categorías anteriores; su formulación tiene que apuntar hacia competencias y tiene que referirse a contenidos.

Una imagen puede ayudar a aclarar esta diferenciación: una rama de conocimiento se caracteriza por un conjunto de contenidos, fruto de la investigación que los ha generado; la persona que ha estudiado esta rama y que es capaz de aplicar el conocimiento que ha adquirido se caracteriza por sus competencias.

— En la reflexión sobre metodologías docentes que estamos haciendo a raíz

# nuevos contenidos

de la creación del espacio europeo de educación superior, el énfasis que se hace en el hecho de centrar la planificación docente en las competencias define un nuevo papel de los contenidos, a través de la relación que se establece con las competencias: el objetivo es que el estudiante sea competente en la utilización de los contenidos que son propios de su rama de conocimiento.

La persecución de este objetivo nos sugiere trabajar sobre unos mismos contenidos desde diferentes ópticas, con diferentes tipos de actividades de aprendizaje, etc., y puede ocuparnos más tiempo que un estudio centrado únicamente en la memorización. Los contenidos, de esta manera, reciben un tratamiento más insistente, más hondo, lo cual nos puede llevar a tener que priorizar el tratamiento de unos contenidos respecto a otros o a establecer distintos grados de profundización en el trabajo sobre los contenidos.

Esta idea se fundamenta en el hecho de que, cuando una persona tiene adquiridas unas competencias determinadas en la utilización de unos contenidos de su campo de conocimiento, estas mismas competencias sirven para aprender otros contenidos que pueden aparecer a lo largo de la evolución que el conocimiento experimenta de forma continua. Enlazamos aquí con el objetivo, enfáticamente declarado en el proceso de Bolonia, de preparar a las personas para su formación a lo largo de la vida.

La priorización o el establecimiento de grados de profundización en el tratamiento de los contenidos se puede resolver, por ejemplo, encomendando el trabajo de diferentes contenidos a diferentes momentos, tipos de actividades o escenarios: podemos tratar unos contenidos más a fondo en las clases expositivas y otros en el trabajo autónomo, individual o en equipo de los estudiantes.

## 2. TIPOS DE CONTENIDOS

En la línea de considerar los contenidos como el objeto del aprendizaje, y con la voluntad de incluir los objetivos de aprendizaje que tradicionalmente hemos trabajado más explícitamente en la universidad y también los que nos han quedado más implícitos, resulta ilustrativo analizar los contenidos para establecer una categorización de los mismos.

Partimos del ejemplo de una posible competencia específica: aplicar el sistema de gestión de la calidad de una empresa.

El desarrollo de esta competencia probablemente nos llevará a hablar de contenidos como los conceptos de calidad, componentes de una empresa, relación entre ellos, y a trabajar estos mismos contenidos, pero también a practicar procedimientos como la observación de procesos y el análisis de datos, o a valorar aspectos como la relación entre el bienestar de las personas, el beneficio de las empresas y el valor de los productos, o a tener presente un código deontológico... Puede llegar a ser difícil dar preferencia a unos contenidos o a otros. Sea como

sea, será necesario tenerlo todo presente ya desde el momento de la planificación de la docencia.

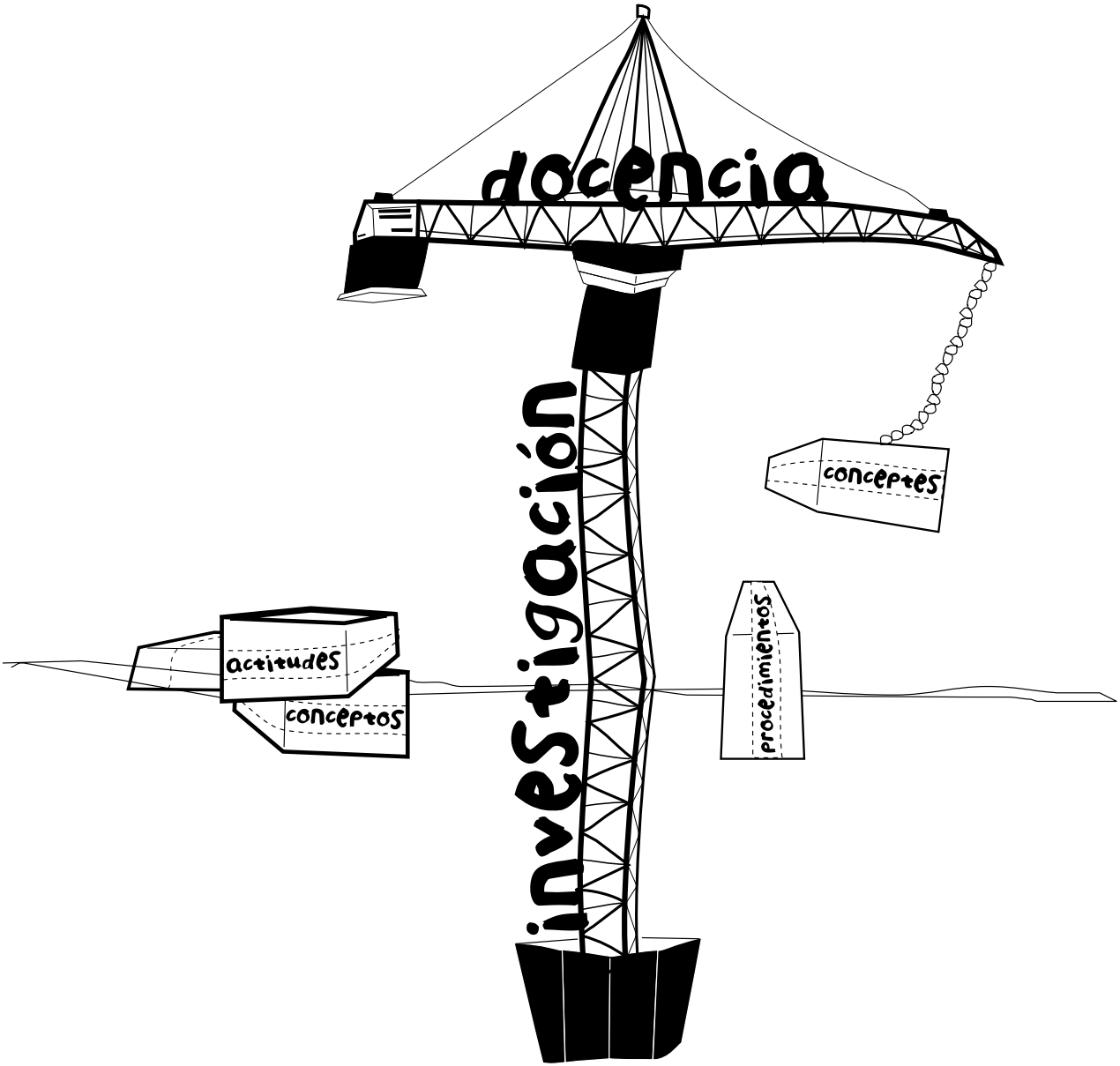
Siguiendo con el ejemplo que hemos puesto, y en un intento de llegar a una tipología de contenidos que nos permita explicitarlos, vemos que podemos obtener tres bloques distintos:

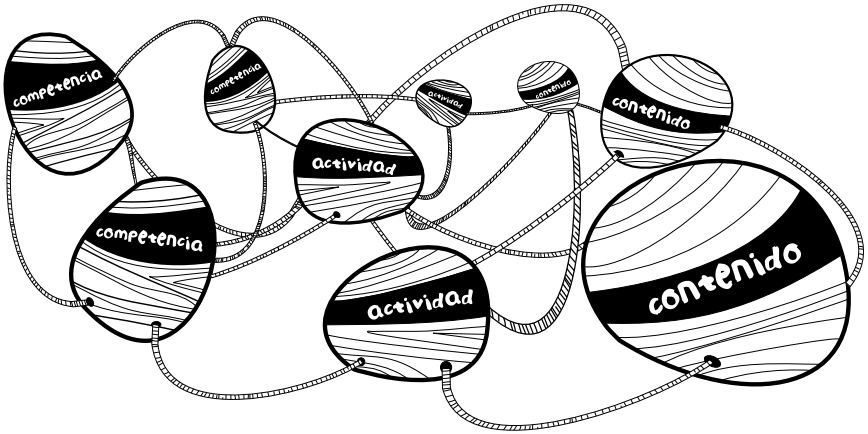
— El concepto de calidad, los componentes de una empresa, la relación entre ellos, etc. son las ideas que definen el campo de conocimiento. Son los contenidos conceptuales.

— Las técnicas de observación de procesos, de análisis de datos, etc. son prácticas que hay que aplicar sobre los conceptos o a partir de ellos. Son contenidos procedimentales.

— La relación entre el bienestar de las personas, el beneficio de las empresas y el valor de los productos, el código deontológico, etc. se sitúa en el campo de los valores y las actitudes. Son los contenidos actitudinales. Algunos de los contenidos de este bloque han sido mencionados en diferentes cuadernos de esta guía (la interculturalidad, la ética...). Puede resultar de especial interés que de la docencia y de los contenidos se desprendan herramientas e instrumentos que permitan reflexionar sobre cuestiones deontológicas inherentes a las diversas disciplinas y campos profesionales.

## 6. Contenidos






## 3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La tipología de contenidos que se establece en el apartado anterior nos encamina a tratarlos de forma integrada.

Es cierto que en los temarios tradicionales de nuestras asignaturas los contenidos aparecen en un orden determinado, probablemente en la mayoría de los casos el orden que proporciona la estructura misma del conocimiento específico. No obstante, si damos un paso más con la explicitación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal, y con su tratamiento de forma interrelacionada con los conceptos, quizás será conveniente revisar la organización de los contenidos de nuestras titulaciones. Esta revisión al mismo tiempo nos facilitará poder establecer los siguientes aspectos:

— la conexión de los contenidos con las competencias que hay que desarrollar;
— la imbricación de diferentes contenidos en unas mismas actividades de aprendizaje;
— una mayor coherencia en el conjunto de los estudios;
- una mayor integración entre lo que hemos estado considerando créditos teóricos y créditos prácticos, o asignaturas más teóricas y más prácticas.

# 6. Contenidos

La organización de los nuevos estudios en bloques de contenidos que integren conceptos, procedimientos y actitudes que garanticen un tratamiento suficiente y ordenado, que eviten lagunas y encabalgamientos y que incluyan el trabajo colaborativo entre profesores, nos lleva a un concepto más amplio que el de asignatura y menos fragmentado: el concepto de módulo.

Entenderemos por módulo el bloque de contenidos que mantienen una relación natural entre sí, que se vinculan a unas mismas competencias, que sugieren una tipología determinada de actividades de aprendizaje, que se pueden someter a una evaluación conjunta y que pueden ser responsabilidad de más de un profesor.

Organizar los nuevos estudios por módulos, por otra parte, permitirá que diferentes combinaciones de módulos den lugar a diferentes titulaciones; de esta manera se enriquecerá el mapa de la oferta de la Universidad de Girona.

# 4. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Una de las cuestiones más nuevas en el planteamiento docente del espacio europeo de educación superior es la aparición de las competencias transversales como un elemento de peso en la docencia universitaria.

Esta guía, en su segundo cuaderno, define las competencias transversales de la Universidad de Girona. Son competencias que, en buena medida, se asocian a contenidos específicos. Por ello, resulta indispensable que en el diseño de las asignaturas que tengan encomendado trabajar estas competencias aparezcan los contenidos de transversalidad que tienen asociados. Del mismo modo, cuando formulemos las actividades de aprendizaje, deberemos prever la integración de estos contenidos, para garantizar el tratamiento correcto de las competencias correspondientes.

La manera como se tratarán los contenidos asociados a las competencias transversales tendrá que ser un motivo de trabajo colegiado entre el profesorado de los diferentes ámbitos.

# trabajo colegiado

EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR [EEES] NEIX D'UNA
ÍTICA PRODUÏDA A ESCALA MUNDIAL, AMPLIAMENT
DI DOCENT UNIVERSITARI. ES FA NECESSARI, EN VISTA
R DE CADA REALITAT CONCRETA I ESPECIFICA, EN
L'ESPA
PU
EL MEDI
ESPAI, A PARTIR DE
LES UNIV
ADAPTACI
SUPOSA L'AP
LA UNIVER
D'AD

UdG
Universitat
de Girona

Generalitat de Catalunya
**Departament d'Educació i Universitats**

Aquest quadern, i els que el precedeixen, de la *Guia per a l'adaptació a l'espai europeu d'educació superior* han estat finançats amb l'ajut concedit pel Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, convocatòria de 2005, per a l'adaptació al sistema de crèdits europeus.

dssny:J+1