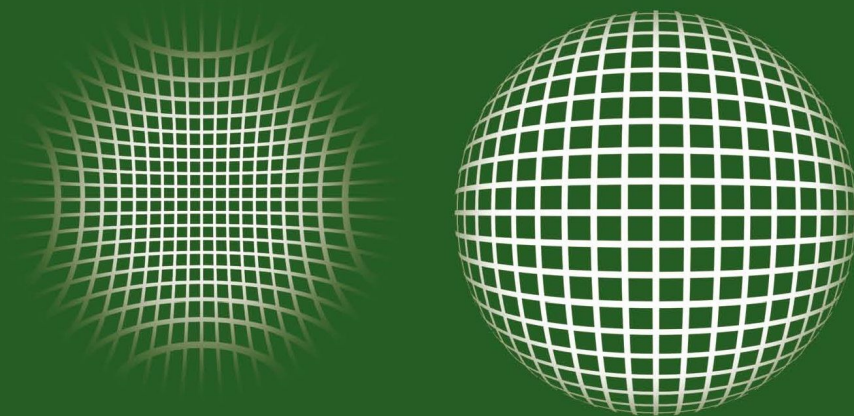


Formación e
Innovación
Educativa na
Universidade

COLECCIÓN

Deseñar e avaliar por competencias na universidade. O EEES como reto

Antonio Bolívar



Universidade de Vigo
Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Deseñar e avaliar por competencias na universidade. O EEES como reto

Antonio Bolívar

Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade

Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa

Universidade de Vigo

2ª Edición

Edita: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.

Revisión: María Isabel Cebreiros Iglesias

Revisión e tradución ao galego: Lorena Carrasco Joaquín e
Eva María Castro Figueiras (Área de Normalización Lingüística)

Portada: Área de Imaxe da Universidade de Vigo

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, SA

ISBN: 978-84-8158-421-9

ISBN Colección: 978-84-8158-362-5

D.L.: C 298-2009

Índice

Introdución. O profesor universitario como investigador do ensino	5
1. A planificación por competencias na reforma de Boloña da educación superior. Unha análise crítica	13
1.1. Introdución.....	13
1.2. Deseño de plans de estudo de titulacións: centrados en aprendizaxe e competencias	16
1.2.1. Unha planificación centrada na aprendizaxe.....	18
1.2.2. As competencias (xerais e específicas) no deseño da titulación.....	19
1.3. Planificar o currículo universitario: elementos clave (obxectivos-competencias, contidos, metodoloxía-actividades, avaliación, o crédito europeo: papel, significado e distribución).....	22
1.4. Planificar por competencias. Unha análise crítica.....	31
1.5. Para concluír.....	36
2. A avaliación de competencias na universidade	39
2.1. Introdución.....	39
2.2. As competencias no ensino universitario	41
2.3. A avaliación das aprendizaxes.....	46
2.4. Avaliación de competencias.....	49
2.5. Criterios de avaliación de aprendizaxes e competencias adquiridas	50
2.6. Estratexias de avaliación	52
2.7. O <i>portfolio</i> (carpetas de aprendizaxe) como principal instrumento de avaliación	54

2.8. Para saber máis. Bibliografía	59
3. O lugar da ética profesional na formación universitaria	67
3.1. Introducción.....	67
3.2. Compoñentes e orientacións da competencia “compromiso ético”	71
3.3. Ensino actual da ética profesional e demandas dos estudantes. Resultados dunha investigación	77
3.4. Modos de inserción curricular: entre o ensino da ética profesional e a vida universitaria	83
3.5. A ética profesional no currículo das titulacións.....	86
3.6. Conclusións.....	92
Referencias bibliográficas	95
Anexo. Glosario	105

Introdución. O profesor universitario como investigador do ensino

Atopámonos nunha reforma en curso da educación superior que - ademais dos avances, paralizacións e retrocesos, segundo os equipos ministeriais, no proceso de implementación- ameaza con quedar nunha reforma estrutural máis, sen chegar á mellora dos modos de ensinar e aprender. Nese sentido, continúa sendo un reto que o novo marco de converxencia no Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) sexa, ao tempo, unha oportunidade institucional para a renovación do ensino e da aprendizaxe universitaria, especialmente en tres elementos clave: metodoloxía didáctica que implique un alto nivel de actividades dos alumnos, máis que propiamente pasivas; novas formas de avaliación, e retroacción regular para promover a aprendizaxe do alumnado. Como se dicía no informe encargado polo Consello de Coordinación Universitaria (2006):

O proceso de construción do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) percíbese como a oportunidade perfecta para impulsar unha reforma que non debe quedar nunha mera reconversión da estrutura e contidos dos estudos, senón que debe alcanzar o miolo da actividade universitaria, que radica na interacción profesores-estudantes para a xeración de aprendizaxe.

Menos clases presenciais, máis traballo individual e titorías do profesorado, entre outros, esixe un cambio na cultura docente. En efecto, sen alterar cualitativamente os modos mesmos de ensinar e aprender, a reforma quedará só na superficie. O asunto, en último extremo, xoga con como incidir nas regras básicas que -a xeito de gramática básica- gobernan a vida universitaria, para que non quede como un mero *reformato* dos títulos e materias. Os cambios de cultura adoitan requirir, para non quedar en prédicas retóricas, cambios organizativos que supoñan outras formas de facer de profesores e alumnos.

En segundo lugar, máis relevante, é que en calquera caso, se é que hai que pasar dun enfoque centrado no ensino a un centrado na aprendizaxe¹ (un principio, polo demais, obvio en calquera metodoloxía didáctica), débese empezar por promover o recoñecemento e a valoración da calidade docente, conxugada coa investigación. Máis alá do discurso das competencias e a delimitación de perfís profesionais que estendeu entre nós o Proxecto Tuning, a nova axenda de investigación no ámbito internacional sobre a calidade do ensino e da aprendizaxe na universidade céntrase, dende o Report Boyer (1990) da Carnegie Foundation, no marco do *scholarship of teaching*. Este enfoque permite situar debidamente (Shulman, 2004) dentro do traballo académico (e non só como un asunto pedagóxico ou didáctico) que o ensino está “centrado na aprendizaxe do estudante”, como se reclama no EEES.

Neste sentido, introducimos esta perspectiva para ampliar os enfoques do ensino universitario con perspectivas máis relevantes que as que correron últimamente no noso medio, e contribuímos á súa mellora². O programa non só se propón mellorar o ensino universitario, por exemplo como unha metodoloxía didáctica máis, senón –máis radicalmente– considerar o ensino como *scholarship*, é dicir, como unha actividade propia do académico, tal e como o é a investigación. A partir do relevante informe de Boyer (1990), propónse non considerar o ensino de modo illado, senón no contexto máis amplo do traballo académico. Por iso, pódese considerar que o *scholarship* debe darse en todos os ámbitos do traballo académico:

Creemos que chegou o tempo de ir máis alá do vello e aburrido debate ensino vs. investigación e darlle ao termo familiar e honorable de *scholarship* un significado amplo e máis xeral, un capaz de cubrir lexitimamente todo o campo do traballo académico. Seguramente, *scholarship* significa compromiso na investigación orixinal. Pero o traballo dun profesor universitario tamén significa retroceder a unha investigación,

¹ Un bo traballo dentro desta perspectiva é o de De Miguel Díaz, M. (dir.) (2006). *Metodoloxía de ensináanzas e aprendizaxe para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

² Actualmente dirixo o proxecto de excelencia: Conocimiento profesional y competencia profesional del profesor universitario sobre la enseñanza y el aprendizaje en entornos de tecnología avanzada de la información y la comunicación, financiado pola Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Pódese ver a web do proxecto, que recolle moita información desta perspectiva, en: <http://www.ugr.es/~proexc>.

observar as conexións, construír pontes entre teoría e práctica e comunicarlles efectivamente o coñecemento aos estudantes (Boyer, 1990).

Se ata entón o *scholarship* se refería unicamente ao labor investigador do profesorado, así como a outras actividades con certo grao de creatividade, Boyer destaca que o *scholarship* está implícito en calquera das funcións que ha de desempeñar o profesorado universitario, incluído o ensino.

O *scholarship of teaching and learning*

Á parte doutros factores, o auténtico cambio de cultura é que o ensino e a investigación formen parte dunha mesma tarefa e estándares. O profesor universitario é un *scholar* tanto da investigación como do ensino. O ensino débese situar, dentro do traballo académico, ao mesmo nivel e metodoloxía que a actividade investigadora. Contido e didáctica non poden ser campos separados ou aditivos. Ao contrario, deben formar parte do propio traballo nunha disciplina. Ambas as dúas demandan un conxunto similar de actividades de deseño, acción, avaliación, análise e reflexión e, moi especialmente, ser sometidas ao escrutinio público dos colegas.

Por outro lado, é preciso situala –con todo o que deba implicar no recoñecemento da mestría docente– como unha das funcións do profesorado universitario, da actividade dos *scholars*. Esta, como a investigación, debe reunir un conxunto de caracteres: obxecto de investigación, pública, sometida á crítica e avaliación e compartida ou intercambiada. A integridade do profesor universitario inclúe, pois, a revisión e a mellora do seu ensino polo impacto que o seu traballo, nesta dimensión, ten sobre os estudantes. No fondo, como dixo Shulman (1999), ser profesor supón tomar seriamente a aprendizaxe dos alumnos aprendices.

O ensino universitario non pode seguir recluso na privacidade da aula, sen ser sometido, ao igual que a investigación, ao escrutinio público dos seus pares (Hastch *et alii*, 2005). Como académicos, o proceso do ensino tamén debe xogarse na área pública. É dicir, deben ser visibles e transparentes os procesos e resultados das actividades que se desenvolven como profesor universitario. Dende esta perspectiva, afirma Shulman (1998b):

Para que unha actividade poida ser considerada *scholarship*, debería posuír polo menos tres características fundamentais: ser pública, suscep-

tible de revisión crítica e avaliación, e accesible para o intercambio e uso por outros membros da propia comunidade universitaria (p. 5).

Ao igual que a investigación, o ensino ha de chegar a facerse visible ou público, como unha propiedade comunitaria (*community property*, chámao Shulman, 2004). Ademais deste carácter, debe ser sometida á análise e ao comentario dunha apropiada comunidade de compañeiros, en analoxía cos procesos de revisión por pares e calidade dos produtos da investigación. Deste xeito, unha comunidade académica, comprometida co seu traballo académico, trata o seu traballo como un acontecemento público, sometido ao escrutinio de pares. En terceiro lugar, o traballo académico docente ha de ser intercambiado, de maneira que outros teñan posibilidade de aprender do noso e nós do deles.

Así, o saber académico da docencia significa que chega a ser público, sometido á revisión e crítica polos membros da propia comunidade e que poida contribuír ao desenvolvemento da comunidade polo uso e intercambio que poden facer. Ao facelo visible, contribuímos a incrementar o coñecemento base sobre o ensino e a aprendizaxe. Isto último, actualmente, poden facilitalo as novas tecnoloxías da información e da documentación.

En principio, podemos preguntarnos, cales son as metas do ensino universitario? Sen dúbida, responderíase, como facía Ramsden (1992: 5), que “o obxectivo do ensino é simple: facer posible a aprendizaxe dos estudantes”. Neste sentido, o propósito do *scholarship* do ensino é facer transparente como a aprendizaxe foi feita posible. Para que isto suceda requírese que os profesores universitarios estean informados das perspectivas teóricas e da literatura sobre o ensino e a aprendizaxe na súa disciplina, así como que sexan capaces de recoller e presentar evidencias rigorosas da súa efectividade, como profesores. Á vez isto supón reflexión, indagación, avaliación, documentación e comunicación. O modelo de *scholarship of teaching* ofrece un marco para facer transparente ou visible o proceso de facer a aprendizaxe posible. O *scholarship of teaching and learning* é:

(...) unha invitación para tomar o ensino como unha forma de investigación sobre a aprendizaxe dos estudantes, para compartir cos colegas os resultados da devandita investigación, e para criticar e construír outras formas de traballo (Huber e Morreale, 2002:16).

O vocábulo *scholarship of teaching and learning*, de difícil tradución, ten o sentido primeiro de afirmar que o ensino é un traballo intelectual serio, propio do saber académico, que debe ser valorado e recoñecido. Actualmente, chegou a constituírse nun amplo movemento de renovación da educación superior. Como sinalamos antes, o libro de Ernest Boyer *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (1990) marcou todo un acontecemento, á vez que o fundamento deste programa, no que trata de poñer fin á falsa polaridade entre ensino e investigación na academia, para reafirmar que o profesorado universitario asume (profesa) a responsabilidade de dar ao seu ensino tamén un sentido académico. Por iso, propón que o ensino sexa –ao igual que a investigación– considerada unha actividade académica. Así, afirma que “superando o vello debate entre ensino e investigación, achega un significado máis amplo e honorable”, pois inclúe catro dimensións distintivas e interrelacionadas: investigación, integración, aplicación e ensino. Por iso, o bo ensino está guiado polo mesmo hábito mental que caracteriza os outros tipos de traballo académico.

Hutchings e Shulman (1999) sinalan que Boyer non traza unha liña divisoria entre ensino excelente e o *scholarship* do ensino. Non abonda con que o ensino sexa bo ou excelente, ou con que as prácticas docentes sexan revisadas para obter información, ademais debe estar informado polas últimas ideas sobre o ensino nese ámbito e reflexionado pola revisión por compañeiros de modo colaborativo, aberto á crítica e á comunicación, nunha especie de propiedade da comunidade:

Un saber académico do ensino implica dar contas públicas dalgunhas ou todas as dimensións do ensino (metas, deseño, realización, resultados e análise), en formas que sexan susceptibles da revisión crítica por pares do profesor e susceptibles de se empregaren de modo útil no traballo futuro dos membros desa mesma comunidade (Shulman, 1998b, 6).

Ademais, nun cuarto atributo, o *scholarship* do ensino, implica indagar e cuestionarse os aspectos da aprendizaxe dos estudantes, é dicir, non só sobre a práctica docente, senón sobre o carácter e profundidade da aprendizaxe dos estudantes que resulta (ou non) da devandita práctica. Neste sentido, non é sinónimo de ensino excelente, dado que investiga de modo sistemático cuestións relativas á aprendizaxe dos estudantes (condicións en que acontece, o que o fai atractivo, profundo ou relevante) e o fai non só para mellorar a súa

propia clase senón para avanzar na práctica mesma (Kreber, 2002). Non se presupón que todo profesor universitario (incluídos os profesores excelentes) fai ou debe facer, senón que ten oportunidade de facer se quere. Este saber académico do ensino é, non obstante, unha condición (que pode estar ausente) para o ensino excelente. É o mecanismo mediante o que a profesión mesma do ensino avanza.

De igual xeito que cada contido pode ter a súa propia didáctica específica³, o *scholarship of teaching and learning*, no ámbito universitario, reconece os posibles estilos disciplinares diferenciais (Huber e Morreale, 2002): as súas propias tradicións disciplinares e didácticas que condicionan a indagación sobre o ensino e a aprendizaxe (centrarse en certos problemas, empregar determinados métodos ou presentar os traballos de determinados modos). Para alcanzar este propósito os profesores de universidade deben estar informados das perspectivas teóricas do ensino e a aprendizaxe da súa propia disciplina e capacitados para recoller evidencias rigorosas da súa práctica de ensino. Isto implica reflexión, indagación, avaliación, documentación e comunicación. A integración de resultados de investigación no ensino mediante proxectos de innovación é outro compoñente deste obxectivo. Deste xeito iranse consolidando coñecementos didácticos específicos para as diversas disciplinas universitarias (por exemplo, de medicina, de psicología, de enxeñaría etc.).

O asunto é como pode o ensino universitario atopar un lugar correcto e dignificado no contexto da investigación. Só cando chega a ser, paralelamente, unha prioridade institucional e crea órganos e incentivos que contribúan a incrementar o saber académico sobre o ensino e a aprendizaxe. Diversas universidades están a constituír institutos de investigación sobre o ensino e a aprendizaxe que contribúan decididamente ao intercambio e desenvolvemento do coñecemento sobre o ensino e a aprendizaxe universitaria. A Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching está impulsando un amplo movemento de renovación da educación superior creando en moitas universidades institucións para impulsar os devanditos esforzos e recoñecéndolle ao profesorado a investigación que realizan na súa docencia. As vantaxes do enfoque son indubidables, a didáctica non é algo engadido aos contidos, tampou-

³ Cfr. Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista del Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (2), p. 30. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

co cousa dos pedagogos; pola contra –como debera ser obvio– debe formar unha dimensión do seu propio traballo como profesor universitario (docente e investigador). Encara o ensino como o fai coa investigación e responde aos seus mesmos parámetros ou estándares. Como di Shulman (2004):

The scholarship of teaching and learning ultimately improves student learning and occurs when our work as teachers becomes public, peer-reviewed and critiqued, and exchanged with other members of our professional communities so they, in turn, can build on our work. These are the qualities of all scholarship.

Por invitación (e grazas á insistencia) de Pedro Membiela, vicerreitor de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo, reelaborei outros escritos meus xunto con elaboracións expresamente realizadas para confeccionar este texto. Recolle, en primeiro lugar, unha análise do proceso de planificación por competencias; en segundo lugar, dedícase un capítulo á avaliación de competencias, dentro do marco do Espazo Europeo de Educación Superior; en terceiro lugar, recollo un traballo que amplía o horizonte das competencias e o formativo, como é o lugar da ética profesional na formación do universitario. Por último, a modo de anexo, recóllese un glosario, que espero que poida ser de utilidade.

1. A planificación por competencias na reforma de Boloña da educación superior. Unha análise crítica⁴

1.1. Introducción

Este capítulo analiza a dimensión curricular e didáctica, máis que a estrutural, da reforma de Boloña. Descríbense as principais liñas e orientacións da planificación do currículo e o ensino segundo o proceso de converxencia de Boloña, ao pensar que pode ofrecer unha oportunidade institucional para mellorar a docencia na universidade, coa condición de non se limitar a cambios estruturais, para o que debe incidir en mudar a propia mentalidade e cultura establecida. Máis particularmente, realízase unha análise crítica do papel que xogan as competencias no proceso de planificación, tanto no modelo adoptado (Proxecto Tuning), como pola subordinación ao perfil profesional e a súa vinculación co mercado laboral. Dende unha perspectiva crítica deféndese que, se ben a universidade debe preparar para un bo exercicio profesional (e iso pode vir mellor especificado por competencias), isto non pode supoñer desdeñar outras dimensións da educación superior.

A construción do Espazo Europeo de Educación Superior (European Higher Education Area ou Bologna Process), como consecuencia da Declaración de Boloña, preséntase como unha oportunidade histórica para harmonizar a educación superior europea, de xeito que posibilite unha mobilidade de estudantes e profesionais, ao tempo que unha renovación didáctica do ensino universitario. A aplicación en cada país dos sucesivos acordos europeos está supoñendo novos desafíos para a universidade, ao incidir no currículo, na docencia e no traballo dos estudantes e do profesorado⁵. Estamos xa próximos

⁴ Artigo en prensa para publicar na revista *ETD (Educação Temática Digital)*. FE de Unicamp (Brasil), decembro de 2007.

⁵ Ver sobre o tema, entre outros, Eurydice (2007). *Organización de la estructura de la educación superior en Europa 2004/2005: tendencias nacionales en el marco del proceso de Boloña*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 234. Dispoñible en internet en <http://www.mec.es/cide>. Tamén para ver a situación nos dous anos seguintes, Eurydice (2007). *Focus on the structure of Higher Education in Europe 2006/07: National trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice, European Unit, pp. 349. Dispoñible en <http://www.eurydice.org>. Polo demais, a propia páxina do proceso de Boloña en

ao ano 2010, en que, segundo os compromisos adquiridos, toda a nova estrutura debe estar posta en marcha. En España, polos sucesivos cambios de goberno e ministros, así como de lexislación, déronse avances e paralizacións; segundo os devanditos cambios de ministerio, atópanse un tanto atrasados, polo que nos próximos dous anos haberá que facer o deseño de todas as novas titulacións universitarias, adecuar os posgraos e iniciar a súa aplicación de modo xeneralizado en todas as universidades.

Os obxectivos estratéxicos da creación do EEES (Espazo Europeo de Educación Superior), segundo se enuncian na Declaración de Boloña, e foron precisados posteriormente, céntranse en: construír un sistema doadamente comprensible e comparable de titulacións que permitan fomentar o acceso ao mercado laboral e incrementar a competitividade do sistema universitario europeo para que se converta nun destino atractivo para os estudantes e profesores doutras rexións do mundo; establecer un sistema baseado fundamentalmente en dous ciclos principais (grao/posgrao); adoptar un sistema de créditos compatibles que faga promoción da mobilidade de estudantes e profesores; impulsar a cooperación europea para garantir a calidade da educación superior a través do desenvolvemento de redes, proxectos conxuntos, axencias ou organismos específicos de soporte etc. para definir criterios e metodoloxías comparables.

Os elementos principais, pois que configuran o novo escenario do EEES son: establecemento xeneralizado do chamado crédito europeo (ECTS en siglas, de acordo coa denominación oficial: *European Credit Transfer System*), currículos estruturados en dous niveis (grao/posgrao, este último subdividido en mestrado e doutoramento), credencial para asegurar a calidade e transparencia mediante o suplemento europeo ao título. Todo iso subordinado ao obxectivo máis xeral de promover a mobilidade, o recoñecemento mutuo dos estudos entre institucións e países e a propia competitividade. O perigo que ameaza, como todo proceso de cambio, é quedar a nivel formal de estruturas, sen penetrar na cultura, modos herdados de mentalidade, tanto do profesorado como dos alumnos, sen chegar a alterar cualitativamente os mesmos modos

<http://www.bologna-bergen2005.no/>, agora tamén na nova web "Bologna Benelux" con motivo da próxima conferencia ministerial en Lovaina en 2009:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>. A Asociación Europea de Universidades publicou sucesivos informes (Trends, I,II, III, IV e V) onde informan do desenvolvemento do proceso de Boloña nos distintos países. Os documentos poden consultarse en <http://www.eua.be/eua/index.jsp> acceso en 25/06/2007.

de ensinar e aprender (Goñi, 2005; Colás e De Pablos, 2005; Pereyra, Luzón e Sevillas, 2006).

A adaptación ao EEES ou proceso de Boloña estivo vinculada en España, no novo deseño e estrutura das titulacións universitarias, ao discurso das competencias. De modo acrítico, adoptouse, nun primeiro momento, como modelo base de deseño curricular na reforma das titulacións, o Proxecto Tuning Educational Structures in Europe (González e Wagenaar, 2003), que sitúa as competencias no centro da delimitación dos denominados perfís profesionais, así como no chamado novo paradigma educativo de educación centrada na aprendizaxe do estudante. As competencias convértense nos logros da aprendizaxe, en lugar da adquisición de coñecementos, e afectan os obxectivos, o papel do profesor, as actividades de ensino e a propia avaliación. En España, a ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), encargada de orientar e supervisar o proceso, dende o primeiro momento adoptou (e impón nas súas respectivas convocatorias) un modelo único de deseño baseado nas competencias, de acordo coa formulación que realiza Tuning. Así, nas tres convocatorias da ANECA de 2003 e 2004 para o deseño de plans de estudos e títulos de grao esixíase adecuarse a unhas liñas directrices e orientacións⁶ neste sentido.

Polo demais, este asunto pasou a ser xa paneuropeo, ao se constituír tamén -polas expectativas que suscitou- nun proceso que adecuar en América latina e no Caribe. Ademais das reunións oficiais para poñer en marcha un proceso similar, desenvolveuse o Proxecto Alfa Tuning América Latina, apoiado pola Comisión Europea e no que participan 19 países iberoamericanos (entre eles Brasil), que pretende contribuír ao desenvolvemento de titulacións doadamente comparables e comprensibles dunha forma artellada en toda América latina: buscar puntos de referencia comúns e centrarse nas competencias e destrezas. Neste sentido, o proxecto ten, ao igual que o europeo, catro grandes liñas: definición das competencias, enfoques de ensino e

⁶ Sobre o asunto pódese ver na web da ANECA o apartado: O Programa de converxencia da ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), dispoñible en internet en http://www.aneca.es/activin/activin_conver.asp. Un resumo e resultados do programa da ANECA sobre o deseño dos plans de estudos e títulos pódese ver na publicación recente Programa de converxencia europea de ANECA (2003-2006). Dispoñible na propia web: <http://www.aneca.es>. Por último, un dos froitos da devandita tarefa planificadora, que poden servir de casos exemplares, foron os chamados libros brancos de cada titulación universitaria. Dispoñibles en internet en http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp.

aprendizaxe, créditos académicos e calidade dos programas⁷. Ademais, iniciouse un frutífero intercambio entre as institucións de educación superior europeas e iberoamericanas para o incremento da calidade, efectividade e transparencia.

Neste traballo centrámonos na dimensión curricular e didáctica, máis que na estrutural, do proceso de Boloña; por unha parte, describimos as liñas directrices do novo deseño de guías das titulacións, segundo o proceso de converxencia de Boloña, ao pensar que o proceso de converxencia pode ofrecer unha oportunidade institucional para mellorar a docencia na universidade, coa condición de non se limitar a cambios estruturais, senón que afecte a propia mentalidade e cultura establecida. Máis particularmente, facemos unha análise crítica do papel que xogan as competencias no proceso de planificación.

1.2. Deseño de plans de estudo de titulacións: centrados en aprendizaxe e competencias

Toda unha longa tradición dende Tyler, cualificada de enfoque técnico-administrativista, puxo na planificación ou deseño do currículo a base da mellora do ensino. No propio ámbito universitario, a rede europea para garantir a calidade na educación superior (ENQA, 2005) sinala que a clave da calidade depende dunha mellora técnica da planificación da docencia, que sitúe como eixe a aprendizaxe dos estudantes. Malia que non lle imos restar relevancia á planificación, tamén en moitos casos a tarefa do deseño quedou nunha mera formalidade, ao servizo de requirimentos administrativos. Máis alá dunha lóxica propia dunha racionalidade burocrática, interesada en cumprir con determinados formatos, débese poñer o acento no propio proceso de traballo conxunto e na revisión continuada da planificación realizada en función da súa incidencia no desenvolvemento práctico. Tal e como está funcionando en España, o perigo é real, ao esixir e facer crer ao profesorado que o asunto ten como prioridade encher ben determinados formatos.

O deseño dunha titulación é un proceso de reflexión e de toma de decisións sobre os obxectivos que se queren lograr, os contidos (materias e pro-

⁷ Cfr. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J. *et alii* (2007). *Informe final del Proyecto Tuning América Latina: reflexiones y perspectivas de la educación superior en América latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Dispoñible na páxina web do Proxecto Tuning dedicada a América latina <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> acceso en 25/06/2007.

gramas) que poden ser máis axeitados, así como os procesos de ensino-aprendizaxe que se van desenvolver. Trátase de prever a articulación de procesos da práctica futura, analizando os elementos que interveñen en función das competencias necesarias para o perfil de profesionais que queremos que forme o sistema universitario. Á súa vez, a proposta docente será xustificada de forma que adquira sentido nun contexto profesional e disciplinar determinado. Formalizar o plan ten como función proporcionar unha visión de conxunto e é un certo compromiso público da formación que se pretende proporcionar. A planificación dos programas das materias identifícase coa determinación de contidos que, normalmente, se desenvolverán na clase, con metodoloxía expositiva e de xeito presencial. O novo enfoque que propugna o proceso de Boloña, en especial cunha formación baseada en competencias e centrada na aprendizaxe, fai -como di Concepción Yániz (2006: 20)- que “a planificación teña como referencia a aprendizaxe desexada e organice os elementos necesarios para adquirir as competencias que conforman un perfil previamente establecido”. O recente proxecto de Real decreto sobre ordenación das ensinanza universitarias⁸ sinala que os obxectivos son: “competencias xerais e específicas que os estudantes deben adquirir durante os seus estudos e que sexan esixibles para outorgar o título. As competencias propostas deben ser avaliábeis”.

Elaborar o deseño curricular dunha titulación adoita levar consigo as seguintes tarefas: seleccionar as competencias que se desenvolverán; analizar cada competencia e identificar os compoñentes, habilidades, actitudes e coñecementos, e seleccionar os que deban ser traballados en cada módulo; identificar as materias e outras intervencións expresamente deseñadas para esta finalidade; formular resultados de aprendizaxe que permitan identificar a concreción das competencias que se lles propón desenvolver aos alumnos; planificar o desenvolvemento dos obxectivos elixindo estratexias de aprendizaxe e ensino e deseñando o sistema de avaliación; distribuír o tempo de traballo dos estudantes, segundo o número de ECTS e horas correspondentes, entre os diferentes módulos, para o que é fundamental valorar a importancia relativa dentro do proxecto, das competencias que se están traballando en cada período para que esta distribución sexa coherente (Yániz, 2006: 24, 25).

⁸ A última versión coñecida (setembro, 2007). Proxecto de Real decreto remitido ao Consello de Estado polo que se establece a ordenación das ensinanza universitarias. Pódese ver en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/37251>.

A formación universitaria, de acordo co devandito proceso de reforma de Boloña, deberá centrarse na adquisición de competencias por parte dos estudantes. Polo tanto, enfatízase nos resultados de aprendizaxe, no que os alumnos son capaces de facer ao final do proceso educativo e nos procedementos que lles permitirán continuar aprendendo de forma autónoma ao longo da súa vida. Como discutiremos posteriormente, a construción dun plan de estudos baseado nun enfoque de competencias, como sinala Díaz Barriga (2006: 29), permite elaborar unha visión integrada da formación do profesional na educación superior, ao partir dunha delimitación de competencias complexas ou integradoras; pero, por outra parte, en contrapartida, “o seu grao de xeneralidade dificulta o seu carácter orientador” para a toma de decisións concretas en diversos tramos dos plans de estudo”.

1.2.1. Unha planificación centrada na aprendizaxe

A clave da reforma da educación superior non ten como prioridade acomodar os plans de estudo á nova estrutura, senón un cambio de orientación ou mentalidade. Tanto o crédito europeo como o enfoque de competencias (Comisión Europea, 2003; Corominas, 2001; Perrenoud, 2006; Rué, 2007) mudan o paradigma á hora de formular os obxectivos: dun enfoque centrado no ensino que fai o profesorado pase a un centrado na aprendizaxe dos estudantes (*The shift from teaching to learning*). O paradigma dominante resalta a adquisición e transmisión de coñecemento, céntrase no ensino do profesor e, por iso, a unidade de medida é o traballo do profesor. En xeral, a metodoloxía habitual anterior xira en torno á presencialidade (clases maxistras). Hai un papel de dependencia do alumno e pasividade no proceso de ensino, que se pretende mudar cara a unha maior iniciativa, unha autonomía acompañada e supervisada, unha actitude máis emprendedora e unha maior cota de responsabilidade da súa propia aprendizaxe.

Os elementos, que supoñen un redeseñar da actividade docente, inclúen pois: unha educación centrada no estudante, novos roles do profesorado e alumnado, maior determinación nos obxectivos e que as actividades educativas organicen a aprendizaxe en torno á adquisición de competencias. O profesor adquire o papel de acompañante, de supervisor e de guía da aprendizaxe, para alcanzar obxectivos e competencias previamente definidas. Sen deixar de ser transmisor de coñecemento, este papel diríxese a maiores niveis de titoría, de apoio e motivación para adquirir o coñecemento e habilidades, a compren-

sión e capacidade para aplicar ese coñecemento, a selección crítica de materiais e fontes, organización de situacións de aprendizaxe etc. con relación ao perfil que se desexa obter. Isto adoita esixir un menor número de estudantes para unha axeitada titorización.

O novo modelo (máis próximo ao nórdico ou anglosaxón) prioriza aprender a aprender, onde o coñecemento incluído nas distintas materias da titulación ten por obxectivo establecer os fundamentos básicos, as competencias ou habilidades e as actitudes necesarias para o exercicio profesional. O proceso, contrario ao vixente, céntrase no estudante que aprende e, por iso, a unidade de medida é o traballo do estudante (iso é o crédito europeo). Os plans de estudo, co tempo, derivan en plans de traballo dos estudantes. Á súa vez, a formación inicial debe complementarse cun proceso de aprendizaxe ao longo da vida.

1.2.2. As competencias (xerais e específicas) no deseño da titulación

O Proxecto Tuning Educational Structures in Europe⁹, que se propón a sintonización e harmonización de estudos superiores entre países europeos, serviu de modelo base para o deseño das titulacións no proceso de converxencia de Boloña. Este proxecto propón que os créditos ECTS deberían ser formulados en termos de competencias para determinar os logros na aprendizaxe, ao tempo que as competencias poden servir para expresar a comparación e transparencia entre titulacións (González e Wagenaar, 2005). De acordo cos perfís profesionais determínanse as competencias vinculadas e, á súa vez, a selección de coñecementos e contidos determínanse en función das competencias (obxectivos) de cada perfil profesional. Os obxectivos, no ámbito xeral ou específico, deben expresarse en termos de competencias que o capacitan para un determinado exercicio profesional (no primeiro ciclo) ou para a especialización e investigación (segundo ciclo ou posgra).

De acordo cos perfís académicos e profesionais, arguméntase que as competencias representan un factor importante que pode guiar a selección

⁹ Cfr. González, J. e Wagenaar, R. (2003). Máis breve, o artigo dos mesmos autores (2003). Quality and European Programme Design in Higher Education. *European Journal of Education*, 38 (3), 241-251. Máis recentemente (2006) publicouse o Informe final Tuning fase 2 (*Universities' contribution to the Bologna Process*). A web do proxecto pódese ver na Deustoko Unibersitatea (Universidade de Deusto): <http://www.unideusto.org/tuning/> subdividida en Europa e América latina.

dos coñecementos máis apropiados para cada obxectivo particular. As competencias están formadas por unha combinación dinámica de calidades, con respecto ao coñecemento, á súa aplicación, ás actitudes e responsabilidades, e constitúense nos obxectivos educativos dun programa de estudos ou, dito doutro xeito, no que os alumnos deberán ser capaces de facer ao final dun proceso educativo. Ademais, permiten comparar a preparación dun alumno máis doadamente que se se fai cos estudos recibidos (estes poden nominalmente diferir e, non obstante, pretender competencias similares).

Os obxectivos educativos previstos para o grao e para o postgrao deben estar claramente diferenciados. Mentres o primeiro debe ter unha orientación claramente profesional, o segundo diríxese á especialización. Na práctica podemos distinguir dous tipos de obxectivos educativos, que poden definirse en termos de competencias:

- a) Competencias xerais (transferibles e comúns a calquera titulación), subdivididas en competencias instrumentais, interpersoais e sistémicas.
- b) Competencias específicas ligadas ás áreas de estudo (coñecemento teórico, práctico e/ou experimental e habilidades específicas da área)

As competencias xerais refírense a cousas como a capacidade de análise e síntese, a cultura xeral, a capacidade para o traballo independente, a colaboración e a comunicación, a capacidade para o liderado, as habilidades de organización e planificación. Noutras palabras, enténdense como capacidades e destrezas que poden ser utilizadas en moitas situacións, non só nas relacionadas coa área de estudo concreta. Estas competencias, na súa maior parte, desenvólvense utilizando métodos e formas de ensino e aprendizaxe axeitadas. Ademais destas competencias xerais, cada titulación intentará potenciar competencias específicas, ligadas á área de estudos (habilidades e coñecementos). As habilidades relacionadas coa área de estudo fan referencia aos métodos e técnicas propias e pertinentes da área; por exemplo, análise de manuscritos antigos, análise química, técnicas de mostraxe etc. segundo a área de que se trate. O proxecto de Real decreto sobre ordenación das ensinanzas universitarias, na súa última versión, sinala as seguintes competencias básicas para o grao e o mestrado:

Competencias básicas de grao

Garántense, como mínimo, as seguintes competencias básicas:

- Que os estudantes demostren posuír e comprender coñecementos nunha área de estudo que parte da base da educación secundaria xeral, e pódese atopar nun nivel que, malia que se apoia en libros de texto avanzados, inclúe tamén algúns aspectos que implican coñecementos procedentes da vangarda do seu campo de estudo.
- Que os estudantes saiban aplicar os seus coñecementos ao seu traballo ou vocación dunha forma profesional e posúan as competencias que adoitan demostrarse por medio da elaboración e defensa de argumentos e da resolución de problemas dentro da súa área de estudo.
- Que os estudantes teñan a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de súa área de estudo) para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.
- Que os estudantes poidan transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado.
- Que os estudantes desenvolvan as habilidades de aprendizaxe necesarias para emprender estudos posteriores cun alto grao de autonomía.

Competencias básicas do mestrado

- Que os estudantes saiban aplicar os coñecementos adquiridos e a súa capacidade de resolución de problemas en espazos novos ou pouco coñecidos dentro de contextos máis amplos (ou multidisciplinares) relacionados coa súa área de estudo.
- Que os estudantes sexan capaces de integrar coñecementos e de enfrontarse á complexidade de formular xuízos a partir dunha información que, sendo incompleta ou limitada, inclúa reflexións sobre as responsabilidades sociais e éticas vinculadas á aplicación dos seus coñecementos e xuízos.
- Que os estudantes saiban comunicar as súas conclusións, e os coñecementos e razóns últimos que as sustentan, a públicos especializados e non especializados dun modo claro e sen ambigüidades.
- Que os estudantes posúan as habilidades de aprendizaxe que lles permitan continuar estudando dun modo que será en gran medida autodirixido ou autónomo.

Cadro 1. Competencias básicas de grao e do mestrado

1.3. Planificar o currículo universitario: elementos clave

Unha planificación supón prever como se quere que os procesos formativos ocorran na práctica. É sempre unha actividade intencional, con propósitos definidos, na que se anticipa un plan que oriente os modos de actuación, que dispoña e conxugue os distintos elementos do ensino. Existen diversas formas de planificar, aínda cando hai un consenso en que debe dar resposta polo menos ás seguintes cuestións (Estebaranz, 2003):

- Que fins se desexan alcanzar? Obxectivos-competencias.
- Que deberán aprender os estudantes? Contidos.
- Que experiencias e procesos de ensino-aprendizaxe ofrecen maiores posibilidades de alcanzar os obxectivos? Metodoloxía-actividades.
- Como podemos comprobar se se alcanzaron os obxectivos ou competencias propostos? Avaliación.
- Como organizar de xeito eficaz esas experiencias? Organización, calendario, temporalización.

Dun modo similar, Zabalza¹⁰, nas guías docentes dirixidas a informar e orientar a aprendizaxe dos alumnos, distingue as seguintes dimensións, que describe detidamente: 1) datos descritivos da materia e da súa docencia; 2) sentido da materia no plan de estudos; 3) obxectivos da materia e competencias que se desenvolverán; 4) contidos (teóricos e prácticos) cunha guía específica para cada tema, incluída a bibliografía; 5) metodoloxía e recursos dispoñibles, coa distribución das cargas de traballo en ECTS; e 6) avaliación. Por outra parte, Mario De Miguel (2006), nun bo traballo sobre as metodoloxías acordadas co proceso de converxencia de Boloña, presenta tres dimensións: 1) que pretendemos que aprendan os alumnos (competencias); 2) cales son as modalidades ou escenarios e metodoloxías máis axeitadas para que o alumno poida adquirir estas aprendizaxes; e 3) con que criterios e procedementos imos comprobar se o alumno as adquiriu finalmente.

A elaboración de titulacións deberá adoptar un enfoque curricular. O termo currículo designa un proxecto formativo integrado (Zabalza, 2003), en

¹⁰ Vid. Zabalza, M. A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Documento dispoñible na Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Páxina web (guías docentes): <<http://www.asoc-aidu.com>> Tamén especificamente: <http://www.arcade.es/aidu/control/files/110106111025.doc>.

que a planificación dunha materia se formula en relación co resto do currículo formativo. Como tal, ha de gardar a coherencia interna, que caracteriza o enfoque curricular, en tres compoñentes:

- a) Proxecto. Pensado como un conxunto, e non como engadido de partes (distintas materias), que foi formalizado nun documento, como compromiso público da institución.
- b) Formativo. A súa finalidade é mellorar a formación das persoas ás que vai dirixido, nas súas distintas dimensións e non só o ensino.
- c) Integrado. Ten unha coherencia interna e garda unha continuidade, capaz de promover o desenvolvemento persoal e profesional dos estudantes.

Adoptar un enfoque curricular no deseño dunha titulación supón superar a mera xustaposición de materias para buscar un plan de formación “en que se incluíu o tipo de experiencias e coñecementos que resultan básicos en relación co perfil profesional e no que se introduciu unha secuencia lóxica no proceso que permita optimizar os resultados formativos” (Zabalza, 2003:24). A perspectiva curricular subliña que as distintas materias deben formar parte, e contribuír, do proxecto formativo integrado que debería ser o plan dunha carreira. A planificación queda plasmada na chamada Guía docente¹¹.

Outra nota que caracteriza o enfoque curricular son as dimensións formativas e educativas, ademais das instrutivas, como actitudes, ética ou relacións interpersoais. En lugar de deixalos ocultos, estes aspectos son planificados no deseño como experiencias do plan formativo. Neste sentido, nas propostas de converxencia europea, dentro das competencias xerais, hai un conxunto de competencias interpersoais que apuntan nesta dirección (Bolívar, 2005).

¹¹ A tradución de *information package* (termo orixinal do *ECTS User 's Guide*) por Guía docente non sería de todo correcta dentro do noso vocabulario didáctico. Sería mellor chamala Guía da titulación, e reservar Guía docente ás orientacións para a docencia dirixidas a como se levará a cabo o ensino dunha materia ou disciplina, e Guía didáctica ás planificacións ou programacións didácticas da materia ou unidades dirixidas a orientar e informar o alumnado (e eventualmente o profesorado). En calquera caso, se se conserva o nome Guía docente, hai que distinguir distintos niveis de programación: un nivel macro (institución ou titulación) e micro (materia), como fai Zabalza (2005). Acceso en 25/06/2007.

Imos describir, sumariamente, algunhas notas de cada un dos elementos da planificación do programa da materia, dun módulo ou unidade didáctica, aínda cando na práctica deban estar interrelacionados. En particular, será preciso:

- A determinación dos obxectivos en termos de competencias.
- Unha selección e distribución do contido en unidades didácticas.
- Unhas estratexias de ensino que permitan alcanzar o coñecemento, as actitudes e as habilidades que se consideraron necesarios na formación inicial dos profesionais.
- Uns sistemas de avaliación que se adapten tanto á natureza dos contidos aos que se refire coma ás esixencias de aprendizaxe.
- Os condicionamentos de calendario ou temporalización segundo o número de créditos.

Obxectivos (competencias)

A universidade ten a función de formar profesionais capacitados para desempeñar unha función social. O deseño dunha titulación (e dentro dela, de modo coherente, das diversas materias) esixe unha reflexión para a súa determinación e concreción, expresadas en capacidades ou competencias (xerais e específicas). Outro asunto, discutible, é que dentro do proceso aberto pola converxencia nun espazo europeo de educación superior, os contidos teñan que subordinarse ás competencias do perfil profesional determinado, expresados en obxectivos que capaciten para o exercicio profesional (no primeiro ciclo) ou para a especialización e investigación (segundo ciclo ou posgrao).

De acordo cos perfís académicos e profesionais, enténdese que as competencias representan un factor importante na formulación de obxectivos, que pode guiar a selección dos coñecementos máis apropiados para cada obxectivo particular. Neste novo enfoque non só importa o que (contido) senón o como, que fai referencia á capacitación e ao modo de aprender do alumno. Así, competencias como traballo en equipo, desenvolvemento das capacidades de síntese, crítica, pensamento comparativo, analítico, comunicación e expresión oral e escrita, por citar algunhas, son relevantes para o desenvolvemento persoal, académico e profesional dos estudantes.

O Proxecto Tuning analizou as competencias básicas (e específicas dalgunhas áreas). Enténdese que as competencias básicas (xerais ou transversais) deben incluír coñecer e comprender (coñecemento teórico dun campo académico, a capacidade de coñecelo e entendelo), coñecer como actuar (aplicación práctica e operativa do coñecemento ás situacións determinadas), e coñecer como ser (valores interpersoais nun contexto social). Xunto ás competencias xerais, necesarias para actuar profesional, social e cognitivamente no mundo actual, existen as específicas ou máis propiamente profesionalizadoras nunha área de estudo ou materia.

Contidos

A organización dos contidos dun campo disciplinar nunha proposta de deseño ou planificación docente faise atendendo non só á estrutura interna da materia de que se trata, senón tamén ás demandas formativas de especialización e formación, e –sobre todo– ás estratexias didácticas de ensino, de forma que posibilite a súa mellor comprensión e asimilación. Teriamos así certo trípode. Trataríase, entón, de relacionar a estrutura do contido dunha disciplina escolar (análise de contido), coas esixencias formativas ou demandas profesionalizadoras (análise de necesidades), e ambos os dous aspectos implicarán unha determinada secuencia de aprendizaxe (análise de tarefas). Cando unha proposta de acción docente se basea, como a miúdo é habitual, na soa estrutura interna de cada disciplina, é máis academicista e, en contrapartida, menos innovadora didacticamente.

A introdución do crédito europeo introduce unha ruptura na planificación habitual de contidos dunha materia. Agora, trátase da cantidade de traballo do alumno (*student workload*), entendida como o tempo que o alumno necesita para completar unha unidade concreta de ensino-aprendizaxe. Isto depende da capacidade do alumno, dos métodos de ensino-aprendizaxe, dos recursos didácticos e do deseño da materia. Ademais, unha materia nos seus contidos non pode, pois, responder ao número de horas de clase presencial, nin tampouco a complexidade ou a importancia dunha materia ten que ver cos créditos que se lle atribúan. Hai, polo tanto, que pasar dun modelo de ensino baseado nos contidos a un modelo centrado na aprendizaxe autónoma do alumno, que debe verse reflectida nos programas de ensino.

Tres cuestións principais afectan os contidos: conceptualización (coñecemento da estrutura conceptual e sintáctica do campo disciplinar, e as súas

posibilidades didácticas), selección (calidade/valor dos contidos do ensino en conexión co alumnado ao que se dirixen), organización (a súa mellor estruturación e articulación, para lograr a implicación e comprensión dos estudantes). Selecciónanse os contidos que se consideran relevantes para os potenciais estudantes, de forma que se lles proporcionen os fundamentos conceptuais teóricos e os procedementos ou formas de saber facer que, no momento actual, se consideran útiles na actuación profesional.

Metodoloxía-actividades

Entendemos a metodoloxía como o conxunto de oportunidades e condicións ofrecidas aos estudantes, organizadas de xeito sistemático e intencional para que promovan a aprendizaxe. Dentro do proceso de converxencia aberto pola Declaración de Boloña a actividade docente adquire novos enfoques:ponse en primeiro plano a titorización e atención máis personalizada, organización, seguimento e avaliación das actividades non presenciais, coordinación entre actividade presencial e non presencial. Dun paradigma centrado no ensino, que prevaleceu durante moitos anos, pásase a un modelo centrado na aprendizaxe do alumno (Barr e Tagg, 1995; Zabalza, 2004; Rué, 2007). O enfoque por competencias ten, pois, as súas propias implicacións didácticas e representa unha oportunidade institucional para a renovación metodolóxica (De Miguel, 2006). A Comisión para a Renovación das Metodoloxías Educativas na Universidade (Consello de Coordinación Universitaria, 2006) expón nas súas conclusións que a reforma das metodoloxías educativas se entende como “un proceso que é imprescindible tratar para unha actualización da oferta formativa das universidades españolas”.

En segundo lugar, a competencia docente dun profesor non se mide polo dominio conceptual dos contidos, aínda que sexa unha condición necesaria, é preciso o emprego de metodoloxías que provoquen a aprendizaxe. “Ensinar – afirma Zabalza (2002: 123)– é xestionar o proceso completo de ensino-aprendizaxe que se desenvolve nun contexto determinado, sobre uns contidos concretos e cun grupo de alumnos con características particulares”. Tamén aquí imponse certa reconstrución da profesionalidade e identidade do profesorado universitario. Numerosos estudos sobre o ensino universitario identificaron catro grandes dimensións dun ensino efectivo: claridade, organización,

estimulación do interese e do compromiso dos estudantes, e un clima positivo na aula¹².

Doutra parte, a investigación puxo de manifesto que non existe un método óptimo, en termos absolutos, nin un uso universal a proba de contextos, profesores e contidos, senón que o método ideal é o que é capaz de ser coherente coa visión do ensino do docente, que se adapta á identidade, realidade, estilo de aprendizaxe e necesidades de cada estudante e que permita comunicar os contidos fundamentais. Un equilibrio entre diversas formulacións metodolóxicas e unha acertada elección na asignación das estratexias adoptadas aos obxectivos aparelados aos contidos parece ser o mellor camiño. Por iso, débese tender a unha variedade de actividades, axustada ás circunstancias en que se desenvolva o ensino e ás competencias que se pretenden promover¹³.

A grandes trazos, as metodoloxías que se desenvolverán máis comunmente na clase formarán un trípede equilibrado composto por a) metodoloxías expositivas como a lección maxistral, b) a aprendizaxe autónoma ou autorregulada e c) o traballo en equipo, complementado coa investigación, os proxectos de traballo, os estudos de caso ou o Prácticum. Unidos ás actividades están os medios ou recursos didácticos empregados. Tres medios son útiles na didáctica universitaria: medios para presentacións colectivas (retroproyector, presentacións informatizadas con soporte PowerPoint), medios para apoiar o traballo en grupo e o traballo autónomo e medios de apoio á titoría.

A aprendizaxe é, pois, un proceso situado, que forma parte e é produto da propia actividade, contexto e cultura en que se desenvolve e utiliza (Díaz Barriga, 2003). Por iso mesmo, dende esa perspectiva acorde co enfoque de competencias, aprender (*know what*) e facer (*know how*) son accións inseparables, polo que os alumnos deben aprender no contexto pertinente. Unha

¹² Hativa, N., Barak, R. e Simhi, E. (2001). Exemplary University teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72 (6), 699-729. Unha revisión máis ampla, o libro da profesora Nira Hativa (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.

¹³ Pódense ver dispoñibles en internet, entre outros, Fernández March, A. Metodoloxías activas para la formación por competencias. *Educatio XXI*, 24, 35-56. Dispoñible en <http://www.um.es/educatio>. Igualmente a investigación coordinada por Mario De Miguel, posteriormente publicada en libro, De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. Programa Estudios y Análisis. Dispoñible en internet: URL .<<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>> Acceso en 08/04/2007.

metodoloxía baseada na resolución de problemas é a máis axeitada para a aprendizaxe de competencias, xa que busca combinar coñecementos, habilidades e actitudes en situacións auténticas ou moi próximas á realidade. Por último, os materiais e fontes de información que habitualmente utilizan os estudantes no seu proceso de aprendizaxe organízanse en torno a catro modalidades: (1) bibliografía; (2) dosieres informativos; (3) carpeta de aprendizaxe; (4) material virtual de libre acceso na rede e (5) outras fontes de información e prácticas.

Se a aprendizaxe é, entón, un proceso construtivo, máis que reprodutivo, e é un proceso social, cultural e interpersoal gobernado por factores sociais e situacionais tanto como polos cognitivos, entón as estratexias didácticas da aula tamén deben cambiar de enfoque. O ensino é visto agora máis como unha tarefa de orquestrar dun complexo ámbito de aprendizaxe e actividades, en lugar dunha liña de montaxe en que o coñecemento sexa transferido de alguén que coñece individuos que non saben, mediante un monólogo. O profesor actúa de guía, facilitador e organizador dun ámbito axeitado para o proceso de aprendizaxe dos estudantes.

Ao respecto, unha nova axenda sobre a calidade do ensino e a aprendizaxe na universidade, no ámbito internacional, céntrase, dende o Report Boyer (1990) da Carnegie Foundation, no marco do *scholarship of teaching*. Este enfoque permite situar debidamente (Shulman, 2004), dentro do traballo académico (e non só como un asunto pedagóxico ou didáctico) que o ensino está “centrado na aprendizaxe do estudante”, como se reclama no EEES. Ao igual que a investigación, o ensino ha de chegar a facerse visible ou público, como unha propiedade comunitaria (*community property*, chámao Shulman, 2004). Ademais deste carácter, ha de ser sometida a análise e comentario dunha apropiada comunidade de compañeiros, en analoxía cos procesos de revisión por pares e calidade dos produtos da investigación. Deste modo, unha comunidade académica, comprometida co traballo académico, trata o seu traballo como un acontecemento público, sometido ao escrutinio de pares. En terceiro lugar, o traballo académico docente ha de ser intercambiado, de xeito que outros teñan posibilidade de aprender¹⁴.

¹⁴ Pódese ver a páxina web informativa do proxecto de investigación que diriximos: <<http://www.ugr.es/~proexc>>. Contén unha exhaustiva bibliografía sobre o tema. Ademais recolléronse, no ámbito mundial, os recursos dispoñibles (bibliografías, proxectos similares,

Avaliación

Pola súa parte, o papel da avaliación debe cambiar, con motivo da integración no Espazo Europeo de Educación Superior, tanto porque ha de valorar o traballo total como porque ha de dirixirse ás competencias adquiridas. Enténdense estas como capacidades de mobilizar recursos (saberes, capacidades, informacións etc.) para actuar con pertinencia e eficacia nun conxunto de situacións, que se poñen de manifesto obrando nunha actividade complexa, cun determinado grao de mestría (Villardón, 2006). Neste sentido, significan a aplicación, de xeito efectivo, de coñecemento utilizable e habilidades nun contexto específico.

Ademais, o cambio na énfase fai que a avaliación do alumno pase do coñecemento como referencia dominante (mesmo a única referencia) a incluír unha valoración centrada nas capacidades, destrezas e procedementos relacionados co traballo e a actividade afíns ao desenvolvemento do alumno e en relación cos perfís académicos e profesionais xa definidos, o que tamén mostra unha maior variedade de estratexias de valoración. Unha nova conceptualización e práctica da avaliación no ensino universitario, sen dúbida, pasa por (Bordás e Cabrera, 2001) catro eixes:

- a) Superar a concepción dunha avaliación concreta, ao final de cuatrimestre ou curso.
- b) Inclusión da avaliación continua ou formativa.
- c) Ampliación dos obxectivos da avaliación das aprendizaxes.
- d) Inclusión da avaliación compartida.

O chamado *portfolio*, que preferimos traducir por carpeta de aprendizaxe, nos últimos anos –dende o contexto anglosaxón– foise convertendo nunha nova ortodoxia na avaliación da aprendizaxe universitaria (Lyons, 1999). A iso únese que é especialmente axeitado na nova perspectiva do crédito europeo (ECTS), como medio para dar conta (de-mostrar) credencialmente dos traballos realizados e das competencias. De modo sistemático e organizado documéntase, como certa antoloxía secuencial, todo o que contribúa a mostrar ou exemplificar o progreso do coñecemento adquirido nun campo ou materia, así como a reflexión autoavaliativa do traballo realizado.

revistas, outras publicacións, vídeos), así como centros de investigación sobre o ensino universitario.

O crédito europeo: papel, significado e distribución

O chamado crédito europeo ou ECTS en siglas, a diferenza dos modos tradicionais, non é unha medida de duración temporal das clases impartidas polo profesor, senón unha unidade de valoración do volume de traballo total do alumno, expresado en horas, que inclúe tanto as clases, teóricas ou prácticas, como o esforzo dedicado ao estudo, á realización de traballos, proxectos e lectura de documentos, así como á preparación e realización de exames. Representa, pois, como unidade de medida do traballo académico, a cantidade de traballo do estudante para cumprir os obxectivos do programa de estudos.

Deste modo, o crédito europeo mide a cantidade de traballo medio do alumno, entendida como o tempo que este necesita para dominar unha unidade de ensino-aprendizaxe¹⁵. Mentres os créditos actuais son unidades de acumulación, que teñen en conta exclusivamente as horas lectivas, os créditos ECTS representan os valores numéricos asignados a cada materia ou materia para describir o traballo necesario (*student workload*) que un estudante debe realizar para preparala e superala. Nos créditos inclúense clases teóricas, clases prácticas, seminarios, titorías, traballos de campo, horas de estudo, exames e outro tipo de avaliacións etc. Igualmente, os créditos poderanse conseguir tamén fóra das institucións de educación superior, incluída a experiencia adquirida ao longo da vida (*lifelong learning*), sempre que estea recoñecida polas universidades receptoras.

O crédito europeo responde a un enfoque centrado no alumno máis que no profesor. Existe unha clara relación entre as estruturas educativas, os resultados de aprendizaxe, a cantidade de traballo do alumno e o cálculo de créditos en particular, dentro do contexto do proceso de Boloña. Estes elementos son moi importantes hoxe en día, xa que o ensino tradicional está sendo substituído parcialmente por novos tipos de ensino e aprendizaxe. Este é, sen dúbida, o principal desafío pedagóxico ao que se enfrontan as universidades europeas nos próximos anos; a transición dun modelo de ensino tradicional a un modelo centrado na aprendizaxe autónoma do alumno.

¹⁵ Páxina da Comisión Europea (Education and Training) sobre ECTS. *Users' Guide and Forms* http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/guide_en.html.

Documento da ANECA sobre o crédito europeo. Dispoñible en internet: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf.

O traballo relativo do estudante (*relative student workload*) é difícil de definir con exactitude, pois sempre será un modo de estimar a carga de traballo. Os créditos dependen entón da cantidade de tempo que lle leve a un alumno medio aprender a materia ou completar o curso de xeito exitoso. Nunha cultura universitaria como a española, en que o peso actual dun curso se estima en relación co esforzo do profesor, hai dificultades para calcular créditos para cursos baseados no esforzo do estudante. En calquera caso, tampouco o asunto se cifra, como sucedeu nalgúñas experiencias de reforma, en calcular de modo minucioso os tempos escolares, nunha *taylorización* dos tempos requiridos, como criticou Gimeno (2005).

1.4. Planificar por competencias. Unha análise crítica

O debate sobre o novo deseño das titulacións en termos de competencias non é só técnico, primariamente é político e ideolóxico: cal debe ser a función da universidade en relación coa formación (formar para emprego ou introducir nun ámbito cultural) e o tipo de profesionalidade requirida. O discurso das competencias supón redefinir a profesionalidade como a regulación dunha listaxe de competencias para o ensino que os estudantes han de adquirir para conseguir o título. Nun plano xeral, o que se discute é o mesmo modelo de universidade, que debe mediar entre modelo académico (*Humboldt*) e o profesionalizador (anglosaxón ou neoliberal). Unha herdanza da educación liberal é que o ensino universitario debe proporcionar unha formación da intelixencia e do saber crítico, conxugada cun saber especializado profesionalizador.

Unha competencia caracterízase pola capacidade de mobilizar recursos (saberes, capacidades, informacións etc.) para actuar con pertinencia e eficacia nun conxunto de situacións e dar lugar ao resultado desexado. Ponse de manifesto actuando nunha actividade complexa cun determinado grao de dominio ou maestría (Perrenoud, 2001). Neste sentido, significa a aplicación de xeito efectivo de coñecemento utilizable e habilidades nun contexto específico. Máis especificamente, o concepto de competencia tería en educación dúas denotacións: dende unha perspectiva teórica, competencia é concibida como unha estrutura cognitiva que facilita condutas específicas. Dende unha perspectiva operativa, unha competencia parece cubrir un amplo espectro de habilidades para funcionar en situacións complexas, o que supón coñecemento, actitudes, pensamento metacognitivo e estratéxico. As competencias teñen,

pois, un compoñente mental de pensamento representacional e outro de conduta mediante o compoñente de actuación.

Unha competencia profesional comprende, polo menos, catro aspectos: integra, mobiliza ou orquestra recursos; a devandita mobilización é pertinente coas situacións, supoñen operacións mentais para determinar accións pertinentes ás situacións, e constrúense tanto na formación inicial como no propio exercicio profesional. Se a competencia se apoia no coñecemento, non se reduce –non obstante– a el. Como gramática xeradora de prácticas, máis que un saber dado, integran ou orquestran determinados recursos, que son pertinentes nunha determinada situación, e constrúense tanto na formación como na navegación cotiá da práctica.

O Proxecto Tuning entende competencia, como “unha combinación de atributos que describen o nivel ou grao de suficiencia con que unha persoa é capaz de desempeñalos” (González e Wagenaar, 2003: 80). Posteriormente, especifica que é “unha combinación dinámica de coñecemento, comprensión, capacidades e habilidades” (González e Wagenaar, 2005: 379). Entre estes atributos están coñecementos conceptuais (coñecer e comprender), saber como actuar (aplicación do coñecemento a situacións por medio de destrezas ou habilidades) e saber como ser (valores e compromiso ético). As competencias poden ser verificadas e avaliadas en función do grao de desempeño. Ademais de distinguir competencias específicas (vinculadas a áreas de estudo dunha titulación) e competencias xenéricas (comúns a calquera titulación), clasifica estas últimas, dun modo discutible, en instrumentais, interpersoais e sistémicas. Non se pode establecer un *ranking* de competencias, a partir de cuestionarios a empregadores, graduados e académicos.

Como apuntei noutro lugar (Bolívar, 2006), no caso español é necesaria unha crítica ás limitacións do modelo de deseño adoptado (modelo Tuning) na particular maridaxe establecida entre este proxecto e a ANECA. A metodoloxía indutiva empregada na selección de competencias de cada perfil profesional (González e Wagenaar, 2003) realízase por un cuestionario a tres grupos (empregadores, graduados e académicos), o que conduce a establecer un *ranking* de competencias, ao tempo que unha discutible subordinación aos chamados empregadores. Como establece Frank Weiner (2004) nun excelente traballo sobre a conceptualización de competencia, o punto de vista ha de ser un enfoque normativo cun marco teórico consolidado e non un punto de partida empírico, que impediría ir máis alá da adaptación do individuo ao mundo ac-

tual (p. 107). O concepto de competencia é, non obstante, plural, con varios enfoques na súa configuración (Delamare e Winterton, 2005) que unha perspectiva académica debería ter presentes, para adoptar unha perspectiva máis holística. Un modelo de competencias non pode ser indutivo (a partir das enquisas), pois iso dá lugar sempre a unha debilidade de conceptualización e a clasificación de competencias establecida será continxente, dependente do contexto.

O Proxecto DeSeCo¹⁶, como a conceptualización máis potente sobre as competencias, constitúe unha boa base para establecer un discurso coherente sobre o tema (Bolívar e Pereyra, 2006). Non obstante, diríxese á educación obrigatoria, non á universitaria, como mostran as competencias clave necesarias para a vida (interactuar en grupos socialmente heteroxéneos, actuar con autonomía e utilizar ferramentas interactivamente). En calquera caso, ten a especificidade de, por unha banda, facer unha fundamentación interdisciplinar das competencias, e por outra, expandilas máis alá do marco escolar, ao que ata entón se cinguiran as avaliacións, xa que considera que limitarse ás competencias con base nas materias do currículo escolar é insuficiente, individual e socialmente, se non se completan con outras competencias relevantes para a vida (realización individual e participación efectiva na sociedade).

DeSeCo avoga por un modelo holístico de competencia (Rychen e Salganik, 2006: 73-90), que integra e relaciona as demandas, os requisitos cognitivos e non cognitivos e o contexto, nun complexo sistema de acción. Como construto social, DeSeCo aposta por unha conceptualización que sexa cientificamente plausible e pragmaticamente relevante. Unha competencia defínese como a habilidade para satisfacer con éxito esixencias complexas nun contexto determinado, mediante a mobilización de requisitos psicosociais que inclúen aspectos tanto cognitivos como non cognitivos (ibídem, p. 74). Un enfoque funcional, orientado á demanda, sitúa no centro os resultados obtidos polo individuo mediante unha acción determinada, ao tempo que, como contex-

¹⁶ Sobre o Proxecto DeSeCo (*Definition and selection of key competencies*), promovido pola OCDE e coordinado por Dominique S. Rychen e Laura H. Salganik, pódese ver, de entrada, o Executive Summary na web do Proxecto <<http://www.deseco.admin.ch>>, así como os restantes documentos incluídos nesa web. En español cóntase coa edición do primeiro informe (2001) en: Rychen, D. S. e Salganik, L. H. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (trad. Leticia O. García Cortés). México: Fondo de Cultura Económica. O informe final pola súa parte foi editado por Antonio Bolívar e Miguel A. Pereyra con tradución de J. M. Pomares (Rychen e Salganik, 2006).

tualmente dependente, non existan independentemente do contexto e da acción.

No modelo de planificación por competencias, tipo Tuning, ao ter que especificar ou desagregar as competencias xerais, transversais ou complexas en tarefas máis simples ou competencias derivadas, necesariamente adóitase abocar a comportamentos ou competencias simples, e especificar mesmo niveis de execución desexables, “o que adoita coincidir coa formulación de obxectivos específicos”, como sinala Díaz Barriga (2006:31). Isto fai que, ao final, o enfoque por competencias coincida (ou nos faga regresar) á pedagogía por obxectivos da década de 1960 do século anterior. Ao respecto comenta o autor: “Non se percibe, pero a estratexia de implementación dun obxectivo de conduta é a mesma que está presente na que se segue para descompoñer unha competencia complexa nunha derivada ou simple e ao mesmo tempo establecer nesta un nivel de execución” (p. 31). Sen quererlo, ao final, o enfoque por competencias conduce a unha planificación por obxectivos de aprendizaxe, agora “reformatados” en termos de competencias específicas ou simples. De feito, os resultados da aprendizaxe (*learning outcomes*) enténdense como criterios de avaliación do que espera que consigan os estudantes ao final dun período de traballo, formulados en termos de competencias (González e Wagenaar, 2005: 162 e 383).

Partir do perfil profesional, como base para a toma de decisións seguintes, supón subordinar o ensino universitario ao mundo laboral dos empregadores, expresado agora en termos de competencias. Como non ocultan os seus mentores, na sociedade globalizada, quérese contar cun mercado laboral flexible: formar individuos que posúan activos competenciais para se adaptaren a un futuro laboral cambiante, nunha aprendizaxe ao longo da vida. A súa procedencia do mundo empresarial e profesional fano sospeitoso ao vinculalo ás políticas neoliberais que subordinan a educación ás demandas do mercado, como criticou Boaventura de Sousa (2005) dende unha perspectiva crítica e xeral.

A metodoloxía Tuning, adoptada acriticamente en España pola ANECA no novo deseño das titulacións, como certo pensamento único, sen se facer eco sequera doutras perspectivas máis amplas, foi obxecto –con razón– de análises críticas (Martínez Bonafé, 2005), en especial por romper cun modelo de educación superior humboltiano, ao tempo que supón unha subordinación ás demandas do mercado, de acordo coas políticas neoliberais. Nuns casos, as

competencias transversais son obvias; as específicas, en exceso particulares e reguladoras, ata o extremo de querer ponderar o peso (e o tempo) de cada competencia en cada contido. Tal como se está a empregar supón reformatar os programas en termos dunha suma de competencias terminais, e lembrar as estratexias propias da década de 1970 de programación por obxectivos, ao subordinar todo o proceso didáctico aos obxectivos, que os alumnos deberán ser capaces de dominar ao final dun proceso educativo.

Ao final, a tarefa formativa universitaria queda limitada a unha listaxe de competencias que lembran os elaborados para formar, seleccionar e recrutar recursos humanos no mundo da empresa. Centrar o ensino na aprendizaxe de competencias profesionais, co tempo (como, de feito, está a pasar en EUA) pode levar a certificar aprendizaxes, o que poden facer tamén outras institucións (universidades virtuais, privadas, exames externos etc.). O ensino universitario vese como unha colección de habilidades que poden ser analizadas, descritas e adestradas. Como se afirmaba nun manifesto de profesores e investigadores universitarios¹⁷: "Preocúpanos que, co argumento de que a universidade debe atender ás demandas sociais, facendo unha interpretación claramente reduccionista do que é a sociedade, en realidade se poña a universidade ao exclusivo servizo das empresas e se atenda unicamente á formación dos profesionais solicitados por estas".

Sen seren as competencias nin anxo nin demo, debemos ser conscientes das graves limitacións, á parte das virtualidades que tamén poidan ter. As chamadas competencias xenéricas, nuns casos son obvias, noutros xa se debían posuír, finalmente debían ser conxuntas de todas as materias. E é que un enfoque de competencias require superar as lóxicas disciplinares por formulacións máis transversais ou interdisciplinares. En segundo lugar, máis relevante, é que en calquera caso, se é que hai que pasar dun enfoque centrado no ensino a un centrado na aprendizaxe (un principio, polo demais, obvio en calquera metodoloxía didáctica), débese empezar por promover o recoñecemento e a valoración da calidade docente, conxugada coa investigación. A mellora da docencia pasa por unha valoración similar á investigación. O referido enfoque do *scholarship of teaching and learning*, proporciona unha boa plataforma ao respecto.

¹⁷ *¿Qué Educación Superior Europea?* (marzo de 2005). Pódese ver o "Debate sobre la convergencia europea" na web: <[http://fs•morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm](http://fs.morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm)>.

É verdade, non obstante, como sinala Ronald Barnett (2001: 105), que “os novos vocabularios non caen do ceo, senón que xorden organicamente das actividades colectivas e reflíctenas”. En caso da formación profesional e educación superior, formular os estudos en termos de perfís profesionais, que dean lugar ás correspondentes competencias, é expresión de novos modos de regulación e intervención do mundo empresarial e estatal que, en función dunha racionalidade instrumental, esixe pasar o ensino dun proceso a un produto. Como o propio Barnett di a continuación:

En principio, non pode existir obxección para o uso destes termos (competencia e resultados) no contexto do proceso educativo. Non obstante, se caracterizamos os procesos educativos primordialmente nestes termos e os utilizamos como criterios para deseñalos e avalialos, podemos entrar nun terreo preocupante (p.108).

A educación superior, mesmo nas carreiras que teñen perfís profesionais claros, debe ter uns obxectivos máis amplos que as competencias profesionais. Ademais, non pode limitarse a actuacións exitosas en situacións predicibles, debe ir máis lonxe, e formular posibles respostas innovadoras ou creativas en situacións non predicibles. Co discurso das competencias pérdense outros vocabularios relevantes no ensino: a comprensión, a crítica, a interdisciplinriedade e a sabedoría, entre outros.

1.5. Para concluír

A reforma de Boloña ten unha dobre dimensión: harmonizar as estruturas, de modo que posibilite a mobilidade e o acceso ao mercado laboral entre todos os países europeos. Ao tempo, preténdese incrementar a calidade mediante mecanismos de avaliación externos e da competitividade entre as institucións universitarias. Ademais, está a dimensión cualitativa de mellora do ensino e a aprendizaxe, do cal un dos primeiros elementos é unha boa planificación, no ámbito institucional (titulación) e de cada materia (departamento e ensino). A planificación por competencias pretende vincular a mellora do ensino co mercado laboral, ao se subordinar a determinados perfís profesionais, establecidos polo mercado. Esta segunda dimensión é a que analizamos criticamente: aínda que a universidade debe preparar para o exercicio profesional, iso non pode supoñer desdeñar outras dimensións da educación superior.

O enfoque por competencias, por si mesmo, non leva consigo un modelo de planificación ou deseño curricular. A determinación de competencias xenéricas ou profesionais pode, efectivamente, contribuír a delimitar as tarefas que deben dominar os estudantes; pero, como sinala Díaz Barriga (2006: 34-35), “non permite unha construción curricular consistente, non permite orientar con precisión a elaboración dun plan de estudos nin a forma de graduar o traballo no seu interior”. Mais pode contribuír, nunha perspectiva aberta, a un cambio metodolóxico e nos procedementos da avaliación, a condición de que a planificación non quede só como un documento burocrático, elaborado como resposta a un requirimento administrativo.

A reforma en curso ameaza con quedar nunha reforma estrutural máis, sen chegar a mellorar os modos de ensinar e aprender. O asunto, en último extremo, é como incidir na cultura ou gramática básica do ensino universitario, é dicir, nos modos mesmos de ensinar e aprender, para que non quede como un mero reformato dos títulos e materias, como denunciabamos noutro lugar (Bolívar, 2006), con motivo do novo deseño dos plans universitarios de formación de mestres. Os cambios de cultura adoitan requirir, para non quedar en prédicas retóricas, cambios organizativos que supoñan outras formas de facer de profesores e alumnos. Se non nos queremos conformar con como actúa a xente nunha organización, requírense outros roles e estruturas que apoiem e promovan as prácticas educativas que desexamos. A Comisión para a Renovación das Metodoloxías Educativas na Universidade (Consello de Coordinación Universitaria, 2006: 135), entre outros, reclamaba:

A adecuación ao futuro Espazo Europeo de Educación Superior require un proceso interuniversitario, institucional e estruturado –algo que non se percibe neste momento– de renovación pedagóxica, que recolla sucesivas fases: impulso (información, sensibilización, motivación, deseño de plans); formación do profesorado; execución (proxectos piloto, elaboración de guías e materiais, constitución de redes e canles para o intercambio de experiencias); difusión e avaliación (catálogo de boas prácticas –no só nacionais–, congresos, seminarios, publicacións). En paralelo, haberá que atender a outras cuestións, como, por exemplo, a adecuación dos mecanismos de financiamento ou as infraestruturas.

Non obstante, a reforma dos plans de estudo universitarios ten a virtualidade de que os diversos equipos docentes se cuestionen o sentido do ensino

universitario, e dar agora prioridade a unha aprendizaxe funcional e relevante para o posterior exercicio profesional. Romper co individualismo dominante na docencia universitaria, herdeiro dunha longa tradición liberal que entende a profesionalidade como autonomía, para dar lugar a un traballo conxunto, é unha vía prometedora de mellora docente. Esta poténciase cando os compañeiros, como colegas, ademais de compartiren espazos e ámbitos comúns de traballo, intercambian experiencias e colaboran sobre os modos máis axeitados de ensinar e promover a aprendizaxe dos estudantes.

2. A avaliación de competencias na universidade

2.1. Introducción

Se os créditos pasan a ser o traballo do estudante, tamén a avaliación deberá ser algo que teña que ver co seu rendemento total, non só un exame (Domingo Docampo¹⁸).

A reforma con motivo do proceso de converxencia e o modelo educativo subxacente en que se incide máis na aprendizaxe que no ensino leva consigo cambios relevantes na estrutura e na organización das propostas formativas na educación superior. En efecto, á parte doutras consideracións didácticas que formularemos, o papel da avaliación debe cambiar, con motivo da integración no Espazo Europeo de Educación Superior, tanto porque ha de valorar o traballo total como porque se ha de dirixir ás competencias adquiridas. A aprendizaxe e o desenvolvemento das competencias para a vida implican novos roles do papel do profesorado e do alumnado, así como enfoques renovados de ensino e de aprendizaxe. A finalidade do ensino agora non é tanto transmitir informacións como provocar o desenvolvemento de competencias. Á súa vez, como sinalan Rychen e Salganik (2006),

A natureza complexa das competencias e a súa inseparabilidade do contexto teñen importantes implicacións para a valoración da competencia. En primeiro lugar, a competencia non se pode medir ou observar directamente, senón que se ten que inferir a partir do rendemento observado destinado a satisfacer unha demanda nunha serie de escenarios.

Polo demais, entrar na avaliación é tocar un punto álxido das prácticas docentes, que -como tal, por retroacción- cuestiona os restantes. Por iso mesmo, cambiar as prácticas docentes adóitase traducir case sempre nunha

¹⁸ Declaración de Domingo Docampo. No seu momento, reitor da Universidade de Vigo e presidente do grupo de traballo Espazo Europeo da Conferencia de Reitores (CRUE).

transformación das prácticas de avaliación empregadas para valorar a aprendizaxe dos alumnos. Á súa vez, introducir determinados procesos novos de avaliación poden ser revulsivos que contribúan a mellorar o ensino e, máis amplamente, a educación ofrecida e vivida. Neste sentido, pódese dicir que a avaliación é, ao tempo, un dos puntos máis sensibles do sistema docente e “un formidable recurso para a mellora da calidade do ensino” (Zabalza, 2001: 282). O profesor universitario como investigador do ensino, (*Scholarship of teaching and learning*) atopa un lugar privilexiado na avaliación do ensino e das aprendizaxes, como a principal competencia profesional e fonte de aprendizaxe e desenvolvemento profesional como docente.

A avaliación na universidade pode ter diferentes dimensións, tanto na avaliación da calidade dos servizos ofrecidos como na acreditación de titulacións¹⁹. Aquí, dende unha perspectiva da docencia, centrareime na avaliación das aprendizaxes. Esta é a parte da nosa actividade docente que ten máis repercusións no alumnado, tanto na dimensión propiamente formativa como na acreditadora (acreditar unha formación que garante un exercicio profesional). Este dobre papel é un elemento básico na avaliación no ensino universitario. Como sinala Zabalza (2003):

Como parte do proceso formativo, a avaliación ha de constituír o grande “ollo de boi” a través do que vaiamos conseguindo información actualizada sobre como se vai desenvolvendo o proceso formativo posto en marcha e sobre a calidade das aprendizaxes efectivas dos nosos alumnos. Como parte do proceso de credencial, a avaliación constitúe un mecanismo necesario para constatar que os estudantes posúen as competencias básicas precisas para o correcto exercicio da profesión que aspiran exercer (pp. 147-148).

Cando unha avaliación está inmersa nun proceso didáctico e emprega estratexias informadas e relevantes, pode ser motivadora e produtiva para os estudantes, ao tempo que unha fonte de información para as tarefas docentes.

¹⁹ Son moi numerosas as publicacións, os informes e as avaliacións sobre o tema. Unha visión xeral pódese ver no artigo de Egidio, L. e Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada* 12, 81-112.

A avaliación das aprendizaxes inscríbese nun proceso ou nunha secuencia de desenvolvemento da docencia, que pode estruturarse así (Villardón, 2006; López, 2007):

- Establecer e seleccionar competencias como resultados da aprendizaxe, de acordo co perfil profesional de egreso, que permitan atender todas as facetas de desenvolvemento do individuo (coñecemento, habilidades, actitudes) e mellorar a súa formación profesional.

- Establecer obxectivos coherentes, de acordo co proxecto de titulación e coas específicas establecidas no módulo ou materia, que faciliten a adquisición de competencias vinculadas ao saber, saber facer e saber ser.

- Determinar criterios de avaliación claros, precisos e rigorosos para avaliar as distintas evidencias e actividades. Cada competencia pode ter os seus propios criterios de avaliación, así como, sobre todo, as fontes de información e evidencias que vai reunir das producións dos estudantes.

- Establecer niveis de logro dos criterios nas evidencias. Unha competencia ten diversos graos de realización que se deben corresponder coa valoración. Contrastar e consensuar criterios con estudantes e colegas.

- Definir tarefas que axuden a desenvolver esas competencias e responder aos obxectivos previstos.

- Planificar, seleccionar ou confeccionar procedementos de recollida de información como instrumentos de avaliación apropiados. Solicitar información a través de diversas estratexias e en diversos momentos, e contrastar a organización e xestión do proceso avaliador a estudantes e/ou compañeiros.

- Reflexión sobre o sistema de avaliación: analizar e valorar información conxuntamente con outros, tomar decisións (aprendizaxe, programa, acción docente etc.), proporcionar información sobre o estado da cuestión, ofrecer orientacións para a mellora.

2.2. As competencias no ensino universitario

O discurso das competencias, que percorre -como slogan amplamente difundido- as políticas formativas occidentais (e agora, ademais de na escolaridade obrigatoria, na reforma de plans de estudos universitarios), é preciso situalo dentro do proceso de reestruturación das sociedades contemporáneas

occidentais. Máis especificamente, inscríbese no contexto actual de transición das nosas sociedades de sistemas industriais baseados no traballo, propios da primeira modernidade, a outros baseados no coñecemento, en que o traballo, a formación e a educación se orientan á adquisición de competencias, máis que a cualificacións específicas para tarefas prescritas (Brunet e Belzunegui, 2003). A demanda de contar cun mercado laboral flexible redirixe as políticas a formar individuos que posúan activos competenciais que lles permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante, nunha aprendizaxe ao longo da vida. En lugar, pois, de “ter” unha cualificación para un posto de traballo concreto, imponse a lóxica de “ser” competente, o que posibilita ser capaz de adecuarse ás mutacións numerosas e imprevisibles que se poidan dar en cada momento, como resaltamos (Bolívar e Pereyra, 2006). Por último, no novo ordenamento económico o coñecemento transfórmase en forza produtiva principal, despraza o traballo e o capital, o que esixe traballadores con altas competencias para se moveren na sociedade do coñecemento, a execución de tarefas xa non é independente do seu deseño.

A procedencia orixinaria do termo competencia do mundo empresarial e profesional fai sospeitoso o modelo de formación baseado en competencias, ao vinculalo ás políticas neoliberais que subordinan a educación ás demandas do mercado e á xestión dos recursos humanos (Guerreiro Serón, 2005). Os currículos formulados en termos de competencias estanse a estender, en parte, promovidos por gobernos conservadores apoiados por organizacións internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial, e estenden a súa matriz orixinaria do mundo empresarial e da formación profesional á educación en xeral, incluída a universitaria. Nun contexto neoliberal e globalizado é lóxico que suscitase todo tipo de sospeitas e críticas. Pero, por si mesmo, non implica unha subordinación ao mundo empresarial e ao mercado laboral. Máis ben, defende Perrenoud (2001), hai unha confluencia entre dúas correntes ideolóxicas (mundo laboral e currículo orientado a competencias) que empregan as mesmas palabras sen ter que compartir as mesmas perspectivas.

Enténdense estas como capacidades de mobilizar recursos (saberes, capacidades, informacións etc.) para actuar con pertinencia e eficacia nun conxunto de situacións, que se poñen de manifesto obrando nunha actividade complexa cun determinado grao de mestría (Perrenoud, 2004). Neste sentido, significan a aplicación, de xeito efectivo, de coñecemento utilizable e habilidades nun contexto específico. Máis especificamente, o concepto de competen-

cia tería en educación dúas denotacións: dende unha perspectiva teórica, competencia é concibida como unha estrutura cognitiva que facilita condutas específicas. Dende unha perspectiva operativa, competencia parece cubrir un amplo espectro de habilidades para funcionar en situacións complexas, o que supón coñecemento, actitudes e pensamento metacognitivo e estratéxico²⁰. As competencias teñen, pois, un compoñente mental de pensamento representacional e outro de conduta, mediante o compoñente de actuación.

No Proxecto DeSeCo (Rychen e Salganik, 2006) unha competencia defínese como a habilidade para atopar de modo satisfactorio respostas ante demandas complexas nun particular contexto. Tanto a capacidade como a acción efectiva implican a mobilización de coñecemento, habilidades cognitivas e prácticas, así como compoñentes sociais e de comportamento non cognitivos, tales como actitudes, emocións, valores e motivacións. Unha noción holística de competencia non é, pois, reducible á súa dimensión cognitiva e, neste sentido, os termos de competencia e de aptitudes ou habilidades (*skills*, en inglés) (como a lectura, a escritura etc.) non son utilizados como sinónimos. Mentres o segundo designa a capacidade de efectuar con facilidade e precisión determinadas operacións cognitivas ou motoras e adaptarse a circunstancias cambiantes, competencia designa un sistema de acción complexo que engloba habilidades intelectuais, actitudes e outros elementos non cognitivos. Un enfoque funcional de competencia focalízase nos resultados que o individuo consegue mediante unha acción, unha elección ou un modo de comportamento con respecto ás demandas relativas a unha posición profesional particular, un rol social ou un proxecto persoal.

O enfoque de competencias permite orientar o ensino cara ao desenvolvemento de habilidades complexas que posibiliten a adaptación posterior a un ámbito variable e a aprender a adquirir novos coñecementos. Unha persoa é, así, competente nun campo cando pon en xogo diferentes capacidades para dar unha resposta global á situación que se lle formula. Neste sentido, a avaliación debe cambiar para dirixirse a ver como saben contextualizar os coñecementos teóricos e prácticos recibidos nunha determinada actuación. Dende

²⁰ Aínda que orientadas ás competencias básicas da cidadanía, unha das mellores conceptualizacións débese ao Proxecto DeSeCo (Definición e Selección de Competencias Clave), a edición española do que realicei co profesor Pereyra. Ver Rychen, D. S. e Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe. En especial o capítulo 2, Un modelo holístico de competencia, pp. 73-90.

a perspectiva DeSeCo, enténdese por competencia a capacidade para responder con éxito a esixencias complexas nun contexto particular, e mobilizar coñecementos e aptitudes cognitivas, pero tamén aptitudes prácticas, así como compoñentes sociais e de comportamento como actitudes, emocións, valores e motivacións (Rychen e Salganik, 2006).

Adóitase distinguir entre competencias xerais (competencias transferibles, xenéricas ou transversais) e competencias específicas ligadas ás áreas de estudo (coñecemento teórico, práctico e/ou experimental e habilidades específicas da área), e facer referencia aos métodos e técnicas propias e pertinentes dese campo de estudo. Noutras clasificacións, por exemplo o Proxecto Tuning, distínguese entre competencias instrumentais (habilidades cognitivas, capacidades metodolóxicas, destrezas tecnolóxicas ou lingüísticas), competencias interpersoais (relacionadas coa capacidade para expresar os propios sentimentos, capacidade de crítica e destrezas sociais) e competencias sistémicas (destrezas e habilidades relacionadas máis globais, que supoñen poñer en xogo varios coñecementos ou capacidades). Como se fixo referencia antes, o Proxecto de Real decreto que establece a ordenación das ensinanzas universitarias mantén unhas competencias básicas que o título de grao e posgrao han de garantir e, por outro, cada módulo ou materia do plan de estudos deberá, en primeiro lugar, definir as “competencias que adquire o estudante co devandito módulo ou materia”.

Andrew Gonczi (2002), na súa contribución (*Teaching and Learning of the key competencies*) ao Segundo Simposium defende que a aprendizaxe das competencias require substituír o vello paradigma de ensino-aprendizaxe, baseado na transmisión, por un en que o aprendiz estea vinculado ao ámbito en que ten lugar a aprendizaxe. Fronte á concepción condutista (reducionista) de competencia, propón unha concepción relacional ou enfoque integrado, en que liga as dimensións persoais (coñecementos, habilidades ou disposicións) coas demandas, tarefas ou actividades. Todo isto supón que a aprendizaxe das competencias clave acontece tamén fóra das institucións escolares e pode desenvolverse en diferentes tempos e contextos. A aprendizaxe real só ten lugar en e para a acción. Por iso, o desenvolvemento das competencias clave dáse tamén fóra das institucións de educación formal, aínda que estas poden desempeñar unha función de coordinación e facilitación do traballo entre a escola e a sociedade.

A aprendizaxe é, entón, un proceso situado que forma parte e é produto da propia actividade, contexto e cultura en que se desenvolve e utiliza (Díaz Barriga, 2003). Por isto mesmo, dende esa perspectiva acorde co enfoque de competencias, aprender (*know what*) e facer (*know how*) son accións inseparables, polo que os alumnos deben aprender no contexto pertinente. Unha metodoloxía baseada na resolución de problemas é a máis axeitada para a aprendizaxe de competencias, xa que busca combinar coñecementos, habilidades e actitudes en situacións auténticas ou moi próximas á realidade.

Se a aprendizaxe é, entón, un proceso construtivo, máis que reprodutivo, e un proceso social, cultural e interpersonal gobernado por factores sociais e situacionais tanto como polos cognitivos, entón as estratexias didácticas da aula tamén deben cambiar de enfoque. O ensino vese agora máis como unha tarefa de orquestrar un complexo ámbito de aprendizaxe e actividades, en lugar dunha liña de montaxe en que o coñecemento é transferido de alguén que coñece a individuos que non saben mediante un monólogo. O profesor actúa de guía, facilitador e organizador dun ámbito axeitado para o proceso de aprendizaxe dos estudantes. O docente debe desenvolver competencias relacionadas co deseño de situacións de aprendizaxe para organizar traballo colaborativo, avaliar dende diversos enfoques, comunicarse utilizando diversas linguaxes, promover o desenvolvemento de estratexias de aprendizaxe, para a xeración e aplicación de coñecemento, entre outras. O alumno, pola súa banda, en lugar dun receptor de información que a memoriza, enténdese como alguén que, nun contexto determinado, procesa información e constrúe a súa comprensión en función do marco do que xa sabe e da situación de aprendizaxe. Sinala Pérez Gómez (2007):

Ao docente contemporáneo correspóndelle unha tarefa profesional máis complexa que a simple explicación de contidos e a avaliación de rendementos; deberá deseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, avaliar e reconducir os procesos de aprendizaxe dos estudantes na súa longa traxectoria de formación como cidadáns autónomos e responsables. Estas novas responsabilidades docentes requiren novas e máis complexas competencias profesionais, é dicir, un conxunto integrado de coñecementos, capacidades, actitudes e valores (p. 29).

2.3. A avaliación das aprendizaxes

De entrada, a avaliación é o proceso de apreciar, obter e prover información para tomar as decisións oportunas, dar lugar a un conxunto de significacións que fagan visibles e intelixibles os procesos educativos e que, en consecuencia, deben xerar opcións de mellora. É, por iso, un proceso polo que algunhas características dun estudante ou grupo de alumnos, profesores ou programas, son valorados en función duns criterios, co fin de emitir un xuízo significativo sobre eles. Repetíuse, con razón, que a avaliación se debe dirixir a vulgar o valor tanto das aprendizaxes alcanzadas como os procesos que as desenvolveron. Referida aos estudantes, a avaliación debería servir como instrumento para indicar en que dimensións se debe incidir máis prioritariamente no proceso de ensino e aprendizaxe, orientar sobre o modo máis adecuado para reforzar os aspectos que se deben ter en conta e detectar os progresos alcanzados.

Dende a perspectiva subxacente no modelo didáctico da reforma de Bolonia, o profesor considérase un guía e un mediador da aprendizaxe dos seus estudantes, polo que adquiren un papel de primeira orde as tarefas de supervisión, orientación, seguimento e *feed-back* ao alumnado. Como sinala o Informe sobre metodoloxías (2006), “as formulacións didácticas que están tras a filosofía propugnada para o EEES, e iso implica, entre outras cousas: dar maior protagonismo ao estudante na súa aprendizaxe, fomentar o traballo colaborativo, organizar o ensino en función das competencias que os estudantes deben adquirir, potenciar a adquisición de ferramentas de aprendizaxe autónoma e permanente, e practicar a avaliación continua”.

Nun coñecido libro, John Biggs (2006) defendeu o aliñamento construtivo como unha forma de educación baseada en resultados, para o que se deberá deseñar o ensino de xeito que se poidan lograr os resultados esperados. Obxectivos, contidos e actividades e avaliación han de estar organizados de xeito coherente, con certa “aliñación”. Para iso, en primeiro lugar, será preciso orientarse aos resultados de aprendizaxe esperados, é dicir, o que os estudantes deberían ser capaces de facer despois do ensino. Os estudantes han de facer as competencias que están especificadas nos obxectivos, aplicando os principios a situacións dadas. Como sabemos cando o estudante fixo a aplicación ben? Ao facer un exame escrito sobre a aplicación? Non, vendo como de ben aplicou o principio no estudo do caso, quizais nunha situación diferente. Un exame é só unha forma de avaliación, e non a máis apropiada para avaliar

moitos resultados de alto nivel. Con frecuencia, os resultados máis importantes son sobre como comportarse de distintos xeitos e tomar decisións baseadas en información, mentres que os exames avalían con máis facilidade, e os estudantes lembran o que lles dixeron ou o que leron, non como poden usar o tópico para equipar de información o seu comportamento.

A cuestión de debate cando se formula o tema de avaliación é se o seu emprego debe limitarse a un instrumento de selección (control) ou, mellor e co tempo, pode converterse nun elemento de mellora do propio proceso de ensino e orientador das aprendizaxes dos alumnos. A avaliación, inmersa no proceso de ensino-aprendizaxe, é un proceso de toma de decisións en prol da mellora da aprendizaxe para todos os estudantes, baseada nunha comprensión da situación. Cada vez máis, estase a inducir a que a avaliación en sentido habitual/tradicional ceda o seu posto a unha avaliación alternativa ou formativa. Podemos practicamente falar de tres tipos de metodoloxías de avaliación do alumno: formais, semiformais e informais.

A avaliación informal é constante nunha clase, dado que o contexto escolar é xa de por si valorativo. O profesor adoita valorar continuamente o que sucede na aula ou fano os alumnos. Esta avaliación informal, integrada no fluxo das interaccións diarias, non está codificada, nin rexistrada, nin negociada. Os métodos informais requiren, pois, pouco tempo e apoio material.

Pola contra, a avaliación formal, consiste en valorar o grao de dominio do currículo e implica unha organización ou formalización. Fixa oficialmente o nivel de excelencia recoñecido a cada alumno nunha materia dun curso. Polo seu carácter oficial e polas súas repercusións en canto á orientación e selección dos alumnos e porque se dá a coñecer ao alumnado e á administración, adoita ser escrita e normalizada en canto á súa forma, periodicidade, difusión e en canto ás súas consecuencias referidas á promoción, apoio pedagóxico e orientación. Como avaliación sumatoria, determina o grao de consecución dos resultados previstos. A avaliación formativa verifica o axuste e o equilibrio entre o proceso de ensino ofrecido e o proceso de aprendizaxe conseguido.

A avaliación semiformal é a que, sen períodos fixos de tempo de execución ou control, se vai realizando ao longo dun período. Os métodos de avaliación semiformais requiren máis tempo e preparación de materiais, aínda que teñen como vantaxes o xerar estimacións máis axeitadas e outorgarlles aos profesores máis tempo para decidiren. Exemplos deste tipo de avaliación

que adoitamos empregar, cun sistema regular de fichas para ir anotando as accións, son as prácticas e exercicios realizados na aula e as tarefas ou traballos individuais ou de grupo.

A avaliación do alumno polos profesores é unha parte do currículo e unha tarefa importante, complexa e penosa para os profesores. Dado que o ensino precisa dun xuízo continuo sobre as tarefas que están a realizar os estudantes en cada momento e o coñecemento ou as habilidades que están a adquirir, o rol do profesor como avaliador é certamente importante. Os profesores van procesando información sobre os estudantes, tanto ao planificar como durante as tarefas de ensino (habilidade e logro, participación en clase, autoconcepción, competencia social, independencia, conduta na clase, hábitos de traballo etc.). Pero é o nivel de logro o que, finalmente, evidencia o xuízo sobre a capacidade e o esforzo do estudante.

Zabalza (2001: 282-291; 2003: 213-214), referíndose precisamente ao ámbito da docencia, propón dez accións para incrementar a calidade da avaliación universitaria:

1. Diferenciar entre avaliación de seguimento (para aprender) e avaliación de control (para cualificar) das aprendizaxes.
2. Considerar a coherencia entre a actuación docente e o sistema de avaliación proposto.
3. Coidar a variedade e a gradación das demandas que formulamos na avaliación para que sexan de diversa natureza e nivel de dificultade, e evitar a sensación de fracaso e de incapacidade.
4. Introducir fórmulas innovadoras de avaliación, mellorar as técnicas convencionais e levar a cabo unha selección axeitada cos propósitos perseguidos.
5. Proporcionar información previa para orientar a aprendizaxe e o esforzo do estudante e retroacción posterior respecto á avaliación efectuada.
6. Proporcionar suxestións ou orientacións para facer posible a mellora.
7. Establecer un sistema de revisión de exames e de nivel de efectividade.
8. Ter en conta a graduación das modalidades de avaliación dos primeiros anos de carreira aos últimos.

9. Incorporar as novas tecnoloxías como recursos válidos para a avaliación.
10. Valorar e recoñecer (acreditar formalmente) aprendizaxes adquiridas fóra das clases e vinculadas á nosa disciplina.

2.4. Avaliación de competencias

De acordo co perfil de egreso, entendido en sentido amplo²¹, delimitáronse as competencias de cada módulo e/ou materia que se constitúen como referente fundamental para a avaliación. Como se dixo antes, as competencias cobren un amplo espectro de dimensións para funcionar en situacións complexas, o que supón coñecemento, actitudes, pensamento metacognitivo e estratéxico. Polo que agora nos importa, isto ten implicacións relevantes para a avaliación. Entre outras, as seguintes (Villardón, 2006):

1. Dado que a competencia supón a adquisición de coñecementos, habilidades e actitudes, a avaliación debe dirixirse aos tres tipos de adquisicións, sen limitarse a coñecementos adquiridos por probas orais ou escritas.

2. As competencias supoñen mobilizar de modo estratéxico un conxunto de recursos (cognitivos, habilidades e actitudes), necesarios para resolver unha determinada situación ou responder a unha demanda complexa. En consecuencia, a avaliación de competencias debe ter en conta que, nas probas, se poida poñer de manifesto a devandita mobilización combinada de recursos.

3. As competencias demóstranse na acción. As avaliacións requiren, en consecuencia, non probas verbais senón situacións que permitan actuar e poñer de manifesto a competencia que se pretende avaliar.

4. As competencias desenvólvense ao longo da vida, nun longo proceso de aprendizaxe. Tamén aquí a avaliación, na súa dimensión formativa máis que sumativa, debe contribuír ao desenvolvemento das competencias (retroacción, orientación e reflexión).

Malia que as competencias non poden ser observadas directamente na súa complexidade, poden ser inferidas do desempeño (Villardón, 2006: 63). Por iso mesmo, a avaliación debe ser variada, de modo que permita recoller

²¹ Ao respecto pódese ver o capítulo posterior, O lugar da ética profesional na formación universitaria, en que a dimensión ética ocupa un lugar na formación universitaria.

múltiples evidencias, en cantidade e riqueza, que permitan valorar o grao de adquisición. Para isto precísanse tres principios (McDonald *et alii*, 2000):

- Usar métodos de avaliación que permitan avaliar os graos de realización da competencia, de acordo cos criterios fixados.
- Empregar métodos que sexan relevantes e directos para o que se está avaliando.
- Recoller unha ampla base de evidencias para inferir a competencia.

Ademais, a avaliación dunha competencia non consiste en constatar se se presenta ou non, senón en determinar en que punto se sitúa cada individuo e a sociedade. Isto non será posible se non se adopta unha concepción máis aberta da avaliación, onde os tests estandarizados deberán complementarse con metodoloxías máis flexibles e interactivas. Se as competencias deben estar orientadas aos resultados, non pode ser o caso dunha correspondencia de cada competencia con resultados de aprendizaxe específicos, dado que as competencias, especialmente as xenéricas ou básicas de grao, operan como constelacións. Por un lado deberanse explorar os patróns de interrelación entre competencias, integrar as dimensións cognitivas coas actitudes ou motivacións, e relacionar as competencias clave cos contextos sociais, políticos e económicos cos resultados desexados para un benestar individual e social.

Unha avaliación dirixida ás competencias non se limita a valorar coñecementos; como avaliación auténtica presenta ao alumno tarefas ou desafíos da vida real que para a súa resolución debe despregar un conxunto integrado de coñecementos, destrezas e actitudes. Esta avaliación é máis holística que analítica, ao evitar presentar tarefas que requiran o desempeño dunha única habilidade, coñecemento ou actitude (De Miguel, 2006). Ademais, é preciso determinar os niveis de logro, fixar criterios ou niveis, que serán os referentes que orienten a cualificación ou a avaliación do alumno.

2.5. Criterios de avaliación de aprendizaxes e competencias adquiridas

Nunha perspectiva de avaliación continua e formativa, aínda que ao final debe necesariamente acreditar certos logros ou capacidades para cubrir os créditos asignados á materia, consideramos fundamental o establecemento como referentes para negociar e debater, pero unha vez fixados, para seguir-

duns criterios de avaliación, que deberán facerse públicos para o seu coñecemento e comprensión.

Pódense establecer contratos de aprendizaxe, nos que se sinalarán as condicións do proceso avaliador e se fixarán os criterios de cualificación. Estes poden ou non consensuarse cos alumnos, respectando uns niveis de esixencia irrenunciabes. O proceso de avaliación dos alumnos incluírá tanto a realización de traballos prácticos como a realización dalgunha proba de demostración final e, así mesmo, teranse en conta outras dimensións, como a efectiva participación nas aulas. Pódese asignar unha porcentaxe a cada parte (por exemplo, grao de dominio nas competencias asignadas, traballo práctico, a outros traballos, incluídos no *portfolio*).

Algúns dos criterios que, no noso caso, adoitamos empregar e damos a coñecer aos alumnos son:

- O primeiro criterio de avaliación, determinante de todos os demais, por consideralo previo, sería o diálogo regular co profesor na clase e na titoría.
- O segundo criterio, tamén determinante, sería a realización, presentación e defensa de todos os traballos, exercicios e actividades que se negociasen co grupo-clase e/ou individualmente.
- A asistencia regular a clase ou a promoción de actividades alternativas mediante un contrato de traballo.
- Presentarse ao exame e responder sen erros no básico/fundamental.
- Os traballos prácticos de grupo terán unha cualificación común, o particular afecta a todos, e o negativo tamén. Todos os traballos deben negociarse co profesor e este debe realizar o seu seguimento.
- Os proxectos de acción e, en consecuencia, a súa avaliación, han de axustarse ás condicións xerais de realización (en caderno de traballo) ou a un modelo personalizado de contrato de traballo.
- Todo o proceso de aprendizaxe debe recollerse na carpeta de aprendizaxe, que deberá ser consultada/presentada ao profesor periodicamente e ao final da materia.

En xeral, os criterios cualitativos que determinan a cualificación final, con outros máis específicos en tarefas concretas ou para casos particulares -cando

as necesidades e as circunstancias especiais dun grupo ou estudante así o aconsellen-, cunha puntuación diferencial serán, se seguimos a Santos Guerra (1999, 2003), os seguintes:

- Utilización do coñecemento dispoñible (non se limitar ás exposicións de clase e/ou bibliografía básica).
- Comprensión das ideas básicas (claves e secundarias) e uso axeitado á súa importancia.
- Elaboración de ideas (non plaxio, citar axeitadamente etc.) e achega de puntos de vista innovadores sobre o obxecto de estudo.
- Capacidade para relacionalas coherentemente.
- Rigor na análise.
- Fundamentación (razoamentos, xustificacións e deducións de ideas etc.), con adecuación entre o contido e as referencias bibliográficas.
- Crítica razoada, achega de argumentos e apoios teórico-prácticos.
- Estilo propio.
- Claridade expositiva e rigor nas citas.
- A estas engadiríaselles unha última, que moitas veces descoidamos a estes niveis, pero que é fundamental á hora de poñer en común un tema (publicación, asesoramento, informe de investigación etc.): limpeza e orde expositiva e unha redacción clara e precisa.
- O número e a calidade da participación crítica do alumno nas actividades de clase, nos grupos de traballo, nos seminarios ou nas titorías.

2.6. Estratexias de avaliación

As estratexias ou procedementos de avaliación das aprendizaxes deben ser consistentes (é dicir, estar aliñadas, como di Biggs, 2006) cos contidos que se avaliarán e coas competencias fixadas como obxectivos. Os métodos ou estratexias de avaliación hanse de elixir segundo a súa adecuación co que se quere medir (Brown, 2003). Cando os obxectivos son amplos, deben ser variados os instrumentos que se utilizan e ao longo de distintos momentos. Dependendo da materia ou módulo contamos cunha variedade de estratexias que vai dos exames escritos tradicionais a un abano de alternativas, dende o

traballo individual ao traballo en grupo. Cada un ten as súas vantaxes e inconvenientes. Algunhas cuestións, como as seguintes, poden ser punto de partida para comezar a innovar en avaliación (Brown e Glasner, 2003):

- Existe suficiente variedade nos métodos avaliativos utilizados en cada curso? Permite isto que os estudantes que non se adecúan a determinados formatos avaliativos poidan demostrar o seu potencial utilizando outros?
- Reflicte a cantidade de tempo que os estudantes dedican a cada método avaliativo, a importancia relativa do que se está a medir en cada caso?
- Usamos diversos métodos avaliativos para asegurarnos de que non medimos as mesmas cousas unha e outra vez?
- A avaliación é suficientemente complexa para avaliar o grao de adquisición de competencias profesionais, sen limitarse ao grao de coñecemento de contidos?

Contamos cun amplo repertorio de procedementos de avaliación, algúns deles tradicionais (probos obxectivos, cuestionarios, escalas de actitudes etc.) e outros alternativos (probos de execución, proxectos de traballo, *portfolio*, autoavaliación, avaliación por compañeiros etc.) probos obxectivos (verdadeiro/falso, elección múltiple, emparellamento de elementos etc.). Mario de Miguel (2006) presenta o seguinte cadro:

- Probas de resposta curta
- Probas de resposta longa, de desenvolvemento
- Probas orais (individual, en grupo, presentación de temas-traballos etc.)
- Traballos e proxectos
- Informes/memorias de prácticas
- Probas de execución de tarefas reais e/ou simuladas
- Sistemas de autoavaliación (oral, escrita, individual, en grupo)
- Escalas de actitudes (para recoller opinións, valores, habilidades sociais e directivas, condutas de interacción etc.)
- Técnicas de observación (rexistros, listas de control etc.)
- *Portfolio*

Cadro 2. Procedementos de avaliación

De entre elas, a continuación, imos comentar as seguintes:

- As probas escritas para valorar obxectivos de coñecemento. Estas probas de rendemento son as máis estendidas. Nelas preséntanse un conxunto de cuestións, problemas ou situacións nun momento dado, para inferir o nivel de coñecemento da persoa a partir das súas respostas. Poden ser probas obxectivas, probas de respostas abertas, probas de ensaio.

- Probas de execución ou realización. Este tipo de probas, como sinalan Bordás e Cabreira (2001), intentan simular o máis posible situacións reais que a persoa ha de afrontar. Por iso, son especialmente axeitadas cando se formulan ben para avaliar competencias. En ocasións, acaban cun produto (informe, mapa, resolver un caso etc.), pero o importante é valorar a actuación dunha persoa durante a súa realización.

- Procedementos que inciden no proceso de aprendizaxe. Este conxunto de estratexias inscríbese nunha avaliación formativa. Entre eles, ademais do *portfolio*, que tratamos posteriormente, o diario (para solicitar información sobre a actividade realizada por profesores ou estudantes ao longo do proceso de ensino-aprendizaxe a través dos relatos que eles mesmos elaboran de xeito reflexivo); proxectos-contratos de aprendizaxe, de modo que os estudantes poidan xestionar as súas posibilidades de aprendizaxe, de xeito máis autónomo e responsable; a autoavaliación e avaliación por compañeiros, que requiren da participación e implicación dos estudantes.

2.7. O *portfolio* (carpeta de aprendizaxe) como principal instrumento de avaliación

O chamado *portfolio*, que sería mellor traducilo por carpeta de aprendizaxe, nos últimos anos, dende o contexto anglosaxón, foise convertendo nunha nova ortodoxia na avaliación da aprendizaxe universitaria²². Máis alá de modas pasaxeiras ou nominalistas, pois de feito xa antes, sen nomealo, moitos profesores empregaban algo parecido (conxunto de traballos realizados polo alumno); o certo é que, tras a teorización e o aprendido das novas prácticas, adquiriu un papel e unha función nova. A iso únese que é especialmente axeitado na nova perspectiva do crédito europeo (ECTS), como traballo realizado e

²² Hai algúns grupos universitarios de Didáctica e Organización Escolar que non só empregan o *portfolio* na avaliación do ensino universitario, senón que tamén é obxecto de investigación.

competencias adquiridas polos alumnos e, neste sentido, pensamos incrementar e promover o seu emprego nos próximos anos.

Dentro do uso polifuncional que se está a facer²³, aquí orientámolo como medio para dar conta (demostrar) credencialmente dos traballos realizados e das competencias adquiridas, con fins de avaliación. Pode empregarse tamén como forma alternativa de avaliación da docencia, que estimula a reflexión sobre a práctica e a mellora continua do ensino e constitúe unha potente ferramenta de descrición da traxectoria docente e do proceso de desenvolvemento profesional dos profesores (Knapper e Wilcox, 2002). Este informe ou carpeta de avaliación, por dicilo en palabras de Le Shulman (en Lyons, 1999: 18) é:

Un *portfolio* didáctico é a historia documental estruturada dun conxunto coidadosamente seleccionado de desempeños que recibiron preparación ou titoría, e adoptan a forma de mostras do traballo dun estudante, que só alcanzan realización plena na escritura reflexiva, na deliberación e na conversación.

Polo tanto, unha carpeta de aprendizaxe non pode ser só unha colección de traballos realizados (de papeis, algúns dos cales poden provir de cortar e pegar), senón que leva consigo un conxunto de premisas sobre o ensino e a aprendizaxe, que esixe realizar unha experiencia xenuína e reflexiva sobre a aprendizaxe realizada. Sen esta, pode haber carpeta de materiais e traballos, pero non hai *portfolio*, no novo sentido²⁴. De aí que, para nós, non abonde entregar a carpeta ao profesor, é precisa unha entrevista onde, conxuntamente, se analice e interprete a experiencia de aprendizaxe realizada e recollida na devandita carpeta, para -nunha construción recorrente de coñecemento e significado- confrontala reflexivamente. A reflexión sobre a práctica reflectida na carpeta de aprendizaxe pode, así, confirmar unha práctica valiosa ou o desempeño adquirido.

²³ No noso libro (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001), por exemplo, xa destacabamos (pp. 186-191) o seu emprego como biografía da aprendizaxe adquirida, polo que pode ser un bo instrumento para a reflexión e aprendizaxe dos docentes e o seu desenvolvemento persoal e profesional, en que recollo materiais biográficos da acción docente e dos seus cambios no tempo. Unha descrición dos distintos tipos de *portfolio* en Mario Comoglio (2002: 203-210). Caben, mesmo, formas de *portfolio* en liña (Hatch, 2000; Meeus, 2000).

²⁴ Paulson L. F., Paulson, P. R. e Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.

Unha carpeta de aprendizaxe ou *portfolio* é, entón, unha mestura entre diario e recompilación de documentos de aprendizaxe. O alumno vai anotando o que fixo (en clase, no traballo autónomo e en grupo) a modo de folla de rexistro máis ou menos sistemático, con algúns comentarios e anotacións. Para ilustrar este diario, realiza detrás de cada traballo un pequeno comentario sobre o por que e para que o recompila. Como formulaba Arter (1990) nunha revisión do tema:

Un *portfolio* é unha recolección significativa do traballo do estudante que conta a historia do seu traballo, do seu progreso e do seu rendemento. Debe incluír a participación do estudante na selección do contido do *portfolio*, os criterios para a selección realizada, e os criterios para xulgar o valor do contido, así como a autorreflexión do estudante (p. 72).

De modo sistemático e organizado documéntase, como certa antoloxía secuencial, todo o que contribúa a mostrar ou exemplificar o progreso do coñecemento adquirido nun campo ou materia, así como a reflexión autoavaliativa do traballo realizado. Deste modo, o *portfolio* pode ter, conxuntamente, unha función formativa e sumativa, sen estar, por iso, disputada (Weis, 2000):

<p>Función formativa Pedagóxica: aprendizaxe da experiencia</p>	<p>Función sumativa Certificativa: dar conta de adquisicións</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Enfocar a avaliación centrada no progreso na aprendizaxe. - Favorecer a autoavaliación, a concienciación, a aprendizaxe autónoma e o exercicio da reflexión metacognitiva. - Constituír un apoio para as entrevistas cos pais, os responsables de formación e os empregadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituír un balance de competencias escolares e non escolares, sociais e profesional. - Asegurar o seguimento da formación escolar no emprego, así como xustificar as reconversións profesionais. - Validar as adquisicións escolares en función das probas, e certificar as competencias complexas.

Cadro 3. Funcións do *portfolio*

En Europa, fronte ao uso americano de avaliación ou relato de experiencias, empregouse cos alumnos, dentro dun ensino centrado nas aprendizaxes dos alumnos e nunha avaliación formativa destes. O *portfolio* é un informe de avaliación que reúne, nun mesmo documento, as adquisicións e os problemas dos alumnos. O proceso da súa confección polo alumnado, regularmente actualizado, é xa unha autoavaliación (apreciacións e eleccións persoais que debe xustificar e defender nas súas entrevistas orais) e incrementa un sentido de responsabilidade. No seu uso formativo (avaliación global interactiva), permite levar a cabo unha avaliación centrada sobre a progresión das aprendizaxes, para unha autoavaliación e aprendizaxe autónoma e unha base para as entrevistas entre pais, alumnos e profesorado. Dada a dificultade que ten avaliar competencias básicas,

o *portfolio* pode proporcionar o centro de recursos para a revisión, a reflexión e o establecemento de obxectivos, así como o plan de acción para o estudante. No *portfolio* recóllense as probas de progreso e dos logros alcanzados por cada alumno que, cando son xestionados apropiadamente, poden axudar a fomentar o éxito global. [...] Os tipos de probas que deben seleccionarse para demostrar a competencia adquirida en habilidades clave varían e derívanse de diferentes clases de traballo, escrito e visual (como ensaios, diarios, informes, cuestionarios, fotografías, plans, modelos, vídeos, gráficos, mapas etc.). Pódense incluír observacións do titor, que autentiquen que o estudante adquiriu avances significativos, así como actividades extracurriculares, tales como experiencias laborais (Klenowski, 2005: 34-35).

Ademais das súas funcións informativas, tamén testemuña as competencias escolares adquiridas. Mario Comoglio (2002), ao revisar a literatura e experiencias, recolle cinco criterios para avaliar o *portfolio*:

1. Grao de claridade no que quere demostrar.
2. Que cambios do estudante se verificaron no tempo.
3. Cal é a súa capacidade de autoavaliación.
4. Como está organizado e estruturado o *portfolio*? Preparouno de modo atraente, ben etiquetado, subdividido na secuencia?

5. Como demostra o seu desenvolvemento e a adquisición de competencias?
6. É claramente comprensible?

Dimensións/ cualificación	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspenseo
Variedade de traballos presentados	Contén unha gran variedade	Contén unha discreta variedade de traballos	Contén pouca variedade de traballos	Contén escasa variedade
Desenvolvemento e progreso	Evidencia dun gran cambio nas competencias adquiridas e nas novas	Hai progreso nas competencias adquiridas, pero non nas novas ou nos puntos febles	O progreso é escaso e o desenvolvemento de competencias limitado	Non se recoñecen signos de cambio ou desenvolvemento
Organización	O traballo está ben organizado en todas as súas partes	Non de todo ben organizado e ordenado	Sen entrar nun grao de ordenación sistemática	Desorganizado, contraditorio nas súas ordenacións
Comprensión e comunicación	Notable comprensión do contido. Excelente expresión e comunicación	Demostra adquirir boa comprensión. Expresados con claridade	Escasa comprensión. A comunicación non é de todo boa	Deficiente comprensión no que recolle. A expresión é deficiente
Autoavaliación	Mostra saber evidenciar de modo analítico os aspectos positivos, os seus progresos e as propias limitacións	Demostra posuír unha visión de si e de saber autoavaliarse de xeito realista	Tende a resaltar a súa propia capacidade, ocultando as súas limitacións	A autoavaliación non se corresponde de modo evidente co que presentou
Implicación	Demostra empeño, persistencia e motivación para aprender e mellorar	Hai signos de demostrar un interese por mellorar	O grao de implicación é normal	Non hai signos de interese polo traballo e por aprender

Cadro 4 . Proposta de avaliación da carpeta de aprendizaxe

A dificultade de avaliación provén de ser un traballo singular, polo que debe estar dirixido a comprobar que unha competencia foi adquirida a través dos cambios progresivos acontecidos no tempo, tendo en conta tamén o propio xuízo do alumno sobre o seu traballo. Apoiándonos en distintas propostas²⁵, imos empregar a seguinte escala e dimensións para a avaliación da carpeta de aprendizaxe (*portfolio*).

O *portfolio* non se pode empregar como mera recompilación de evidencias, se non se someten a unha práctica reflexiva, tanto na súa elaboración como -sobre todo- entre profesor e estudante, xa sexa porque se foi guiando a súa elaboración, xa porque se fai unha entrevista final. Como sinala no seu libro Klenowski (2005), “cando un traballo de *portfolio* incorpora a autorreflexión, refórzase a aprendizaxe do alumno debido a que lle proporciona oportunidades para autoavaliar o seu propio crecemento” (p 14). Por iso, adoita ser un mal uso limitarse a recoller nun tempo prefixado as carpetas, se durante o proceso de realización non houbo asesoramento e, ao final, non hai unha entrevista. En conxunto, podemos dicir que

os *portfolio* son un medio excelente para axudar os estudantes a avaliar o seu propio nivel de competencia, pedíndolles que seleccionen a evidencia que mellor demostra a súa habilidade, pero tamén necesitan un asesoramento considerable se pretenden ser eficientes sendo selectivos, estruturando e demostrando a súa capacidade (Brown e Glasner, 2003: 120).

2.8. Para saber máis. Bibliografía

Ademais das referencias citadas no capítulo (que aparecen ao final do libro), recolleemos aquí un conxunto de bibliografía de interese sobre o tema. Dentro de toda ela, destacamos os dous seguintes traballos, complementarios deste, que están –ademais– dispoñibles na rede.

²⁵ Cfr. Comoglio (2002). La valutazione autentica. Istituto Regionale di Ricerca Educativa: <http://www.irre.lombardia.it/portfolio/>, e J. L. Herman, P. R. Aschbacher e L. Winters (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Bordás, I. e Cabrera, F. A. (2001). L'avaluació de l'alumnat a la universitat. *Educar*, 28, 61-82. Disponible en internet: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn28p61.pdf> .
 - Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en internet: <<http://www.um.es/educatio>>.
- Álvarez Valdivia, I. M. e Artiles Armada, K. (2001). La evaluación en la universidad: estudio preliminar. *Aula abierta*, 78, 47-57.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia. Ver recensión: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-652.htm>. Edición en galego: *O que fan os mellores profesores universitarios*. Publicación electrónica da Universidade de Vigo, disponible en http://webs.uvigo.es/portavicfie/arquivos/libro_bain_portal.pdf
- Ball State University (2001). *Student Teacher's portfolio Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa International.
- Bernard, H., Postiaux, N. e Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue deas sciences de l 'education*, 26 (3), 625-650. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/rse/>.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 35-48). Londres: CVVP.
- Brown, S. e Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan e K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 150-157). Nova York: Routledge.
- Cabaní, M. L. e Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo e I. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Colén, M. T., Giné, N. e Imberón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Costley, C. (2007). Work-based learning: assessment and evaluation in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 32 (1), 1-19.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca e C. Lobato (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-69). Barcelona: Laertes.
- Delgado, A. (Coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J. M. Boch Editor.
- Doménech, F. e Descals, A. (2003). Evaluation of de University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 165-178.
- Edwards, A. e Knight, P. (1995). The Assessment of Competence in Higher Education. En A. Edwards e P. Knight (Eds.), *Assessing Competence in Higher Education* (pp. 10-24). London: Kogan Page.
- Fetterman, D. M. (1997). Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education. En E. Chelimsky. e W. R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century* (pp. 381-395). Thousand Oaks: SAGE.
- Figari, G. et alii (Eds.) (2006). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais*. Lisboa: Educa.
- Gamliel, E. e Davidovitz, L. (2005). Online versus traditional teachig evaluation: mode can matter. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 581-592.
- George, J. e Cowan, J. (1999). *A handbook of techniques for formative evaluation*. London: Kogan Page.

- Gibbs G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown e A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. (2006). How Assessment frames student learning. En C. Bryan e K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-26). Nova York: Routledge.
- Giles, A., Martin, S., Bryce, D. e Hendry, G. (2004). Students as partners in Evaluation: Student and Teacher Perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 681-685.
- González, A. e Serrano, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 127-171.
- Harlen, W. e James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4 (3), 365-379.
- Hosie, P. e Schibeci, R. (2005). Checklist and context-bound evaluations of online learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 881-895.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- López, M. C. (Ed.) (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Bos Aires: Amorrortu.
- Maior, C. (Coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- McCormack, C. (2005). Reconceptualizing student evaluation of teaching: an ethical framework for changing times. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (5), 463-476.

- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. e Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Minelli, E., Rebora, G., Turri, M. e Huisman, J. (2006). The Impact of Research and Teaching Evaluation in Universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, 12 (2), 109-124.
- Moreno, S. et alii (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Universidad de Granada.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan e K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 37-47). Nova York: Routledge.
- Pirkko, V. (2005). Institutional Tendencies of Legitimate Evaluation: A Comparison of Finnish and English Higher Education Evaluations. *Higher Education in Europe*, 30 (3-4), 371-384.
- Porto Currás, M. (2006). La evaluación vista por sus protagonistas. *Educatio XXI*, 24, 167-188. <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/>
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria (el desafío de pasar del paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado). *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 9, 135-148.
- Rodríguez López, J. M. (2002). La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, S. (1995). Evaluación de la enseñanza universitaria: El programa experimental del Consejo de Universidades. En R. Pérez et alii (Coords.), *Evaluación de profesores y reformas educativas*. Madrid: UNED.
- Romero, M. e Treviño, M. (2006). La evaluación en la universidad. Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias. *Educación XXI. Revista de Educación*, 8, 189-200.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1), 369-392.
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sheard, J. e Markham, S. (2005). Web-bases learning environments: developing a framework for evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 353-368.
- Spiel, C., Schober, B. e Reimann, R. (2006). Evaluation of Curricula in Higher Education. *Evaluation Review*, 30 (4), 430-450.
- Struyven, K., Dochy, F. e Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. e Van Der Vieuten, C. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Plannign*, 48 (2), 253-268.
- Traverson, J. (1999). Seguimiento y evaluación continua en aulas masificadas. En A. Ortega et alii (Coord.), *Revista de Enseñanza Universitaria* (número extraordinario, *Innovaciones en la enseñanza universitaria 1997/1998*), 431-440.
- Treuthardt, L., Huusko, M. e Saarinen, T. (2006). Management by Results and Higher Education Evaluation as Fashions and Success Stories: The Case of Finland. *Higher Education in Europe*, 31 (2), 209-217.
- Trillo, F. e Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Trotter, E. (2006). Student Perceptions of Continuous Summative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521.
- Van dean Berg, I., Admiraal, W. e Pilot, A. (2006). Designing Student Peer Assessment in Higher Education: Analysis of Written and Oral Peer Feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147.

- Villar, L. M. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Villar, L. M. (Dir.) (2001). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Kronos.
- Villar, L. M. e Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- Wiggings, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2 (2).
Disponible en: <http://ericae.net/getvn.asp?v=2&n=2>.
- Yániz, C. e Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), 55-76.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261-291). Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

3. O lugar da ética profesional na formación universitaria²⁶

3.1. Introducción

Este capítulo defende que a formación de profesionais competentes inclúe a dimensión ética, ao tempo que –como formación universitaria– cidadáns comprometidos. Por iso, entre as competencias profesionais que deben incorporar os titulados na educación universitaria atópase o compromiso e a actitude ética. En segundo lugar, móstrase, a través dos resultados dunha investigación, como o ensino da ética e da deontoloxía profesional está escasamente representado nas distintas carreiras universitarias, e, paradoxalmente, os estudantes demándano²⁷[Pérez García (2005): “Los códigos deontológicos del ejercicio profesional de un maestro”, *Bordón*, 57 (5), 675-688]. En terceiro lugar, fórmase como incluír no currículo universitario unha formación ética, dado que debe ser un compoñente na formación dos profesionais. Neste aspecto, cabe aprender das mellores experiencias que se fan noutras universidades, debidamente adaptadas a cada contexto. Neste sentido, o artigo analiza os compoñentes, a metodoloxía e os modos de inserción curricular do ensino da ética profesional na universidade.

A educación en valores non é algo pertencente só a outros niveis educativos anteriores á universidade. Diversas razóns apoian que debe recuperar un lugar no currículo universitario. Neste traballo imos determinar, en primeiro lugar, os principais compoñentes e orientacións metodolóxicas da competencia “compromiso ético”, dentro dunha formación integral dos profesionais

²⁶ Artigo publicado na *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24) (xaneiro-marzo 2005), 93-123. Dispoñible electronicamente en: <http://www.cesu.unam.mx/rmie/num24/24-ensayo.pdf>.

²⁷ Posteriormente á publicación deste artigo, da devandita investigación, publicáronse os dous seguintes artigos, que completan o que se di neste; De Vicente Rodríguez, P. (Dir.), Bolívar, A. *et alii* (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, 711-744. Dispoñible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_30.htm.

por parte da universidade. En segundo lugar, mostraremos, a través dos resultados dunha investigación, o grao en que a universidade actualmente se preocupa do ensino da ética profesional e as demandas que, neste sentido, formulan os alumnos. Á súa vez, propóñense formas de inserción curricular para promover a devandita competencia na educación universitaria. Avogarase, baseándose en experiencias das mellores universidades, por conxugar dúas dimensións: o ensino da ética profesional e o desenvolvemento de valores na experiencia de vida universitaria. Dificilmente pode haber unha aprendizaxe ética da profesión se, paralelamente, non hai un desenvolvemento de valores na propia institución. Máis especificamente, como modo de entrada para a inserción curricular, apóstase por introducir a ética profesional como parte do currículo das distintas titulacións e sinalar como está presente a formación en ética profesional nas universidades occidentais, especialmente nos seus institutos interfacultativos de ética e profesións.

Estamos nun momento de repensar o papel que a universidade do século XXI debe ter na formación de bos profesionais. Un ensino universitario de calidade, nas mellores universidades, supón tamén o desenvolvemento de valores (Goodlad, 1995). Por iso, como sinala Anne Colby *et alii* (2003: 6-7),

é un bo momento para revisar a cuestión dos propósitos públicos da educación superior. [...] Se os graduados actuais están chamados a ser unha forza positiva no mundo, necesitan non só posuír coñecementos e capacidades intelectuais, senón tamén verse a si mesmos como membros dunha comunidade, como individuos cunha responsabilidade para contribuíren ás súas comunidades. Deben ser capaces de actuar para o ben común e facelo efectivamente.

Pensar o que deba ser a formación dun profesional competente non é posible á marxe dunha formación ética e da educación para a cidadanía. A profesionalidade comprende, ademais de competencias (teóricas e prácticas), unha integridade persoal e unha conduta profesional ética, como normalmente demandan (e confían) os cidadáns ou clientes. Hai por iso, no ámbito internacional, unha crecente preocupación porque a educación universitaria asuma entre os seus obxectivos educativos a formación de cidadáns responsables dos problemas da súa sociedade (Marcovitch, 2002; Esteban, 2004).

O liberalismo presente na docencia universitaria, en graos maiores que noutros niveis educativos, fixo crer que a tarefa se limita a transmitir o coñe-

cimento (Mougan, 2003), tal como está no seu desenvolvemento científico. A súa vinculación coa ilustración fixo crer, durante varios séculos, que a liberación polo coñecemento contribuía por si mesma á mellora do individuo e da sociedade. A tarefa do docente universitario, como especialista nunha área de coñecemento, é dar conta do estado do coñecemento, afastado de calquera compromiso ético ou político, na crenza de que iso é por si mesmo educativo. A quebra deste modelo moderno cuestionou seriamente os devanditos supostos. Se a transmisión do coñecemento non contribúe por si mesma a educar eticamente, débese reivindicar a dimensión moral da docencia universitaria como unha dimensión complementaria.

Simon (1994), nun libro dedicado especificamente ao tema, defende que manter a neutralidade do profesorado universitario na formación ética dos estudantes non é só unha ilusión, “é unha abdicación da responsabilidade moral e da obriga de actuar dunha forma moralmente apropiada” (p. 97). Dende esta perspectiva, pódese afirmar que seguir mantendo a neutralidade do ensino universitario converteuse, contrariamente ao pensamento liberal, nunha forma de apoiar o punto de vista tradicional. O compoñente ético, pois, non é algo alleo ou marxinal ao exercicio profesional; pola contra, forma parte deste (Barba e Alcántara, 2003). Polo tanto, parece que unha formación integral dos profesionais –por parte da universidade– debería incluír, polo menos, tres grandes compoñentes: (a) coñecementos especializados do campo en cuestión, (b) habilidades técnicas de actuación e (c) un marco de conduta na actuación profesional.

Nos últimos anos, despois dun período de obxectivismo ou neutralidade que pretendía romper co adoutramento ideolóxico doutros momentos, estase a resaltar a natureza intrinsecamente moral da educación²⁸. A formación para o exercicio profesional –por máis que se quixese refuxiar na transmisión da información obxectiva– é, por natureza, unha actividade moral; no sentido de non ser só unha actividade técnica, en que os aspectos cognoscitivos, morais e habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente. Fronte a este refuxio

²⁸ O incremento xeométrico de bibliografía sobre o tema así o constata. Ademais do libro de Jackson, Boostrom e Hansen (2003) e Hansen (2001) pódese ver a revisión de David T. Hansen (2001). *Teaching as a moral activity*. En Virginia Richardson (Ed.), 4.^a ed., *Handbook of Research on Teaching* (pp. 826-857). Washington DC: AERA. Por referirme só a México, pódense salientar os tres tomos compilados por Ana Hirsch Adler (2001). *Educación y valores*. México: Gernika. Tamén o compilado por Carlos Ornelas (2002). *Valores, calidad y educación: memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. México, DF: Santillana.

na especialidade disciplinar para o exercicio profesional, cabe pensar que a ampliación da devandita profesionalidade esixe entrar nas dimensións valorativas e actitudinais que poidan promover unha educación acorde coas demandas actuais. Isto fundamenta a inclusión no currículo da formación universitaria dunha formación ética, que debería ser un compoñente na formación universitaria (Davis, 1998; Pérez Herranz, 2003). Arrastramos, non obstante, por algúns dos referidos prexuízos, un grave déficit na formación moral e ética para o exercicio profesional dos titulados universitarios.

Por último, nesta introdución, quero establecer as relacións entre as diferentes dimensións deste ámbito. Entendemos por moral o conxunto de normas (implícitas na súa maior parte) que unha sociedade ten, ou considera válidas, para vivir en común. Nese sentido, inclúe –en primeiro lugar– o comportamento cívico, que hai ou –como aspiración– debería haber. A ética, como reflexión crítica de segunda orde sobre os valores ou comportamentos previos, pretende proporcionar razóns que xustifican ou non as accións, comprender e analizar os comportamentos morais. Neste sentido, a moral é o obxecto que estuda a disciplina da ética. Esta pretende explicar, dende patróns de xeneralidade ou universalidade, a experiencia moral humana. En propiedade, entón, educación ética ou, mellor, ensino da ética refírese a unha reflexión filosófica sobre a moral, a partir dos contidos, teorías e modos de razoar procedentes da filosofía moral.

Aínda que se xeneralizou o termo anglosaxón de educación en valores, a educación para o desenvolvemento moral pretende o desenvolvemento cara á autonomía, máis alá das normas convencionalmente establecidas, en función duns principios éticos universais. Entramos, pois, nunha dimensión educativa propiamente ética (e non só moral) cando se expoñen cuestións de reflexión de segundo grao sobre as opcións ou actuacións, en modos que conduzan a poñerse “en lugar do outro”. O ensino da ética ten como obxectivo achegar instrumentos e claves relevantes para ter criterios propios e capacidade de elección, propios de cidadáns que participan nos asuntos públicos. Neste sentido, hai un renovado interese pola educación para a cidadanía, nun sentido máis amplo que a educación en valores e a educación moral; os seus obxectivos contribúen a formar cidadáns máis competentes civicamente e comprometidos nas responsabilidades colectivas. Os cidadáns, nunha democracia avanzada, iguais en dereitos e recoñecidos nas súas diferenzas, teñen capacidade e

responsabilidade para participaren no campo político e social, e revitalizan o tecido social da sociedade civil.

3.2. Compoñentes e orientacións da competencia “compromiso ético”

A educación universitaria ten, entre os seus obxectivos fundamentais, formar profesionais competentes ao servizo da cidadanía. A profesionalidade, entre outras competencias, comprende unha doutra orde: unha acción profesional eticamente informada, polo que debe recobrar ou ter un lugar no currículo formativo (Colby *et alii*, 2003). De feito –así é entendido pola cidadanía– ser profesional non só supón posuír uns coñecementos e técnicas específicas para a resolución de determinados problemas; ao tempo confíase en que, como profesional, se comportará de acordo cunha ética propia (en especial, buscando o beneficio do cliente). O perigo dunha educación superior exclusivamente vocacional, orientada á preparación profesional, non debe eximirnos –como argumenta Nussbaum (2002)– da tarefa fundamental da educación universitaria: crear unha comunidade de persoas que desenvolvan o pensamento crítico, que busquen a verdade máis alá das barreiras de clase, xénero e nacionalidade, que respecten a diversidade e a humanidade doutros.

As institucións de educación superior deben contribuír a que os futuros profesionais desenvolvan unha visión e un sentido moral, que poida guiar a súa práctica e reflecta nas súas accións un conxunto de valores (responsabilidade, solidariedade, sentido da xustiza, servizo a outros). Por iso, entre as perspectivas actuais na educación de profesionais (Martínez, Buxarrais e Esteban, 2002) está o papel que debe ter unha formación ética e moral, dado que a súa práctica debe estar guiada por unha comprensión moral. Os coñecementos ou habilidades deben ser mediados por unha matriz ética. Se é así, iso forza a preparar os profesionais, e especialmente os educadores, para comprenderen as complexidades éticas e morais do seu papel, para tomaren decisións informadas na súa práctica profesional. Como xa advertiu Donald Schön (1992: 9): “a preparación dos profesionais debería reconsiderar o seu deseño dende a perspectiva dunha combinación do ensino da ciencia aplicada coa formación na arte da reflexión na acción”.

O termo competencia, de uso xeneralizado de modo crecente na última década, presenta un conxunto de problemas. Á parte de estar lastrado pola

súa orixe do mercado laboral e empresarial, ten o perigo –xa real– de se converter en nova onda ou moda para determinar os obxectivos en función das esixencias do ámbito laboral. De feito, deseñar os programas en termos de competencias lembra as estratexias de programación por obxectivos. O ensino pódese converter, así, nunha colección de habilidades que poden ser analizadas, descritas e adestradas²⁹. Non obstante, tamén é preciso recoñecer que teñen a virtualidade de incidiren na capacitación dos estudantes e subordinaren o ensino á aprendizaxe dos estudantes, ademais de repensaren a contribución de cada materia na formación.

No ámbito universitario, no marco actual de harmonización das titulacións universitarias no Espazo Europeo de Educación Superior³⁰ (<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/es/FrameSet.htm>), alcanzou un inusitado éxito con motivo de redeseñar as carreiras e materias en termos de competencias para conseguir na formación inicial, segundo o modelo proposto polo chamado Proxecto Tuning³¹. Este proxecto, ademais das competencias específicas de cada titulación ou materia, distingue un conxunto de competencias xenéricas, comúns ou transversais, que poden ser transferibles a múltiples funcións ou tarefas, subdivididas en instrumentais (cognitivas, metodoló-

²⁹ Así, por exemplo, di Christian Laval (*La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004), que a definición de obxectivos e contidos en termos de competencias “ao mesmo tempo que tecnifican, taylorizan e burocratizan o ensino, establecen de xeito progresivo e case automático unha afinidade co mundo da empresa para a definición dos perfís dos empregos e das listas de competencias elaboradas para seleccionar, recrutar e formar a man de obra. En definitiva, permite artellar racionalmente a “xestión dos fluxos escolares” coa xestión dos recursos humanos na empresa” (p. 103). Unha análise crítica, ao tempo que se fai unha conceptualización das competencias en educación, pódese ver nas dúas obras colectivas, Bosman, C., Gerard, F. M. e Roegiers, X. (Dir.) (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelas: De Boeck; e Dolz, J. e Ollagnier, E. (Dir.) (2000). *L 'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelas: De Boeck.

³⁰ Unha información completa e actualizada do proceso de converxencia europea dos estudos superiores, nos distintos países, pódese ver en Eurydice (rede europea de información en educación). *Organización de la estructura de la educación superior en Europa 2003/2004. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruxelas: Eurydice.

³¹ Proxecto desenvolvido (primeira fase: 2000/2002) co apoio da Asociación Europea de Universidades e a Comisión Europea, coordinado polas universidades de Deusto (España) e Groningen (Países Baixos), no que participaron máis de cen institucións. O proxecto, especificamente, propónse determinar as competencias xenéricas e específicas nun conxunto de titulacións universitarias, a partir de cuestionarios a académicos, graduados e empregadores. Pódese ver no libro, González, J. e Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. Tamén o artigo dos mesmos autores: Quality and European Programme Design in Higher Education. *European Journal of Education*, 38 (3), 241-251.

xicas, tecnolóxicas e lingüísticas), interpersoais (capacidades individuais e destrezas sociais) e sistémicas (conxuntar partes dun todo). Sen entrarmos agora na devandita clasificación, que pode ser discutible, impórtanos que dentro das competencias interpersoais sitúa a competencia que chama compromiso ético, altamente valorada nos resultados do cuestionario polos colectivos enquisados. É a única competencia referida a este ámbito de educación ética e, polo tanto, vén contrarrestar a orientación técnica e vocacional das competencias. Non obstante, non se dedica un espazo propio á súa conceptualización, que pode entenderse no seu sentido máis amplo de dimensión moral da personalidade ou no máis restritivo de código deontolóxico.

Neste apartado, aproveitando que as titulacións europeas están a incluír –de moi diversos modos– a devandita competencia no seu deseño, queremos reivindicar e orientar como establecer os seus compoñentes e os niveis de aplicación, dende os máis restrinxidos (deontoloxía) aos máis ampliados (desenvolvemento de valores na institución universitaria para a formación dunha cidadanía crítica), que pasa por formulacións intermedias, máis realizables, como sería a ética profesional. No primeiro nivel trátase de ensinar, como de feito se fai nalgunhas carreiras (Medicina, Traballo Social, Enfermaría, Dereito), a deontoloxía dunha profesión. A pesar do seu valor, ten as súas limitacións, polo que a ética profesional a abranguería, ao tempo que pretende estar presente transversalmente en todo o currículo universitario. Pola súa parte, en terceiro lugar, a experiencia de vida universitaria debía promover un talante propio (ser universitario) dunha cidadanía responsable e comprometida co conxunto de valores (científicos, profesionais e cívicos) propios da educación universitaria. Preparar para un oficio é máis que ter unha profesión, recuperando a orixe etimolóxica (*De Officis*, Cicerón).

Á hora de deseñar o perfil profesional de cada carreira, necesariamente han de entrar os comportamentos éticos propios da devandita profesión. Como ben sinala Augusto Hortal (2002: 25), se un profesional se lexitima como experto, “a competencia profesional non basta. O profesional, para selo de todo, necesita asumir os compromisos que comparte cos seus colegas de profesión, os compromisos de tratar de proporcionar competente e responsablemente as prestacións e servizos específicos conforme os baremos de excelencia que en cada contexto espera de cada tipo de servizo profesional”.

Os practicantes dunha profesión deben desenvolver unha comprensión moral que poida dirixir e guiar a súa práctica. Coa mestría que o caracteriza,

afirma Shulman (1998) que os profesionais están obrigados a empregaren os seus coñecementos teóricos e habilidades prácticas dentro dunha matriz de comprensión moral.

O punto de partida para a preparación profesional é a premisa de que as dimensións do profesionalismo implican propósitos sociais e responsabilidades, que deben estar fundamentadas tanto técnica como moralmente. O significado común dunha profesión é a práctica organizada de complexos coñecementos e habilidades ao servizo doutros. O cambio no formador de profesionais é axudar o futuro profesional a desenvolver e compartir unha visión moral robusta que poida guiar a súa práctica e provexa un prisma de xustiza, responsabilidade e virtudes que poidan verse reflectidas nas súas accións (Shulman, p. 516).

A profesionalidade, pois, inclúe entre os seus compoñentes, en primeiro lugar, unha ética profesional e, máis amplamente, o compromiso activo co servizo á cidadanía. Por iso, é preciso revitalizar o histórico e necesario papel da universidade na formación dunha cidadanía crítica. Non obstante, na maioría das profesións, esta dimensión moral permanece no subsolo; a dimensión de servizo queda silenciada, sen formar parte do currículo oficialmente establecido.

Na institución universitaria, polo menos nos últimos tempos, primouse a formación conceptual ou procedemental, e desdeñouse –polo menos explicitamente– o cultivo de valores e actitudes. Por iso, como sinala Esteban (2004: 50), é preciso “apostar por modelos de formación que procuren potenciar todas as dimensións da persoa e, polo tanto, que presten un especial interese ás dimensións menos tidas en conta na institución universitaria, a saber, a construción da matriz persoal de valores e a toma de conciencia e responsabilidade das propias actuacións”.

O asunto é, en primeiro lugar, en que valores educar? Unha primeira resposta son os valores mínimos compartidos pola cidadanía (respecto e tolerancia, preocupación polos dereitos e benestar dos individuos e as comunidades etc.), de acordo cos principios da ética xeral actual; e os valores específicos da ética profesional de cada profesión, recollidos parcialmente nos códigos deontolóxicos, determinados polos colectivos profesionais (Cobo Suero, 2003).

Por iso, para delimitar os compoñentes ou dimensións clave da competencia dunha actuación ética profesional pódese acudir ás propostas e estudos sobre o tema. Así, no referido libro, Francisco Esteban (2004) sinala tres compoñentes: proxecto persoal de vida, responsabilidade, solidariedade e voluntariado. Pola súa parte, no proxecto de responsabilidade moral e cívica (Colby *et alii*, 2003) delimítanse tres grandes dimensións. a) Comprensión: interpretación e xuízo moral, comprensión dos conceptos éticos e cívicos clave, coñecemento dos principios democráticos etc.; b) Motivación: valores e emocións, sentido de eficacia política, identidade moral e cívica; c) Competencias: comunicación, colaboración e compromiso, liderado, competencias particulares cívicas ou políticas.

Pola súa parte, no chamado modelo de catro compoñentes (Rest, 1986; Bebeau, Rest e Narváez, 1999), a conduta moral ten, de modo comprensivo, catro compoñentes (a diferenza da tríade habitual: cognitivos, afectivos e conduta), relativamente independentes, que interactuaren na acción moral:

(1) Sensibilidade moral (interpretar como moral a situación). A conduta moral só pode acontecer cando os individuos codifican a situación como moral, polo que este compoñente se centra en accións que son valorativas e en como cada acción afecta a si mesmo e os outros. Os procesos e obxectivos que se deben fomentar nesta dimensión, entre outros, son: poñerse na perspectiva dos outros, identificar opcións, prever consecuencias das accións, preocuparse dos demais, salvar as diferenzas interpersoais etc.

(2) Xuízo moral (xulgar as accións moralmente correctas ou incorrectas). Esta dimensión, que foi moi resaltada no enfoque cognitivo dende Piaget a Kohlberg, supón a elección do curso de acción correcto. Os procesos e obxectivos que importa promover son: habilidades de razoamento en xeral e moral, identificar criterios de xuízo moral, comprender os problemas morais, planificar as decisións para poñer en práctica etc.

(3) Motivación moral (dar prioridade aos valores morais en relación con outros motivos persoais). Este compoñente responde á cuestión “por que ser moral”. Dado que os individuos adoitan ter preocupacións non compatibles coa actuación moral, como adoita suceder no exercicio profesional, interesa promover: o respecto aos outros, o desenvolvemento da empatía, a axuda e a cooperación, a actuación responsable, a prioridade ás motivacións morais etc.

(4) Carácter moral (ser capaz de sobrepoñerse a situacións para, a pesar de condicionantes persoais ou situacionais, persistir na elección de decisións moralmente xustificables): resolver conflitos e problemas, identificar necesidades e actuar positivamente, tomar iniciativa, disposicións de carácter para actuar efectivamente (desenvolver a forza de vontade, perseveranza e constancia) etc.

A investigación centrouse máis no compoñente cognitivo, pero —é evidente, especialmente nos últimos anos— a dimensión afectivo/emotiva ten tamén relevancia; de feito, ambas as dúas concorren na actuación moral. Se hai que cultivar o compoñente cognitivo (xuízo moral), do mesmo xeito é preciso coidar o emotivo/empático (sensibilidade moral), o comunitario (motivación moral) e a educación do carácter (carácter moral).

En coherencia co que defendemos posteriormente, cabe delimitar tres grandes compoñentes:

(1) Proporcionar criterios fundamentais éticos no seu campo profesional. A ética profesional, aínda compartindo principios comúns coa moral xeral, ten específicas obrigas e dereitos para os que a exercen, polo que “debe descender ata as actividades máis comúns, do exercicio dalgunha profesión, despregarse en casos concretos de actuación, e especificar a aplicación dos principios xerais”, di Gichure (1995: 30).

(2) Espertar unha conciencia moral en todo profesional. Na primeira configuración da identidade profesional que se produce durante os anos da carreira universitaria, debe formar parte, como subliñou entre outros Schön, tomar conciencia dos conflitos de valor que levan consigo algunhas das actuacións profesionais.

(3) Crear un *ethos* ou cultura profesional da que forma parte a moral propia. Cada carreira universitaria prepara para unhas determinadas profesións e a devandita educación, no seu conxunto, conforma unha cultura propia da profesión. Dentro dese *ethos* deben formar parte os comportamentos axeitados: modo de entender o traballo, o trato cos colegas e cidadáns etc.

Como sinala Colby *et alii* (2003: 17-18): “un desenvolvemento completo debe ter a habilidade de pensar claramente e dun modo apropiado, en toda a súa complexidade, sobre as dimensións morais e cívicas; o universitario debe

posuír o compromiso moral e o sentido de responsabilidade persoal para actuar, que pode incluír ter emocións morais semellantes, como empatía e preocupación polos outros; valores morais e cívicos, intereses e hábitos, e coñecemento e experiencia en ámbitos relevantes da vida”.

Contamos con teorías do desenvolvemento moral (Kohlberg, Colby, Rest) que poden orientar os procesos educativos. Á súa vez, diversas liñas metodolóxicas contribúen ao seu ensino: deontoloxía (códigos deontolóxicos como regras e actuacións desexables), método de estudo de casos (situación particular con cuestións para a reflexión e toma de decisións), dilemas morais que promoven o desenvolvemento do xuízo moral, análise e comprensión crítica de cuestións moralmente relevantes, crear un *ethos* ou cultura profesional propia de cada titulación etc. Particularmente, importa incluír situacións reais (casos) que expoñen dilemas éticos ou socialmente controvertidos no exercicio da profesión; mostrouse como unha estratexia especialmente relevante para promover a reflexión e o desenvolvemento moral. Schön (1992), dentro da súa proposta dun “obradoiro de deseño” como prácticum reflexivo, inclúe casos que presentan dilemas éticos no exercicio da profesión. Pois dentro dos casos da práctica, como reconece o propio Schön “algúns situacións problemáticas son situacións de conflito de valores” (p. 19). Xusto entre as zonas pantanosas e indeterminadas da práctica onde domina a incerteza, a singularidade e o conflito de valores é onde se propón o prácticum reflexivo.

3.3. Ensino actual da ética profesional e demandas dos estudantes. Resultados dunha investigación

A pesar de que adoita existir coincidencia en que a universidade debe formar profesionais competentes e cidadáns comprometidos, son diversas as razóns que contribuíron a desdeñar ou silenciar este tipo de formación, como o refuxio nun obxectivismo ou neutralidade, cifrado no contido disciplinar sen explicitar as dimensións morais presentes en toda ciencia e no propio ensino³². Pola súa parte, as teorías do desenvolvemento moral resaltaron o desenvolvemento moral na infancia e na adolescencia, e deixaron en segundo plano o desenvolvemento moral adulto³³. Actualmente, en xeral, a ética profesional é,

³² Vid. Agejas, J. A., Parada, J. L. e Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 67-86.

³³ Dende unha perspectiva evolutiva, en paralelo ao desenvolvemento cognitivo, Jean Piaget (1932). *El criterio moral en el niño*, centrouse na nenez e, posteriormente, Lawrence Kohlberg

en moitas ocasións, o currículo nulo das carreiras universitarias, no preciso sentido, xa apuntado por Eisner, de currículo por omisión, cando non se inclúen explicitamente dimensións necesarias para a súa aplicación no exercicio profesional.

Neste contexto, preguntámonos nunha investigación inédita (De Vicente, Bolívar *et alii*, 2001) se a universidade prepara para recoñecer e practicar os aspectos éticos do exercicio profesional ou se as dimensións morais da profesión forman parte do currículo nulo. A investigación, en concreto, tiña como obxectivo relacionar a formación nos Prácticum de diferentes carreiras universitarias co ensino das dimensións éticas dos códigos deontolóxicos das profesións universitarias. Fíxose un inventario de crenzas sobre ensino práctico (1.^a parte: 29 ítems) e sobre ética profesional (2.^a, 24 ítems), que foi pasado a un total de 1454 estudantes da Universidad de Granada (correspondentes ás sete titulacións investigadas: Educación, Psicología, Dereito, Traballo Social, Ciencia e Tecnoloxía dos Alimentos, Medicina e Enfermaría). O inventario sobre ética profesional constaba de ítems comúns a todas as carreiras e dunha parte específica referida á deontoloxía de cada profesión³⁴.

Os resultados derivados do cuestionario entre os estudantes das distintas carreiras analizadas adoitan coincidir en que estes outorgan grande importancia á ética profesional na súa formación. Non obstante, estiman que a atención prestada ao ensino destes principios éticos e deontolóxicos durante a súa formación é escasa ou nula, salvo en Dereito, Enfermaría e Traballo Social. No primeiro caso (Dereito), os estudantes afirman maioritariamente que si lles

(1999). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, centrouse na adolescencia e posteriormente no desenvolvemento adulto. Unha revisión dos últimos desenvolvementos pódese ver na obra compilada por Esteban Pérez-Delgado e María Vicenta Mestre (1999). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona: Ariel. Ademais, a psicología evolutiva ofrece relevantes achegas á ética profesional, como o mostran a obra editada por Rest e Narváez (1994) ou o traballo de Michael Pritchard (1999). Kolhbergian Contributions to Educational Programs for the Moral Development of Professionals. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 395-409.

³⁴ Outras cuestións, elaboradas posteriormente, pódense ver en:

- García R., Ferrández, M. R., Sales, M. A. e Moliner, M. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Relieve*, 12 (2). Dispoñible en: <http://www.uv.es/RELIEVE>.

- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado do conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Dispoñible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contido-hirsch2.html>.

ensinan durante a carreira a maioría dos principios da ética profesional, sobre todo a defensa e promoción dos principios democráticos como base para a convivencia. No caso das titulacións de Enfermaría e Traballo Social tamén se recoñece que a maior parte destes principios son ensinados algunha vez ou en bastantes ocasións. Nas outras carreiras, a alta valoración que teñen os estudantes da ética e deontoloxía da profesión non se corresponde co grao en que xulgan que se lles ensina durante a súa formación universitaria.

Máis especificamente, polo que concirne ás titulacións de educación, imos centrarnos nos resultados dos estudantes de Maxisterio. Para extraer os ítems referidos á deontoloxía docente analizáronse catro códigos docentes, que consideramos máis representativos: criterios para unha deontoloxía docente, aprobado polo Consell Escolar de Catalunya en 1992; código deontolóxico dos profesionais da educación, aprobado en Oviedo (1996) polo Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; código de deontoloxía da Sociedad Pedagógica de Enseñantes, de inspiración nos movementos Freinet, aprobado en 1997, e normas do exercicio da profesión docente, que provén da orde de ensinantes de Ontario (Canadá). A partir da súa análise determináronse, por unha parte, as dimensións comúns nos códigos docentes (deberes cos alumnos, deberes coas familias, profesionalidade, relacións con outros educadores, deberes coa institución escolar, relacións e deberes coa sociedade) e, por outra, oito declaracións específicas para mestres (ítems 17-24 do inventario de crenzas), que pasaron a formar parte do inventario de crenzas sobre ética profesional do estudante universitario. En total realizáronse 218 cuestionarios a alumnos normalistas de Maxisterio, pertencentes aos cursos 2.º e 3.º

En conxunto, hai unha ausencia xeneralizada de carácter moral da educación e da ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas, en que se tende a prover os futuros mestres máis de contidos e competencias técnicas, que de conciencia social crítica. Non só faltan materias específicas dedicadas á ética profesional, senón tamén certa ausencia en todas as materias e no ambiente da facultade. Neste caso, podemos dicir, a crise do oficio de educar a cidadanía sería un reflexo da falta de inducir un compromiso moral dos docentes coa formación dos alumnos e da comunidade.

Impórtanos, en calquera caso, concentrarnos nestes oito últimos ítems (17, 24) referidos a principios deontolóxicos específicos do ensino. Recóllense no cadro 5 os resultados segundo a importancia concedida.

Importancia na túa profesión	1	2	3	4	Media	D. T.
17. Deberes (neutralidade, non discriminación etc.) que os docentes teñen en relación cos alumnos	0	2,8	18,1	79,1	3,762	0,4877
18. Deberes que o profesor ten en relación coas familias	1,4	88	25,6	64,2	3,525	0,7157
19. Defensa e desenvolvemento de todo o que implica a profesionalización docente	0,5	6	41,5	52,1	3,451	0,63
20. Colaboración cos colegas para mellorar a educación do centro	0,9	6	24,5	68,5	3,606	0,6454
21. Perfeccionamento e actualización permanente de coñecementos para mellorar a calidade do ensino	0,9	5,5	24,4	69,1	3,617	0,6356
22. Coordinación do profesorado con outros profesionais da educación	1,4	6	31,3	61,3	3,525	0,674
23. Compromisos dos mestres co bo funcionamento da escola en que traballan	0	5,6	27,9	66,5	3,609	0,5927
24. Labor cultural en relación co contexto social en que educan	0,5	4,6	31,3	63,6	3,58	0,6041

Cadro 5. Inventario de crenzas sobre ética profesional segundo a importancia na súa profesión

Como se observa de modo xeral no cadro 5, a maioría das porcentaxes en todos os ítems diríxense aos cadros 3 (bastante) e 4 (moito). Hai, pois, unha demanda de principios éticos que gobernan o exercicio profesional. Os deberes que os docentes teñen en relación cos alumnos son os que reciben maior puntuación. Os restantes principios deontolóxicos do exercicio profesional da docencia alcanzan unha puntuación media do 65 %, que os consideran moi relevantes. Atopámonos, pois, con que -frente á posible imaxe superficial de escaso interese- os estudantes normalistas de Maxisterio valoran nun alto grao a necesidade e a importancia dunha ética profesional na súa formación.

En canto a se, efectivamente, os principios éticos anteriores se ensinan ou non e en que grao, unha primeira visión do cadro 6 mostra que as opinións están divididas e que oscilan entre o 15 e o 20 % dos que din que nunca, unha maior porcentaxe decídense por “algunha vez”, e o terzo restante en “bastante”, e estiman que lles son ensinados en escasa medida na universidade (20 % nunca, 40 % algunha vez, 30 % bastante). En fin, nesta análise descritiva, parece que -por unha parte- os estudantes de Maxisterio valoran nun alto grao a deontoloxía da profesión e, en contrapartida, xulgan que se lles ensina en escasa medida na universidade.

Ensínase	1	2	3	Media	D.T.
17. Deberes (neutralidade, non discriminación etc.) que os docentes teñen en relación cos alumnos	11,2	42,8	46	2,348	0,6727
18. Deberes que o profesorado ten en relación coas familias	14,8	54,6	30,6	2,157	0,6564
19. Defensa de todo o que implica a profesionalización docente	13	56,5	30,6	2,175	0,6373
20. Colaboración cos colegas para mellorar a educación do centro	16,7	46,8	36,6	2,199	0,7036
21. Perfeccionamento e actualización permanente de coñecementos para mellorar a calidade do ensino	9,3	54,2	36,6	2,273	0,6209
22. Coordinación do profesorado con outros profesionais da educación	13,8	51,2	35	2,212	0,6675
23. Compromisos dos mestres co bo funcionamento da escola en que traballan	13,5	53	35,5	2,2	0,6571
24. Labor cultural en relación co contexto social en que educan	12	54,8	33,2	2,212	0,6392

Cadro 6. Inventario de crenzas sobre ética profesional segundo o grao en que se ensina na universidade

As principais conclusións que se extraen da análise do cuestionario aos alumnos normalistas son:

(1) Os nosos alumnos entenden e demandan que un bo profesional non é só o tecnicamente competente, senón o que ademais actúa dun modo responsable (eticamente). Non obstante, segundo se conclúe nas respostas, a formación de maxisterio está tendendo a provelos dos coñecementos (conceptuais, metodolóxicos e curriculares) que se considera que están na base dun bo ensino e eficaz, e desdénase a dimensión da ética profesional, propia do exercicio da docencia.

(2) Se o exercicio profesional da docencia ten indubidables principios éticos, xa que implica unha responsabilidade social e repercute nas vidas dos alumnos e alumnas (Jackson *et alii*, 2003; Hansen, 2001), isto supón que debería formar parte do currículo universitario. Non obstante, aínda atopándose o alumnado da nosa universidade dividido con respecto ao grao en que se ensinan, parece que unha porcentaxe próxima ao 50 % estima que pouco ou nada. Isto, cremos, debería facer reflexionar á comunidade universitaria, e especialmente ao seu profesorado, nos principios que dirixen o currículo de educación. No noso caso, como di Bullough (2000):

Na formación universitaria do profesorado non se pon moita atención en socializar os estudantes dentro dun ideal profesional e ético, e sorprendentemente tampouco se pon moita atención a cuestións morais e éticas que deberían chamar a atención dos educadores (p. 131).

Investigacións similares realizáronse noutros países. Por referirmonos a México, que coñezamos, o equipo dirixido por Ana Hirsch Adler na Universidade Nacional Autónoma de México, na investigación en curso sobre ética profesional dos estudantes de posgrao, pretende explorar, por medio dunha escala de actitudes, os valores universitarios e profesionais por áreas de coñecemento e construír unha proposta de formación (Hirsch, 2003). Dentro da Comisión Educación, Valores y Derechos Humanos, do Consejo Mexicano de Investigación Educativa, realizouse un estado do coñecemento polo equipo sobre educación e valores dos mexicanos, en que se mostra un emerxente campo de investigación (Hirsch e Quezada, 2001) e, polo que concirne ao noso tema, un campo de estudo dedicouse especificamente a valores universitarios e profesionais, con informes de investigación sobre distintas profe-

sións³⁵. Os obxectivos da investigación débense dirixir, segundo Ana Hirsch, tanto a constatar o comportamento real dos profesionais como á inclusión curricular na formación dos profesores e estudantes. Pola súa parte, Bonifacio Barba (2002) realizou unha investigación sobre o desenvolvemento do xuízo moral, aplicando o DIT de Rest³⁶ a docentes de educación básica en activo, comparándoo con estudantes de secundaria e bacharelato onde os profesionais presentan niveis superiores (preeminencia do nivel 4 de xuízo moral e un maior equilibrio dos esquemas de xuízo moral), con diferenzas significativas entre grupos.

Conclúese, como implicación, que compartimos a necesidade de

promover ambientes de organización e estilos pedagóxicos que, por un lado, se orienten con máis eficacia ao desenvolvemento moral do docente e, polo outro, o axuden a comprender a natureza moral da acción educativa e o capaciten amplamente para realizar unha práctica docente que impulse o desenvolvemento moral dos estudantes (p. 42).

3.4. Modos de inserción curricular: entre o ensino da ética profesional e a vida universitaria

Como xa se apuntou, xunto a un cambio paulatino na cultura docente do profesorado, os ámbitos de inserción curricular son fundamentalmente dous: a) ética profesional: ética aplicada ás profesións, entendida en sentido amplo (Hortal, 2002), como facerse cargo da dimensión moral do exercicio profesional; e b) valores da institución: cultura da universidade como promotora dunha aprendizaxe ética. Ambas as dúas dimensións non son opostas senón complementarias, cada unha no seu nivel. É preciso conxugar o ensino da ética profesional e o desenvolvemento de valores na experiencia de vida universita-

³⁵ Outros informes de investigación do mesmo equipo pódense ver en Ana Hirsch (2002). Investigacións sobre valores universitarios y profesionales en la UNAM. *Educación 2001* (xuño); Hirsch, A., Alcántara, A., Gómez, G., Herrera, A., Ibarra, G., Ríos, M. e Verde, I. (2003). Investigación de valores universitarios y profesionales. En M. Bertely (Coord.), *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos* (pp. 1007-1032). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

³⁶ Agora unha adaptación ao castelán con uso informatizado pódese ver en Pérez-Delgado, E. e Adoitar, M. J. (1994). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Albatro Ediciones. Dos mesmos autores, xunto a Vicenta Mestre e Ana Escrivá, o manual *DIT. Defining Issues Test*, de J. Rest (*Cuestionario de problemas sociomorales*). Valencia: Nau Llibres.

ria. A ética profesional vén configurada polo conxunto de principios e modos de actuar que forman a cultura profesional dun ámbito de estudo e traballo. Malia que se adoita usar de modo intercambiable con deontoloxía, a ética profesional ten un sentido máis amplo, sen limitarse aos deberes e obrigas que se artellan nun conxunto de normas ou códigos de cada profesión, para dirixirse ás virtudes e roles profesionais (Oakley e Cocking, 2001).

Como formula no seu libro Martha Nussbaum (2001: 27), “os nosos campus están a formar cidadáns, e isto significa que debemos preguntarnos como debe ser un bo cidadán de hoxe e que debe saber”. O ideal da educación liberal supón “unha educación superior que cultiva o ser humano na súa totalidade para exercer as funcións da cidadanía e da vida en xeral”. As universidades americanas clásicas (Harvard ou Chicago) piden “á educación superior que contribúa cunha preparación xeral para formar cidadanía, non só cunha preparación especializada para unha carreira”.

Educar os cidadáns e comprometer os estudantes xógase na aula e máis alá da aula. É certo, como apareceu na investigación referida, que nos currículos de varias carreiras universitarias (Medicina, Traballo social, Enfermaría etc.) se estuda ética profesional ou deontoloxía, pero -como sinala, con razón, Augusto Hortal (2002: 19), “necesítase ademais de ensinar ética, falar de problemas éticos e falar da dimensión ética dos problemas; máis aínda, é necesario dar un sentido ético a todo o que se fai na universidade e falar diso en termos éticos; a iso poden e deben contribuír non só nin principalmente os que ensinan ética, senón tamén os que ensinan outras materias distintas e os que participan na vida universitaria ou a xestionan”.

Isto presenta, en toda a súa dimensión, o tema dos distintos niveis de inserción curricular da ética na vida universitaria. De menos a máis, a un primeiro nivel, a formación deontolóxica, que xa está establecida nalgunhas carreiras, nun segundo, a ética profesional e, nun nivel superior, o centro e a universidade como espazo de aprendizaxe ética. O que importa é que o futuro titulado, ademais de “saber o que é eticamente correcto ou non no exercicio da súa profesión, (saiba) tamén comportarse eticamente como profesional e como cidadán” (Martínez *et alii*, 2002: 22). Polo tanto, teríamos varios niveis de inserción:

(a) Centro. Examinar os valores que están presentes ou non na vida académica da institución e ver que principios morais, ideais ou virtudes

debían formar parte da experiencia de vida cotiá. Neste nivel non abundan os contidos, requírese o exercicio crítico do oficio de cidadanía no campus, como compromiso cívico.

(b) Aula. Uns contidos de ensino e aprendizaxe propios, que deben ser promovidos explicitamente, xunto (e vinculados) cos académicos e científicos. Neste sentido, como sinala Esteban (2004: 55), “apostamos pola incorporación nos diferentes currículos académicos dunha serie de contidos de natureza moral e ética xunto co resto de contidos de carácter máis científico e académico, de maneira que a formación dos nosos estudantes responda non só a obxectivos da realidade profesional senón tamén da realidade cidadá”.

Podemos preguntarnos: que condicións deberían darse para que as razóns de formación cidadá teñan sentido na educación superior?

Sen dúbida, hai que apostar porque se inscriban na cultura da institución universitaria: valores inmersos na cultura institucional (documentos, políticas e prácticas de funcionamento institucional), na cultura de traballo dos equipos de profesores, no traballo co alumnado. É preciso crear unha cultura universitaria en que o desenvolvemento moral e do cidadán estean inmersos na forma de organizar o traballo e na vida cotiá da institución. É a configuración do centro universitario, como un grupo que comparte normas e valores, a que provoca unha xenuína educación cívica. Non obstante, estou completamente de acordo coa reflexión que formula ao respecto Miquel Martínez (2003):

Creo que hai que ser moi realista. As razóns para que a formación cidadá adquira importancia deben ser aínda instrumentais. É dicir, razóns de interese para o que a formación universitaria foi pensada, isto é, a formación de profesionais, científicos, tecnólogos, humanistas e artistas. Quere isto dicir que dificilmente imos convencer os responsables das políticas en educación superior para que se preocupen pola formación cidadá se non é porque esta contribúe mellor ao obxectivo clásico da educación superior. Pero isto non é nada negativo, senón que no fondo nos vén ben aos que estamos interesados na formación de cidadáns dende a universidade. Así pois, a primeira condición é ser consciente desta realidade e aproveitala axeitadamente.

De aí, pois, a nosa aposta -de entrada- pola ética profesional, que pode -de modo máis doado e convincente- entrar no currículo das carreiras universitarias. A acción docente integra o compromiso co coñecemento transmitido e promove a reflexión ética dos saberes transmitidos. Isto supón, como esbozou Esteban (2004), entre outros, en primeiro lugar, fomentar activamente no seu ensino a educación cívica e moral dos seus alumnos, como cidadáns e como profesionais. O compromiso moral coa formación dos estudantes leva consigo tratar os dilemas éticos e cuestións moralmente controvertidas no ensino dos contidos disciplinares. Ao respecto, é preciso recuperar, no sentido inglés (*tutoring*), o sentido das titorías, como orientación académica e persoal ao alumnado.

En calquera caso, requírese revitalizar a cultura do campus como un medio poderoso de socialización, complementario e máis potente que o que se poida facer nas actividades cotiás. Tamén o clima vivido nas relacións e percepcións das normas da institución, propias da vida universitaria, incluídas as dos compañeiros, así como, sobre todo, a participación en actividades comúns, que ofrecen múltiples oportunidades para o desenvolvemento moral e cívico (Marcovitch, 2002).

3.5. A ética profesional no currículo das titulacións

De acordo coa argumentación anterior, parece un suposto razoable de partida que se o exercicio profesional ten uns fundamentos e consecuencias morais, como de feito foi tradicionalmente recoñecido, pero permaneceron implícitos en beneficio da preparación técnica, o seu cultivo e promoción debe ter un lugar no currículo formativo. Fronte á restrición da formación profesional na especialidade disciplinar, cabe pensar que a ampliación da profesionalidade esixe entrar nas dimensións valorativas e actitudinais que poidan promover unha educación acorde coas demandas actuais. Isto fundamenta incluír no currículo da formación universitaria unha formación ética, que debería ser un compoñente na formación dos profesionais. Máis aínda, a formación universitaria debería incluír no seu currículo, xunto á formación ética, o desenvolvemento de valores e lograr conectar ambos os dous.

Partimos de que “as universidades deben educar en valores substantivos, ideais e estándares, no sentido amplo do termo, e non deben contentarse co que nalgunha posición se chamou clarificación de valores”(Colby *et alii*, 2003:

11). Dado que non é posible (nin desexable) unha suposta educación neutral, cando non se propón explicitamente, como puxo de manifesto a investigación noutros niveis educativos (Jackson *et alii*, 2003), queda como currículo oculto ou límitase a reproducir os valores existentes no medio social, coa renuncia a exercer propiamente un papel educativo. As facultades universitarias teñen, pois, unha responsabilidade de educar os universitarios como cidadáns activos, comprometidos no servizo a outros e na mellora da comunidade, o que supón recoñecer a obriga de que certos valores (morais e cívicos) deben estar explicitamente nos obxectivos e nas prácticas da institución. Pódese, pois, concluír que

as universidades deben promover o desenvolvemento das capacidades dos estudantes para examinar situacións complexas en que compiten varios valores, así como empregar un coñecemento substantivo e razoamento moral para avaliar os problemas e valores implicados, desenvolver os seus propios xuízos sobre estes aspectos en diálogo con outros e actuar de acordo cos seus xuízos (Colby *et alii*, 2003: 14).

Forma, entón, parte da propia tarefa académica un conxunto de valores (integridade intelectual, preocupación pola verdade, respecto mutuo, discusión pública das ideas), así como os que, máis amplamente, son propios dunha cidadanía comprometida. A formación ética é parte do coñecemento profesional e práctico, como puxo de manifesto Schön (1992: 21).

A crise de confianza no coñecemento profesional correspóndese cunha crise similar na preparación dos profesionais. Se o mundo profesional o acusan de ineficacia e deshonestidade, os centros de formación de profesionais acúsanos de non saberen ensinar as nocións elementais dunha práctica eficaz e ética.

A ética profesional, neste contexto, pode ter un dobre significado ou dirección (profesor-estudiante). En primeiro lugar, a ética profesional do docente universitario, como o conxunto de actitudes, valores e accións propios da docencia universitaria (principios de integridade académica). En segundo lugar, no que aquí nos imos centrar, a ética propia da profesión en que se está a formar o estudante. Obviamente non son independentes. A presenza desta última no currículo dunha titulación, di Augusto Hortal (2002: 16), “ofrece a

oportunidade de explicitar o horizonte práctico (profesional) que ten a devandita titulación para a inmensa maioría de alumnos que a cursan”.

A ética profesional está baseada nos principios e nas relacións éticas que deben manter os profesionais cos seus clientes, co público en xeral ou coas institucións. Non obstante, para actuar eticamente no ámbito profesional, hai que ser unha persoa ética. Por iso, non cabe unha ética profesional á marxe da ética en xeral. É a extensión e aplicación da devandita ética xeral ao ámbito de prácticas profesionais, coas especificidades propias que lle correspondan. De aí que sexa unha parte da chamada “ética aplicada” ás profesións (Chadwick e Schroeder, 2002). Cada profesión ten a obriga de manter os estándares propios do seu exercicio e a ética profesional dos seus membros. A pertenza dun individuo a unha profesión significa, entón, que ademais da competencia propia da devandita profesión, comparte os seus principios éticos inherentes de actuación (Campbell, 2003).

Un enxeñeiro, por exemplo, emprega matemáticas ou ciencias para facer deseños pero, ao tempo, ten que facelos tendo presente a xente que os vai habitar. Co exemplo de Toulmin (2003): “Un médico experto unicamente en bioquímica molecular non é o tipo de profesional que esixe o futuro, como tampouco o é un enxeñeiro que só sabe computar o tamaño de vigas capaces de proporcionar unha forza determinada, nin un economista que só sabe calcular as taxas de interese que se necesitan para manter un retorno desexado de investimentos”.

Por iso, as prácticas que precisamos, continúa dicindo (pp. 306-307), “iníciase con análises intelixentes do chan factual do que emerxen os nosos problemas, pero tales accións só dan froito cando as guían ideais que fan das valoracións racionais pasadoiros para chegar a decisións razoables”. De aí que unha ética profesional, na formación universitaria, non teña nada que ver cun discurso exhortativo ou espiritualista, é unha reflexión ética e crítica sobre saber e facer profesional, como di Hortal, que orienta as condutas profesionais tanto a partir do pensamento ético máis actual como dos avances que no devandito campo se produciron, se non dun modo racional si razoable, por seguir coa distinción de Toulmin.

Malia que no ámbito anglosaxón, como sinalamos antes, adoiten usarse de modo intercambiable ética profesional e deontoloxía, sen separalos radicalmente, poden diferenciarse. A ética profesional pon o acento no que é bo

facer, o que é propio de cada profesión no plano do comportamento moral; mentres que a deontoloxía profesional se refire máis especificamente a deberes e obrigas, que se artellan nun conxunto de normas ou códigos que cada profesional debe observar, compartidos por un colectivo profesional e fixados nun texto normativo aceptado. No seu sentido orixinario (Davis, 2003), un código de ética profesional debe ser específico e aplicarse só aos membros dunha profesión.

A ética profesional, ademais de incluír as normas internas do colectivo, ten en conta unha perspectiva máis ampla. A deontoloxía precisa como punto de referencia a ética, que achega o significado que debe ter unha norma, o motivo de por que esa norma e non outra. Se a deontoloxía se refire a accións e a omisións, a ética tamén propón motivos de actuación. A deontoloxía define o que cada profesional debe facer, a ética trata das diversas posibilidades de actuar ben nas diversas actividades profesionais. A ética, en último extremo, é asunto da conciencia dos individuos; a deontoloxía delimita o campo de deberes aprobado por autoridades profesionais, é dicir, o conxunto de estándares da profesión que foron fixados polas asociacións profesionais nun texto escrito ou código.

En xeral, un código deontolóxico (en termos anglosaxóns, código de ética) é un documento formal que establece os valores, regras éticas e comportamentos apropiados que han de seguir os profesionais no exercicio da súa profesión. Ao seren, por natureza, xerais ou ao estaren baseados nos grandes principios que deben dirixir as accións, non son normas de directa utilidade práctica. Malia que poden ter unha función como guía da acción, non valen para solucionar todas as situacións específicas ou concretas. O devandito código recolle os valores éticos voluntariamente aceptados por un gremio profesional e transfórmaos en regras de conduta obrigatorias para os suxeitos a ese ordenamento deontolóxico, establece regras para o funcionamento interno, colexial, intenta reducir a competencia interna e trata de eliminar os non cualificados e os non escrupulosos; deste xeito o código dálle algunha identidade e status á profesión. Pero se non hai un compromiso, a existencia do código por si mesma non asegura o seu cumprimento.

Baixo esta perspectiva, aínda cando cada profesión é distinta, cabe definir o bo profesional como o que é tecnicamente competente e actúa dun modo responsable dende o punto de vista ético. O principio básico das regras de práctica profesional é, pois, o principio de beneficiencia: os profesionais deben

actuar para beneficiar aos seus clientes e nunca no seu prexuízo. Pero non abonda co devandito principio, requírese o respecto á autonomía e a decisión dos clientes. De aí que deba ser conxugado co principio de autonomía. Cos problemas e límites que ten respectalo en todos os casos, recolle a tradición ilustrada de que se debe ter en conta o punto de vista do cliente, os seus dereitos ou preferencias.

Á súa vez, segue argumentando Augusto Hortal (2002), as prácticas profesionais inscríbense dentro da xustiza social. Aínda que adoita haber unha tendencia a pensar en termos internos profesionais, esta dimensión ábreo a dimensións de necesidades sociais. Cada profesión existe porque ten que cumprir unhas funcións sociais, polo que a ética profesional se inscribe na medida en que satisfai as devanditas necesidades sociais dun modo xusto. Como servizos públicos sociais, forman parte do ben común da sociedade. Dende esta perspectiva, as prácticas profesionais deben xulgarse de acordo cos estándares (nacionais ou internacionais) de xustiza social.

Adela Cortina (2000) parte de que unha actividade profesional non pode definirse só nun sentido instrumental (actividade especializada por medio da que se consegue unha fonte de ingresos ou sustento), nin tampouco só como a posta en práctica dun conxunto de instrumentos ou técnicas, aprendidas durante a carreira, e que, de se dominaren, aseguran ter un bo profesional ter un bo profesional. É preciso, como por outra parte demanda a sociedade, contar cunhas metas internas, valores, virtudes e principios que son propios do exercicio da profesión na súa relación cos clientes e cidadáns. Por iso, estima que unha actividade profesional pode caracterizarse como:

Nunha actividade social cooperativa, a meta interna consiste en lle proporcionar á sociedade un ben específico e indispensable para a súa supervivencia como sociedade humana, para o que se precisa o concurso da comunidade de profesionais que como tales se identifican ante a sociedade e o desenvolvemento das virtudes indispensables para alcanzar a meta, ademais de encarnar determinados valores e principios (Cortina, 2000: 254).

Comentando a proposta anterior, entón, podemos resaltar as seguintes notas ou caracteres:

1. Toda actividade profesional ten unhas metas internas que lle dan sentido: atención aos cidadáns, xestión de recursos etc. Á parte do móbil subxec-

tivo que lle poidan dar algúns profesionais, a meta da profesión en si mesma é satisfacer determinadas demandas sociais, de acordo cuns principios éticos, que son o ben da profesión.

2. O profesional en cuestión debe posuír as virtudes propias do seu exercicio de modo excelente. A profesión, e o conxunto de profesionais que a forman, teñen o seu *ethos* ou carácter.

3. A profesión exerceuse de modo colectivo polos membros do mesmo *collegium*, polo que este debe establecer cales son as regras ou deberes dos seus membros para determinar que prácticas son adecuadas para o ben social no exercicio da profesión.

4. Os profesionais forman certa comunidade, que é a que dá o *ethos* ou carácter da profesión. Esta comunidade profesional achega, ademais, un sentido de identidade e pertenza.

Deste modo, o obxectivo da formación ética que se debe impartir nas facultades universitarias é que os estudantes sexan persoas con criterio, isto é, persoas que teñan a capacidade de recoñecer as variables que se considerarán no momento de afrontar un problema de tipo ético e que saiban distinguir o que está ben do que está mal, ademais de que estean dispostas a optar sempre pola vía dunha actuación correcta, de acordo coa súa conciencia e apegados aos principios de verdade, liberdade e xustiza. Ao respecto, podemos aprender do que pasa noutras universidades, que dispoñen de centros interfacultativos dedicados especificamente a este tema³⁷.

Por último, no ámbito da investigación hai un conxunto de valores, non propiamente morais, que forman o núcleo axiolóxico da investigación e que Javier Echeverría (2002: 250) chamou valores epistémicos, polo que na formación de "profesionais para a ciencia, é preciso que as accións educativas teñan como un dos seus obxectivos a transmisión deses valores epistémicos, non só dos contidos teóricos ou dos procedementos prácticos para actuaren cientificamente". Para a aprendizaxe da ética da investigación resultan contextos

³⁷ A Harvard University, dende 1986, dispón dun centro interfacultativo dedicado especificamente a este tema (Center for Ethics and the Professions). O seu obxectivo é promover as preocupacións do profesorado e do alumnado en torno a cuestións de ética profesional en áreas como comercio, leis, medicina, política pública e ciencias sociais. Pódese ver en <http://www.ethics.harvard.edu/>. Unha boa iniciativa, xunto con outras, é o Centro de Valores Éticos para el Ejercicio Profesional no Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Pódese ver en: <http://www.mty.itesm.mx/da>.

especialmente adecuados os estudos de posgrao (mestrado, doutoramento) e a elaboración da tese doutoramento, para aprender, como profesional da investigación, a ética profesional. O estudante, neste momento, debe asumir as normas de comportamento ético e rexeitar calquera forma de plaxio ou emprego das ideas doutras, sen as citar debidamente ou co seu consentimento.

3.6. Conclusións

A reestruturación das carreiras universitarias e da misión da universidade do século XXI ofrece unha oportunidade institucional para redeseñar os plans de estudo, de acordo con estas prioridades, e configurar a universidade como unha experiencia de vida que contribúe, decididamente, ao seu desenvolvemento moral. Se as competencias son recursos persoais, no núcleo deses recursos están os valores, aínda cando sexa unha competencia situada nunha orde diferente.

1. Se a acción docente ha de xirar do ensino á aprendizaxe, situando en primeiro plano a dimensión docente no ensino universitario e a calidade do ensino, debe incluír o desenvolvemento dunha educación ética e cívica na formación universitaria. Non obstante, dificilmente pode haber unha aprendizaxe ética da profesión se non hai un desenvolvemento de valores na propia institución.

2. A profesionalidade inclúe, ademais de competencias (teóricas e prácticas), unha integridade persoal e unha conduta profesional ética, como normalmente demandan (e confían) os cidadáns ou os clientes. A competencia como profesional inclúe, para a cidadanía, a correspondente conduta profesional ética. O redeseñar das titulacións debe incluír contidos de actitudes e de valores propios da profesión e, máis amplamente, de formación para unha cidadanía responsable.

3. As institucións de educación superior deben contribuír a que os futuros profesionais desenvolvan unha visión e sentido moral, que poida guiar a súa práctica e reflicta nas súas accións un conxunto de valores (responsabilidade, solidariedade, sentido da xustiza, servizo a outros). Iso forza a preparar os profesionais, e especialmente os educadores, para comprenderen as complexidades éticas e morais do seu papel, para tomaren decisións informadas na súa práctica profesional.

4. Malia que se ha de tender a que a educación ética e cívica se inscriba na experiencia de vida universitaria, por ser algo a moi longo prazo, dado que os devanditos cambios culturais son inmanexables, por agora, é máis realista comezar pola ética profesional. Sinaláronse suficientes liñas para situala debidamente.

Referencias bibliográficas

- Arter, J. A. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment: state of the art summary*. Portland, OR.: Northwest Regional Educational Laboratory. Citado en Comoglio (2002).
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.pdf>.
- Barba, L. e Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, 38 (diciembre).
Disponible en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/>.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barr, R. e Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 13-25.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R. e Narváez, D. (1999). Beyond the Promise: a Perspective on Research in Moral Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 18-26.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, 93-123. Recollido neste libro.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero e A. Luis (Eds.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. e Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. S. Rychen e L. H. Salganik (Eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- Bordás, I. e Cabrera, F. (2001). L 'avaluació de l 'alumnat á universitat. *Educar*, 28, 61-82.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown e A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, (pp. 23-33). Madrid: Narcea.
- Brown, S. e Glasner, A. (Eds.) (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brunet, I. e Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Bruce, T. Good e I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Vol. I. *La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: MEC-Paidós.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead (Philadelphia): Open University Press/McGraw-Hill.
- Chadwick, R. e Schroeder, D. (Eds.) (2002). *Applied Ethics. Critical Concepts in Philosophy*. London: Routledge.
- Cobo Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, 15, 259-276.
- Colás, P. e De Pablos, J. (Eds.) (2005). *La universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. e Stephen, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America 's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Comisión Europea (2003). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice. Disponible en internet:
< http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf >
Acceso en: 24/06/2007.

- Comoglio, M. (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49 (2), 199-224.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en internet: <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/> Acceso: 14/06/2007.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-331.
- Cortina, A. (2000). Educación moral a través del ejercicio de la profesión. *Diálogo Filosófico* (España), 16 (47), 253-258.
- Davis, M. (1998). *Ethics and the University*. London: Routledge.
- Davis, M. (2003). What can we learn by looking for the first code of professional ethics?. *Theoretical Medicine*, 24 (5), 433-454.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vicente, P., Bolívar, A. et alii (2001). *La formación práctica del estudiante universitario y los códigos deontológicos del ejercicio profesional*. Madrid: Dirección General de Universidades. Informe final de investigación (inédito). Convocatoria Estudios y análisis.
- Delamare Le Deist, F. e Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36. Disponible en internet: < <http://redalyc.uaemex.mx/> > Acceso en: 14/06/2007.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- ENQA (European Association For Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standars and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Estebaranz, A. (2003). La planificación en la universidad. En C. Mayor (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 83-111). Barcelona: Octaedro-EUB.
- Gichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gimeno, J. (2005). Nos habíamos olvidado del *alma mater*. ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades? En J. Gimeno, *La educación que aún es posible* (pp. 160-180). Madrid: Morata.
- Gonczy, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D. S. Rychen, L. H. Salganik e M. E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 119-131) (Xenebra, do 11 ao 13 de febreiro de 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- González, J. e Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Vol. I. *Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en internet: < <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> > Acceso en: 12/02/2007.
- González, J. e Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe*. Vol. II. *Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en internet: < <http://www.tuning.unideusto.org/> >. Acceso en 12/02/2007 [edición española posterior (2006). *Estructura educativa Tuning II en Europa. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.].
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Guerrero, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Coord.), *Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense e Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

- Hansen, D. (2001). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hatch, T., Raley, J., Austin, K., Capitelli, S. e Faigenbaum, D. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hirsch Adler, A. e Quezada, M. de J. (2001). Educación y valores de los mexicanos. Las investigaciones realizadas en México de 1990 a 2001. *Reencuentro*, 31 (setembro).
Disponibile en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/>.
- Hirsch Adler, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación*, 15, 235-258.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Huber, M. T. e Morreale, S. P. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Washington, DC: American Association for Higher Education e The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutching, P. e Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31 (5), 10-15.
- Jackson, P., Boostrom, R. e Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Bos Aires: Amorrortu.
- Knapper, C. e Wilcox, S. (2002). *El portafolios docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Monografía de la Red Estatal de Docencia Universitaria (traducción de *Preparing a teaching dossier*, 1998).
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23.
- López, M. C. (Ed.) (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada (en prensa).
- Lyons, N. (Compl.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Bos Aires: Amorrortu.

- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez, M., Buxarrais, R. e Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (maio-agosto), 17-43. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie29.htm>.
- Martínez, M. (2003). Entrevista con el Dr. Miquel Martínez. *Monografías virtuales*, 3 (outubro-novembro), monográfico Universidad, profesorado y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/index.html>.
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. e Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Mougan Rivero, C. (2003). Liberalismo y profesión docente. *Revista Internacional de Sociología* (España), 34, 135-166.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Belo.
- Oakley, J. e Cocking, D. (2001). *Virtue Ethics and Professional Roles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereyra, M. A., Luzón, A. e Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Cuadernos de Educación*, 1. *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Disponible: <http://www.educantabria.es> (publicacións 2007).
- Pérez Herranz, F. (Coord.) (2003). *Ética, universidad y sociedad civil. Argumentos para la inclusión de la ética en las carreras universitarias*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *Quaderns de docència universitària* (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona), 5, 27-52. Disponible [en versión francesa: *L 'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*] en internet:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html .
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Nova York/Westport: Praeger.
- Rest, J. e Narváez, D. (Eds.) (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación*. Madrid: Narcea.
- Rychen, D. S. e Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 369-392.
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edición en castellán (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. En P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 5-12). Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
- Shulman, L. S. (1999). Taking teaching seriously. *Change*, 31 (4), 11-17.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simon, R. (1994). *Neutrality and the Academic Ethic*. Lauham: Rowman & Littlefield.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas e Ed. Miño e Dávila.
- Toulmin, S. (2003). *El regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.
- Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en internet: <<http://www.um.es/educatio>>.
- Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen e L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.

- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 11-22.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 17-34. Disponible en internet: <<http://www.um.es/educatio>>. Acceso en: 25/06/2007.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En A. García (Coord.), *Didáctica universitaria* (261-291). Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). *A didáctica universitaria. Un espazo disciplinar para estudo e mellora da nosa docencia*. Lección inaugural do curso académico 2004/2005. Universidade de Santiago de Compostela, p. 67. Disponible en internet: < http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf>. Acceso en: 25/06/2007.

ANEXO

GLOSARIO³⁸

Actividade de aprendizaxe: Experiencias e actividades dos estudantes dirixidas á adquisición de competencias, coñecementos ou habilidades. A aprendizaxe depende da actividade do estudante, non da transmisión de coñecementos por parte do profesor.

Actividades presenciais: Modalidades de ensino que requiren da asistencia persoal do estudante e do profesor.

Acumulación de créditos (*Credit Accumulation*): Nun sistema de acumulación de créditos os resultados da aprendizaxe levan a un total especificado de créditos que deben lograrse para completar con éxito un semestre, un ano académico ou un programa completo de estudos, de acordo cos requisitos do programa. Os créditos son concedidos e acumulados se os obxectivos de aprendizaxe do programa se comprobaron mediante a avaliación correspondente.

Adaptación: Proceso administrativo polo que se recoñecen as materias, as disciplinas ou os créditos cursados, ben dentro dun mesmo centro (caso de plan antigo a plan novo) ou ben entre distintos centros dunha ou de distintas universidades, cando se trata dun mesmo estudo.

Área de coñecemento: Campo disciplinar específico ao que se adscribe o profesorado universitario para desenvolver a docencia e a investigación.

Avaliación (*Assessment*): Conxunto de probas escritas, orais e prácticas, así como proxectos e traballos, utilizados na avaliación do progreso do estudante na unidade ou módulo do curso. Poden empregala os propios estudantes para avaliaren o seu progreso (avaliación formativa) ou a universidade para xulgar se a unidade ou o módulo do curso concluíu satisfacto-

³⁸ Vid. tamén os seguintes: De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Estudios y Análisis. Glosario, pp. 169 e ss. Martínez Ruiz, M. A. e Saucedo Parés, S. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, pp. 142.

riamente en relación cos resultados da aprendizaxe da unidade ou módulo (avaliación acumulativa ou continua).

Avaliación continua (*Continuous Assessment*): Probas realizadas durante o período de ensino regular como parte da avaliación final ou anual.

Avaliación do estudante: Conxunto de actividades (probas escritas, orais, prácticas, proxectos, traballo etc.) utilizado na valoración do progreso na aprendizaxe do estudante na unidade ou módulo do curso.

Carga de traballo dos estudantes (*Student 's Workload*): Todas as actividades de aprendizaxe requiridas para a consecución dos resultados da aprendizaxe (por exemplo, clases presenciais, traballo práctico, busca de información, estudo persoal etc.).

Ciclar (*Cycle*): Período en que se artella unha oferta formativa determinada para dar lugar á obtención dun título académico. Previsiblemente o novo sistema de titulacións adoptará unha estrutura baseada en tres ciclos: grao, mestrado e doutoramento. Un dos obxectivos, sinalados na Declaración de Boloña, é a “adopción dun sistema baseado en dous ciclos principais, grao (primeiro) e posgrao (segundo)”. Os estudos de doutoramento son xeralmente referidos como terceiro ciclo.

Clase: Grupo de estudantes matriculados nun determinado programa de estudo no mesmo ano académico.

Clase presencial (*Lecture*): Exposición de contidos mediante presentación ou explicación (posiblemente incluídas demostracións) por un profesor.

Competencias: Combinación complexa de coñecementos, técnicas, habilidades e valores que posibilita desenvolver axeitadamente unha función, tarefa ou actividade no ámbito profesional. Caracterízanse pola capacidade de mobilizar recursos (saberes, capacidades, informacións etc.) para actuar con pertinencia e eficacia nun conxunto de situacións, eponse de manifesto actuando nunha actividade complexa cun determinado grao de mestría. Neste sentido, significan a aplicación de xeito efectivo de coñecemento utilizable e habilidades nun contexto específico. Máis concretamente, o concepto de competencia tería na educación dúas denotacións. Dende unha perspectiva teórica, a competencia concíbese como unha estrutura cogniti-

va que facilita condutas específicas. Dende unha perspectiva operativa, as competencias parecen cubrir un amplo espectro de habilidades para funcionar en situacións complexas, o que supón coñecemento, actitudes, pensamento metacognitivo e estratéxico. As competencias teñen, pois, un compoñente mental de pensamento representacional e outro de conduta mediante o compoñente de actuación.

Competencias (tipos): Pódese distinguir entre o conxunto de coñecementos (saber), habilidades (saber facer) e actitudes (saber estar). Adóitase distinguir entre competencias xerais (competencias transferibles, xenéricas ou transversais) e competencias específicas ligadas ás áreas de estudo (coñecemento teórico, práctico e/ou experimental e habilidades específicas da área), e fai referencia aos métodos e técnicas propias e pertinentes dese campo de estudo. Noutras clasificacións (Proxecto Tuning) distínguese entre competencias instrumentais (habilidades cognitivas, capacidades metodolóxicas e destrezas tecnolóxicas ou lingüísticas), competencias interpersoais (relacionadas coa capacidade para expresar os propios sentimentos, capacidade de crítica e destrezas sociais) e competencias sistémicas (destrezas e habilidades relacionadas máis globais, que supoñen poñer en xogo varios coñecementos ou capacidades). Pola súa parte, o Proxecto DeSeCo sobre competencias básicas para a vida, distingue tres grupos de categorías de competencias clave: interactuar en grupos socialmente homoxéneos, actuar con autonomía e usar instrumentos de xeito interactivo.

Competencias transversais: Son as que se requiren en diversas áreas ocupacionais ou que son transferibles entre distintas actividades dun sector ou organización. Pódense agrupar en instrumentais, interpersoais e sistémicas.

Contidos formativos comúns: Conxunto de coñecementos, aptitudes e destrezas necesarias para alcanzar os obxectivos formativos dun título.

Contidos formativos específicos: Conxunto de coñecementos, habilidades e actitudes incluídos libremente por cada universidade nun plan de estudos co obxecto de dotar dun carácter propio a titulación.

Converxencia: Adopción voluntaria das políticas axeitadas para lograr un obxectivo común. A converxencia na arquitectura dos sistemas educativos nacionais é un dos obxectivos perseguidos polo proceso de Boloña.

Credencial: Proceso de avaliación externo que ten como obxectivo garantir que se alcanzan certos niveis de calidade baixo criterios e estándares previamente definidos.

Crédito: Unidade de medida do haber académico (adoptada no marco do EEES) que representa a cantidade de traballo do estudante necesaria para acadar os obxectivos do programa de estudos. Inclúe as ensinanzas teóricas e as prácticas, así como outras actividades académicas dirixidas e as horas de estudo e de traballo.

Criterios de avaliación (*Assessment Criteria*): Descrición do que o estudante debe realizar para demostrar que se conseguiu o resultado da aprendizaxe.

Cualificación (*Grade*): Expresión estandarizada cualitativa e/ou cuantitativa do nivel de aprendizaxe acadado polo estudante. Avaliación final baseada na superación do conxunto no programa de estudos.

Cualificación profesional: É o conxunto de competencias profesionais, con significación para o emprego, que poden adquirirse mediante formación, así como a través da experiencia laboral. A devandita cualificación correspóndese co conxunto de competencias que describen o labor e as funcións do profesional correspondente.

Currículo: En sentido amplo, conxunto de experiencias educativas que teñen lugar nos centros educativos como posibilidade de aprendizaxe do alumnado. Máis especificamente, o plan de estudos comprendidas as materias e as materias, así como o conxunto de actividades. Proponer un plan de estudos dende un enfoque curricular significa facelo como un proxecto formativo integrado, onde a planificación dunha materia se formula en relación co resto do currículo formativo. Por iso se inclúen o tipo de experiencias e coñecementos que resultan básicos en relación co perfil profesional e no que se introduciu unha secuencia lóxica no proceso que permite optimizar os resultados formativos (Zabalza, 2003).

Curso: Cada un dos anos académicos en que está estruturado o plan de estudos.

Curso optativo (libre elección) (*Optional Course*): Unidade ou módulo de curso que se pode seguir como parte dun programa de estudo pero que non é obrigatorio para todos os estudantes.

Departamento: Son os órganos básicos encargados de organizar e desenvolver a investigación e as ensinanzas da súa respectiva ou respectivas áreas de coñecemento nun ou en varios centros de ensino.

Directrices xerais comúns: Normativa establecida polo Goberno aplicable a todos os plans de estudos conducentes á obtención de títulos de carácter oficial e con validez en todo o territorio nacional.

Directrices xerais propias: Normativa establecida polo Goberno para cada título universitario oficial á que se deben axustar as universidades na elaboración dos respectivos plans de estudos, co fin de que estes poidan ser homologados.

Deseño curricular: Determina o que se debe facer no ensino, prefigurando a práctica docente, xa sexa por obxectivos, contidos, actividades e avaliación, planificados a nivel oficial, de centro ou de aula. Ademais das formas ou procesos de levalo a cabo, débense xustificar e lexitimar os contidos e os propósitos que se pretenden.

Doutoramento ou título de doutor (*Doctorate or Doctoral Degree*): Titulación de alto nivel, recoñecida internacionalmente, que cualifica o portador para realizar traballo académico ou de investigación. Inclúe un importante traballo de investigación orixinal, presentado nunha tese. Xeralmente faise referencia a el como o título obtido despois da finalización dos estudos de terceiro ciclo.

ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos): Sistema adoptado polas universidades europeas para facilitar a mobilidade dos estudantes a través de Europa mediante a transferencia de créditos. Baséase na asunción xeral de que o traballo do estudante nun ano académico é igual a 60 créditos. Os 60 créditos son asignados a unidades de curso para describir a proporción de traballo do estudante necesaria para lograr os resultados da aprendizaxe das citadas unidades. A transferencia de créditos está garantida mediante acordos explícitos entre a institución de orixe, a de acollida e o estudante de mobilidade.

Ensino: Proceso destinado a guiar as experiencias de aprendizaxe dos estudantes para que desenvolvan as competencias propostas nun plan de estudos.

Estándares: Refírese aos criterios específicos do que se espera que os estudantes aprendan ou sexan capaces de facer. Normalmente teñen dúas formas de expresión no currículo: a) estándares de contido ou obxectivos, que determinan o que en cada área ou dominio deben coñecer ou saber facer os alumnos; b) estándares de rendemento (*performance standards*), que especifican como deberían demostrar a súa competencia segundo niveis de aprendizaxe esperados e avalían o grao en que se conseguiu o contido.

Estudios de grao: Primeiro ciclo dos estudos universitarios que comprende as ensinanzas básicas e de formación xeral, así como outras orientadas á preparación para o exercicio de actividades de carácter profesional. A superación deste ciclo dará dereito á obtención do correspondente título, coa denominación que, en cada caso, acorde o Goberno.

Estudios de posgrao: Comprende o segundo e o terceiro ciclo dos estudos universitarios. O segundo está dedicado á formación avanzada, de carácter especializado ou multidisciplinar, dirixida a unha especialización académica ou profesional ou ben a promover a iniciación en tarefas investigadoras; a súa superación dará dereito á obtención do título de mestrado. O terceiro ciclo terá como finalidade a formación avanzada do estudante en técnicas de investigación e a súa superación dará dereito ao título de doutor.

Espazo Europeo de Educación Superior: É un movemento orixinado polos gobernos de varios países europeos para harmonizar os seus sistemas universitarios, de xeito que a estrutura de titulacións, os estudos de formación continua, a valoración do volume de traballo dos estudantes e o sistema de cualificacións sexan comparables e doadamente entendibles no ámbito europeo.

Estándar: Nivel prefixado para avaliar o grao de cumprimento dun criterio ou obxectivo.

Exame: Normalmente, proba formal, oral e/ou escrita realizada ao finalizar a unidade de curso ou máis tarde, durante o curso académico. Tamén se

empregan outros métodos de avaliación. As probas realizadas durante as unidades de curso clasifícanse como avaliación continua.

Exames extraordinarios (convocatoria extraordinaria) (*Resit Exams*): Exames adicionais propostos aos estudantes que non puideron realizar ou aprobar os exames na primeira convocatoria realizada.

Exame global ou final: Avaliación dos resultados da aprendizaxe globais logrados nos anos anteriores.

Ficha técnica da materia: Documento que describe brevemente os elementos formativos básicos dun módulo ou materia e que se pode utilizar como fonte informativa estable para a difusión e o intercambio nas diferentes bases de datos (internet, suplemento ao título, certificados etc.).

Guía docente da materia: Documento que concreta e desenvolve o programa formativo dun módulo ou materia, e realiza unha programación (ver) das diferentes actividades de ensino-aprendizaxe.

Guía da titulación (*Information Package*): A tradución de *Information Package* (termo orixinal do *ECTS User 's Guide*) por guía docente non sería de todo correcta dentro do noso vocabulario didáctico. Sería mellor chamala guía da titulación, e reservar guía docente ás orientacións para a docencia dirixidas ao profesorado e guía didáctica ás planificacións ou programacións didácticas da materia ou unidades dirixidas ao alumnado (e eventualmente ao profesorado). A guía da titulación debe conter información referida á institución, información xeral para os estudantes, información sobre a titulación e sobre cada unha das materias que a compoñen.

Habilidades profesionais (*Skills and Competences*): As habilidades e competencias desenvolvidas como resultado do proceso de aprendizaxe poden ser específicas dunha área temática ou xenéricas. En lugar da acumulación de contidos, a sociedade da información reclama un tipo de formación baseada en competencias e habilidades que transcendan o coñecemento concreto. Formar profesionalmente é formar nas competencias que representen unha maior vixencia no tempo. Unha profesión é un modelo de intercambio socialmente establecido no mercado de traballo para as persoas. Para B. Echeverría sitúase no campo das tensións entre o posto de traballo (requisitos) e o lado do traballador (potencial de cualificación). Os catro ámbi-

tos de competencias dun profesional da educación son: competencias referidas á profesión (saber), competencias psicosociais (saber ser), competencias pragmáticas ou de toma de decisións pertinentes coas demandas do cliente e resolución de problemas específicos (saber facer) e competencias deontolóxicas e rol (saber estar). Así, pois, as habilidades terán que ver con estas grandes vertentes da formación, sen esquecer o ámbito da intervención.

Horas presenciais ou de contacto (*Contact Hour*): Período de 45-60 minutos de docencia presencial (de contacto/cooperación entre o docente e un estudante ou grupo de estudantes).

Implementación: Fase de desenvolvemento ou posta en práctica dun programa, innovación ou planificación. Comprende o conxunto de procesos encamiñados a adaptar o plan innovador. Pode vulgarse en función da súa fidelidade ao deseño oficial ou, pola contra, pola adaptación propia que se fai aos contextos específicos.

Innovación: Cambio interno ou cualitativo, mediante un proceso de aprendizaxe persoal e institucional, sostida no tempo, que afecta as crenzas, prácticas e materiais utilizados, ademais é un proceso cun conxunto de fases (iniciación, desenvolvemento e institucionalización).

Materia: Unidade de ensino establecida administrativamente para compoñer os plans de estudo. Academicamente, é unha unidade de aprendizaxe, constitutiva dunha materia, formalmente estruturada e cuns resultados de aprendizaxe e criterios de avaliación explícitos e coherentes.

Materia: Cada un dos conxuntos de contidos formativos dun campo disciplinar en que se estrutura un plan de estudos; a súa superación permite a obtención do correspondente título. Academicamente, a materia pódese desagregar en materias ou módulos.

Materia/disciplina de libre elección: É a elixida libremente polo alumno de entre as materias, seminarios ou actividades impartidas pola propia universidade, en vez de outra coa que se estableza convenio e outras actividades que se recoñezan como tal.

Materia/disciplina obrigatoria: A que todos os alumnos deben superar para obterem o título oficial. Inclúense as materias derivadas dos contidos formativos comúns, establecidas nas directrices xerais propias do título, e as outras que estableza cada universidade no momento de elaborar os seus plans de estudo.

Materias/disciplinas optativas: Conxunto de contidos pertencentes ao plan de estudos establecido discrecionalmente por cada universidade e das que o alumno debe seleccionar un número determinado.

Mellora: Xuízo valorativo en función do logro dunhas metas educativas. Non todo cambio e innovación implica unha mellora. Debe satisfacer cambios desexables a nivel de aula/centro de acordo cuns valores xustificables. Como mellora dunha titulación é un esforzo continuo e sistemático dirixido a cambiar conxuntamente condicións da aprendizaxe (aspectos curriculares) e condicións organizativas dos centros, co fin de lograr máis eficazmente as metas educativas e obxectivos pretendidos.

Metas: Enténdese por meta o fin ao que se dirixen as accións ou desexos dunha persoa ou grupo de persoas, o que se pretende conseguir. Termo máis xeral que obxectivo.

Módulo (de ensino): Unidade de estudo que, por si soa, encerra un corpo de coñecementos independente, que, ao se integrar a outros módulos, estrutura a totalidade dun curso ou materia de estudo. Un módulo de ensino pretende, pois, ser un modelo globalizado que recolle de xeito sistemático e ordenado todo o requirido (informacións, recursos e actividades) para facilitar a aprendizaxe duns contidos. Ao tempo, debe facilitar o traballo individual dos alumnos. Como módulo de aprendizaxe é unha unidade nun programa educativo que inclúe: obxectivo, contidos, metodoloxía, apoios didácticos e avaliación.

Obxectivos: As metas ou propósitos do ensino poden ser amplos. Os obxectivos, en sentido específico, refírense ás aprendizaxes que se quere que consigan os estudantes. Formulados deste modo, expresan os criterios de nivel de aprendizaxe requiridos, que serán –por iso– avaliados. Normalmente deben determinar o tipo e o grao de aprendizaxe que os alumnos han de conseguir ao final dun módulo, tema ou materia.

Perfil profesional: Determinación prioritaria da orientación dun plan de estudos en función dun ámbito profesional específico que se concreta en forma de competencias que un titulado debe ser capaz de alcanzar para poder levar a cabo o desempeño profesional.

Plan de estudos: Deseño curricular concreto respecto dunhas determinadas ensinanzas realizado por unha universidade, con suxeición ás directrices xerais comúns e ás correspondentes directrices xerais propias; a súa superación dá dereito á obtención dun título universitario de grao de carácter oficial con validez en todo o territorio nacional.

Plans de estudos conxuntos: Conxunto de ensinanzas organizadas por dúas ou máis universidades españolas conducentes á obtención dun único título oficial. As universidades poderán celebrar convenios con universidades estranxeiras para a impartición de plans de estudos conxuntos conducentes a unha única ou a unha dobre titulación.

Planificación curricular: Proceso de identificación de necesidades e competencias profesionais, así como proposta de pasos para conseguilas. A planificación é un proceso unitario e continuo que comeza co desenvolvemento de obxectivos/competencias, define estratexias para conseguilos e establece plans coherentes para o traballo na aula. Asimilada, nalgúns casos, a “deseño”, refírese aos procesos de configuración de proxectos de acción docente, tanto das experiencias de aprendizaxe como ás formas de traballar. En lugar dun proceso formalista ou burocrático, enténdese como un proceso flexible ou progresivo, que irá sucesivamente reformulado, en función das circunstancias cambiantes.

Procedementos: Un procedemento consiste nunha serie de actividades secuenciadas que realiza unha persoa para resolver unha tarefa determinada, e que se pode aglutinar baixo o termo de saber facer, a pesar de posuír certas influencias doutros conxuntos de saberes de carácter conceptual e actitudinal. Os autores interpretáno dende tres vertentes diferenciadas: uns considéranos como sinónimo de estratexia, outros manifestan que unha estratexia é máis xeral que un procedemento, e un último grupo interpreta os procedementos como conceptos máis amplos e que engloban as estratexias xunto a outros coñecementos, ao tempo que afirman que non só fan

referencia á planificación mental (estratexia) senón á súa posterior execución.

Programa: Enténdese por programa a ordenación do labor de profesores e estudantes. Forma parte da sistematización previa do traballo do ensino. En xeral, opera un plan mediante a realización de accións, orientadas a alcanzar metas e obxectivos definidos para un período determinado. O programa inclúe dúas vertentes: a intelectual (o que o alumno ha de aprender) e a práctica (o que o alumno ten que facer para conseguir o obxectivo pretendido). O programa constitúeno todos os traballos que profesores e alumnos han de levar a cabo durante o proceso de ensino-aprendizaxe. Ao elaborar o programa pode dominar unha destas tres ideas: a universidade como transmisor de cultura, ou como poñer o alumnado en situación de aprender a realidade, ou para dar resposta ás necesidades e esixencias individuais de cada un dos seus alumnos. A acción do ensino será completa, se non esquece ningunha das direccións apuntadas.

Programa de estudo (*Programme of Study*): Conxunto de unidades de curso ou módulos recoñecidos para a concesión dun título específico. Un programa de estudo pode tamén definirse a través dun conxunto de resultados de aprendizaxe logrados para a concesión dun número determinado de créditos.

Programa formativo: Deseño curricular concreto na implantación dun plan de estudos, con especificación do modelo formativo e os elementos humanos, técnicos, recursos e materiais necesarios para o seu desenvolvemento.

Programación do ensino: Dado un programa para cada materia e curso, fixado –por exemplo– polo departamento, a programación didáctica consiste en determinar individualmente a programación da materia para o curso e grupo que ten asignado. Polo tanto, refírese á fase da planificación do ensino en que esta se fai operativa, como preparación inmediata para a acción docente. Proporciona ao profesor e aos alumnos unha orientación sobre o proceso que se seguirá, o que van comprender e traballar. Unha planificación do ensino pretende organizar, dispoñer e desenvolver a acción didáctica situada nun determinado contexto (alumnos, recursos etc.). Como a planificación, ao seu propio nivel, adoita comprender: fixar os obxec-

tivos, seleccionar os contidos e secuencialos, estratexias metodolóxicas que empregar, os recursos e a avaliación.

Reforma: Cambios na estrutura do sistema, revisión e nova configuración do currículo. En xeral, modificación a grande escala do marco do ensino, metas, estrutura ou organización. Non toda reforma provoca innovacións.

Resultados da aprendizaxe (*Learning Outcomes*): Formulacións que o estudante debe coñecer, entender e ser capaz de demostrar tras a finalización do proceso de aprendizaxe. Os resultados da aprendizaxe non deben confundirse cos obxectivos da aprendizaxe, senón que se ocupan dos logros do estudante máis que das intencións de conxunto do profesor. Os resultados da aprendizaxe deben estar acompañados de criterios de avaliación apropiados, que poden empregarse para xulgar se os resultados da aprendizaxe previstos se lograron. Os resultados da aprendizaxe, xunto cos criterios de avaliación, especifican os requisitos mínimos para a concesión do crédito, mentres que as notas (cualificacións) se basean no nivel, por enriba ou por debaixo, dos requisitos mínimos para a concesión do crédito. A acumulación e a transferencia de créditos facilítase se os resultados da aprendizaxe son facilitados con claridade e indicáranse con precisión as realizacións polas que se outorga o crédito.

Suplemento europeo ao título (*Diploma Supplement*): O suplemento ao diploma é un anexo do título orixinal, deseñado para proporcionar unha descrición da natureza, nivel, contexto, contido e status dos estudos que realizou e completou satisfactoriamente o titulado. Está baseado no modelo desenvolvido pola Comisión Europea, o Consello de Europa e a UNESCO-CEPES. Mellora a transparencia internacional e o recoñecemento académico/profesional das cualificacións.

Obradoiro/traballo de grupo (*Workshop*): Sesión supervisada en que os estudantes traballan en tarefas individuais e reciben asistencia e guía cando é necesaria.

Traballo autónomo: Sinónimo de aprendizaxe autodirixida ou autorregulada. O estudante, orientado polo profesor ou polo material autoinstrucional elaborado por este, asume prioritariamente a responsabilidade para planificar (tempo, espazo e ritmo), desenvolver e avaliar a súa aprendizaxe. Ade-

mais, está a supoñer a iniciativa e disposición para asumir a autodirección do devandito proceso. Require dun material autoinstrucional, como conxunto de recursos didácticos que emprega un estudante e que administra en tempo, lugar e forma, que el decide, sen o auxilio presencial dun docente ou asesor. Nos devanditos materiais atópanse todas as indicacións necesarias para a realización das actividades de aprendizaxe para que o estudante logre os obxectivos.

Traballo dun curso académico (*Coursework*): Unidades de curso impartidas, titorías etc. que constitúen a preparación para un traballo posterior independente.

Traballo do estudante: Conxunto de actividades educativas requiridas ao estudante para a consecución dos resultados da aprendizaxe (por exemplo, clases presenciais, traballo práctico, busca de información, estudo persoal etc.).

Titoría (*Tutorial*): Período de instrución realizado por un titor co obxectivo de revisar e discutir os materiais e temas presentados nas clases.

Unidade didáctica (ou módulo do curso): Unidade de traballo e aprendizaxe independente, formalmente estruturada, cuns resultados de aprendizaxe e criterios de avaliación explícitos e coherentes. Nela hanse de precisar os obxectivos, os contidos, as actividades e a avaliación. O deseño dunha unidade didáctica é, de por si, un traballo de programación, na medida en que hai que tomar decisións concretas sobre cada un dos elementos que a integran.

