

**ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2003). COMPETENCIAS DOCENTES
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. CALIDAD Y DESARROLLO
PROFESIONAL. MADRID: NARCEA**

CAPÍTULO I. CURRÍCULO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Ficha de lectura

Zabalza comienza este capítulo proponiendo analizar la docencia universitaria desde una perspectiva curricular, es decir, situándola en el marco del proyecto formativo que se pretende desarrollar en la universidad. De este modo, introduce la idea de currículo como proyecto formativo integrado, que abarca desde la elaboración de los planes de estudio hasta la programación que cada profesor hace de las asignaturas que imparte.

Según su planteo, se trata de un proyecto, en la medida que está pensado y diseñado en su totalidad; es formativo, puesto que su finalidad es obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él; y es integrado en el sentido de que los proyectos curriculares precisan de unidad y coherencia interna. Estas tres dimensiones, agrega el autor, se complementan mutuamente (21-24).

Los diferentes apartados del capítulo están organizados en base a los siguientes temas: planes de estudio en la universidad, modelos curriculares e innovación curricular en la universidad. En lo que sigue, presentaré los asuntos que consideré más relevantes para el proceso de reformulación de planes de estudios en que se encuentra la Facultad de Arquitectura.

PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD

“La expresión más genuina del currículo formativo universitario está constituida por los Planes de Estudio. En ellos se prefiguran el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes” (25). A esto, el autor agrega que los planes presentan una serie de dilemas e incertidumbres:

- dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico,
- dilema entre la profesionalización frente al enriquecimiento cultural: orientación que se le dé a la formación,
- dilema entre la especialización y la polivalencia: relación que se establezca entre la orientación formativa adoptada y sus contenidos,
- relación que se establezca entre la institución formadora y el mundo del trabajo: las prácticas en empresas y el *prácticum*,
- papel y protagonismo que se otorgue a los usuarios de la formación: estudiantes, empleadores, etc. (25-28).

Luego de desarrollar estos dilemas e incertidumbres, aborda la idea de currículo formativo como expresión de los derechos individuales, plantea la necesidad de una visión de conjunto (considerando a la integración como una de las condiciones básicas del currículo), señala la importancia de los aspectos no visibles del currículo (currículo oculto) y plantea algunas acepciones o tipos de currículo (currículo formal y real, currículo ofrecido y asimilado, currículo informal o complementario y currículo nulo) (29-36).

¿QUÉ COMPONENTES INCLUYE UN CURRÍCULO UNIVERSITARIO?

Aquí, menciona la definición del perfil profesional, la selección de los contenidos formativos y el marco organizativo del plan.

DEFINICIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

“El primer aspecto importante a tomar en consideración a la hora de elaborar un Plan de Estudios es, justamente, la explicitación del perfil profesional al que está orientado.

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado Plan de Estudios” (37).

Zabalza señala que en las ocasiones en que le ha tocado actuar en procesos de este tipo ha propuesto trabajar sobre un esquema de perfil profesional que abarca tres componentes principales:

- Las salidas profesionales incluyendo tanto las tradicionales y genéricas, como aquellas más propias del momento o la situación específica en que esté enclavado el centro formativo. Con respecto a este punto, aclara de todos modos, estando en un contexto de gran movilidad de trabajadores, tampoco parece necesario dar un sentido rígido a esta exigencia de contextualizar los perfiles.
- Los ámbitos de formación prioritarios, es decir, los núcleos de formación que se consideran prioritarios para el ejercicio de la profesión. Esto marca la orientación académica del perfil y puede hacer de ella una orientación diferente a la de otras Universidades o centros formativos. Aquí, Zabalza puntualiza que no se trata de renunciar a los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión, sino de resaltar cuál será la orientación de base de esa formación.
- La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable. La idea de formación a la que se compromete la Universidad trasciende los contenidos puramente técnicos de las disciplinas. Esto, en los planes, se traduce en declaraciones retóricas de valores o virtudes personales (formación crítica, ética profesional) que luego carecen de repercusión directa sobre el proyecto formativo. Lo que propone, entonces, es identificar aquellos ámbitos de conocimientos y de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar (37-39).

SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS FORMATIVOS

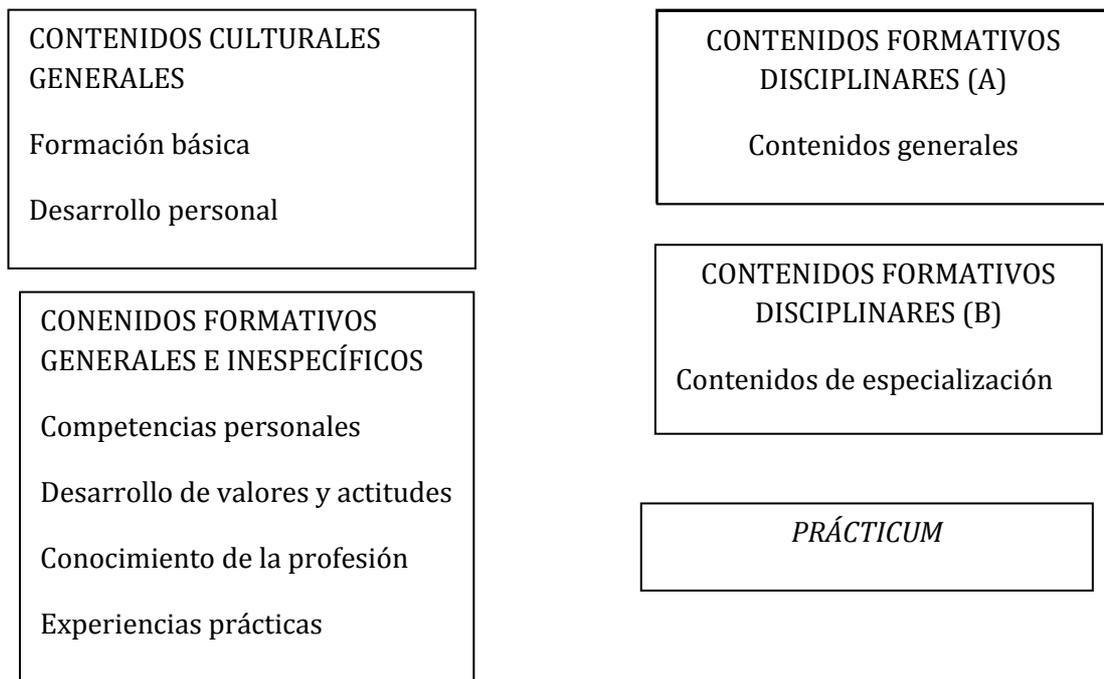
“Con frecuencia, la determinación de los Planes de Estudio se reduce a seleccionar un elenco de disciplinas que permitan completar el número de créditos necesario para obtener un título profesional. Para justificar la selección de contenidos hay que tomar en consideración muchos otros elementos previos. Eso es, justamente, lo que diferencia un planteamiento ‘curricular’ de las carreras (que se orienta a la formulación de un proyecto formativo) de un enfoque

puramente pragmático y coyuntural (que al final se convierte en un simple reparto de los créditos entre los departamentos y profesores implicados) (40)''.

Según sostiene el autor, es más importante la consideración de la diversa naturaleza de los contenidos formativos posibles que su correspondiente peso final en el plan de estudios, que dependerá mucho del tipo de carrera y de su orientación.

Para orientar el proceso de organización de los contenidos formativos, propone el siguiente cuadro y desarrolla sus contenidos (40).

Contenidos formativos en un plan de estudios



MARCO ORGANIZATIVO DEL PLAN DE ESTUDIOS

''Establecidas las disciplinas y experiencias formativas que se integrarán en el currículo, la fase siguiente (aunque aquí la secuencia antes-después resulta bastante irrelevante) habrá de centrarse en 'armar' el conjunto de piezas buscando dotarlo de una estructura coherente y con continuidad (...)' (46).

ESTRUCTURA CÍCLICA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Pese a algunas reticencias iniciales, la estructura cíclica de las carreras se ha demostrado como una vía interesante para flexibilizar los currícula (...). La permanencia mayoritaria (al menos en España) de carreras universitarias de cinco años facilita la posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de dos o tres años (que puede tener un tronco común a varias carreras) y un segundo ciclo de especialización de otros dos años. Ello permite a los estudiantes ajustar mejor sus preferencias y pasar de una carrera a otra con escaso esfuerzo'' (46).

“Uno de los riesgos de la estructura cíclica es que acabe rompiéndose la unidad y la identidad de las carreras. Si todos los cursos de fundamentación, disciplinas genéricas y de formación socio-cultural, se acumulan en el primer ciclo, los estudiantes no tienen la posibilidad de percibir el sentido propio de la carrera que han escogido y corren el riesgo de sentirse frustrados pues aquello no se corresponde con sus expectativas. Por eso, aunque parece lógico saturar más el primer año de materias generales, se deben incorporar desde el primer año cuestiones y temas de estudio propios de la carrera. Sólo de esta manera los estudiantes pueden ajustar sus expectativas y valorar si se sienten movilizados o no por este tipo de estudios.

Otro de los riesgos de la estructura cíclica es que los centros universitarios la aprovechen como un mecanismo de filtro de los estudiantes al estilo de los antiguos ‘cursos selectivos’ (...)” (47-48).

SEMESTRALIDAD Y DURACIÓN DE LAS DISCIPLINAS

Según Zabalza, otro aspecto relacionado con la organización de un Plan de Estudios es la duración de las materias y su naturaleza anual o semestral. Al respecto, sostiene:

“En algunos países, la semestralidad está incorporada en sentido pleno a la estructura de las carreras (...). En otros casos (...), el tránsito de una organización anual a una semestral ha resultado mucho más problemático.

En primer lugar conviene señalar que una estructura por semestres requiere de una infraestructura administrativa mucho más potente y equipada (...). La necesidad de contar con mayor rapidez listados, actas, organización de clases y exámenes, etc. Exige una mayor disponibilidad de recursos y una agilidad administrativa notable. En segundo lugar, la estructura por semestres implica una planificación de los estudios coherente con esa dimensión. La experiencia española de estos últimos años ha puesto de relieve cómo se han producido numerosos desajustes entre la temporalización oficial de las materias y los contenidos. Muchos profesores desconsideran el factor ‘tiempo disponible’ y mantienen en las nuevas materias semestrales los mismos contenidos que antes impartían en materias anuales. La presión para ellos mismos, pero sobre todo para los estudiantes, ha sido insoportable.

En tercer lugar, la semestralización de los estudios puede tener repercusiones sobre la docencia y el aprendizaje de los contenidos de las materias. Una duración semestral o cuatrimestral (que al final resulta aún más reducida de lo que su enunciado oficial señala) obliga a aproximaciones rápidas e intensivas a los contenidos de aprendizaje. Con frecuencia falta tiempo para madurarlos o para reforzarlos a través de prácticas o revisiones. Por otra parte, se hace más difícil sobre todo en las materias generales, incorporar el conjunto de contenidos que permitirían obtener una visión general y de conjunto de ese espacio disciplinar (las materias se deben distribuir en parcelas separadas que se abordarán en semestres que a veces ni siquiera son consecutivos).

En algunos casos, se han considerado también otras consideraciones más pragmáticas sobre el tema de la semestralización (48).

En su favor se ha señalado, por ejemplo, que al tener que completar la materia en un tiempo más corto se pueden tener menores distracciones y se nos obliga a estar más metidos en la tarea. Más relevante parece la ventaja de que la semestralización es otro de los mecanismos

disponibles para flexibilizar el currículo: al ofrecer mayor margen de opción a los estudiantes éstos tienen más posibilidades de personalizar su currículo (48-49).

En contra de la semestralización se ha señalado que multiplica los exámenes (...). También que anticipa los fracasos y, en ese sentido, afecta gravemente a las expectativas de los estudiantes: algunos pueden encontrarse al final del primer cuatrimestre y, por tanto a mitad de curso con que ya han acumulado varios suspensos lo cual les puede afectar negativamente en su autoestima y en el nivel de motivación para lo que resta del curso. La naturaleza finalista del cuatrimestre se diferencia, en ese sentido, de la cualidad transitoria de los parciales (en los que cabía aún la esperanza de poderlos recuperar en el examen final). De hecho parece que el mayor índice de abandonos en los primeros años de las carreras tiende a producirse justamente al finalizar el primer cuatrimestre.

En definitiva, las posiciones en torno a la semestralización son variadas y requieren de estudios y debates son más matizados. Entiendo que en los primeros años resultan más positivas las disciplinas anuales porque dan tiempo a reposar los aprendizajes y a introducir los reajustes personales y en el estilo de trabajo que suelen hacerse precisos tras el desconcierto del primer encuentro con la Universidad. En los cursos subsiguientes pueden ir combinándose materias anuales (sobre todo aquellas que abarcan campos más generales) y cuatrimestrales (que se refieren a ámbitos más específicos o especializados. Y junto a ellos se pueden introducir otros formatos en función de la naturaleza de los aprendizajes a desarrollar: materias que se completan en formatos intensivos de una semana o quince días, materias o experiencias cuya duración se hace elástica en función de la dedicación de los alumnos, disciplinas que se desarrollan en modalidades semipresenciales combinando el trabajo a distancia y las sesiones presenciales, materias que se funden con otras materias ampliando correlativamente su tiempo, etc.

El tema de la duración de las materias no siempre tiene que ver con su naturaleza semestral y anual. Puede darse una materia semestral larga (porque se imparte con una alto número de horas semanales) y a la inversa, una materia anual corta (porque se le dedica escaso tiempo a la semana). En todo caso, con respecto a la duración de las materias, la experiencia española ha demostrado que materias muy cortas resultan absolutamente ineficaces porque, o bien los temas que se pueden abordar son reducidos y/o anodinos, o bien la forma de abordarlos es muy superficial. En ambos casos no se corresponden con las exigencias de profundidad y nivel exigible a un estudio universitario. De ahí que las últimas directrices señalen ‘mínimos’ (en torno a las 40 horas) para las materias” (49).

DISCIPLINARIDAD E INTERDISCIPLINARIDAD

Con respecto a este punto, señala que la tradición universitaria ha funcionado siempre en base a la organización disciplinar de las carreras, pero que han aparecido otros formatos de estructuración de gran interés. En relación con esto, advierte que el problema de una estructura disciplinar rígida es el de la estanqueidad de los contenidos de cada materia, y muestra algunas modalidades de interconexión:

“La modalidades de interconexión entre las disciplinas se han planteado a diversos niveles: en algunos casos, se trata de iniciativas sencillas a través de las cuales, y sin problematizar el modelo disciplinar vigente, hay que buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas: trabajos válidos para varias disciplinas, proyectos

prácticos en cuyo desarrollo resulta preciso aplicar combinadamente contenidos o procedimientos propios de materias diversas, evaluaciones conjuntas para varias disciplinas, etc.

En otros casos, la conexión se plantea en las estructuras organizativas universitarias y son los Departamentos o grupos de profesores quienes actúan como elementos aglutinadores de las materias que pertenecen a su área de conocimiento: tanto el desarrollo de las explicaciones teóricas como las prácticas que llevan adscritas esos contenidos son abordados por equipos de profesores que las presentan desde diversas perspectivas científicas o metodológicas.

En las modalidades más avanzadas de interconexión, la estructura de los Planes de Estudio abandona el modelo disciplinar y busca sistemas alternativos de organización de los contenidos. El modelo más amplio en esta dirección es el denominado “estudio basado en problemas”¹ (...). Sobre cada uno de dichos problemas van confluyendo las aportaciones de las disciplinas implicadas (...)” (51).

DISTRIBUCIÓN GENERAL DE MATERIAS Y EXPERIENCIAS EN LOS CURSOS

Zabalza afirma que otra de las decisiones a adoptar es la secuenciación de las diversas unidades formativas que forman la carrera. Según plantea, si se quiere construir un itinerario formativo dotado de cierta continuidad interna, este tema adquiere fundamental importancia.

“Esta cuestión se ve afectada fuertemente por los nuevos formatos curriculares en los que se concede un mayor protagonismo a los alumnos en la construcción de su currículo. Los sistemas por créditos (...) o por exámenes (...) permiten ir acumulando créditos sin prestar atención a la secuencia en que dicha consecución se lleva a cabo. Desde el punto de vista de la organización de la secuencia del currículo esta situación lleva a dos tipos de planteamientos posibles. En el caso de que se desee preservar la libertad de elección de los estudiantes como criterio prioritario, lo que hay que hacer es que las diversas unidades formativas (...) tengan una cierta identidad interna y puedan funcionar como elementos aislados (...).

En el caso de que se desee preservar la continuidad interna del currículo como aspecto prioritario (que no debe significar eliminar sino regular la capacidad de elección de los estudiantes) hay que marcar algunas condiciones a la elección de las materias. En algunos casos esto se hace mediante el establecimiento de ‘llaves’ (no se puede elegir una materia sin haber cursado previamente otra u otras), la identificación explícita de la secuencia (materias marcadas con un número de orden: Biología I, II, III, por ejemplo), o la simple inclusión de recomendaciones o guías de orientación a los estudiantes (en las que se aclara qué tipo de secuencia puede ser más adecuada y por qué, o qué tipo de competencias se requiere para poder seguir con provecho la disciplina en cuestión)” (52).

CONDICIONES PRAGMÁTICAS PARA EL DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Aquí, el autor señala algunos aspectos de índole organizativa, esenciales para la calidad de la propuesta de formación: la disponibilidad de recursos y el establecimiento de relaciones institucionales.

¹ Se trata de problemas básicos que aborda la profesión.

En cuanto a la disponibilidad de recursos, sostiene que el desarrollo de la autonomía de los estudiantes no solamente es una declaración retórica de uno de los objetivos formativos de la universidad, sino una condición necesaria en las actuales condiciones en que se desenvuelve el trabajo universitario. En este sentido, propone reinterpretar el valor de los créditos, de modo que recojan no el número de horas de clase sino el número de horas precisos para su superación. Señala, asimismo, que las universidades deberían preparar a sus estudiantes para trabajar autónomamente desde el momento de su ingreso, a través de diferentes iniciativas institucionales como la incorporación de talleres sobre técnicas de estudio, manejo de fuentes y nuevas tecnologías, la supervisión de los apuntes de los estudiantes, indicando sus insuficiencias y cómo subsanarlos, el ofrecimiento de dossiers para abordar los temas con profundidad y exactitud, la preparación de guías que orienten el trabajo de los estudiantes, así como de *“paquetes instructivos completos”*.

Con respecto al establecimiento de relaciones institucionales, enfatiza en la necesidad de articular los sistemas de cooperación, y de actualizar las reglamentaciones que regirán los sistemas de acreditación o convalidación de los trabajos realizados en sede no universitaria o en otras universidades. En este sentido, destaca que si bien se trata de aspectos externos a la estructura del plan de estudios, constituyen una condición importante para su desarrollo (52-54).

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Zabalza plantea que otro aspecto clave en la estructura de un plan de estudios es el de su evaluación (que en algunos países se presenta como anexo del propio plan). *“Lo importante es que se articule un sistema de seguimiento del nuevo plan y que, como resultado de dicho seguimiento, estemos en condiciones de poder conocer adecuadamente cómo se va desarrollando su puesta en marcha, sus resultados (aunque sean parciales) y la valoración que merece a los sectores implicados en el mismo”* (54). Esto incluye diversos niveles: la evaluación del proyecto en sí mismo, de las incidencias surgidas en la puesta en marcha, de las personas implicadas y de los resultados.

INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD

En este punto, resume lo que entiende como *“puntos clave del desarrollo de los nuevos currícula formativos en la Universidad”*, señalando, como cambios previsibles, la flexibilización, el reforzamiento del sentido formativo de los planes, el aligeramiento de la carga lectiva y la actualización permanente de los planes.

FLEXIBILIZACIÓN

“Flexibilizar los currícula universitarios supondría, en cierta manera, incorporar a la enseñanza universitaria algunos de los rasgos de la enseñanza superior no universitaria que se han demostrado valiosos de cara a potenciar la flexibilidad: la incorporación de los ciclos, la facilitación del tránsito de unas carreras a otras (a través de la existencia de troncos comunes y el establecimiento de criterios generosos en lo que se refiere a las equivalencias o convalidaciones), la incorporación de materias optativas (en un porcentaje que puede llegar al 50% de las disciplinas, sobre todo en los cursos superiores) y, finalmente, el reconocimiento de

experiencias formativas y prácticas profesionales aunque hayan tenido lugar fuera de la sede universitaria. La idea clave es propiciar que ‘el estudiante disponga de una oferta suficientemente diversificada de estructuras de enseñanza, de itinerarios y de programas, todos ellos suficientemente relacionados para moverse cómodamente en su interior (OCDE, 1997)’” (57).

REFORZAMIENTO DEL SENTIDO FORMATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

El autor presenta el debate de la propia idea de formación con la que está comprometida la universidad, y el hecho de que la tendencia a centrarse en los componentes técnicos de las disciplinas –pensando más en el empleo que en la madurez personal- se ha vuelto un asunto problemático y un blanco de objeciones. El problema que identifica es la dificultad de operativizar la incorporación de materias culturales y con sentido más formativo, que quedan reducidas a espacios curriculares marginales o a espacios extracurriculares.

Sin embargo, sostiene que *“Afortunadamente se han dejado abiertas otras posibilidades que permitirán satisfacer algunas demandas: asignaturas de libre opción y experiencias formativas ‘académicamente guiadas’.*

En otros contextos esta demanda se ha abordado con propuestas formativas más articuladas: programas de humanidades; desarrollo de proyectos vinculados a ciertas problemáticas sociales; incorporación de asignaturas de formación básica (...).” (58).

ALIGERAMIENTO DE LA CARGA LECTIVA

Por lo general, existe el criterio de que los estudiantes se forman y aprenden más estudiando por ellos mismos que pasando largas horas sentados en el pupitre de una clase. Pero eso no es posible si se les sobrecarga de asignaturas (...) y de horas de clase.

A ello hay que añadir el hecho sabido de que para aprender bien algo se precisa tiempo. Tanto los componentes teóricos como las habilidades prácticas requieren tiempo suficiente para sedimentarse y poder entrar a formar parte de los esquemas conceptuales y de las habilidades reales de los estudiantes. Los alumnos necesitarán de idas y venidas, de lecturas y repasos, de repeticiones varias para que las cosas se fijen. Una presión excesiva por la carencia de tiempo les lleva con frecuencia a memorizar sin llegar a dominar intelectualmente las cuestiones que se les plantean.

En este sentido, la semestralización de las asignaturas (sobre todo cuando se ha llevado a cabo sin la correlativa disminución de los contenidos de aprendizaje) no ha hecho sino empeorar las cosas (58).

ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

En relación con este tema, plantea que los planes de estudios han de mantener un cierto equilibrio entre la estabilidad y la actualización. *“En algunos casos, este equilibrio se ha hecho posible estableciendo un núcleo más estable y otra parte variable en el Plan de Estudios. El núcleo estable se corresponde normalmente con las materias fundamentales y aquellos ámbitos de especialización en los que la Universidad posee una tradición más fuerte y, por tanto, mejores infraestructuras. Las partes variables son aquellas que abordan aplicaciones más específicas o dependientes de factores coyunturales” (59).*

Con respecto a las líneas de actualización de los Planes de Estudios, cita las siguientes: redenominación de las disciplinas, revisión de los contenidos de las disciplinas, búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinarios, búsqueda de carreras y especialidades nuevas, incorporación de otras instancias distintas a las académicas (59-60).

GENERALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM Y LA FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS

Zabalza sostiene que esta modalidad formativa se ha generalizado integrándose plenamente en el currículo, lo cual plantea nuevas demandas organizativas: localizar centros de trabajo, consensuar un plan de formación, atender el tema de las contraprestaciones, etc. “Desde el punto de vista curricular, este nuevo planteamiento de la formación ha obligado a entrar en profundidad en el sentido formativo del *prácticum*, en su organización interna, en su articulación dentro del Plan formativo general, en su problemática administrativa y de acreditación, etc. (61).

INTERCAMBIOS ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES

Aquí, aborda el tema de la globalización de los estudios, que por un lado presenta posibilidades fructíferas y por otro plantea que los intercambios y demandas curriculares que genera plantean problemáticas similares a las señaladas en cuanto al *prácticum*. Sin embargo, resalta que “su interés es tal que constituyen uno de los indicadores empleados a la hora de evaluar la calidad de una Universidad” (61).

CONCLUSIÓN

En la conclusión hace referencia, entre otros asuntos, al currículo –formalizado a través del plan de estudios- como punto clave de la calidad: “*Las buenas carreras son aquellas que tienen buenos planes de estudio y buenas condiciones para llevarlos a cabo*” (62). No obstante, señala que también este aspecto debe ser relativizado, puesto que la mejora de la calidad puede buscarse a través de diversas vías. Una de ellas es la reforma curricular, pero debería venir acompañada y complementada por otras medidas como la mejora de las infraestructuras y de la organización institucional, la mejora del profesorado y de su estatus profesional, el mayor contacto con la sociedad y la apertura hacia el exterior, entre otros aspectos (62).