

LA ELABORACIÓN DEL PLAN DOCENTE SEGÚN CRITERIOS ECTS: PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

Elena Bernarás Iturrioz
elena.bernaras@ehu.es

Pilar Gil Molina
pilar.gil@ehu.es

Luis M^a Elizalde Alcayaga
luis.elizalde@ehu.es

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia de formación de docentes universitarios interesados en adaptar su actual programa docente según criterios ECTS. Se explica el contexto de la formación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario de la UPV/EHU. Se analizan los objetivos del programa, las características de los participantes, la metodología utilizada; se presentan algunos resultados de la experiencia y finalmente, se ofrecen algunas conclusiones en torno a la misma.

Introducción

La Declaración de Bolonia firmada inicialmente por 29 estados de la Unión Europea, fue ratificada en sus contenidos principales por un total de 40 estados en la reunión celebrada en Berlín en el 2003. Este acuerdo obliga a los firmantes a coordinar sus políticas educativas para conseguir a corto plazo, y en cualquier caso antes del 2010, que el Espacio Europeo de Educación Superior sea una realidad.

En la declaración de Bolonia se pacta, por un lado, el establecimiento de un sistema de créditos europeo, es decir, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), como medio de promover la movilidad de los estudiantes y; por otro, la adopción de una arquitectura común de los títulos de sencilla legibilidad y compatibilidad. El ECTS es un sistema centrado en la carga de trabajo del estudiante que se estima necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican en términos de resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Es un concepto de educación basado en el aprendizaje y centrado en el alumno. Se trata, en definitiva, de un concepto de enseñanza más amplio que tiene lugar en un contexto en el que el profesor debe guiar y acompañar al alumnado a través de un conjunto de actividades educativas para la consecución de una serie de competencias.

La Universidad del País Vasco, UPV/EHU, a partir del curso 2004/2005 y a través del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE) puso en marcha un plan bianual para la introducción del crédito europeo en las enseñanzas universitarias que constaba de dos fases: la primera se dirigía al Asesoramiento a la Introducción del Crédito Europeo (AICRE) y la segunda, al Seguimiento de la Implantación del Crédito Europeo (SICRE). En el programa AICRE el profesorado planificaba la docencia adaptando las asignaturas actuales a los requisitos didácticos y técnicos del crédito europeo, es decir, centrándola en el estudiante. En el programa SICRE se implantaba esta planificación con el alumnado y se ajustaba a las necesidades del mismo. La participación en ambos programas era de carácter voluntario.

En el curso 2006/07 la UPV/EHU decidió incorporar estas acciones formativas al Programa de Formación Docente del Profesorado Universitario (FOPU) a través del

curso *Elaboración del plan docente según criterios ECTS*. Actualmente, este curso se imparte como formación complementaria a los programas para el Impulso de la Innovación de la Docencia en los Centros de la UPV/EHUko Ikastegietako Irakaskuntzaren Berrikuntzarako Programa (IBP). El objetivo de este programa consiste en proporcionar apoyo y asesoramiento para elaborar la guía de la titulación adoptando los créditos ECTS como unidad de medida de la actividad académica del alumnado y en impulsar la mejora de todos los procesos relacionados con este fin y que afecten a la gestión del Centro.

A continuación se presenta una experiencia en la que profesores universitarios han planificado su docencia centrándola en el estudiante.

Objetivos

En este curso se pretende facilitar a los participantes las pautas necesarias para adecuar sus programaciones actuales a la nueva unidad de medida del currículo, es decir, al ECTS. Es una buena oportunidad para revisar aspectos relativos a la metodología docente a partir de la elaboración de una propuesta curricular estructurada en torno a un modelo de protocolo establecido.

Las competencias que se pretenden lograr tras la realización de este curso son:

1. Elaborar un plan docente centrado en el estudiante siguiendo los criterios ECTS según el protocolo que se suministra.

2. Reflexionar, de manera personal y colectiva, sobre la propia práctica docente para mejorar el aprendizaje del alumnado.

Participantes

El curso está dirigido a profesores universitarios de los tres campus de la UPV/EHU y se organiza con un número máximo de 20 participantes. En el campus de Gipuzkoa en los cursos 2006-2007 y 2007-2008 se han realizado 8 cursos (4 en euskara y 4 en castellano) en los que han participado alrededor de 130 docentes con una media de 15 profesores por grupo. El profesorado participante procede de titulaciones tan diversas como: Psicología, Informática, Empresariales, Magisterio, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería Técnica, Geografía e Historia y Derecho. Este profesorado cuenta con amplia experiencia docente, aunque también participa, en menor medida, profesorado *nobel* (con un año o incluso meses de experiencia).

Metodología

El plan de trabajo se ha estructurado en 4 sesiones de dos horas y media de duración. En estas sesiones presenciales (10 horas) se han llevado a cabo dos tipos de tareas: la exposición en clase de los contenidos del temario (4 horas presenciales) y seminarios de reflexión sobre la propia docencia (6 horas presenciales). Además, para la elaboración del plan docente los participantes han precisado de 24 horas no presenciales y para la preparación del seminario 12 horas no presenciales. Finalmente se calcula que para la elaboración del dossier han necesitado otras 4 horas. De esta forma se suman las 50 horas necesarias para completar el curso.

La secuencia de tareas se ha distribuido de la siguiente forma:

Sesió 1. Presentació general del curs i del pla de treball. Recollida de coneixements previs, expectatives, interessos i preocupacions del professorat. A més se profunditza en qüestions terminològiques relacionades amb l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), amb el Sistema de Transferència del Crèdit Europeu (ECTS) i altres conceptes i aspectes relacionats amb les competències i el temari de la assignatura. Se presenta el protocol i els diferents apartats dels quals se compon: dades de la matèria, dades del docent, competències, temari, metodologia, avaluació bibliogràfica i annexos. Per a la propera sessió se proposa als participants que redactin les competències específiques i el temari d'una assignatura. Per a això se planteja la següent qüestió: "Al finalitzar la meua assignatura els meus alumnes treballant amb aquests continguts seran capaços de...". Se comença així una reflexió sobre la planificació de la pròpia docència centrada en el que ha de aprendre l'estudiant i l'objectiu d'aquest aprenentatge formulat en termes de competència aplicant-lo al disseny d'una assignatura concreta. Les assignatures que el professorat escull per a la realització del pla docent habitualment solen ser troncales i, en menor mesura, obligatòries i de lliure elecció.

Sesió 2. Presentació i discussió de les competències redactades associades a un temari específic de la assignatura. Per a això, se contrasten i analitzen les competències específiques proposades en petits grups i posteriorment se presenten algunes de les conclusions extretes de l'anàlisi de les mateixes en gran grup. Se treballa, així, qüestions relacionades amb la forma, és a dir la redacció de la competència, però també el contingut de la mateixa i se aclaren les possibles dubtes sorgides al voltant del temari. En petits grups se presenten els temaris escollits i se analitza la seua relació amb les competències de la assignatura a la que correspon. A continuació se presenta l'apartat de metodologia i els diferents aspectes sobre els quals el docent ha de reflexionar per a planificar: competències a treballar, modalitats docents i tasques associades a les mateixes, tipus de treball de l'alumne (individual/cooperatiu), temps que l'alumne destina a la tasca (presencial i no presencial) i nº d'alumnes per grup. Se exposen els diferents tipus de modalitat docent i exemplifiquen les possibles tasques a elles associades. Se fa especial èmfasi en la coherència entre les tasques que se proposaran a l'alumne i les competències proposades. Per a la propera sessió han de construir l'apartat de metodologia.

Sesió 3. El punt de partida d'aquesta sessió són les tasques que els participants han proposat a partir de la seua reflexió personal. En el seminari de treball i en petits grups els docents planifiquen diferents tasques individuals o grupals (lèxions, lectures i hores d'estudi, realització de treballs o projectes, preparació i realització d'exàmens, debats, etc.) associant-les a alguns dels diferents tipus de modalitats docents que se recullen en la RESOLUCIÓ de 24 d'octubre de 2006, de la Vicerectora d'Organització Acadèmica i Coordinació, per la qual se estableix la Normativa sobre tipus de docència i dimensionament de grups en el marc dels crèdits europeus ECTS i que han estat seleccionats per al perfil de la titulació corresponent: classes magistrals, seminaris, pràctiques d'aula, pràctiques de laboratori, pràctiques d'ordinador, taller industrials, taller no industrials, pràctiques clíniques, pràctiques de camp i esportives. Abans de finalitzar la sessió, se presenten les claus de l'avaluació de competències: eines d'avaluació (portafolis, exàmens, treballs..., és a dir, evidències del desenvolupament de la competència), criteris d'avaluació (indicadors clars i objectius relacionats amb el nivell de assoliment de la competència) i percentatge de la nota final. Per a això, se utilitza un material relacionat amb diferents eines d'avaluació i se comenta les eines i els

procedimientos más utilizados habitualmente por el grupo. Para la siguiente sesión deben redactar el apartado de evaluación y el de bibliografía.

Sesión 4. En esta última sesión se exponen algunas de las distintas evaluaciones programadas analizando su coherencia y su relación con los otros apartados de la programación docente que se han ido construyendo. Finaliza la reflexión grupal exponiendo las dudas que han podido surgir de las diferentes cuestiones trabajadas a lo largo del curso. Se establece la fecha en la que cada docente entregará el plan docente de la asignatura centrada en el estudiante. Esta planificación es analizada por las tutoras del curso, las cuales realizan una devolución personal con sugerencias de mejora.

Una vez finalizadas estas sesiones presenciales se acuerda con los participantes el plazo de entrega del portafolio, que servirá para la evaluación del curso y en el que se incluyen dos tipos de documentos:

- *Plan docente.* Los criterios de evaluación de esta competencia son: la asistencia a las sesiones informativas y el plan docente adecuado a las normas establecidas.
- *Memoria de las sesiones del seminario.* Los criterios de evaluación son la asistencia y participación en los seminarios y la elaboración de una memoria reflexiva.

Tras la lectura de éstos se realizan devoluciones en tutorías individuales en las que se pretende asesorar al profesorado en la mejora de la redacción de las competencias, la adecuación de las modalidades docentes/tareas y la evaluación de las mismas.

Resultados

La mayoría los profesores participantes en el curso han sido evaluados como aptos al haber considerado las tutoras del curso que han demostrado haber adquirido las competencias del mismo. Por tanto, los resultados han sido muy positivos y han sido corroborados en las encuestas de evaluación que han cumplimentado los y las participantes al finalizar el curso.

Esta planificación de la docencia centrada en el estudiante ha permitido reflexionar acerca de una serie de aspectos que nos gustaría resaltar: las expectativas y conocimientos previos de los docentes sobre la aplicación de los ECTS y el EEES y su repercusión en el aprendizaje del estudiante; la disposición del profesorado ante el cambio; la adaptación de la asignatura en términos de competencias; la cohesión que debe presentar el planteamiento metodológico con las competencias a desarrollar y la evaluación de las mismas, y finalmente, las necesidades formativas detectadas en el proceso.

Las *expectativas iniciales y conocimientos previos* de los docentes ante el curso de planificación por competencias son heterogéneos. La mayoría acude al curso con la intención de aclarar o asegurar conceptos de los que ya ha oído hablar o incluso sobre los que algún profesor ya ha trabajado (competencias, habilidades, crédito europeo, trabajo centrado en el alumno, carga de trabajo del estudiante, etc.). La cantidad de información que acumulan sobre el tema y que han recibido por diferentes vías lejos de orientarles para la planificación de la docencia parece que les ha sumido en una confusión terminológica que no guarda relación con su práctica actual. Aún así,

manifiestan su deseo de elaborar el programa de acuerdo con los ECTS de forma adecuada y realista, revisando sus actuales programaciones y la manera en la que llevan a cabo la docencia.

La *disposición del profesorado participante ante el cambio* que supone el EEES y el ECTS también es diversa. En general, se asume que el cambio es inminente y que no permite marcha atrás. En estos cursos se ha apreciado dos tipos de actitudes ante la nueva perspectiva: por un lado, hay profesores que muestran una buena disposición y motivación ante el cambio, valoran las nuevas posibilidades que brinda y quieren aprovechar la ocasión para mejorar su docencia y formación pedagógica. Por otro, en contraposición, hay profesores que no ven claro el futuro, presentan cierta resistencia al cambio e incluso valoran la oportunidad de mejora como una crítica negativa a lo que ya hacen. La falta de información, las carencias formativas, la desmotivación son algunos de los aspectos desde los que justifican su malestar e inquietud. Algunos profesores parecen preocupados porque el cambio sea sólo terminológico y que no se aproveche la oportunidad para realizar una revisión metodológica de fondo de la enseñanza en la universidad. Otros presentan dudas sobre el cumplimiento de los plazos fijados. Hay quien se preocupa por una posible desvalorización del conocimiento e insiste en que el papel de la universidad es generar conocimiento. Finalmente, la mayoría de los docentes se preocupa por su propia capacidad para utilizar metodologías centradas en los alumnos, en las que éstos sean protagonistas, participantes activos y motivados. También se formula la inquietud por cómo asumirá el alumnado estos cambios.

Los *aprendizajes realizados* al planificar la enseñanza centrada en el estudiante han sido, asimismo, variados. Sin pretender recoger la totalidad de los mismos, se recogen a continuación, algunos de los más representativos.

En primer lugar, *en relación a las competencias*, en el curso se han planteado cuestiones de forma y de contenido. Las primeras se resuelven desde la aplicación de una fórmula para la redacción de la competencia (verbo + objeto + contexto + finalidad). El problema es seleccionar el verbo adecuado a la competencia que se pretende trabajar. A modo de ejemplo, la utilización del verbo *conocer* ha sido muy discutida en la mayoría de los grupos. Algunos profesores consideran que puede ser una competencia, mientras que otros suponen que la realización de la competencia implica el conocimiento teórico que subyace a la misma.

En cuanto al *contenido de las competencias*, resulta más problemático formular las competencias que realmente responden al objetivo final de aprendizaje del alumno. Esta dificultad se deriva de la experiencia que tienen los docentes sobre planificación. No hay que olvidar que su referencia habitual es una programación que desde la estructura: objetivos-temario-metodología-evaluación se articula en torno a los contenidos del temario. La nueva estructura del plan docente de la asignatura que han de programar en torno a los ECTS responde a la estructura: competencias-temario-metodología-evaluación en la que la competencia es la que fundamenta los otros tres elementos. Los docentes advierten el cambio formal, es decir, que en esa estructura las competencias ocupan el lugar de los objetivos y algunos llegan a la conclusión errónea de que es suficiente la mera sustitución de los objetivos por las competencias. Por tanto, el primer reto es diferenciar los objetivos de las competencias y entender que éstas se refieren a aquello que ha de aprender el estudiante y no a los objetivos de enseñanza del profesor o a los contenidos de un temario. Por último, ha sido habitual encontrar como competencias específicas de asignaturas, algunas que pudieran ser competencias generales de la titulación. Cuando esto ha ocurrido, se ha solicitado al profesorado una

mayor concreción de la competencia a su marco de aplicación, es decir, a su asignatura. En cualquier caso esto, ha sido consecuencia de que algunos docentes han diseñado su planificación careciendo de referencias sobre el perfil de su titulación.

El *diseño de las competencias* también parece estar relacionado con el carácter de las titulaciones. El profesorado de titulaciones más técnicas (Ingeniería, Informática...) construye sus competencias recogiendo el objetivo profesionalizante de la formación. En ocasiones esta cercanía con la actividad profesional hace que algunos docentes propongan como competencias las tareas y actividades que debe realizar el alumnado. En las titulaciones de áreas sociales, sin embargo, algunos docentes elaboran competencias exclusivamente centradas en el conocer y el saber. Subrayan la importancia del conocimiento en sí mismo y pretenden que sus alumnos "conozcan", "dominen" la asignatura, sin identificar la funcionalidad de ese aprendizaje.

El profesorado que trata de planificar en ECTS tiene la experiencia previa de diseñar sus asignaturas en torno a un *temario*. No es de extrañar, por tanto, que algunos inicien el proceso del diseño de sus competencias tratando de definir una competencia para cada tema de la asignatura. Pero programar en ECTS implica identificar las competencias que el alumno ha de alcanzar a través del trabajo de los distintos temas. Esto conlleva la necesidad de aclarar que los conocimientos y los programas son importantes, pero deben estar vinculados a las competencias específicas. Estos contenidos se recogen en el plan docente junto a las actitudes, valores, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional.

En cuanto al apartado de *metodología*, la mayor dificultad que expresan los docentes está relacionada con la falta de conocimiento metodológico. Muchos profesores vienen al curso presuponiendo que existe una metodología ECTS. En este sentido, parece que en nuestra universidad se ha extendido la idea que los ECTS implican, principalmente, metodologías relacionadas con el trabajo en grupo que supondrían la eliminación de las clases magistrales. Por esta razón, en el curso se clarifica que la metodología debe estar centrada en el estudiante pero que puede ser diseñada desde una amplia gama de modalidades docentes (clases magistrales, prácticas, seminarios, tutorías, etc.) unidas a un variado repertorio de actividades y tareas de aprendizaje. En estas últimas, el análisis ha consistido en buscar la cohesión con la competencia que tratan de trabajar, es decir, cuestionar si las tareas propuestas proporcionan al estudiante oportunidades para desarrollar la competencia programada. El trabajo realizado ha obtenido como resultado la identificación de una variedad de actividades y tareas de enseñanza-aprendizaje, de entre las que cada docente ha de seleccionar las más adecuadas a la competencia que pretende trabajar, dentro del área en la que se inscribe la asignatura y teniendo en cuenta las características de su grupo (número de alumnos, titulación, curso, intereses, motivación...) y sus propias características como docente.

Con respecto a la *evaluación*, el principal resultado obtenido por los docentes en su reflexión sobre el plan docente ha sido subrayar que hay que evaluar las competencias fijadas en la asignatura y no las tareas que se han programado en la metodología. Las tareas son las propuestas que el docente hace al discente para posibilitar el desarrollo de una determinada competencia. Algunas de esas tareas (no necesariamente todas) pueden servir como herramientas de evaluación que faciliten información sobre la competencia que se pretende que alcance el alumnado. Para ello es necesario que el docente defina indicadores claros y precisos, es decir, ha de tener en

cuenta esa información que le proporciona la tarea para poder valorar si la competencia está siendo conseguida o no.

Otro aspecto trabajado en la planificación de la asignatura centrada en el estudiante tiene que ver con la idea de que la evaluación por competencias debe ser continua, y la suposición de que sólo puede hacerse aumentando el número de exámenes. Este extremo está creando un cierto debate entre el profesorado y obliga a clarificar la diferencia entre evaluar y examinar, y qué se entiende por evaluación continua. Por un lado, el examen es una de las herramientas de evaluación más utilizadas y podría seguir siéndolo, siempre que sea diseñada como una prueba que proporcione información acerca del desarrollo de la competencia. En algunos casos, incluso, es el tamaño excesivamente grande de los grupos el que lleva al profesor a optar por este sistema, pues le resulta el más sostenible. Por otro lado, se ha planteado que evaluar no significa estar examinando continuamente, pero sí que el docente necesita evidencias de cómo se está desarrollando la competencia en el proceso de trabajo.

En el conjunto de las programaciones elaboradas se han obtenido, como se ha afirmado en el inicio de este apartado, unos resultados satisfactorios ya que los docentes han demostrado su competencia al elaborar el plan docente centrado en el estudiante y reflexionar sobre su propia práctica. Sin embargo, el desarrollo de ambas competencias se ha producido en un plazo de tiempo limitado y habría que considerar, por tanto, que el curso ha sido un entrenamiento y que las programaciones realizadas son provisionales. Su puesta en práctica proporciona al profesorado elementos para seguir reflexionando y ajustando el plan docente a las necesidades del alumnado.

Finalmente, a lo largo del curso se han ido detectando y recogiendo diferentes *necesidades formativas* que los docentes han planteado directa o indirectamente. Las más representativas están relacionadas con: el conocimiento de diferentes propuestas metodológicas, la evaluación por competencias y técnicas para incentivar la motivación y participación del alumnado.

Conclusiones

Las conclusiones a las que llegamos tras la realización de los cursos y la reflexión llevada a cabo en los mismos son las siguientes:

- La confusión terminológica, la falta de información, las carencias formativas, con las que los docentes acuden al curso, genera malestar e inquietud en la mayoría de ellos. Es necesario, por tanto que la universidad proporcione directrices claras y mensajes unívocos a los profesores para que puedan planificar su docencia de acuerdo a las mismas.
- La falta de un trabajo previo a nivel de titulación (por ejemplo, la definición de las competencias propias del perfil de la titulación), entre otros factores, obliga a trabajar de forma intuitiva, tanto al definir las competencias propias de su asignatura, como al diseñar los restantes elementos de la planificación relacionados con las mismas (metodología, evaluación...).
- Los docentes realizan la planificación como un entrenamiento que les permite adaptar sus asignaturas al ECTS, pero sabiendo que tendrán que seguir reflexionando sobre las competencias, que el producto al que han llegado es

provisional, y que tendrá necesariamente que ser ajustado cuando en sus centros se definan los planes docentes de las titulaciones.

- Aún siendo conscientes de la indefinición del contexto en cuanto a la planificación, se observa que los docentes están interesados en mejorar y ajustar la propuesta que realizan al alumnado. Por esta razón valoran positivamente la oportunidad que este curso les brinda para reflexionar y mejorar de forma individual y colectiva su docencia, desde el espacio que han compartido con otros profesores del campus.
- La universidad tendrá que seguir proporcionado a los docentes, que así lo deseen, nuevos espacios para la reflexión sobre la docencia y más formación en torno a diferentes metodologías centradas en el trabajo y la motivación del alumnado, a las actividades y tareas a ellas asociadas, a las herramientas de evaluación y a cuantas, a medida que avance el proceso, vayan surgiendo.

Bibliografía

De la Calle Velasco, M.J. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 179-196.

De Miguel, M (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Z

abalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Tras analizar la experiencia realizada, nos surgen ciertas cuestiones que quisiéramos formular para la reflexión individual y colectiva de los docentes universitarios:

¿Cuáles son las expectativas, inquietudes, interrogantes que suscitan en el profesorado universitario la planificación de la docencia centrada en el estudiante?

¿En qué medida estamos los profesores preparados para asumir esta tarea?

¿Qué formación necesitamos al respecto?

¿Cuáles son las claves, que habríamos de recoger en esta planificación, para que el alumnado realice un aprendizaje autónomo?