

Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva

 **Mario de Miguel Díaz**

Catedrático de Universidad
Universidad de Oviedo



Uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior. Además de los cambios relativos a la organización de las enseñanzas – Nuevo Catálogo de Títulos Universitarios – y en el sistema de cómputo de la actividad académica – Créditos ECTS –, la filosofía de la Convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria. Para ejemplificar en forma de mensaje el cambio deseado se ha acuñado una frase que resume de forma sintética este propósito: *es necesario efectuar un cambio de paradigma centrado el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno.*

Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante.

Aunque el mensaje es fácilmente comprensible, su justificación y las implicaciones que se derivan del mismo no están tan claras, al menos para un gran sector de los implicados. Por ello, con este trabajo pretendemos dar repuesta a estas cuestiones tratando de exponer razones que avalan la necesidad de promover este "cambio de paradigma" así como las exigencias que conlleva su puesta en práctica tanto desde la perspectiva de alumnos y profesores como de las instituciones que deben apoyar dicho cambio, ya que cualquier tipo de innovación que queramos implementar en el sistema educativo exige la complicidad y esfuerzo de todos los órganos implicados. Así pues, abordaremos en primer lugar las razones que justifican esta innovación y posteriormente las exigencias que ello conlleva.

1. Razones que justifican un cambio de paradigma

Una de las razones que el proceso de Convergencia considera fundamental para promover la renovación del sistema de enseñanza- aprendizaje dominante en la Educación Superior tiene su origen en la nueva organización social que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como "sociedad del conocimiento". Adaptarse a las características – nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc. – que rigen en este nuevo orden social implica un proceso de constante actualización para lo cual se exige a cada sujeto una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua. Cada vez parece más necesario que los sujetos tengan la formación adecuada que les permita no sólo beneficiarse de las oportunidades educativas que le ofrece la "nueva sociedad del conocimiento" sino también adaptarse a ella de la forma más creativa y gratificante.

Para que esto sea posible el proceso formativo de una persona no puede quedar circunscrito a una determinada etapa o periodo ya que perdura a lo largo de toda su vida. De ahí que unos de los objetivos prioritarios del sistema educativo sea precisamente inculcar en los estudiantes que la máxima de toda formación es que el individuo asuma que la única forma de aprender es a través de una "búsqueda personal del conocimiento". Asumida esta perspectiva, los procesos formativos vinculados a un periodo o institución solamente aportan las bases o medios necesarios para que el individuo pueda iniciar su "búsqueda personal" que, como ya hemos dicho anteriormente, se extenderá a lo largo de su vida.

Este nuevo enfoque sobre el papel de la formación ante la nueva sociedad del conocimiento constituye una oportunidad para revisar nuestro sistema educativo y se considere como una finalidad fundamental de todo proceso de enseñanza facilitar al alumnado las "herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo su búsqueda personal hacia el aprendizaje". Frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada sobre un determinado tópico o contenido instructivo, se considera que necesario centrar los esfuerzos en dotar a los alumnos de las herramientas y técnicas de trabajo que le permitan el acceso a la información que circula en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por si mismo en su proceso formativo. De ahí que el dominio de la tecnología de la información – las denominadas TIC – constituya uno de los objetivos importantes en la formación de los universitarios.

Esta concepción de la formación como un proceso de búsqueda personal conlleva asumir otro supuesto tan importante como el anterior del que tampoco podemos prescindir: la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo del propio sujeto. Si el sujeto ante las exigencias que conlleva la sociedad del conocimiento se va ver obligado a aprender por sí mismo a lo largo de su vida, parece lógico que debe aprender a realizar esta tarea cuanto antes. Ello conlleva que las metodologías de enseñanza a utilizar en todo el sistema educativo tengan en cuenta esta premisa, que se hace particularmente oportuna en el caso de la enseñanza universitaria, dadas las características de los sujetos en esta etapa.

Existe una tercera razón que también tiene un peso indudable y que debe ser tenida en cuenta a la hora de justificar la propuesta de cambio de paradigma metodológico, a saber, *la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que le permitan al sujeto su incorporación al mundo laboral*. La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los sujetos en el mercado del trabajo. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional. Ello supone orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje hacia la adquisición de competencias profesionales.

A este respecto, aunque existe una evidente confusión terminológica en relación con este concepto, se entiende por competencias profesionales " un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes,) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores..) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales. De forma más simplificada se podría decir que una competencia profesional es la *"capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y a hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional"*.

Como se pone de manifiesto en el Informe Delors (1966), el concepto de competencia integra los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que cuando un individuo da respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean en el mundo laboral lo hace de una manera global en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales. De ahí que podamos entender por competencia el conjunto de capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar las obligaciones y exigencias que le plantea el mundo laboral. Estas competencias lógicamente son observables y evaluables a través de las conductas que los sujetos generan ante los diversos problemas y contextos sociales.

Desde una perspectiva general existe un razonable acuerdo en clasificar las competencias en dos grandes bloques: genéricas y específicas. Se conocen como competencias genéricas son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. También se les conoce como competencias transversales ya que cooperan a la realización de la mayoría de las tareas que se le presentan a un sujeto en los diversos campos profesionales. Entre ellas cabe destacar las relativas a la selección y uso de la información, el manejo de bases de datos, la utilización de diversos lenguajes, la capacidad para ejercer el liderazgo, el dominio de las técnicas de trabajo en grupo, etc., y por añadidura todas aquellas que favorezcan la inserción laboral de los sujetos y su integración dentro del ámbito profesional. En resumen, constituyen habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadanos responsables que son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando.

Se entiende por competencias específicas aquellas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico. El dominio de estas competencias específicas aportarían a los alumnos los conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de cada profesión ya que están vinculadas a lo que podemos denominar "saber profesional" ó "saber hacer". De ahí que podamos distinguir a la hora de planificar las metas a lograr a través de los procesos de enseñanza entre competencias específicas vinculadas a una titulación o perfil profesional concreto y competencias genéricas o transversales que son comunes a varias situaciones laborales.

La filosofía del EEES promueve que los planes de estudio relativos a las diversas titulaciones universitarias se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje centrado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas. Frente a enfoques - que podemos llamar tradicionales - de los programas de formación centrados en la adquisición de los conocimientos, *"la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el alumno deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje"*. Lo que implica que sólo a través del desempeño de una actividad profesional podamos estimar la amplitud y nivel de las competencias adquiridas por un alumno. Este supuesto exige un giro fundamental tanto en la metodología de enseñanza como en los sistemas de evaluación a utilizar en la enseñanza universitaria.

Este enfoque de enseñanza orientado a la adquisición de competencias ha puesto de relieve la necesidad de integrar diferentes visiones ó perspectivas que mantienen las distintas audiencias implicadas en los procesos de enseñanza. Los planteamientos de los académicos difieren claramente de las posiciones que mantienen los alumnos y ambos se separan bastante de las propuestas que

formulan los representantes de las empresas que dan trabajo a los titulados universitarios. Por ello resulta necesario armonizar las propuestas que surgen desde estos tres sectores con el fin de hacer un listado común que pueda ser operativo a la hora de planificar una titulación. Esta armonización entre las propuestas es relativamente fácil respecto a las competencias genéricas – de hecho ya existen listados al respecto – pero es más difícil de concretar sobre las específicas donde los enfoques son más divergentes.

A modo de resumen podríamos señalar que existen tres argumentos o razones básicas por las que el proceso de Convergencia Europea promueve un cambio metodológico en el sistema de enseñanza superior. En la sociedad del conocimiento que vivimos necesitamos estar continuamente aprendiendo para comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones que constantemente se nos plantean. Sólo si tenemos desarrollada la capacidad individual de autoaprendizaje podremos entender y adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio. El desarrollo de la "capacidad de autoaprendizaje" – también conocida como aprender a aprender – debe constituir, por tanto, la finalidad última de todo proceso de aprendizaje. La metodología de enseñanza a utilizar en la educación superior deberá asumir este principio como criterio fundamental. Finalmente los programas de formación deberán centrarse en que el alumno adquiera un conjunto de competencias genéricas que le aporten los conocimientos y habilidades básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en un sector laboral específico.

2. Exigencias que conlleva el cambio de paradigma

De acuerdo con los planteamientos anteriores fácilmente se deduce que los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar un cambio sensible externamente. Frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. Trataremos de avanzar en este apartado algunas orientaciones que permitan la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las implicaciones que tiene este cambio.

En primer lugar proceso destacar que los contenidos formativos comunes, de obligada inclusión en todos los planes de estudios que conduzcan a un mismo título universitario oficial así como el resto de contenidos propios de cada universidad, se estructuran dentro de un programa formativo a través de materias (*discipline*¹) que se desagregan, a su vez, en una o varias asignaturas o módulos

¹ En este apartado hemos considerado oportuno utilizar con algunos términos su equivalente en inglés. Para avanzar en el proceso de convergencia habrá que buscar referentes comunes que faciliten la movilidad y transparencia entre la diversidad de planes de estudio de los países europeos.

de curso (*course unit or module*). Por ello, una vez establecido el plan de estudios, el siguiente paso será establecer para cada una de las asignaturas las concreciones pertinentes en relación con la distribución de la cantidad de trabajo para el estudiante (*workload*) según las distintas modalidades de enseñanza diseñadas para alcanzar unas competencias determinadas, es decir, efectuar una planificación sobre la metodología que vamos a utilizar para llevar a cabo los proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura determinada.

Ello conlleva que en la elaboración de los planes, además de atender a los problemas estructurales y los relativos a los contenidos del programa formativo, deberemos precisar los procedimientos que vamos a utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza con el fin de *promover el cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del alumno*. No se trata de distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma o distribución horaria, *sino de tutorizar secuencialmente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes guiando sus aprendizajes*. El proceso, como se ha reiterado, va desde la definición de unas competencias en una titulación hasta el diseño de unas actividades a realizar por el alumno para que consiga dichas competencias. El reto alcanzar es diseñar los métodos de enseñanza más adecuados y el tiempo necesario para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje.

Los elementos clave que configuran el desarrollo metodológico de una asignatura se desprenden, lógicamente, del perfil y las competencias que se establecen como objetivos de una titulación y deben materializarse en los elementos que se describen en los cuatro apartados siguientes:

2.1. En relación con las Modalidades de Enseñanza

La primera cuestión a plantear a la hora de establecer la metodología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es establecer las distintas modalidades de enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de impartir una materia para que los alumnos adquieran los aprendizajes establecidos. Consideraremos como modalidades de enseñanza al conjunto de actividades a realizar por los alumnos, de una forma secuencializada, a lo largo de un curso y/o asignatura, haciendo hincapié en las técnicas, recursos y tiempos que necesitarán para su ejecución. Lógicamente diferentes modalidades de enseñanza reclaman tipos de trabajos distintos para profesores y alumnos y exigen la utilización de herramientas metodológicas también diferentes.

La práctica más habitual y característica en la enseñanza universitaria es la clase teórica, estrategia que, por sí sola, no es muy recomendable para el fomento de aprendizaje autónomo de los alumnos. Por ello es importante que al elaborar el diseño de la metodología de trabajo, además de los contenidos de las asignaturas, precisemos las modalidades de enseñanza que vamos a utilizar para

organizar la trayectoria curricular y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Al menos, deberemos especificar aquellas actividades que son más habituales en la enseñanza superior y que tienen que ver con las siguientes modalidades presenciales y no presenciales. Entendemos por actividades presenciales aquellas que reclaman la intervención directa de profesores y alumnos como son las clases teóricas, los seminarios, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías. Se consideran como modalidades no presenciales las actividades que los alumnos pueden realizar libremente bien de forma individual o mediante trabajo en grupo.

Frente a una concepción de la enseñanza que centra la mayor parte de las actividades sobre las clases teóricas, el EEES pretende impulsar un enfoque más plural dando un mayor peso a las otras modalidades presenciales y potenciando especialmente las no presenciales con el fin de que el sujeto tenga más oportunidades de ser el mismo el protagonista en la búsqueda del conocimiento. Ello conlleva una primera decisión que resulta clave para el cambio metodológico: distribuir los créditos de un asignatura en horas presenciales y no presenciales y, a su vez, el total de cada una de ellas según las modalidades organizativas descritas anteriormente. Ello nos permitirá planificar el trabajo a realizar en función de los tiempos disponibles y estimar la carga que de los estudiantes para cada materia y cada curso.

¿ Qué tiempo dedico a cada una ?		Horas	%
Presencial	Clases teóricas		
	Seminarios/Talleres		
	Clases prácticas/Laboratorios		
	Prácticas externas		
	Tutorías		
No presencial	Trabajo en grupo		
	Trabajo individual		

Tradicionalmente se considera la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías. Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos ya que no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes hablen entre ellos. De igual modo tampoco es igual mostrar cómo deben actuar que hacer que pongan en práctica lo aprendido. Para cada tipo de propósito utilizaremos lógicamente una modalidad distinta. Lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando con todas.

2.2. Respecto a las estrategias metodológicas a utilizar

Por ello, una vez establecida la distribución de la carga de trabajo del alumno procede efectuar una segunda decisión: *determinar la metodología de trabajo a utilizar en la ejecución de cada una de estas modalidades especificando las tareas a realizar por el profesor y el alumno*. Los procesos de enseñanza en la universidad pueden llevarse a cabo de distintas formas, organizándolos con diferentes metodologías para desarrollar la actividad académica. En un mismo tipo de modalidad se pueden emplear distintos procedimientos para su ejecución. Así, por ejemplo, la modalidad de seminarios se puede realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, ó trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

Ahora bien, independientemente de la opción metodológica o procedimiento concreto que se elija para desarrollar la actividad en cada una de las modalidades señaladas lo que es imprescindible es especificar cuáles van a ser las tareas a realizar por el profesor y los alumnos antes, durante y después de la ejecución de cada una de ellas. La única forma de lograr que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje es que participe activamente en la organización y gestión de la propia actividad, es decir su propio proceso de aprendizaje. De ahí que sea muy importante señalar el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de las modalidades a fin de que los alumnos tengan elementos de referencia a la hora de planifica el trabajo que deben realizar de forma autónoma.

A título de ejemplo presentamos una especificación de las tares a realizar por profesores y alumnos en relación con una clase teórica y que también debe elaborarse para las otras modalidades de enseñanza.

Temporalización	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos
Antes de impartir una clase	Selección de los contenidos	Repasar conocimientos
	Preparar la exposición	Realizar actividades previas
	Decidir estrategias a utilizar	Preparar actividades de clase
	Planificar actividades	

Temporalización	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos
Durante la ejecución	Transmitir la información	Escuchar y tomar notas
	Explicación de contenidos	Contrastar la información
	Mantener la atención	Generar ideas propias
	Ejecutar actividades	Realizar actividades
Después de una clase	Evaluación de aprendizajes	Realizar actividades
	Evaluación de las lecciones	Completar información
	Propuestas para mejorar	Organizar e integrar los conocimientos

2.3. Respetto a los criterios y procedimientos de evaluación

El tercer componente que define la metodología de trabajo de los alumnos en la enseñanza universitaria es el sistema que se utiliza para la evaluación de los aprendizajes. La experiencia nos dice que la mayoría de los alumnos estudian para aprobar por lo que el sistema establecido para evaluar una materia es en última instancia el factor que modula la metodología de estudio que utiliza el alumno. De nada sirve hablar retóricamente sobre el cambio metodológico sino cambiamos también los criterios y procedimientos de evaluación que utilizamos para comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que pretendemos lograr.

De ahí que sea necesario identificar las implicaciones que tiene del cambio metodológico respecto al sistema de evaluación ya que de lo contrario será más difícil percibir la interacción que existe entre ambos conceptos. En primer lugar, se trata de evaluar competencias que, como ya hemos dicho, sólo pueden ser observables a través del desempeño que los sujetos manifiesta en la ejecución de tareas vinculadas al mundo profesional. Ello supone implícitamente centrar los procesos de evaluación sobre actividades prácticas que permiten evaluar cómo el sujeto aplica los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridas para la resolución de problemas reales o simulados que tienen que ver con el ejercicio de una función o trabajo profesional.

En segundo lugar si el proceso de enseñanza- aprendizaje se organiza a partir de un nuevo paradigma en el que prima el trabajo personal del alumno, deberemos planificar estrategias de evaluación que nos permiten estimar cómo lleva a cabo la planificación y realización de dicho trabajo. Ello supone abordar no sólo el producto o resultados del aprendizaje sino también los procesos ya que estos son tan importantes como los resultados. Evaluar procesos conlleva a su vez abordar

procedimientos de evaluación más cualitativos y personalizados que permitan que sean los propios sujetos quienes se autoevalúen, analicen sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, se propongan nuevos retos ante el estudio. Sin no existe contribución personal del alumno en el proceso de evaluación difícilmente este puede tener incidencia sobre la mejora del sistema de trabajo del alumno.

Finalmente, ambas cuestiones – competencias y procesos – exigen nuevos enfoques sobre los criterios e instrumentos a utilizar en los procedimientos de evaluación. No sólo se necesita ampliar el repertorio de instrumentos que se pueden utilizar para evaluar a un alumno sino que también es necesario acomodarlos al tipo de competencia que en cada caso pretendemos evaluar. No es lo mismo evaluar conocimientos que actitudes, como tampoco debe ser igual la utilización de una prueba objetiva que de un portafolio como instrumento de recogida de información. El alumno debe entender que dada la diversidad de los aprendizajes a evaluar resulta necesario utilizar distintos criterios y procedimientos tal como se pretende ejemplificar en la tabla que se adjunta.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	Conocimientos	Procedimientos	Actitudes
1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, ...)			
2. Pruebas de respuesta corta.			
3. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.			
4. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos, ...)			
5. Trabajos y proyectos.			
6. Informes/memorias de prácticas.			
7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.			
8. Sistemas de de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).			
9. Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción, ...).			
10. Técnicas de observación (registros, listas de control, ...).			
11. Portafolio.			
12. Otros (señalar).			

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores se deduce que el cambio metodológico exige precisar de forma detallada los criterios que se van a utilizar en la evaluación, especificando el distinto peso o ponderación entre ellos, así como los procedimientos e instrumentos que se van a emplear tanto para evaluar procesos como resultados. De manera especial se precisará los procedimientos para la autoevaluación de alumnos y profesores con el fin de que este proceso pueda incidir en la mejora de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Elaboración de guías didácticas

Todos los elementos anteriormente descritos – modalidades organizativas de la enseñanza, estrategias metodológicas a utilizar por el profesorado y los alumnos, y criterios y procedimientos establecidos para la evaluación – deberán estar claramente explícitos en unos manuales o guías que permitan al alumno conocer en todo momento que se pretende que adquiera (competencias), cómo se considera que debe hacerlo (estrategias metodológicas) y cómo se le va a evaluar (criterios y procedimientos). Todo ello debe ser expuesto de forma clara y precisa a fin de que pueda constituir el marco de referencia para el trabajo del alumno. En la medida que estas cuestiones estén más explícitas y conocidas le será más fácil al alumno organizar su trabajo y distribuir su tiempo.

Las Guías Didácticas constituyen, por tanto, una explicitación de toda la planificación de la una materia o asignatura desde la perspectiva del alumno. Ello quiere decir que deberán incluir y detallar todo los aprendizajes que se esperan logren los alumnos y los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos. Su especificación debe ser detallada que permita que el propio alumno pueda realizar el trabajo de forma autónoma. La calidad de una Guía Didáctica estará, por tanto, condicionada a la utilidad que los alumnos encuentren en ella para planificar y llevar a cabo el trabajo que tienen que realizar para lograr las competencias vinculadas a la superación de una determinada disciplina o materia. Por ello se deberá tener en cuenta en su elaboración todos los elementos didácticos: objetivos-competencias, contenidos, modalidades de enseñanza, estrategias metodológicas, tareas y actividades a realizar, prácticas a realizar, distribución temporal, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía, etc.

Aunque la responsabilidad sobre la elaboración de las "Guías Docentes" es compartida por los centros y los departamentos universitarios, finalmente es cada profesor quien debe asumir que su implicación es crucial para que estas puedan ser realmente útiles y puedan incidir en la modificación de los sistemas de trabajo del alumno. Aunque ya es habitual que los centros elaboren Guías para los alumnos, la mayoría de estas - en general - no pasan de ser una mera especificación de los contenidos de la asignatura y una relación bibliográfica más o menos extensa. Queremos insistir que este no es nuestro concepto de lo que debe ser una Guía no puede confundirse con lo que habitualmente se conoce como "Programa de la Asignatura". La Guía es mucho más que un

Programa ya que debe incluir toda la planificación del trabajo que debe realizar el alumno, es decir, debe constituir una "guía" de su proceso de aprendizaje.

4. Epílogo

A modo de resumen podemos sintetizar los mensajes que nos hemos propuesto transmitir con este trabajo. En primer lugar dejar constancia de que existen razones poderosas que nos están exigiendo una renovación de los métodos de enseñanza en la educación superior. La universidad ha sido poco permeable respecto a incorporar procesos de innovación pedagógica, sobre todo si establecemos comparación con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, en este momento, existen argumentos que son incuestionables ya que planificar las tareas de enseñanza al margen de los medios que ofrece la sociedad del conocimiento parece, cuando menos, una tarea desafortunada. El lema de que el proceso de aprendizaje es continuo a lo largo de nuestra vida (lifelong learning) es una realidad que todos debemos asumir, de igual modo que también tenemos que asumir que cada individuo tiene que abordar este proceso con de forma autónoma.

La segunda conclusión a considerar es que sólo planificando la enseñanza haciendo que el trabajo de estudiante sea el centro de la misma podremos lograr que los sujetos aprendan por sí mismos, es decir, aprendan a aprender. Ahora bien, para que esto sea posible tanto el alumno como el profesor tienen que darse cuenta que deben efectuar una renovación de la metodología que habitualmente se utiliza y planificar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta como punto de referencia el trabajo que el alumno debe realizar tanto de forma presencial como no presencial. Ahora bien, esta planificación no sólo implica decirle qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello. No se trata de decirle que debe cambiar el sistema de trabajo sino indicarle cómo debe actuar para alcanzar los objetivos previsto y acompañarle en ese proceso de cambio.

De todo lo anterior se deduce la necesidad de abordar los procesos de planificación de la enseñanza desde otra perspectiva donde los profesores no centran su tarea en transmitir conocimientos sino en ser gestores de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Ello implica centrarse fundamentalmente en ofrecer herramientas y medios para sea el alumno quien de forma autónoma controle su propio proceso de aprendizaje y acompañarse en esta tarea para orientarle y ayudarle a superar las dificultades que encuentre. El proceso de Convergencia Europea en el que estamos inmersos constituye una oportunidad para avanzar en esta línea.

