

# OBSTÁCULOS Y ESTRATEGIAS PARA LA IMPLANTACIÓN DE LOS ECTS

## *Un análisis desde la experiencia<sup>1</sup>*

*José Luis Bernal Agudo*  
*Departamento Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Zaragoza*  
*jbernal@unizar.es*

### INTRODUCCIÓN

Mucho se está escribiendo acerca del Espacio Europeo Superior, lo que significa de cambio para la universidad española tanto en el ámbito curricular como en el institucional y organizativo. Esperemos que no suceda lo mismo que pasó cuando allá por los años 90 se trató de llevar a cabo con la LOGSE un cambio sustancial en la enseñanza no universitaria tanto en los aspectos curriculares como en los organizativos. Desde mi punto de vista, estamos en una situación similar con unas connotaciones muy parecidas. Concretamente, en el ámbito curricular se trata de modificar radicalmente el modo de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se puede quedar simplemente en un lenguaje vacío y en un marco de buenas intenciones, que solamente se recoge en congresos y jornadas, o impregnar la voluntad y actitud tanto del profesor universitario como de la propia Institución.

Para que se produzca este cambio es necesario esencialmente un cambio de mentalidad y de rutinas, tanto en el profesor como en el alumno. El profesor va a tener que estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje dejando de utilizar la clase magistral como única alternativa, y el alumno tendrá que asumir más responsabilidad, autonomía y compromiso. No faltan las voces, no sin razón en muchas ocasiones, que recalcan las dificultades que nos vamos a encontrar. Así, en el alumnado la ausencia de cultura del esfuerzo y de trabajo autónomo, en el profesorado una insuficiente preparación en metodología y evaluación, así como una falta de reconocimiento de las buenas prácticas docentes –se hace énfasis en la investigación-, y en la Institución universitaria la consabida frase de que se necesita más dinero, más recursos, más profesorado... Un ejemplo claro lo tenemos en las dificultades que encontraron en la Universidad de Málaga en el desarrollo del Proyecto Piloto ECTS en la titulación de Maestro de Educación Primaria en el curso 2004-05 planteando como problemas relevantes el excesivo número de alumnos por grupo de docencia, la escasa disponibilidad de espacios adecuados (aulas, seminarios...), el escaso reconocimiento de la labor del profesorado, factor que incide en su motivación, y infraestructuras insuficientes como puestos en biblioteca, aulas de informática...

Por lo tanto, es necesario partir de una voluntad clara y convencida del profesor, que sería lo esencial en todo este proceso. En caso contrario, repetiríamos lo sucedido con la LOGSE, en cuyo desarrollo faltó el convencimiento del profesorado, el creérselo de algún modo. Esta voluntad nos llevará a conseguir la capacidad para hacerlo y a demandar a la universidad aquellos recursos y espacios de trabajo necesarios para poder llevarlo a cabo. Como nos decía E. Morin, sin que le faltara un ápice de razón, no se puede renovar una institución si no se han renovado previamente los espíritus.

---

<sup>1</sup> Parte del contenido de esta comunicación forma parte del documento BERNAL, J.L. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.

Desde los créditos ECTS la estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje se debe planificar de forma diferente a cómo lo hacemos actualmente. Tendremos unas competencias como referencia, y, sobre todo, unos créditos asociados al trabajo y dedicación del estudiante que modifican en gran parte el modo de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero, asimismo, este convencimiento del profesor debe ir acompañado del mismo convencimiento por parte de las autoridades académicas en sus diferentes niveles, ya que la voluntad decidida del profesor sin medidas y actuaciones concretas en su dedicación, apoyos, estructuración de espacios y tiempos... tendrá tantas dificultades que terminará fácilmente abandonando.

En esta comunicación voy a analizar los obstáculos que nos podemos encontrar para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de los ECTS, así como voy a proponer estrategias que favorecerán y facilitarán el implementar esos procesos. La propuesta no solamente surge de la reflexión personal, sino sobre todo de la experiencia durante estos dos últimos años intentando llevarlo a cabo en las asignaturas de Organización Escolar y de Organización y Gestión de Centros Docentes en la Diplomatura de Maestro de la Universidad de Zaragoza. Asimismo, en los numerosos cursos que he impartido en diferentes Universidades españolas sobre diseño curricular he tenido la suerte de compartir con profesores de diferentes campos científicos sus propias experiencias contrastando mi trabajo con sus aportaciones, lo que me ha ayudado enormemente a estructurarla.

## **TRES OBSTÁCULOS ESENCIALES**

Al terminar el curso 2005-06 en la asignatura de Organización Escolar pasé un cuestionario de evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se les hacía, entre otras, la siguiente pregunta:

- *Existen dos formas esenciales de afrontar el trabajo en una asignatura:*
    - a) *La tradicional en donde el profesor explica a lo largo de las clases, el alumno toma apuntes y después se valora en un examen.*
    - b) *La que hemos llevado a cabo, diferenciando la presencialidad y no presencialidad y realizando actividades a lo largo del curso, valorando la asistencia a clase.*
- Indica con cuál de ellas te sientes más satisfecho como alumno/a, con cuál de ellas aprendes más y mejor, así como cuál desearías que llevaran a cabo los profesores. Explícalo brevemente.*

En las respuestas no ha habido ni un alumno que se haya inclinado por la opción tradicional, todos han opinado que la opción b) había sido más enriquecedora, interesante y apropiada para aprender. La satisfacción del alumnado ha sido clara, por lo que habría que afirmar sin miedo a equivocarse que esta metodología sería el camino adecuado para afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Asimismo, hay que destacar que casi todos han comentado que esta metodología les ha llevado más trabajo que la tradicional, eso sí han tenido que hacerlo de una forma constante desde el primer día. La cultura del alumno universitario que solamente estudia los días anteriores a los exámenes no tiene sentido en este modo de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta valoración inicial no debe oscurecer los obstáculos que he encontrado y que condicionan de forma importante la posibilidad de generalización e implantación. Voy a indicar los tres que me parecen más importantes y que los responsables universitarios deberían tener en cuenta en la implantación de este modelo, señalando lo que creo sería el camino para afrontarlos.

### 1) *Número de alumnos*

Hablamos de una metodología que no se puede llevar a cabo de ninguna de las maneras con más de 30 alumnos por profesor. Es totalmente imposible realizar seminarios, autorizar personalmente alumnos, evaluar de forma continuada lo que van haciendo para que aprendan desde lo que ellos mismo van realizando, no exclusivamente de lo que les *cuenta* el profesor. Los exámenes para poner una calificación a cada alumno no es evaluar, estamos solamente calificando, etiquetando o, si queremos decirlo de otro modo, controlando que han adquirido las competencias que pretendemos. La evaluación debe formar parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, debe servir para que aprendan más los alumnos, para que se den cuenta de sus errores o deficiencias y los superen. En la mayoría de las ocasiones denominamos evaluación a algo que solamente es una calificación.

En el desarrollo de la experiencia y dado que tenía 66 alumnos con presencialidad tuve que matizar la propuesta inicial y fue totalmente imposible llevar a cabo todo lo propuesto. Por ejemplo, no pude llevar a cabo algo que me parece totalmente básico en esta metodología como es el feedback con cada alumno o grupo de alumnos después de cada actividad o trabajo, ya que con 66 alumnos es totalmente imposible. Solamente pude realizar una entrevista personal al terminar el curso, por cierto realmente interesante y que me reafirma en la necesidad de llevar a cabo este feedback (tutoría ECTS) para lograr lo que sería el objetivo primordial de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: que el alumno adquiriera las competencias que se plantean en cada asignatura. En el análisis de la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Málaga en la especialidad de primaria de la titulación de Maestro durante el curso 2004-05, el excesivo número de alumnos por grupo de docencia fue uno de los principales obstáculos para poder llevar a cabo en toda su extensión esta metodología.

Para superar este obstáculo no solamente hay que pensar en duplicar grupos de alumnos, también hay medidas imaginativas, como sería compartir varios grupos la docencia teórica (grupos de más de 100 alumnos) y duplicar en las clases prácticas (grupos no más de 30 alumnos). Para ello es necesaria la coordinación del profesorado como un elemento esencial en estos procesos.

### 2) *Espacios de enseñanza-aprendizaje flexibles*

En muchas ocasiones no se le da la importancia que tiene al espacio donde se va a llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en parte porque el profesor universitario está habituado al espacio para llevar a cabo clases teóricas, en las que él habla y los demás escuchan. La distribución de los horarios de las clases se hace actualmente pensando en espacios tipo para clases teóricas o magistrales. Con la metodología que planteo es necesario superar esta perspectiva y pensar en diferentes tipos de espacios, en los que no debe predominar la clase para 60/80/100 alumnos, sino espacios para seminarios y trabajos en grupos.

Sin embargo, en mi realidad del día a día me he encontrado con aulas grandes con las mesas y sillas inamovibles, lo que hace impracticable dinámicas en las que los alumnos tengan que hablar y debatir entre ellos. Tampoco he dispuesto de seminarios

reducidos donde trabajar con grupos pequeños, simplemente porque no los hay. No se puede hablar de un clima adecuado de trabajo con la siguiente escena: en el despacho del profesor un grupo de cuatro alumnos debaten un tema con el profesor, donde el profesor está sentado delante de una mesa enorme, un alumno sentado (solamente hay una silla) y el resto de pié totalmente pegados, ya que el espacio es escaso. Cuando los alumnos han tenido que debatir en grupo en una clase, casi no se oyen unos a otros y las posturas físicas que deben adoptar son claramente inadecuadas.

La solución a este obstáculo es más complicada porque depende de las infraestructuras de cada centro, pero debería ser una prioridad importante.

### 3) *Horarios*

El modo de concebir la franja horaria para trabajar con esta metodología debe ser muy diferente a la actual. Los horarios deben hacerse desde las necesidades de los profesores y con bandas amplias de trabajo. No he podido disponer de las tres horas semanales seguidas para estructurar periodos de trabajo amplios en los que cupieran explicaciones, trabajo en grupo, individual... Ha sido una dificultad seria. Pienso que la Universidad sigue los parámetros del Bachiller en la configuración de los horarios, pensando solamente en que la clase es la explicación del profesor.

La solución a este problema es realmente sencilla, que los decanatos asuman y entiendan las necesidades de esta metodología. No se pueden hacer los horarios antes, sino desde las propuestas y necesidades de los profesores. Cuando se estructuren cursos completos considero que será esencial este enfoque.

## **ESTRATEGIAS PARA LA IMPLANTACIÓN DE LOS ECTS**

Indicados los tres obstáculos esenciales, entro en aquellas otras variables que pienso deben ser claves para implementar este proceso y que surgen de la reflexión desde la experiencia en el trabajo del día a día. Constituyen estrategias que habría que tener en cuenta para el desarrollo de los ECTS.

### **1.- *Coordinación del profesorado***

La puesta en marcha de esta metodología exige la coordinación del profesorado que imparte docencia al mismo grupo de alumnos, de tal modo que en el mismo POD deberían estar concretadas las reuniones que esos profesores deberían llevar a cabo a lo largo del proceso, y que utópicamente deberían ser al menos una semanal. No se trata solamente de que los profesores que imparten la misma asignatura se coordinen, algo obvio por otra parte, sino que los profesores de diferentes áreas que imparten al mismo grupo deben coordinar su planificación, los trabajos que exigen a los alumnos... Como cada profesor va a tener que planificar todo el trabajo del alumno, intentando que éste trabaje desde el primer día, es esencial esta coordinación para que no haya semanas en las que no tengan nada que hacer y otras en las que tienen que hacer excesivos trabajos con la consabida necesidad de reunirse y poner en común todo.

Insisto, un modo de oficializar y dar importancia a esta coordinación sería que figurara como tiempo de dedicación en el POD y que tuviera un tiempo concreto todas las semanas.

Además, sería importante que cada grupo tuviera un coordinador que se responsabilizara de este proceso. Hay que tener en cuenta que la planificación de los créditos ECTS exige que no haya redundancias en las exigencias a los alumnos ni en los

temas a trabajar. Por ello, una vez que cada profesor ha planificado la asignatura es necesario hacer un análisis de todas las que componen un mismo curso con el mismo grupo de alumnos para evitar que se acumulen periodos de trabajo demasiado extensos para los alumnos que estos no puedan afrontar. Habrá que tener cuidado en la elaboración de los cronogramas de las asignaturas.

## ***2.- Planes de estudio coherentes***

Entiendo que es una variable que se escapa de ciertos ámbitos de toma de decisiones, pero es necesario decir que planes de estudio como los actuales en donde los alumnos tienen nueve, diez o más asignaturas en un cuatrimestre no es el contexto más adecuado para una metodología en las que el alumno sea realmente autónomo y responsable de su aprendizaje. No se puede trabajar con seriedad en 10 ámbitos diferentes de aprendizaje a la vez.

## ***3.- Apoyo a la docencia***

No solamente por la experiencia y vivencia personal sino también por la que he compartido en numerosos cursos con compañeros de diferentes Universidades, va a ser clave que se habilite algún sistema de valoración serio de la docencia, ya que esta metodología va a exigir una dedicación y disponibilidad del profesor más amplia. Si el profesor universitario aprecia, como ahora es así, que la Administración solamente le valora su investigación y publicaciones que surjan de investigaciones no de su docencia, es claro que la dedicación de su tiempo irá en su mayor parte a esas actividades.

## ***4.- Planificación de la/a asignatura/s***

En cuarto lugar indico lo que podríamos tener en cuenta en el diseño de las asignaturas para plantear procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de los ECTS.

### ***4.1.- Contextualizar el diseño de la/s asignatura/s en torno a tres variables:***

- *Alumnos:* Entiendo que el número de alumnos debe ser adecuado a la metodología que conlleva este modelo, o sea no más de 30 alumnos por clase. De todos modos, siempre nos podremos encontrar con diferente número de alumnos y, además, con una formación más o menos adecuada que les capacite o les provoque algunos problemas para poder seguir sin problemas la asignatura. Todo esto lo tendríamos que tener en cuenta antes de diseñarla.
- *Curso:* Va a ser diferente en cualquier carrera un primer curso con unas asignaturas básicas que un último curso. Es obvio que la capacidad y situación de inicio de los estudiantes va a ser diferente.
- *Centro:* Los recursos del centro en cuanto a espacios, materiales... también son determinantes y los deberemos tener en cuenta antes de diseñar la asignatura. Es importante saber las posibilidades que tienen los alumnos de acceder a *internet* dentro de la universidad, el servicio de biblioteca, los recursos con los que cuenta el profesor, los espacios disponibles... No podemos pensar en actividades que necesiten recursos de los que no disponemos.

Es necesario recordar que todas las variables que acabo de delimitar en el contexto nunca deberían modificar los objetivos propios de la asignatura. O sea, el que los alumnos no dispongan de alguna capacidad necesaria para conseguir los objetivos previstos en la asignatura no implica cambiar esos objetivos, habrá que pensar en

actuaciones para solventar esa necesidad. Lo que siempre podemos hacer y, es más, deberíamos hacer es plantear metodologías adecuadas a esos alumnos y a ese contexto, pero pensando que es nuestra responsabilidad acreditar a esos alumnos. No hay una metodología única para todos, un buen profesor es aquel que sabe adaptar el trabajo a la realidad en/con la que tiene que trabajar en todo momento.

#### 4.2.- *Elaborar objetivos que intenten lograr un conocimiento funcional*

Cuando elaboremos los objetivos de la asignatura no solamente nos fijaremos en aquellos que busquen un *conocimiento declarativo*, o sea *saber sobre las cosas o saber qué*, sino también y sobre todo los que intentan lograr un *conocimiento funcional*, que se basa en la idea de actuaciones fundamentadas en la comprensión. *Estos conocimientos (funcionales) están en la experiencia del aprendizaje, que puede poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas, diseñando edificios, planificando la enseñanza o practicando cirugía* (Biggs, 2004:63-64). Cuando hablamos de objetivos en el siglo XXI, caracterizado por la incertidumbre, la complejidad, las contradicciones... el desarrollo de la facultad de aprender, de la autonomía del estudiante debe ser una prioridad esencial por encima de los meros conocimientos. Se debería plantear una transferencia progresiva de la responsabilidad y control del aprendizaje del profesor al estudiante. Por ello, nunca deberíamos olvidar esta reflexión cuando elaboremos los diferentes objetivos de la asignatura. No pensemos siempre en que los alumnos adquieran simplemente información, conocimiento... sino busquemos su autonomía, su facultad de aprender.

#### 4.3.- *Diseñar detenidamente las actividades no presenciales.*

Tenemos que pensar en aquellas actividades que nos permitan conseguir los objetivos y desarrollar los contenidos previstos en el diseño de la asignatura. Estas actividades siempre responderán a un modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, debiendo primar las metodologías activas.

El primer referente en el que nos debemos fijar es que las actividades van a ser presenciales y no presenciales. Hasta ahora planteábamos en el diseño de la asignatura solamente aquellas actividades que realizábamos con los alumnos de forma presencial. Desde ahora, deberemos concretar también aquellas actividades que los alumnos llevan a cabo de forma no presencial. Pero no solamente tenerlas en cuenta, sino también considerarlas en la carga de trabajo del alumno dentro de los créditos de la asignatura.

Como *actividades presenciales* entendemos todas aquellas que los alumnos realizan con la presencia del profesor. Podemos distinguir tres ámbitos:

- Teóricas: Clase magistral/exposición teórica, seminarios, presentación trabajos ya individual o en grupo...
- Prácticas: Prácticas de aula (estudio casos, simulaciones, problemas...), prácticas de campo con el profesor, laboratorio/aulas informática...
- Otras, como las tutorías individuales y grupales, o las propias actividades específicas de evaluación...

Como *actividades no presenciales* entendemos todas aquellas que los alumnos realizan de forma autónoma, sin la intervención directa del profesor. Podemos pensar en las siguientes:

- Preparación de seminarios, lecturas, trabajos, memorias, investigaciones...
- Sesiones de trabajo en grupo no presenciales.

- Prácticas de campo (visitas, visionado de películas, asistencia a conferencias impartidas por especialistas...)
- Estudio personal, en donde los alumnos preparan antes, completan e interiorizan después el contenido.
- ...

Nunca existe una actividad que sirva para todos y en diferentes contextos. Una actividad debe tener en cuenta los objetivos y contenidos que pretendemos desarrollar, las características de los alumnos con los que trabajamos, el tamaño del grupo y la infraestructura y recursos de que disponemos. La mejor actividad es la que, atendiendo al contexto, nos sirve para conseguir los objetivos que nos proponemos. En cualquier caso, habría que procurar que fueran no solamente adecuadas a ese contexto, sino también variadas –pensemos en diferentes tipos-, comprensivas para los alumnos y especialmente relevantes, o sea que los alumnos encuentren sentido a lo que hacen. Asimismo, habrá que buscar actividades que favorezcan la reflexión, la experimentación... y permitan trabajar sobre situaciones reales, problemáticas... que tengan sentido para los alumnos y estén relacionadas con su profesión posterior.

Las diferentes actividades que planteemos deberían fomentar aprendizajes profundos, enfoques profundos creadores de significado, para lo que nos deberíamos mover entre las siguientes acciones: Relacionar, razonar, explicar, reflexionar, formular hipótesis, aplicar la comprensión a problemas... Y, por otra parte, deberían evitar aprendizajes superficiales, como memorizar, enumerar... o sea atiborrarse de información con el único objetivo de pasar un examen, algo por otra parte muy habitual en nuestra universidad.

#### 4.4.- *Cuantificar en créditos europeos las diferentes actividades*

Una de las novedades de nuevo marco en el que nos vamos a mover va a ser la necesidad de cuantificar la carga del trabajo del alumno, ya que si la asignatura dispone de 6 créditos europeos, el trabajo total del alumno le debería ocupar las 150 horas reales a las que equivalen los 6 créditos. Esto significa que debemos cuantificar el tiempo que les va a ocupar a los alumnos el desarrollo de todo su trabajo, desde la asistencia presencial a una clase magistral hasta la realización de exámenes.

Partiendo del número de créditos ECTS de la asignatura y de su duración en semanas, para calcular el trabajo del estudiante habría que tener en cuenta tanto el trabajo presencial -clases magistrales, seminarios, tutorías...- como todo el trabajo autónomo que deba llevar a cabo, considerándose este tipo de trabajo bastante difícil de calcular, dependiendo en gran parte de la disciplina en cuestión y de la complejidad del tema.

Si hablamos de trabajo autónomo nos referimos a:

- La recogida y selección de material relevante.
- Preparación y corrección de apuntes.
- La lectura y el estudio de ese material.
- La preparación de un examen oral o escrito.
- La preparación de un trabajo escrito o una presentación.
- Trabajos de campo.

- La preparación previa y el trabajo posterior tras asistir a las clases/seminarios.
- ...

En el diseño curricular de la asignatura tendremos que valorar el tiempo que estimamos le puede durar al alumno cada una de las actividades que vamos a plantear, considerando todo lo que el alumno debe llevar a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que el cálculo del trabajo del estudiante en créditos europeos no es un proceso automático y que, en muchas ocasiones, será muy complejo. El profesor deberá decidir el *nivel de complejidad* de la materia que se estudiará en cada unidad del curso. No hace falta decir que la experiencia previa del profesor es esencial. Una de las preguntas que se hacen en todos los seminarios sobre este tema es *¿cómo el profesor puede valorar lo que le va a costar a cada uno de los alumnos, ya que cada uno tiene distintos ritmos de aprendizaje?* Lógicamente, no hay otra solución que buscar el punto medio, el equilibrio, tratando de concretar lo que le costaría a la mayoría de ellos, al alumno tipo. Siempre habrá alumnos que lo harán en menos tiempo y otras que les costará más. Cuando lo hagamos por primera vez deberemos estar al tanto y valorar, después de su desarrollo, si lo que habíamos previsto ha sido el resultado, ajustando de nuevo nuestro diseño a los resultados de esa valoración. Pasar una encuesta a los alumnos al finalizar cada actividad, bloque de trabajo o la propia asignatura se considera algo esencial para ajustar estos tiempos de trabajo del alumno.

Una de las principales aportaciones del proceso de asignación de créditos va a ser que los profesores vamos a tener que *reflexionar* sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de enseñanza. Pero no solamente los profesores individualmente, sino también cada grupo de ellos de los que dependen la misma asignatura o grupos de asignaturas que estén interrelacionadas.

Es evidente que el cálculo numérico no basta, se necesita siempre la decisión del/los profesor/es que debe/n evaluar la dificultad real de cada asignatura y también la opinión de los estudiantes. Por lo tanto, la asignación de créditos debe ser siempre un proceso con cuatro características esenciales:

- Propuesto por las autoridades académicas.
- Meditado y consensuado con los Profesores, a través de cuestionarios, evaluaciones.
- Comprobado con los alumnos a través de cuestionarios, evaluaciones.
- Revisado periódicamente año por año para evaluar eventuales incorrecciones y hacer los ajustes oportunos.

Asimismo, en todo caso siempre deberemos tener presente cuando planifiquemos el tiempo de trabajo de los alumnos las siguientes cinco variables:

- 1) Duración en semanas de la asignatura.
- 2) Número de horas presenciales.
- 3) Preparación previa y el trabajo posterior de las clases.
- 4) Tutorización de alumnos.
- 5) Carga de trabajo autónomo del alumno
  - *Selección y búsqueda de información*

- *Asimilación de conocimientos y habilidades*
- *Preparación evaluaciones*
- *Redacción de trabajos, informes...*
- *Trabajo de campo, laboratorio...*
- ...

#### 4.5.- *Pensar en metodologías activas*

Planteo una propuesta de trabajo que resume la metodología que trato de llevar a cabo en mis clases en la universidad y que puede ser interesante como referencia en el nuevo marco del EEES.

- El proceso se inicia con la reflexión acerca de una realidad, el planteamiento de un caso, el debate en torno a un problema... ya individualmente o en grupo. Se trataría de crear *la necesidad de saber, de animarles a querer aprender* ya que no disponen de la suficiente información para resolver el problema, entender la situación o tratar de dar alternativas adecuadas. En esta fase el profesor debería ser capaz de elegir aquel caso, problema, situación... que fuera realmente relevante para los alumnos y asignatura con la que trabaja.
- Una vez que se ha trabajado individual o en grupo se pone en común en la clase, tratando el profesor de poner sobre la mesa aquellos conceptos, datos, problemas... que puedan ser más interesantes para los objetivos que se persiguen.
- En un tercer paso el profesor explica todo aquello que es necesario para que los alumnos tengan las referencias necesarias para comprender o resolver la situación o problema anterior. Los alumnos tienen que estudiarlo e interiorizarlo individualmente.
- Los alumnos ya tienen los conceptos, las ideas claras y comprendidas, disponiendo de los elementos necesarios para poder aplicar el conocimiento adquirido. Por ello, se les plantea la elaboración de un trabajo en grupo, un ensayo individual... donde puedan poner en la práctica la teoría interiorizada antes. Se trata de llegar a un aprendizaje funcional y no quedarse en el conocimiento declarativo solamente.
- Finalmente, se lleva a cabo un seminario con cada grupo de alumnos para valorar grupal e individualmente lo aprendido.

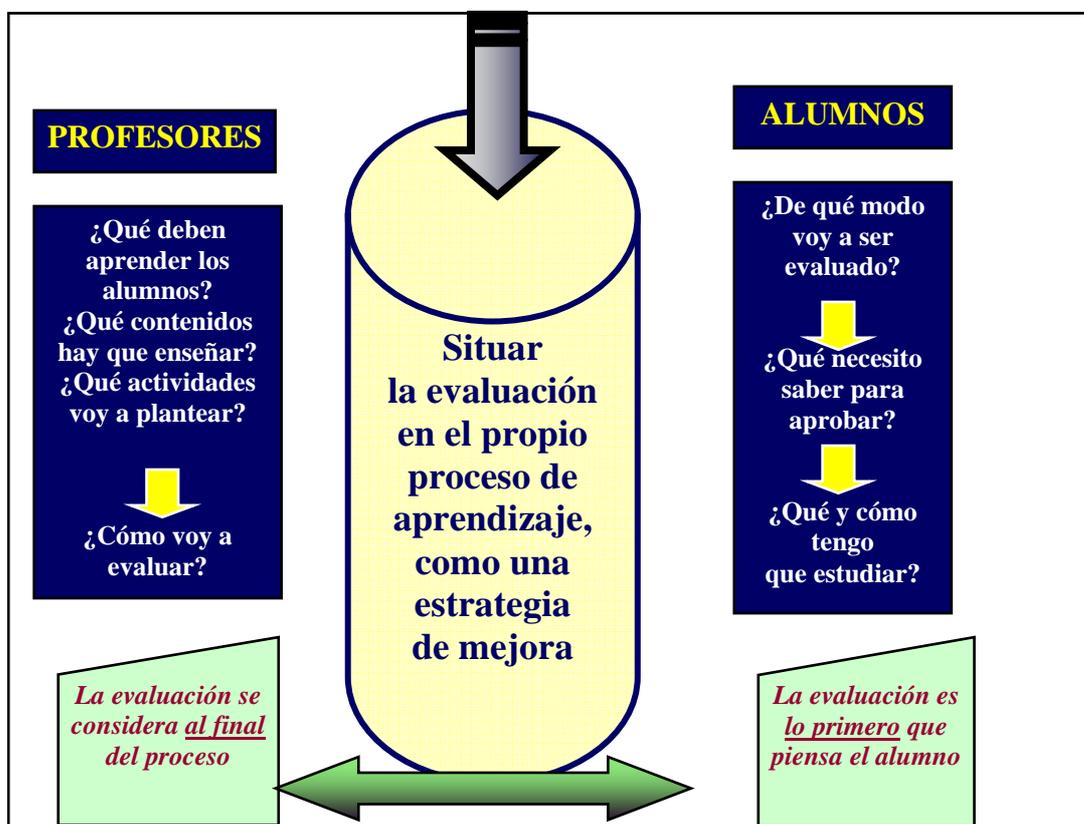
#### 4.6.- *Considerar la evaluación como una estrategia de mejora*

Llegamos a una de las fases más complejas y que más debería cambiar en la cultura universitaria, como es la evaluación, tanto del aprendizaje de los alumnos como del propio proceso que llevamos a cabo. Actualmente en nuestra universidad predomina un único examen final como referencia para la calificación, los exámenes se componen sobre todo de preguntas que exigen esencialmente *haber memorizado*, no se suelen utilizar otras opciones de evaluación que no sea el clásico examen convencional, los alumnos perciben los exámenes como algo no relacionado con la realidad y la evaluación esperada condiciona cómo estudia el alumno.

Hay un problema muy serio cuando diseñamos y llevamos a cabo la evaluación: Los alumnos estructuran todo su aprendizaje en torno a cómo se les va a evaluar. Su objetivo -en muchas ocasiones no les queda otro camino- es averiguar qué quiere el

profesor que sepan para poder reproducirlo adecuadamente en el examen. La evaluación condiciona totalmente el proceso de aprendizaje, pervirtiendo su propia naturaleza. Por lo tanto, en función de cómo diseñemos la evaluación potenciaremos un tipo de aprendizaje u otro.

**Cuadro 1º: La enseñanza vista por los profesores y por los alumnos<sup>2</sup>**



Es muy interesante la percepción que se refleja en el cuadro 1º, porque se puede apreciar la diferente visión que se tiene de la evaluación desde el punto de vista de los alumnos o del profesor. El profesor la ve como algo que hay que hacer al final de la planificación con el fin esencial de calificar o acreditar a los alumnos. El alumno la ve como una referencia para ver qué y, sobre todo, *cómo tiene* que estudiar. De otro modo, la evaluación es lo primero que piensa el alumno y lo último que piensa el profesor.

Actualmente, el objetivo de los alumnos no es aprender, sino preparar el examen, adaptarse a lo que pide cada profesor para superar la asignatura –repetición de las ideas expuestas por el profesor-. No importa para nada olvidar enseguida lo estudiado, esencialmente a través de una memorización urgente y rápida, es más en muchas ocasiones se trata de olvidar porque el alumno tiene muy claro que no sirve para nada. Asimismo, las tutorías solamente se utilizan cuando está cerca el examen. Se puede decir que todo gira en torno a la nota.

Pienso que esta cultura de la evaluación la deberíamos romper y buscar sobre todo una evaluación que nos sirva como una estrategia útil para mejorar el proceso de

<sup>2</sup> MORALES P. (2005): *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Universidad Pontificia Comillas.

enseñanza-aprendizaje, o sea que forme parte del propio proceso y no sirva solamente para acreditar, sino sobre todo para mejorar lo que hacemos. Y esto lo podemos hacer si en el diseño curricular planteamos una evaluación del aprendizaje de los alumnos que busque sobre todo mejorar y cambiar, sin olvidar que también debe servir para acreditar.

Muchas veces nos olvidamos el objetivo esencial de la evaluación en la universidad, que reside esencialmente en perfeccionar, mejorar y transformar lo que estamos haciendo. La evaluación la *sacamos* del proceso de enseñanza-aprendizaje y solamente nos sirve de acreditación. No deberíamos confundir *evaluación con acreditación*.

La evaluación *debe formar parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje* (evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje). No solamente tiene como objetivo disponer de información acerca de qué y cómo aprenden nuestros alumnos para etiquetarlos con una calificación, o sea una función de control y de acreditación, sino que nos debe aportar información para modificar, mantener o cambiar determinados ámbitos de nuestra actuación docente, del proceso que hemos diseñado, o sea *nos debe orientar en lo que hacemos, nos debe servir para mejorar*.

El gran reto va a consistir en no sacar a la evaluación fuera del proceso, no ponerla al final como algo que solamente nos sirve para acreditar a nuestros alumnos, sino intentar integrarla en el propio proceso, de modo que nos sirva también para aprender, tanto a los alumnos como al profesor.

## CONCLUSIÓN

Los obstáculos señalados en esta comunicación no son fáciles de subsanar y las estrategias propuestas entrañan serias dificultades para llevarlas a cabo, pero ni unos ni otras deben impedir que puedan implementarse diseños de enseñanza-aprendizaje con metodologías activas y participación responsable del alumnado. En muchas ocasiones estos obstáculos se suelen utilizar de excusa para no hacer el esfuerzo ni casi intentarlo. Si volvemos a las conclusiones de la encuesta pasada a los alumnos encontramos una idea que no podemos olvidar: Absolutamente todos los alumnos se decantan por esta metodología, aunque les exija más trabajo que la tradicional y obtengan notas menos altas, y la satisfacción que obtienen por el desarrollo de su aprendizaje nos hace ver que es el camino adecuado.

En muchas ocasiones en la universidad las propuestas metodológicas innovadoras no salen de los congresos o jornadas al uso. Creo que con la implantación de los ECTS disponemos de una oportunidad única para desarrollar metodologías más acordes con los procesos de enseñanza-aprendizaje que demandan los alumnos. Pero para ello deberían estar implicados todos los que tienen que ver con la enseñanza universitaria, o sea desde los rectorados hasta el último becario que acaba de entrar. Y para estar implicados siempre existe una premisa fundamental, o sea que nos lo creamos, que estemos convencidos de que merece la pena el esfuerzo. En caso contrario, como ya comentaba al principio, se puede quedar simplemente en un lenguaje vacío y en un marco de buenas intenciones, que solamente se recoge en congresos y jornadas.

Termino con una frase de Biggs que comparto totalmente y que resume una de las ideas fundamentales que intento transmitir: “Los profesores se deberían preocupar menos de motivar a los alumnos y más de enseñar mejor. Cuando los alumnos

construyen unos buenos conocimientos básicos, resuelven satisfactoriamente problemas significativos y alcanzan una sensación de dominio de su aprendizaje, la motivación sigue al buen aprendizaje como la noche sigue al día” (Biggs, J. 1999: 61)

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BERNAL, J.L. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.

BIGGS, J. (1999): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

MORALES P. (2005): *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Universidad Pontificia Comillas.