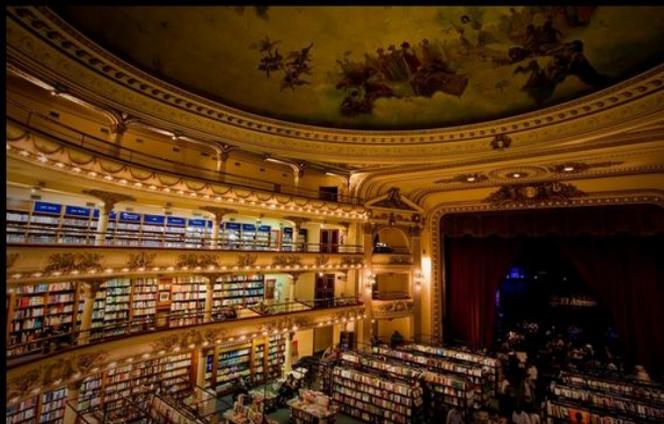


GUÍA
DOCENTE



Ideas para su comprensión y elaboración

José Luis Bernal Agudo
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

1.- SENTIDO DE LA GUÍA DOCENTE

Un profesor en la Universidad debería

- Dominar su disciplina
- Dominar y desarrollar estrategias pedagógicas

Dominar y desarrollar estrategias pedagógicas implica:

- **Una planificación adecuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje (no burocracia)**
- Selección de **contenidos** relevantes, pertinentes al perfil profesional, funcionales y proporcionados a los créditos
- **Preparar y aportar recursos** y materiales facilitadores del aprendizaje de los alumnos
- Desarrollar la **metodología** adecuada a los alumnos que tiene
- Una **tutorización** de los alumnos personalizada, organizada y sistemática
- **Un sistema de evaluación coherente** con el contenido y las competencias (incluido el *feed-back* correspondiente)

Y todo esto se concreta en la Guía Docente, que debe ser algo más que un documento burocrático.

Es una oportunidad para reflexionar sobre lo que hacemos e intentar mejorar desde lo que ya estamos trabajando. Se trata de hacer algo realista, útil, que oriente el trabajo con los alumnos y facilite la transparencia de todo el proceso, desde el compromiso de los profesores.

Visibiliza la propuesta de trabajo del profesor y refleja un **compromiso** con los alumnos

Dos planos de análisis

- Estructura de la Guía Docente. Cada universidad plantea su modelo
- Contenido de la Guía Docente. Siempre será el mismo, o sea desarrolla aquella información relevante (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...) que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo.

Se trata de hacer lo que ya estamos haciendo o tendríamos que hacer, pero con estas referencias:

- Tener en cuenta (ser coherente) las competencias al concretar los objetivos, contenidos, actividades y evaluación
- Ajustar el trabajo propuesto a los créditos ECTS de la materia (horas de trabajo del alumno) teniendo en cuenta las horas no presenciales de los alumnos
- Trabajar o insistir en ciertas competencias no contempladas de forma específica o de forma suficiente
- Insistir en metodologías activas desarrollando una evaluación continua

2.- REFERENCIAS A TENER EN CUENTA ANTES DE COMENZAR A ELABORAR LA GUÍA

El crédito ECTS es la unidad de valoración de la actividad académica. Implica 25 horas de trabajo del alumno, teniendo en cuenta el volumen de trabajo autónomo del estudiante, las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas.

Los créditos LRU se basaban en las horas de clases teóricas o prácticas del profesor, asociándolo a sus retribuciones, de tal manera que un crédito son diez horas de clase del profesor. Los créditos ECTS se basan en horas de dedicación del estudiante, de tal manera que un crédito: son veinticinco horas trabajo del alumno.

Hasta estos momentos planificábamos y preparábamos solamente las horas presenciales (10 h. presenciales). Ahora, además hay que planificar también las no presenciales (15 h. no presenciales, trabajo autónomo del alumno), en total las 25 horas que tiene un crédito ECTS.

No olvidemos tres conceptos clave: Módulo, materia, asignatura

- **Módulo:** Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios

- Materia: Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada
- Asignatura: Unidad académica en la que se subdivide cada materia, constituyendo una unidad organizativa relacionada directamente con un ámbito concreto de aprendizaje.

3.- ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GUÍA DOCENTE?

La Guía Docente sería el tercer nivel en el desarrollo del currículo en la Universidad:



Tabla 1ª. Niveles concreción curricular

La Guía Docente es el documento que recoge todo aquello que un alumno necesita saber de la materia que va a cursar: datos del profesor, competencias, objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación. Concreta la información clave (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...) relacionada con el diseño curricular de una materia, que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo. Por lo tanto, hablamos de algo que se ha hecho siempre en la Universidad, de un modo u otro.

Cuatro características:

- Documento público, que concreta la oferta docente
- Comprensible y transparente
- Donde los alumnos encuentran lo que van a aprender, cómo se va a hacer, cómo van a ser evaluados...
- Refleja el compromiso de un equipo de profesores para con sus alumnos

Cinco ideas clave a tener en cuenta antes de comenzar la elaboración de la GD.

- Romper con la cultura de UN profesor, UNA materia. Varios profesores podrán responsabilizarse de una materia
- Horarios amplios en cada materia, mínimo dos horas y plantear la posibilidad de varias horas seguidas
- Trabajos prácticos desde varias materias. Utilizar foros, plataformas virtuales
- Plantear un bloque "0" en cada materia. para sensibilizar, convencer, explicar la implicación o repasar aprendizajes necesarios
- Llevar a cabo una evaluación continua desde metodologías activas

4.- ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Podemos utilizar un símil como es la preparación de nuestras vacaciones. Si reflexionamos detenidamente sobre cómo las preparamos nos tenemos que dar cuenta de que, aunque sea de forma intuitiva, siempre partimos de qué es lo que realmente queremos hacer, qué es lo que buscamos con ellas, o sea descanso, disfrutar de la familia, hacer turismo, perdernos en algún lugar aislado, recuperar el espacio con la pareja... Vayamos donde vayamos, antes de pensar en el lugar siempre existe un pensamiento anterior en el que está presente qué perseguimos con las vacaciones. Estamos hablando de los objetivos a conseguir.

Pero, siguiendo con el ejemplo, una vez que tenemos claro qué queremos hacer, el objetivo que perseguimos va a estar claramente condicionado por el contexto en el que estamos. Si estamos casados, tenemos hijos, nuestra profesión nos lo permite o no, y no digamos la cuestión financiera... todo esto

nos condiciona la decisión totalmente. Estamos hablando del contexto como elemento determinante de nuestra decisión.

Ya tenemos claro lo que queremos hacer, condicionados por las circunstancias en las que estamos, por lo que tenemos lo más importante, lo más relevante y lo que va a determinar toda nuestra planificación. Ahora se trata de concretar la decisión en un lugar concreto que responda a nuestro objetivo. Si queremos descansar del mundanal ruido, lo más aislados posible, está claro que no nos vamos a ir a una playa concurrida, o si queremos disfrutar con la pareja lo de menos va a ser el lugar. Por lo tanto, estamos hablando de la concreción de los objetivos que pretendemos lograr, lo que denominamos en el diseño curricular los contenidos, que siempre dependen de los objetivos que deseamos conseguir, están totalmente interrelacionados entre sí.

El siguiente paso de nuestra planificación de las vacaciones consiste en decidir cómo lo vamos a hacer, qué recursos necesitamos utilizar, cuándo lo vamos a hacer... Estamos hablando de lo que en diseño curricular denominamos metodología, actividades, recursos, tiempo... Y, finalmente, en función siempre de los objetivos que pretendíamos conseguir, dispondremos de unas variables que nos servirán para valorar nuestras vacaciones. Estamos hablando de la evaluación.

Con el símil que acabamos de explicar podemos entender con bastante facilidad lo que significa realizar un diseño curricular, o sea planificar con antelación lo que vamos a hacer con los alumnos durante un tiempo determinado. Pero es necesario destacar que lo que orienta y determina totalmente el diseño van a ser los objetivos, lo que pretendemos lograr. Lo vemos en el siguiente cuadro:

¿Para qué nos vamos de vacaciones?	¿Para qué enseñar?	Objetivos
¿Qué es lo que queremos hacer?	¿Qué enseñar?	Contenidos
¿Cómo lo vamos a hacer?	¿Cómo enseñar?	Metodología, recursos, actividades...
¿Qué deberemos valorar, cuándo y cómo?	¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo?	Evaluación

Tabla 2ª. Fases diseño curricular

Es decir, deberemos estructurar las secuencias de enseñanza-aprendizaje con los siguientes pasos:

1. Identificar y analizar el contexto: alumnos, centro, materia/s y competencias.
2. Seleccionar los objetivos y organizar los contenidos en función de las competencias que deben desarrollar los alumnos.
3. Diseñar la metodología:
 - Selección y organización de actividades (presenciales y no presenciales)
 - Temporalizar actividades
 - Pensar en recursos y materiales didácticos
4. Plantear la evaluación: Elaborar criterios, instrumentos y estrategias de evaluación.

Debemos planificar un proceso que responda a las diferentes variables que no podemos modificar ni crear (alumnos, plan estudios...) y realizar una programación (objetivos, contenidos, actividades y evaluación coherentes entre sí), que no se debe confundir con un programa (listado de objetivos, temas...).

Tres elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje:

- 1) ¿Qué tienen que aprender los alumnos? *objetivos, contenidos*
- 2) ¿Cómo van a aprender? *metodología, recursos, actividades*
- 3) ¿Qué hay que evaluar, cuándo y cómo? *evaluación*

Debemos estructurar las secuencias de enseñanza-aprendizaje...

- Formulando los objetivos generales del curso
- Seleccionando y organizando (secuencia y gradación de dificultad) los contenidos (teóricos y prácticos)

- Concretando la metodológica: Selección y organización de actividades (presenciales y no presenciales), temporalizando actividades, y pensando en recursos y materiales didácticos
- Elaborando criterios, instrumentos y estrategias de evaluación

Y todo ello partiendo de dos variables:

- Plan de Estudios con sus materias, créditos y competencias
- Contexto con los alumnos, el curso y los recursos del centro

Hay unos elementos que son inalterables, sobre los que no podemos decidir y, además, influyen de forma determinante en todo lo demás. Hablamos de que tenemos que trabajar con unos alumnos determinados, en un centro concreto, desde unas competencias ya diseñadas y con unos créditos que nos condicionan el tiempo de trabajo. Hay aspectos en la guía que son prescriptivos: *Competencias y sistema de evaluación*. Hay otros que son intocables: *Créditos ECTS, cuatrimestre y curso*

Por ello, deberíamos plantearnos que tenemos que trabajar desde lo que es viable y posible (qué podemos trabajar realmente) y no desde nuestros deseos (qué es todo lo que me gustaría trabajar).

Propuesta de estructura

- Datos iniciales de identificación de la materia y del profesorado.
- Introducción/Presentación de la materia: *Sentido, justificación, aspectos básicos.*
- Metodología: *Planteamiento metodológico de la materia, haciendo hincapié en aquellos aspectos esenciales en los que se va a basar*
- Competencias, objetivos, resultados de aprendizaje.
- Contenidos.
- Evaluación del aprendizaje de los alumnos: *Actividades de evaluación ponderando la calificación.*
- Distribución del trabajo del alumno: *Distribución de las horas presenciales y no presenciales.*
- *Bibliografía, materiales, recursos...*
- *Actividades de enseñanza-aprendizaje*
- *Calendario de actividades presenciales/Cronograma semanal*

PROPUESTA UNIVERSIDAD DE BURGOS

1. Denominación de la ASIGNATURA
2. Denominación de la MATERIA (y, en su caso, MÓDULO) a la que pertenece la asignatura
3. Departamento responsable de la asignatura
- 4.a. Profesor/a que imparte la docencia
- 4.b. Coordinador/a de la Asignatura
5. Curso y semestre en el que se imparte la asignatura
6. Tipo de asignatura (básica, obligatoria u optativa)
7. Número de créditos (ECTS) de la asignatura
8. Competencias que debe adquirir el alumno/a al cursar la asignatura (modelo sugerido, puede modificarse en función de la definición de competencias):
 - 8.1. Competencias Específicas
 - 8.2. Competencias Genéricas/Transversales
9. Programa de contenidos (Descripción detallada de los contenidos)
 - 9.1. Objetivos docentes
 - 9.2. Unidades docentes (bloques de contenidos)
 - 9.3. Bibliografía

10. Metodología de enseñanza y aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante		
METODOLOGÍA		
(por ejemplo:)	Competencias relacionadas	Horas presenciales Horas de trabajo del alumnado
Horas Totales		
Clases teóricas		
Clases prácticas		
(pequeño grupo)		
Lecturas y reseñas		
Exposiciones públicas		
Seminarios, Debates		
Tutorías		
Realización de trabajos, informes, memorias y pruebas de evaluación		
TOTAL DE HORAS		
11. Sistemas de evaluación:		
Incluir todos los necesarios en porcentaje dependiendo de la asignatura. El resultado final ha de sumar un total del 100%		
	Procedimientos	Peso en la calificación final
	Total	100%
12. Recursos de aprendizaje y apoyo tutorial:		
13. Calendarios y horarios:		
14. Idioma en el que se imparte:		

5.- ELEMENTOS DE LA GUÍA DOCENTE

5.1.- DATOS INICIALES DE LA MATERIA

1. Denominación de la ASIGNATURA
2. Denominación de la MATERIA (y, en su caso, MÓDULO) a la que pertenece la asignatura
3. Departamento responsable de la asignatura
4.a. Profesor/a que imparte la docencia
4.b. Coordinador/a de la Asignatura
5. Curso y semestre en el que se imparte la asignatura
6. Tipo de asignatura (básica, obligatoria u optativa)
7. Número de créditos (ECTS) de la asignatura
.....

5.2.- METODOLOGÍA

Planteamiento metodológico de la materia, haciendo hincapié en aquellos aspectos esenciales en los que se va a basar

Cuatro metodologías interesantes a tener en cuenta:

- 1) Portafolio: Dossier de documentos (evidencias) elaborado por el estudiante que resumen las capacidades adquiridas durante el curso.
- 2) Aprendizaje basado en problemas: Partiendo de problemas reales los alumnos buscan toda aquella información necesaria para comprender dichos problemas, obtener soluciones y llegar a la teoría; todo ello bajo la supervisión del profesorado
- 3) Estudio de caso: Técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de realizar una conceptualización experiencial y hallar soluciones.
- 4) Aprendizaje por proyectos: Situaciones en las que el alumno debe explorar y trabajar un problema práctico aplicando conocimientos interdisciplinares.

Debemos tener presente que la metodología es sobre lo que más podemos intervenir, es dónde, en principio, tenemos más autonomía como profesores.

5.3.- PRESENTACIÓN DE LA MATERIA

Tres ideas a desarrollar:

- Sentido y justificación que tiene la materia en el módulo y en la titulación
- Síntesis de los aspectos básicos de la materia con los objetivos de aprendizaje que se pretende conseguir
- Breve discurso motivador que pueda despertar interés en el alumno

5.4.- COMPETENCIAS

Las tenemos concretadas en el Plan de Estudios de la Titulación.

Las competencias constituyen un “saber” y “un saber hacer”, esto es...

- *un saber que se aplica*
- *susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos*
- *con un carácter integrador*
- *abarca conocimientos, procedimientos y actitudes*
- *capaz de movilizarse y comprometerse en una situación dada (saber ser)*
- *y capacita a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un contexto académico, profesional o social determinado.*

De modo sencillo, las competencias disponen de un contenido teórico, un saber que debo dominar, de unas destrezas que me permitirán utilizarlo/llevarlo a cabo de forma adecuada, y de unas actitudes que me posibilitarán unas condiciones adecuadas, éticas...

Las podemos estructurar en competencias genéricas (transversales a todas las titulaciones) y competencias específicas (propias de cada titulación)

Las competencias genéricas más usuales son:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Comunicación oral y escrita.
- Capacidad de gestión de la información.
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- Aprendizaje autónomo.
- Trabajo en equipo.

De otro modo, se pueden concretar en:

- Desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, de síntesis, de solventar problemas y de plantear y examinar hipótesis.
- Mejorar la capacidad de comunicación oral y escrita para ser capaz de relacionar y exponer con brevedad y claridad conceptos claves.
- Aprender a utilizar la bibliografía científica y a gestionar la información.
- Capacidad de trabajo en equipo y habilidad para el trabajo autónomo.

5.4.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE/OBJETIVOS

Si ya tenemos claro el contexto en el que vamos a trabajar, nuestro primer paso sería elaborar aquellos objetivos de aprendizaje que pretendemos conseguir con el desarrollo de la materia. Partimos de unas preguntas: ¿Qué quiero que aprendan los alumnos? ¿Cuáles van a ser las capacidades que espero que dominen al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué ganancias deseo que consigan al final del proceso de enseñanza-aprendizaje? La contestación a estas preguntas se concreta en los objetivos que voy a plantear en el diseño de la materia. Debo insistir en que hablo de objetivos de aprendizaje, o sea, tenemos que diseñar aquellas capacidades que los alumnos deben interiorizar y dominar. Por ello, deberíamos tener cierto cuidado en su elaboración. Así, no podemos decir “motivar a los alumnos para que trabajen en grupo” sino “trabajar de forma cooperativa”, o tampoco deberíamos escribir “explicar claramente los conceptos clave” sino “comprender los conceptos clave y aplicarlos en diversas situaciones reales”. Si nos fijamos, tanto “motivar a los alumnos...” como “explicar los conceptos...” son objetivos del profesor, no de aprendizaje de los alumnos. En los resultados de aprendizaje tenemos que concretar claramente aquellas capacidades que pensamos que tienen que desarrollar los alumnos en relación a las competencias de referencia.

Cuando hablamos de lo que se debe aprender 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 materia. No pensemos siempre en que los alumnos adquieran simplemente información, conocimiento... sino busquemos su autonomía, su facultad de aprender.

Así pues, podemos caracterizar a los resultados de aprendizaje como **aquellos aprendizajes que esperamos que consigan los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de algún modo, el alumno tiene que demostrar y el profesor debe acreditar**. Nos van a servir de orientación y guía para establecer los contenidos, para diseñar las actividades, así como para establecer los criterios de evaluación.

¿Dónde nos debemos fijar para hacerlos? Lógicamente en las competencias que la Titulación y el Plan de Estudios respectivo determine, contextualizadas en nuestro centro, nuestros alumnos y nuestra materia.

No debemos olvidar que las competencias se plantean en un nivel de generalidad superior, hacen referencia al conjunto de la titulación y nos concretan el tipo de profesional que queremos formar, mientras que los resultados de aprendizaje se sitúan en un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura, de tal modo que una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos.

En cuanto a su formulación, estos objetivos deberían ser claros, precisos, como realizaciones concretas, comprensibles por todos y fácilmente evaluables. No debemos olvidar que este diseño curricular no lo hacemos para nosotros sino para los alumnos. Nos sirve de referencia para el desarrollo de la materia, pero debe ser comprensible fácilmente por los demás. Es muy importante que los alumnos conozcan claramente qué se espera que de ellos, lo que encontrarán en unos objetivos bien elaborados, donde se hacen explícitos los significados que queremos que aprendan nuestros alumnos.

En la misma línea y siguiendo a Biggs (2004), cuando los elaboremos 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).

El verbo que utilicemos en la elaboración de los objetivos orientará hacia un tipo de aprendizaje u otro. Si pensamos en un objetivo como comprender las diferentes fases en la elaboración de una unidad didáctica, este implicará aprendizajes y conocimientos muy diferentes a si lo diseñamos como realizar una unidad didáctica bien contextualizada. El verbo del primer objetivo –comprender– implica

que los alumnos van a conocer y entender las relaciones que existen entre las diferentes fases de la programación, pero no tienen por qué realizarla. Sin embargo, el segundo objetivo pretende que realicen lo que después en su profesión tienen que ser capaces de hacer y, desde luego, el verbo realizar implica que antes ha debido comprenderlo adecuadamente. En la universidad deberíamos tener especial cuidado de pensar en que los alumnos desarrollen aprendizajes funcionales. Enumerar, describir, identificar... nos llevarán hacia conocimientos declarativos. Generalizar, evaluar, sintetizar, realizar... nos trasladarán hacia aprendizajes funcionales.

5.5.- CONTENIDOS

Una vez que ya tenemos elaborados los resultados de aprendizaje podemos concretarlos en unos contenidos determinados, que deberán ser el reflejo de las competencias que indicamos en los objetivos. Como decía al poner el símil de las vacaciones, lo realmente importante son los objetivos que queremos conseguir, los contenidos no son nada más que la concreción de esos objetivos.

Es cierto que para conseguir ciertos objetivos algunas veces lo podemos hacer desde varios contenidos. La actividad esencial que deberemos hacer es elegir aquellos más relevantes y adecuados, en relación a las competencias diseñadas en el Plan de Estudios. No se trata de comprimir contenidos ni de enseñar todo lo que van a necesitar durante la vida. Es un cambio conceptual, aprender lo fundamental, así como las estrategias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Lo que deberemos hacer esencialmente es seleccionar los contenidos relevantes y organizarlos de forma integrada, secuenciándolos por bloques temáticos.

<p>Relevantes <i>Implica elegir, incorporar unos y dejar otros... pero ¿cuáles?</i></p> <p>Pertinentes <i>Acomodarlos al perfil profesional de la titulación</i></p> <p>Proporcionados <i>Ajustados a los créditos y al peso de la asignatura en la titulación</i></p> <p>Útiles <i>Funcionales, asumiendo nuestro papel de mediadores del aprendizaje</i></p>
--

Tabla 3^a: Seleccionar contenido

Tres ideas para pensar al seleccionar los contenidos:

- *Enseñar es encender una luz, no llenar un cubo (W. B. Yeats)*
- *La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena... Una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar su acumulación estéril (Edgar Morin -La mente bien ordenada-)*
- *El mejor profesor es el que crea las condiciones adecuadas para que aprendan los alumnos, el que se preocupa sobre todo no de qué voy a enseñar sino de qué y cómo van a aprender los alumnos*

5.6.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

<p>Estructuración de la evaluación (<i>cuando y cómo se va a hacer...</i>)</p> <p>Actividades de evaluación (<i>ponderando la calificación, con sus criterios de evaluación</i>)</p>

Llegamos a una de las fases más complejas y que más debería cambiar en la cultura universitaria,

¹ Zabalza, Miguel Á. y Zabalza Cerdeiriña, M^a Ainoha (2012): Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias. Madrid: Narcea

como es la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Habitualmente 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– consiste en 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.

Existe una percepción diferente de la evaluación según sea 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. Como nos dicen Elton y Laurillard (1979), de este influjo del examen esperado en cómo estudian los alumnos se desprende que si no nos gusta cómo estudian nuestros alumnos, la manera más rápida de cambiar el estilo de estudio de los alumnos es cambiar el sistema de evaluación”.

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 enseñada 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 deberíamos romper esta cultura de la evaluación y buscar sobre todo una evaluación que nos sirva como una estrategia útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea que forme parte del propio proceso y no sirva solamente para acreditar, sino sobre todo para mejorar lo que hacemos, como una oportunidad para aprender más y mejor. 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 del 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.

¿Qué entendemos por evaluación?

La evaluación forma 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 en nuestro diseño 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.

La evaluación con lleva una gran dosis de subjetividad. Para afrontarla podemos pensar en tres actuaciones:

- Evaluar desde varias pruebas, no basándonos en un único examen
- Utilizar diferentes tipos de pruebas: orales, escritas (objetivas, abiertas...), trabajos, etc.
- Concretar criterios de evaluación claros y concretos en cada una de las pruebas de evaluación.

Cuando desarrollamos la evaluación en la Guía Docente debemos decidir en torno a estos tres ámbitos: ¿Cómo la voy a hacer?, ¿Cuándo voy a hacerla? Y ¿Qué me va a servir de referencia?

a) ¿Qué instrumento vamos a utilizar para evaluar? ¿Cómo lo vamos a hacer?

Se trata de pensar en el tipo de prueba que voy a utilizar, por ejemplo una prueba escrita, un ensayo, una prueba oral, un trabajo de investigación, etc. Podríamos concretar el tipo de prueba mas o menos, en función de que lo tengamos ya suficientemente claro o no, o sea se puede indicar simplemente una prueba escrita o una prueba objetiva de 20 *items*, por ejemplo. Si lo dejamos abierto, tenemos flexibilidad para decidir con posterioridad la prueba, en caso contrario nos obliga a hacerlo de ese modo.

En las Guías Docentes sería conveniente que, a no ser que se tenga muy claro, se deje un poco abierto para que cada profesor pueda desarrollarlo de la forma más adecuada. Pero ya es una cuestión de cada asignatura y departamento.

<p>Exámenes escritos <i>Ensayo, pruebas objetivas, semiobjetivas, resolución de problemas...</i></p> <p>Exámenes orales <i>Intercambios orales en el aula, entrevista, debate, pruebas orales...</i></p> <p>Producciones de los alumnos <i>Trabajos, proyectos, informes...</i></p> <p>Observación <i>Escalas de observación</i></p> <p>Simulaciones <i>Tratan de simular la realidad profesional, de tal modo que reflejen situaciones parecidas a las que se va a encontrar el alumno</i></p> <p>Técnicas basadas en la participación del alumno <i>Tratan de implicar al alumno en el propio proceso de evaluación</i></p> <p>Autoevaluación Evaluación entre compañeros</p>

Tabla 4ª: Instrumentos de evaluación

Destacamos los siguientes:

- **One minut paper**
Son preguntas abiertas que se realizan al finalizar una clase. Resultan útiles para evaluar la capacidad de síntesis, integrar información... y exige la atención del alumno en el desarrollo de la clase
- **Portafolio**
Conjunto documental elaborado por un estudiante que muestra la tarea realizada durante el curso en una materia determinada. Resulta útil para evaluar competencias difícilmente evaluables de otro modo. Exige criterios de evaluación muy claros en cada evidencia y un número de alumnos reducido
- **Observación**
Estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas, debates, grupos de discusión, prácticas... Hay que identificar con claridad qué queremos evaluar, identificar manifestaciones observables y elaborar un cuestionario (mas o menos abierto), una lista de control...

b) ¿Con qué criterios de evaluación vamos a valorar cada prueba?

Así pues, una vez que tenemos claro el instrumento que vamos a utilizar, se trata de concretar los criterios de evaluación que vamos a tener en cuenta en su valoración.

Los criterios de evaluación:

- Definen *el alcance del aprendizaje* que se espera que consigan los alumnos

- Serían los indicadores *a partir de los cuales podemos inferir* si han conseguido las competencias.
- Sirven para concretar una *calificación más objetiva*
- *Orientan al alumno* acerca de cómo debe trabajar, ya que se le indica lo que se le va a exigir.

Por ejemplo, en un **trabajo de investigación** se podría plantear lo siguiente (<http://www.xtec.es/~cmunoz/receerca/criterios.htm>):

PROCESO (30%)

- Sesiones con el tutor *Puntualidad, asistencia, aprovechamiento...*
- Capacidad de organización *Planificación, organización...*
- Entrega de tareas *Entrega puntual tareas...*

RESULTADO (70%)

- Aspectos formales: : *Estructura, citas, referencias, gráficos...*
- Informe/Contenido: *Presentación, objetivos, coherencia, relevancia, rigor...*
- Conclusión: *Coherencia con hipótesis/objetivos, discusión...*
- Fuentes: *Idoneidad. relevancia...*

Otro ejemplo, en una **presentación oral**:

- Se expresa con claridad
- Argumenta persuasivamente
- Estructura y organiza las ideas
- Controla la ansiedad
- El contenido es adecuado y responde al tema de trabajo
- La presentación es original, creativa...

c) ¿Cuándo tienen que hacerla los alumnos?

Los alumnos ya tienen claro las pruebas con las que se les va a evaluar y sus criterios de evaluación, ahora se trata de especificar cuándo lo tienen que hacer. Algunas veces se puede indicar ya un día concreto, por ejemplo cuando es una examen escrito; otras veces se puede señalar un tiempo aproximado, por ejemplo la segunda semana de diciembre o a lo largo de noviembre; y otras veces el día límite para presentar una actividad como una recensión, un trabajo o un ensayo.

Lo que el alumno debe conocer a principio de curso son los diferentes momentos en los que van a ser evaluados.

d) ¿Qué peso le doy en la calificación final?

Finalmente hay que calificar, indicando el peso que tiene cada prueba que planteamos en la calificación final, y haciendo todas aquellas observaciones que creamos oportunas en el sistema de calificación.

Todo esto no es necesario que lo hagamos en este orden, lo podemos plantear como creamos oportuno, pero es esencial que consideremos todos estos aspectos.

Lo que dice la normativa de la Universidad de Burgos:

3.2. Las guías docentes deben recoger de manera explícita los sistemas de evaluación. En concreto deben reflejar las calificaciones asignadas a las diferentes pruebas y evidencias del aprendizaje del estudiante, indicando al menos la ponderación respecto a la calificación global de la asignatura.

4. Objeto de evaluación.
Son objeto de evaluación los resultados del aprendizaje del estudiante relativos a la adquisición de competencias (conocimientos, destrezas, habilidades o actitudes) en correspondencia con los objetivos y contenidos especificados en la guía docente de la asignatura. para una materia, siguiendo para ello los procedimientos de alegaciones y sugerencias establecidos al efecto.

5. Evaluación conjunta.

5.1. De acuerdo con el plan de estudios aprobado, y si así consta en las guías docentes de las asignaturas correspondientes, los procedimientos de evaluación pueden ser conjuntos o análogos para dos o más asignaturas o para bloques de contenidos, módulos o materias.

6.2. La evaluación de los resultados del aprendizaje de las asignaturas y materias deberá ser continua.

6.3. Los sistemas e instrumentos de evaluación para una determinada asignatura serán los establecidos en las guías docentes.

6.4. Los procedimientos y tipos de pruebas de evaluación ofertados deben ser los mismos para todos los estudiantes de una misma asignatura, incluso en aquellos supuestos de varios grupos de alumnos de la misma asignatura encomendados a profesores diferentes.

6.5. Las pruebas podrán ser presenciales o no presenciales.

En el primer caso, podrán ser orales o escritas, teóricas o prácticas. Las pruebas orales deberán ser públicas para el grupo de estudiantes que recibe docencia de la misma asignatura. En este caso, si algún alumno lo solicita o el profesor así lo decide, se dejará registro audiovisual o sonoro de las mismas.

Las pruebas no presenciales podrán tramitarse a través de la plataforma docente disponible. El profesor deberá velar para que en dicha plataforma, en copias de seguridad o en documentos en papel queden registradas las pruebas no presenciales.

6.6. Las pruebas de evaluación podrán ser diversas:

- participación en actividades académicas
- realización de prácticas
- resolución de problemas o ejercicios
- presentaciones orales públicas
- trabajos presentados relacionados con los contenidos de la asignatura
- exámenes para evaluar la adquisición de conocimientos
- elaboración de informes científicos sobre temas del programa
- discusión de separatas científicas
- presentación de comunicaciones científicas
- elaboración de portafolios o carpetas de aprendizaje
- cualquier otro especificado en las guías docentes

Artículo 9. Evaluación «excepcional».

9.1. Los estudiantes que, por razones excepcionales, no puedan seguir los procedimientos habituales de evaluación continua deberán solicitar por escrito al Decano o Director de Centro acogerse a una «evaluación excepcional».

9.2. Las guías docentes deberán recoger las pruebas, ponderación y calificación de la evaluación excepcional.

9.3. La evaluación excepcional constará de aquellas pruebas que el Departamento ... considere necesarias para calificar competencias Si las características de la asignatura lo hicieran aconsejable, podrá ser requisito para someterse a evaluación excepcional la asistencia a determinadas actividades presenciales (prácticas, seminarios, etc.) especificadas en la guía docente de la asignatura.

9.4. La «evaluación excepcional» ha de medir la superación de los objetivos docentes de la asignatura... Asimismo, la «evaluación excepcional» no deberá comportar discriminación respecto a la evaluación continua en relación a la calificación otorgada.

Artículo 10. Número de convocatorias de calificación al año.

10.1. Todas las asignaturas y materias correspondientes a Grados y Másteres tendrán al menos dos convocatorias para su calificación por cada año académico.

10.2. En la primera convocatoria deberá calificarse al estudiante de acuerdo a los resultados de la evaluación continua. ...

Para la calificación de esta segunda convocatoria, el profesor deberá plantear la prueba o pruebas que considere necesarias para evaluar la adquisición de competencias que el alumno no haya adquirido.

Todas las pruebas podrán recuperarse en la segunda convocatoria, salvo aquellas que por su propia naturaleza resulte imposible repetir y que deberán recogerse explícitamente en las guías docentes, junto a la justificación de tal imposibilidad...

19.2. La calificación global no podrá obtenerse en ningún caso de la aplicación exclusiva del resultado de una única prueba de evaluación, que por sí misma no puede valorar la adquisición de las competencias generales y específicas vinculadas a una determinada asignatura.

En ningún caso un único tipo de prueba podrá computar más del 40% de la calificación global de la asignatura...

19.3. La calificación de las pruebas de evaluación deberá realizarse de acuerdo con los criterios de evaluación fijados previamente por el Departamento y publicados en las guías docentes.

19.9. El Departamento podrá establecer y, en su caso, deberá recoger en la Guía Docente las calificaciones mínimas que el alumno deberá obtener en cada una de las pruebas de evaluación para superar la asignatura...

19.10. En cualquier caso, la no superación de alguna de las pruebas no comportará la pérdida del derecho del alumno a ser evaluado en las demás.

19.11. La guía docente podrá recoger la posibilidad de mejorar su calificación a aquellos alumnos que hayan superado la asignatura en la primera convocatoria, estableciendo los casos, el tipo de pruebas y el modo de calificación de las mismas....

5.7.- ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se trata de especificar aquellas actividades más relevantes para conseguir los objetivos de la materia. Si fuera posible, sería interesante indicar el calendario de dichas actividades.

BIBLIOGRAFÍA, MATERIALES, RECURSOS

DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DEL ALUMNO (especificar horas)

Horas presenciales			No presenciales
Gran grupo	Prácticas	Seminarios, etc.	Trabajo autónomo del alumno

En las NO PRESENCIALES se pueden especificar las horas destinadas al estudio personal y a las actividades más relevantes, como un trabajo en grupo, lectura y reflexión sobre unos textos, elaboración de una práctica, etc.

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 pre- paran 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.

Unas palabras de Biggs nos pueden servir de conclusión de lo que quiero transmitir, cuando dice que los profesores se deberían preocupar menos de motivar a los alumnos y mas 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 (2004:61). O sea, que si logramos estructurar unas actividades coherentes, variadas, relevantes, comprensivas y adecuadas para los alumnos que tenemos, va a ser el propio trabajo que el alumno va realizando su mejor motivación.

Cálculo de las cargas de trabajo en créditos ECTS

Una de las novedades del 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, 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, lectura y el estudio de ese material, preparación de un examen

oral o escrito, preparación de un trabajo escrito o una presentación, trabajos de campo, etc. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNAL AGUIDO, J. L. (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: ICE.
- BIGGS, J. (2004): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, MIGUEL Á. Y ZABALZA CERDEIRIÑA, M^a AINOHA (2012): *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea