

GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN
DIDÁCTICA
DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
en el marco del EEES

(Guía de guías)

Documento de trabajo

Prof. Miguel A. ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela
Octubre - 2004

Introducción

Tanto la normativa sobre calidad que se ha ido generando recientemente en las universidades españolas como el proceso de convergencia de cara a un Espacio Europeo de Educación Superior nos colocan ante el reto de reforzar la planificación de la docencia mediante *guías didácticas* que faciliten el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Entre esas recomendaciones de las universidades aparece reiteradamente la *necesidad de reforzar la planificación* de la oferta formativa que ofrece cada Facultad o Escuela desde las titulaciones hasta las materias. Cabría entender, en ese sentido, que una buena planificación de la formación constituye una pieza básica en la configuración de una docencia de calidad. Es por eso que, para facilitar la elaboración de buenos programas por parte de los profesores, se recomienda que las universidades, a través de los equipos técnicos que establezcan al efecto, *faciliten guías, ofrezcan orientaciones y presten ayuda especializada sobre todo el proceso de planificación y desarrollo de la docencia.*

La programación de la docencia juega, desde luego, un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad. Dar coherencia a las titulaciones, coordinar los programas de las diversas materias, enriquecer informativamente los programas de forma que dejen claro el sentido del trabajo a desarrollar, homogeneizarlos para facilitar su lectura y el contraste con otros programas por parte de nuestros alumnos y también de los alumnos Erasmus, ponerlos en la red a disposición de los interesados, etc. Constituyen operaciones de planificación docente que necesariamente debemos realizar los profesores como parte de nuestra actuación docente.

También el *proceso de convergencia europea* en el que están inmersas nuestras universidades plantea como uno de sus objetivos optimizar los procesos de planificación docente de forma que se facilite la *visibilidad y comparabilidad* de los programas. Algunos de los principios y recomendaciones de la convergencia tienen que ver, directa o indirectamente, con las *guías didácticas*. El enfoque pedagógico del proceso de convergencia está basado en un principio básico: ***“The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner”***. Esto es, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De cara a la planificación didáctica de nuestras clases eso significa, entre otras cosas, lo siguiente:

- Que tenemos que preparar a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañado y guiados por nosotros como profesores). Y, complementariamente, que tenemos que prepararnos los profesores para hacerlo posible.

- Que deberemos dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos.

- Que debe producirse un cierto equilibrio entre exigencias de la materia y la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (en buena parte, la nueva configuración de los créditos ECTS van en esa línea).

-Que deberíamos propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la *progresividad* y *continuidad* en la formación. Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente nuestra materia en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (pensarla y construirla en función de su aportación al perfil profesional de la titulación).

Podríamos decir, en este contexto, que cambian profundamente algunas de las coordenadas en las que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta la actualidad. Coordenadas que, en síntesis, vienen marcadas por las siguientes ideas:

- Una *docencia centrada en el estudiante*, lo que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un *diferente papel del profesor*: de estar centrado en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Una organización de la formación orientada a la consecución de *competencias* (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas de cada titulación).
- Cambios en la organización de los aprendizajes: una perspectiva curricular de nuestro trabajo que refuerce la continuidad y la coordinación.
- Una nueva definición del papel formativo de las universidades: la *formación a lo largo de la vida* (la universidad como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará en la post-universidad). Esta idea convierte a la universidad en una especie de momento propedéutico que servirá para preparar las fases subsiguientes del aprendizaje y desarrollo profesional. Implica, además, que no todo lo que puede-debe ser enseñado en cada materia o espacio científico para el desempeño de una profesión ha de ser enseñado necesariamente en los años universitarios.
- Un nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo. Un importante papel juegan, en este sentido, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación.

Todos estos puntos requerirían una explicación mayor de la que se puede ofrecer aquí. En todo caso, puede observarse que casi todos ellos tienen fuertes vinculaciones con respecto a la planificación de la docencia. Hacer otro tipo de docencia significa planificarla de forma distinta haciéndolo de acuerdo a las líneas matrices que se acaban de señalar.

I. LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN UNA PERSPECTIVA CURRICULAR.

La *planificación de la docencia* está orientada al desarrollo de Proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. Es, justamente, por eso que *planificar* es uno de los compromisos más importantes que se deben asumir en el ámbito

universitario: por parte del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, en lo que afecta a las bases y directrices generales de la formación en las diversas titulaciones; por parte de las Universidades y Facultades, en lo que afecta a los Planes de Estudio; por parte de los Departamentos y profesores, en lo que afecta a los programas de las materias concretas, de las prácticas o de los intercambios.

En lo que nos afecta como profesores universitarios, la planificación se convierte así en una de las competencias básicas de nuestro ejercicio profesional. Con frecuencia, la planificación se ha reducido a un mero listado de los temas a tratar y/o de las prácticas a realizar con algunas anotaciones sobre la evaluación. Como veremos en esta *guía de guías*, planificar es más que eso.

“Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles”¹

Dicho de forma sencilla, planificar es diferente de organizar, sin más, una disciplina. La diferencia entre *diseñar* el programa de una disciplina (haciendo abstracción de todo lo que no sea la disciplina en sí misma) y hacer una *programación* (preparar la disciplina para ser aprendida por un grupo concreto de alumnos que se preparan para un perfil profesional específico) estriba en que la *programación* tiene una fuerte dependencia situacional, viene condicionada por los distintos invariantes que la condicionan y le dan sentido. Los manuales pueden organizar un ámbito disciplinar. Las *programaciones docentes* deben ir más allá para dar respuesta a los diversos factores que condicionan y dan sentido al trabajo didáctico que los profesores hemos de desarrollar con nuestros alumnos.

Ése es el sentido que tiene la preparación del programa de la disciplina. Por eso decimos que constituye una competencia básica de los docentes. No basta con conocer bien nuestro campo disciplinar. Es preciso saber cómo combinar ese conocimiento con las particulares condiciones en las que debemos llevar a cabo la docencia: Plan de Estudios (o perfil profesional, si prefieren), número y características de los alumnos (incluidos sus conocimientos previos y su preparación para conseguir aprendizajes de calidad); tiempo disponible; recursos didácticos, etc. A esos aspectos los llamábamos antes *invariantes*.

Estamos, por tanto, planteándonos la *planificación* docente desde una perspectiva curricular. Los profesores universitarios somos agentes curriculares en la medida en que participamos en la creación y diseño de planes formativos, y en la medida en que formamos parte del equipo docente que lo llevará a

¹ Zabalza, M.A.(2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid:Narcea, pag. 73.

cabo. Esta primera asunción doctrinal trae consigo dos consecuencias importantes de cara a la planificación de la docencia:

1) Significa, en primer lugar, que precisamos situar nuestra intervención como profesores individuales en un contexto más amplio que le dé sentido. El gran reto a afrontar cuando tratamos de planificar nuestra materia no es pensarla en abstracto (como si constituyera un espacio científico independiente y desconectado del resto) sino pensarla en un contexto ubicándola en un marco de circunstancias y condiciones concretas (el Plan de Estudios y el perfil profesional, el número de créditos de que disponemos, las características de los estudiantes con los que vamos a trabajar, las competencias cuyo desarrollo debemos asumir, etc.).

2) Significa, en segundo lugar, que situamos nuestra materia en una estructura más amplia: el Plan de Estudios. Desarrollamos nuestra actividad en un contexto más amplio que el de nuestra acción individual concreta: formamos parte de un colectivo que trata de desarrollar un proyecto completo de formación (el Plan de Estudios). En ese sentido, la planificación de cada disciplina es un tipo de actuación docente de segundo orden dado que está supeditada a momentos anteriores y superiores en la jerarquía decisional. Las rupturas en ese proceso generan incongruencia en el conjunto y merman su efectividad formadora. Aunque la cultura habitual en la universidad está un tanto reñida con esta perspectiva no podemos olvidar que somos miembros de un equipo (el grupo de profesores y profesoras que imparte docencia en la titulación) y no francotiradores que van a hacer un trabajo independiente y auto referido. Esta dimensión del trabajo docente requiere, en el contexto español, de un claro fortalecimiento de las estructuras de coordinación de las titulaciones.

Como se decía en un párrafo anterior, hacer el programa de nuestra materia no es encerrarse cada uno en su despacho para construir por su cuenta el programa para el próximo curso. Solemos hacerlo así, pero no es esa la forma más adecuada. Cada materia es un proyecto de formación específica pero que no actúa aisladamente sino que, a su vez, en una especie de red sistémica, forma parte de un proyecto de formación más global que viene definido por el Plan de Estudios. Las preguntas que debemos responder en la planificación de nuestra materia trascienden la materia en sí. A lo que nuestra planificación debe dar respuesta es a lo siguiente: ¿qué se espera que aporte esta disciplina a la formación de los profesionales que estamos formando?, ¿qué parte de la formación, específica y general, comprometida con nuestros estudiantes es la que se puede-debe asumir en esta materia?

Es por eso que el primer paso de toda planificación docente (dejando al margen las líneas matrices recogidas en la correspondiente normativa general) tiene que ver con el Proyecto Institucional. Cada Facultad o Escuela debería desarrollar un documento base en el que se prefiguraran las líneas matrices del proyecto de formación que se pretende llevar a cabo. Estos proyectos deben especificar, para cada titulación, el perfil profesional y sus finalidades y objetivos, los bloques de conocimientos que se consideran relevantes para la formación de los alumnos y algunas ideas generales sobre metodología (por ejemplo, la relación entre teoría y prácticas, la presencia de actividades de campo o laboratorio, los intercambios, etc.), las orientaciones y criterios sobre

evaluación, los recursos disponibles, etc. Todo ello dejando el suficiente espacio para que cada profesor pueda introducir su propio estilo de trabajo y orientación científica. De esta manera los proyectos formativos institucionales serán el marco de referencia para la elaboración de los programas de las diversas asignaturas.

Es bien cierto que, en la actualidad, nuestros centros no cuentan con un Proyecto de Formación explícito. En opinión de algunos colegas, esa pretensión es una ingenuidad imposible de conseguir. Pero ésa es la dirección en la que deberíamos avanzar en los próximos años si queremos superar el individualismo habitual de nuestras actuaciones docentes. Entre tanto, deberemos funcionar un poco más por libre pero sin perder nunca de vista la idea de que estamos actuando en el marco de un proyecto más general que es el que debe orientar y dar sentido a las decisiones que tomemos en relación a nuestra propia asignatura.

Esta perspectiva de la planificación de nuestras materias, como una propuesta de formación contextualizada, es la que pretende propiciar esta guía de guías. Iremos señalando, paso a paso, las diversas decisiones que como docentes deberemos ir adoptando tanto en lo que se refiere a la *planificación macro* (la configuración del Plan de Estudios) como a la *planificación micro* (los programas docentes de las materias).

II. EL NIVEL MACRO DE PLANIFICACIÓN.

En este apartado deberemos incluir los datos referidos al Plan de Estudios. Se trata, por tanto, de una información común a las diversas materias de una titulación y deberá ser configurada desde la propia Facultad o Escuela.

Teóricamente, al menos, las *guías docentes*, deben hacer una presentación global de toda la carrera con una parte inicial genérica seguida de una descripción pormenorizada de cada una de las materias. Este primer apartado se refiere a esa parte inicial, centrada en la institución y en la carrera. En el siguiente entraremos en la descripción de cada materia.

2.1 Descripción de la Institución.

Normalmente, las guías docentes comienzan con una descripción de la institución en la que se imparte la titulación. Esa descripción (que puede incluir también fotografías y planos para ubicarla en el Campus) debería incluir, cuando menos, las siguientes informaciones:

- a) Nombre y dirección de la institución.
- b) Estructura orgánica de la misma y autoridades académicas.
- c) Calendario académico.
- d) Descripción general de la institución y, de ser el caso, de las titulaciones que se imparten en ella.
- e) Infraestructuras con las que cuenta (biblioteca, recursos informáticos, laboratorios, etc.) y condiciones para su uso.
- f) Procedimientos de admisión.
- g) Contactos para posibles informaciones.

Obviamente, la descripción de la institución cumple una función informativa pero también de marketing (como recurso de seducción y atracción de posibles

estudiantes). La imagen que se da debe transmitir el sentimiento de valía que los autores de la guía atribuyen a la institución: un centro puntero, de gran prestigio, con amplia tradición, con un magnífico plantel docente, con una docencia de calidad, con altos resultados en indicadores externos, etc.

2.2 Descripción de la titulación.

En este apartado se informa sobre los aspectos principales de la titulación a la que se refiere la guía. En esa descripción general deberíamos incluir, cuando menos los siguientes aspectos:

- a) Título que otorga.
- b) Intensificaciones o especialidades, de ser el caso.
- c) Requisitos de admisión y/o de promoción en la titulación.
- d) Diagrama con la estructura de los cursos (troncales, obligatorias, optativas, prácticas, libre configuración, etc.).
- e) Modalidades de progreso dentro de la carrera y posteriormente (a qué otras titulaciones da acceso).
- f) Programas nacionales e internacionales de intercambio que se ofrecen.
- g) Programas de prácticas (de campo, en empresas, Practicum, etc).
- h) Recomendaciones para los alumnos extranjeros.

III. LAS GUÍAS DOCENTES DE LAS MATERIAS.

Una *guía docente* es un recurso que ponemos en las manos de nuestros alumnos para que les informe y oriente en su aprendizaje. La información, justo es decirlo, no mejora por sí misma la capacidad orientadora de las guías. Mucha información no es mejor información (entre otras cosas porque la gente acaba no leyendo documentos excesivamente largos). Por eso es preciso mantener un cierto equilibrio y parsimonia informativa (como reza el principio : ni menos que la necesaria ni más que la suficiente)

Esta *guía de guías* pretende también jugar, de cara al profesorado, ese doble papel que las guías habrán de jugar para los alumnos: ofrecer información y orientaciones sobre cómo podríamos cumplimentar las guías docentes de las materias que impartimos.

Para conseguir que nuestras guías docentes tengan una imagen más o menos similar, conviene adoptar desde el inicio un formato común. Eso facilitará su lectura por parte de los estudiantes y también la comparabilidad y coordinación entre las diversas materias.

Parece lógico aceptar que ese formato común debería ser lo más próximo posible al propuesto por nuestras universidades para la presentación de las materias en la WEB institucional. Por razones de economía de espacio y de parsimonia informativa, las guías que figuran en la WEB reducen la información a sus elementos básicos. Las guías docentes que aquí vamos a proponer ofrecen más información y orientaciones a los alumnos. Pero nada impide que mantengamos el mismo esquema oficial para que la propuesta no resulte

confusa (con diversas guías diciendo informaciones similares pero con estructuras diferentes).

La estructura que proponemos para esta guía docente es la siguiente:

1. Datos descriptivos de la materia y de su docencia.
2. Sentido de la materia en el Plan de Estudios.
3. Objetivos de la materia.
4. Contenidos (teóricos y prácticos). Incluyendo la bibliografía.
5. Metodología y recursos disponibles.
6. Evaluación.
7. Otras informaciones de interés.

Iremos siguiendo paso a paso las diversas fases de su construcción. Con todo, conviene dejar claro que la construcción de una guía docente no es un proceso lineal. No se trata de ir completando los diversos apartados por orden estricto. Seguramente tendremos que hacer muchos saltos hacia atrás para modificar o ajustar aspectos que ya teníamos provisionalmente establecidos. Por otra parte, las materias universitarias son muy diversas entre sí y es probable que cada profesor se vea en la necesidad de reinterpretar las sugerencias que aquí se señalen a las particulares características de su materia o de la titulación en la que se integra.

Vamos allá.

3.1.- Datos descriptivos de la materia.

Estos datos ayudan a tener un esquema global de la materia en sus coordenadas administrativas. Los datos a incorporar son los siguientes.

1. Nombre y código + Tipo de materia (troncal, obligatoria, optativa, libre configuración) + Ciclo y curso en el que se imparte + Nº de créditos teóricos y prácticos (en su momento esta información deberá venir en créditos ECTS) + Cuatrimestre.
2. Prerrequisitos (normativos o recomendados)

Se explicitan los requisitos obligados (de haberlos) pero también aquellos otros que el equipo docente considera recomendables (haber cursado ciertas materias anteriores, poseer conocimientos lingüísticos o académicos especiales, etc.). Obviamente, tales requisitos no pueden ser exigidos pero parece ético que los alumnos conozcan las condiciones que afectarán a sus resultados en la materia.

3. Profesor/a que imparte la materia (y Dpto. a la que pertenece). Lengua en la que será impartida.
4. Horas de tutoría y lugar.

3.2.- Sentido de la materia en el perfil de la titulación.

En este apartado se explica la importancia formativa de la materia en el proyecto formativo (el Plan de Estudios) en el que está ubicada. Ayuda a los alumnos a entender lo que les aporta en su proceso de formación como universitarios y futuros profesionales. Dos aspectos debería recoger este apartado:

1. Bloque formativo (conjunto de materias vinculadas entre sí) al que pertenece la materia en el Plan de Estudios.

2. Papel que juega nuestra materia en ese bloque formativo y en el conjunto del Plan de Estudios. Esto es, lo que puede esperarse que aporte a la formación (en general) y al desarrollo de las otras materias.
3. Interés de la materia para la futura profesión.

Por ejemplo: una materia puede pertenecer al bloque de la formación matemática de los futuros físicos o farmacéuticos y por tanto está vinculada al conjunto de materias (bloque formativo) que tienen como función dotar a esos estudiantes de una formación matemática adecuada (apartado 1). Pero, a su vez (apartado 2), la materia a la que nos referimos es una materia de primer curso, por tanto su papel en ese bloque formativo es que inicia el proceso de formación matemática y debe, por ello, tratar de consolidar y homogeneizar el nivel de matemáticas con que ingresan los estudiantes en la titulación y, a la vez, dotarlos de las herramientas matemáticas básicas que precisarán para poder afrontar las materias que vendrán después (tanto del bloque de la formación matemática como de los otros bloques que precisen conocimientos matemáticos). Por otra parte, al ser una materia de primero, habremos de integrar como contenido formativo complementario, las competencias generales que se pretende desarrollar en ese curso de la titulación.

El apartado 3 recoge una tentativa de seducción intelectual por parte del docente. Resulta interesante hacer ver a los alumnos el interés de la materia para su futuro profesional sea desde el punto de vista instrumental (como en este caso las matemáticas), sea como materia substantiva (que servirá para la formación en los contenidos y competencias específicos de la profesión), sea como materia de especialización en un determinado ámbito de la misma.

3.3.- Objetivos de la Materia.

El apartado de los objetivos suele ser un punto complejo para algunos docentes poco acostumbrados a este tipo de terminología. A veces se formaliza en exceso, con listados de propósitos genéricos y poco comprometedores. Otras veces, se confunde objetivos y contenidos (los objetivos señalan los contenidos que se desea que los alumnos aprendan). En ambos casos, los objetivos no aportan nada a la guía docente.

El sentido de los objetivos es hacer explícitas tanto las metas que deseamos que los alumnos alcancen como las condiciones en las que deseamos que lleven a cabo el proceso de aprendizaje. Dicho en palabras más simples, los objetivos deben explicitar las *ganancias* que los alumnos obtendrán como consecuencia de cursar nuestra materia.

Por supuesto, esperamos que los alumnos dominen los contenidos que les vamos a enseñar. Eso se da por supuesto. Por tanto no resulta necesario señalar uno por uno esos contenidos. Bastaría con hacer una mención genérica a ello remarcando, de ser el caso, alguna condición o que nos gustaría caracterizada a dicho dominio (por ejemplo: rigor en el manejo de los conceptos, conocimiento de los últimos avances, manejando fuentes internacionales, siendo conscientes de las posiciones encontradas entre diversos enfoques, etc.).

Pero esperamos también (en el proceso de convergencia este aspecto adquiere especial relieve) que adquieran otras ganancias además de los contenidos. Por ejemplo, lo que se refiere a las competencias genéricas que nos corresponda abordar (bien por el tipo de materia, bien por el curso en que la impartimos).

De esta manera, deberíamos incluir en nuestros objetivos, al menos, tres tipos de metas o ganancias:

1. Objetivos relacionados con los nuevos conocimientos o habilidades a adquirir en la materia.
2. Objetivos relacionados con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación (competencias genéricas).
3. Objetivos vinculados a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el Plan de Estudios (punto II.2)

Por eso resulta interesante haber desarrollado el punto II pues sirve de fuente de legitimación para justificar la elección de ciertos objetivos como más coherentes con los contenidos de la materia y con su posición en el Plan de Estudios.

3.4.- Contenidos de la Materia.

Siendo, como somos, especialistas en nuestras materias, este punto resulta relativamente simple en el proceso de planificación. La cuestión, en todo caso, radica en especificar el listado de temas y subtemas que deseamos que nuestros alumnos trabajen bajo nuestra tutela y apoyo didáctico.

Algunos de los principales problemas que trae consigo este momento de la planificación son los siguientes:

- la tendencia a hipertrofiar los contenidos disciplinares llegando a configurar programas poco coherentes con el peso curricular (el número de créditos) de nuestra materia. En algunas materias no resulta fácil llevar a cabo una selección de contenidos acorde con el tiempo disponible, pero resulta, en todo caso, necesario asumir ese compromiso. Una selección orientada a centrarse en aquellos contenidos más básicos y/o más importantes para permitir que el alumno continúe el aprendizaje por su cuenta. Recuerden el principio ya señalado en un punto anterior de que “no todo lo que puede ser enseñado, debe ser enseñado en esta materia”.
- La dificultad para romper el “encefalograma plano” en el abordaje de los contenidos: todos en el mismo nivel de importancia, con el mismo tiempo de dedicación, con la misma forma de plantearlos. De esa forma no se transmite a los estudiantes un mapa de tres dimensiones de nuestra disciplina en la que algunos temas aparezcan como “temas clave”, importantes para poder abordar otros; otros temas reciban una importancia fundamental por otros motivos (por ejemplo, porque abordan conceptos básicos, porque tocan asuntos más difíciles de entender por los alumnos, o porque implican poner en juego criterios morales o habilidades complejas, etc.). Una de las principales competencias didácticas² de los profesores radica, justamente en su capacidad para establecer picos y valles, diferenciar entre elementos básicos y complementarios en su disciplina.

Interesaría, por tanto, diseñar un listado de contenidos con categorías (distinguiendo entre *contenidos esenciales*, *contenidos necesarios* y *contenidos de ampliación*) y remarcando la relación entre ellos (especificando bloques y/o marcando explícitamente la relación entre unos y otros).

Cada materia impone condiciones especiales a la hora de seleccionar y organizar los contenidos. Por eso no es fácil ofrecer orientaciones que resulten válidas para todos. Pero, en general, funcionan bien las siguientes modalidades de organización de los contenidos:

- Agruparlos, si fuera posible, por *bloques* que tengan una cierta consistencia interna (por los asuntos que tratan, por el tipo de operaciones que exigen, etc.). Pueden organizarse prácticas, repasos, actividades de auto evaluación, etc. para cada uno de los bloques.

² Zabalza, M.A. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea. Pags. 77-82.

- Cada tema podría tener una estructura estándar. Les sugiero la siguiente:
 - o Introducción en la que se especifique: a) la ubicación del tema y el sentido del mismo en el programa; b) los conceptos u operaciones básicas de ese tema.
 - o Los epígrafes y sub-epígrafes del tema.
 - o Los materiales o referencias para estudiarlo (o para llevar a cabo la actividad de que se trate).
 - o El método de trabajo del tema (en el caso de incluir alguna novedad).
 - o Las dificultades principales (o las preguntas más frecuentes) en ese tema.
 - o La bibliografía para ampliar el estudio. Sería bueno no ofrecer muchas referencias. Es preferible que sean pocas y vengan categorizadas: muy importantes, de interés, complementarias, etc.

Así pues, el producto de esta fase es:

1. Un listado de contenidos proporcional (en cuanto a la carga de trabajo que le va a suponer su aprendizaje al alumno) al peso curricular de nuestra materia, organizado por bloques y con una explicación interna por cada tema.

Algunos docentes incorporan a sus guías docentes los materiales (textos, gráficos, problemas, etc.) que servirán a los alumnos para su estudio. Para los alumnos esto resulta muy interesante (sobre todo en los primeros cursos) pues los orienta mejor y hace más efectivo su esfuerzo. En todo caso, esos materiales nunca deberían ser suficientes para aprobar la disciplina. Deberían, por el contrario, requerir de los alumnos la búsqueda y elaboración de información complementaria en otras fuentes. Caso de incluir *dossieres temáticos* sería preferible hacerlo en forma de anexos para evitar que las guías acaben resultando excesivamente grandes y complejas.

3.5.- Indicaciones metodológicas y atribución de la carga ECTS.

Aunque pueda parecer raro, muchos programas de disciplinas apenas hacen referencia a la modalidad metodológica que el profesor o profesora pretende seguir. Este apartado se salva, con frecuencia, con alguna referencia genérica a que se empleará una metodología teórico-práctica. Y nada más.

Obviamente, no es que los profesores no empleemos metodología o que no seamos conscientes de la metodología que empleamos. Al contrario, podemos asegurar, de que son muchos los profesores y profesoras que están llevando a cabo sistemas de trabajo muy interesantes. Lo que acontece es que tales iniciativas no acaban incluidas en el programa. Lo que contradice la condición orientadora que se les pretende dar a dichos programas (ahora, *guías docentes*). Las indicaciones sobre la metodología vienen a clarificar y hacer explícita nuestra "coreografía didáctica": la forma en que vamos a organizar los dispositivos en nuestra mano para propiciar el aprendizaje de nuestros alumnos.

Normalmente, en la universidad, una buena metodología resulta de la combinación adecuada de los tres formatos metodológicos más simples: la lección magistral, el trabajo en grupo y el estudio independiente de cada alumno.

Algunas otras consideraciones pueden ser de interés para abordar adecuadamente este punto³:

³ Tienen más información y sugerencias en Zabalza (2003) : Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea. Vean la "competencia metodológica", Págs. 98-114.

- Los métodos deben promover necesariamente la progresiva autonomía de los estudiantes (que los profesores tengamos cada vez menos protagonismo y los alumnos cada vez más). Deberían ir variando, por tanto, de los primeros años a los últimos de la carrera.
- La estructura diacrónica de nuestras clases (lo que hacemos desde que entramos en el aula o laboratorio hasta que salimos) es una parte importante del método. Una de las deficiencias de la enseñanza universitaria es, justamente, la poca variedad en cuanto a las modalidades de organización de tiempos, actividades y recursos en el aula. Las clases tienden a ser muy similares unas a otras y a mantener formatos muy homogéneos a lo largo de toda la sesión de clase con escasa variación de actividades. La motivación e implicación de los estudiantes está muy relacionada con estos diagramas didácticos: clases muy homogéneas resultan pesadas y desmotivadoras (sobre todo si los alumnos llevan ya varias seguidas). Una de las cosas que propicias los ECTS es una más amplia variación de actividades dentro del proceso de aprendizaje.

Ciertamente, los aspectos más concretos de la metodología irán en cada tema (en la medida en que estemos interesados en introducir alguna actividad especial en ese tema: debate, lectura, trabajo en grupo, manejo de fuentes, síntesis, etc.). En este apartado general de la metodología lo que se especifica es la línea metodológica general y la dinámica de trabajo que deseamos instaurar en nuestras clases. Suele tener mucho que ver con las competencias generales que vayamos a trabajar. El producto de esta fase de la planificación es:

1. Líneas generales que caracterizarán el trabajo en esta disciplina.
2. Lo que se les pedirá hacer a los alumnos en clase y fuera de ella.

En definitiva, se trata de clarificar la forma en que llevaremos la clase o trabajo. El primero de los apartados se refiere a lo que haremos nosotros como profesores: lecciones magistrales, apoyos virtuales, dossiers, etc. El segundo apartado se refiere a lo que pediremos que hagan los alumnos: trabajo en grupo o individual, búsqueda de información, debates, realización de trabajos, visitas, prácticas, etc.

Todas estas cuestiones mencionadas en la metodología deberán verse reflejadas después en la distribución de las actividades en créditos ECTS.

3.6.- Transformación de la carga docente en créditos ECTS.

Uno de los aspectos más destacables de la nueva orientación de la enseñanza afecta, justamente, a este apartado de la planificación: la distribución de la carga de trabajo que constituyen el conjunto de actividades a desarrollar (por el alumnado: *student workload*) en el periodo de trabajo atribuido a la materia.

La operativa a desarrollar en esta distribución está todavía en fase de estudios piloto. Las distintas universidades y centros están empleando métodos que difieren en algunos puntos aunque todos mantienen una estructura bastante homogénea. En todo caso, lo interesante de las iniciativas puestas en marcha es que permiten experimentar y ajustar los procesos y las estimaciones.

En sustancia los pasos a dar son los siguientes:

1º) Determinar el peso global de trabajo de nuestra materia (*student workload*) en el Plan de Estudios. En el procedimiento más sencillo, podemos calcular ese peso multiplicando el número actual de créditos LRU (que equivalían a diez horas de docencia) por 25 (que reflejan las horas estimadas de trabajo del alumno por cada crédito).

Probablemente este peso deberá variar en las próximas configuraciones de los Planes de Estudios si se toma en cuenta el grado de dificultad propia e intrínseca a cada materia. El sentido común nos dice que, ciertamente, hay materias más difíciles que otras. Pero así y todo no es un cálculo fácil de hacer ni está exento de subjetividad pues cualquier profesor puede convertir su materia, por fácil que sea en principio, en un auténtico hueso. En todo caso, parece justificado evitar contabilizar todas las materias utilizando el mismo rasero.

En algunos casos el número de horas por crédito puede verse afectado por ciertas modificaciones según que los créditos sean teóricos o prácticos, troncales u optativos.

En todo caso, de haber variaciones éstas deben ser establecidas por la Universidad o la Facultad correspondiente. En ningún caso pueden depender de la discrecionalidad del profesorado ni de las presiones de los Departamentos porque al final lo que hay que respetar necesariamente es el número total de horas que los alumnos van a tener que dedicar al estudio: una carga anual de 1600 horas (40 semanas a 40 horas semanales) distribuidas en 60 créditos ECTS (1,5 créditos por semana). Así que si unas materias aumentan el número de horas de trabajo del alumno, otras deberán disminuirlo.

2º) Identificar el conjunto de actividades a desarrollar por nuestros estudiantes en nuestra materia a lo largo del curso.

Por ejemplo, pensemos en una materia en la que los alumnos reciben clases teóricas, realizan un par de debates en clase, deben hacer un trabajo individual y otro en grupo, tienen prácticas (de aula o laboratorio), su horario de tutoría y dos exámenes.

3º) Estimar el factor de presencialidad / trabajo autónomo que requieren las actividades mencionadas.

Todas esas actividades requieren de un tiempo presencial de los estudiantes y un tiempo de trabajo por su cuenta (para poder estudiar, para preparar los debates, para realizar los trabajos encomendados, etc.) El tiempo no presencial requerido para cada una de las actividades puede variar en función del tipo de trabajo de que se trate. Por eso establecemos un *factor* o *índice* de relación entre tiempo presencial (tiempo que han de estar con nosotros) y trabajo autónomo de los estudiantes. Poco a poco deberíamos ir teniendo datos objetivos y contrastados sobre tales factores aplicados a cada una de las actividades. De momento debemos valernos de estimaciones aproximadas basadas en nuestra experiencia docente.

El criterio que se está aplicando de una manera más general, al menos en lo que se refiere a las clases teóricas (en algunas especialidades, como Matemáticas, ya cuentas con datos fehacientes que apoyan esta determinación del factor) es el factor 1,5 (esto es, estimar que un estudiante precisa de 1,5 horas de trabajo personal por cada hora de clase teórica que recibe). Esa estimación puede ser aceptable para las clases teóricas, pero en el resto de las actividades deberemos aplicar aquel factor que resulte apropiado al actividad de que se trate (por ejemplo, si dedicamos una hora presencial a explicar el tipo de trabajo que deben realizar los alumnos, hemos de pensar en aplicar un factor 10 ó 15 a la hora de estimar las horas que les llevará hacer dicho trabajo).

Sirva como posible ejemplo de transformación de los créditos LRU (1 crédito = 10 horas de clase del profesor) en créditos ECTS (1 crédito = 25 horas de trabajo del alumno):

Materia de 6 créditos ECTS (6x25=150 h. de carga de trabajo para el alumno)

Actividades y/o productos	Horas presenciales	Factor	Horas trabajo autónomo	Total
Clases teóricas	25	1,5	37,5	62,5
Debates	4	3	12	16
Trabajos (individuales o en grupo)	2	10	20	22
Prácticas (de aula o laboratorio) + Memoria	5	1,5	7,5	12,5
Tutoría	2	1	2	3
Exámenes	4	7	28	32
Revisión exámenes	1	0	0	1
Total	43		107	150

Un aspecto importante que este tipo de cuadro deja sin resolver es el de la dedicación del profesor. Si las cosas fueran como aparecen en la tabla, ese profesor que en la contabilidad LRU tendría 60 horas de docencia presencial (o cuando menos el 70% de esa cantidad, es decir 42 en aquellas universidades que han aplicado la reducción del 30% que permite la Ley para facilitar el estudio de los alumnos), tendría sólo 36 horas.

De todas maneras, un sistema que implica una mayor atención al proceso de aprendizaje de los alumnos va a exigir otro sistema de contabilización del trabajo de los docentes puesto que éstos han de estar más pendientes de supervisar las aportaciones individuales o de grupo.

En todo caso es uno de los temas en los que deberemos ir reajustando los procedimientos al socaire de la nueva normativa (especialmente el Decreto sobre Dedicación del Profesorado) y la experiencia adquirida en los proyectos piloto.

3.7.- Indicaciones sobre la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes es otra pieza básica de las guías docentes. También en este caso conviene incluir ciertos elementos informativos y otros que sirvan de orientación.

En el apartado de evaluación deberemos incluir los siguientes apartados:

- Algunas consideraciones generales sobre la evaluación en esta materia.
- Aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación y criterios que se emplearán para valorarlos.

En este apartado podría incluirse, por ejemplo, una especie de tabla que especifique claramente los aspectos que se evaluarán, la forma de hacerlo, los criterios a utilizar y el peso de cada aspecto evaluado. Como ejemplo, véase la siguiente tabla:

Aspecto	Criterios	Instrumento	Peso
Asistencia y participación	-Participación activa en la clase. -Participación en los debates -Participación en el trabajo grupal	-Observación y notas del profesor.	15%

Conceptos de la materia	-Dominio de los conocimientos teóricos y operativos de la materia.	Examen teórico (prueba objetiva)	50%
Realización de trabajos o casos	-Entrega de los casos-problemas bien resueltos. *En cada trabajo se analizará: - Estructura del trabajo - Calidad de la documentación - Originalidad -Ortografía y presentación	2 Trabajos (1 individual; 1 en grupo)	25%
Aportaciones libres de los alumnos	Pertinencia de la actuación al contenido de la materia Calidad de la actividad presentada.	Valoración del producto o actividad	10%

- **Recomendaciones de cara a la evaluación.**

Se recogen aquí algunos consejos que el profesor o profesora estime oportuno ofrecer a sus alumnos. Pueden basarse en la experiencia de cursos anteriores: los principales problemas que pudimos constatar en los exámenes y la mejor forma de evitarlos.

- **Recomendaciones de cara a la recuperación.**

Lo que se podría hacer caso de que no se supere la evaluación en algún de sus apartados. Si se puede compensar con algún tipo de actuación complementaria o no. Si se mantiene las actividades ya realizadas o no. El tipo de examen de recuperación que se empleará y algún consejo para afrontarlo en mejores condiciones.

IV.- OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS

Algunas universidades están aconsejando introducir en las *guías docentes institucionales* un último epígrafe con informaciones útiles para los estudiantes:

- Alojamiento.
- Restaurantes universitarios.
- Servicios de atención médica disponibles (o sistemas válidos para los alumnos).
- Ayudas para alumnos con necesidades especiales.
- Sistemas de becas y ayudas diversas.
- Delegaciones de alumnos y forma de contactar con ellas. Clubes o Asociaciones existentes en la Facultad o Campus.
- Infraestructuras deportivas.
- Actividades extra-académicas.

En realidad mucha de esta información podría constar en la WEB de la Universidad o en el espacio correspondiente a la Oficina de Relaciones exteriores. En ese caso, bastaría establecer un *link* que nos permitiera acceder a dicha información. La información no disponible puede ser incluida en este apartado final.