

Planificación y guía docente en el marco de la convergencia europea de educación superior

Cayetano Fernández Sola^a; José Granero Molina^b

RESUMEN

Las sociedades actuales se caracterizan por la globalización de las economías, y la potenciación de la “sociedad del conocimiento”. La educación superior participa de estos fenómenos y, en Europa, experimenta una importante reforma que pretende homogeneizar el sistema universitario. Estos intentos se sustentan en el Espacio Europeo de Educación Superior, que supone un nuevo paradigma centrado en el “aprendizaje” y sustentado en un sistema de créditos común, la planificación de la docencia, las innovaciones metodológicas, las competencias profesionales y el manejo de la información y el conocimiento. En ese marco cobra relevancia la planificación de la docencia y la elaboración de Guías Docentes con la finalidad de que el alumno sepa cuáles son las ganancias que obtendrá al cursar cada asignatura, las actividades que va a desarrollar, orientaciones sobre la cronología o sobre la evaluación. En este trabajo desarrollamos algunas reflexiones respecto de cada uno de estos apartados, proponiendo un modelo de cómo hacer de la planificación y la guía docente instrumentos útiles para el alumno. Concluimos resaltando la importancia de la planificación de la docencia en la convergencia y señalando que los cambios que ésta supone, pese a las dificultades, son posibles.

Palabras clave: *enfermería, educación basada en competencias; métodos de enseñanza; educación en enfermería.*

Cómo citar este artículo:

Fernández Sola C, Granero Molina J. Planificación y guía docente en el marco de la convergencia europea de educación superior. Invest Educ Enferm. 2008;26 (2 supl): 128-135.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX asistimos a un complejo cambio social y económico en la mayoría de las sociedades, caracterizado en buena parte por la globalización y el avance tecnológico, que han transformado las antiguas economías industriales en una economía basada en el conocimiento. Los avances en tecnología de la información “han conectado al mundo y han facilitado el crecimiento de un mercado global” (1). Estas innovaciones tecnológicas en la información y el conocimiento se han convertido en la primera fuerza productiva, desplazando incluso a la ciencia, hoy subordinada a la información y la comunicación.

Según Pérez (2), asistimos a una *revolución informacional* que ha cambiado la forma de producción de mercancías. Frente a la economía que alumbró la Revolución Industrial, dependiente de recursos finitos (petróleo, hierro), la *revolución informacional* aviva el suministro inagotable del conocimiento mismo, y conocimiento e información constituyen mercancías muy cotizadas que se mueven en un mercado global en el que hay demanda de “trabajadores cualificados con titulaciones reconocidas internacionalmente”(1).

Pero la sociedad del conocimiento no es posible sin la sociedad del aprendizaje, y esta idea implica comprender la educación en un contexto amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto ha de ser capaz de

^a Diplomado en Enfermería. Licenciado en Humanidades. Profesor colaborador. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Universidad de Almería. España. Correo electrónico: cfernand@ual.es

^b Diplomado en Enfermería. Licenciado en Humanidades. Profesor colaborador. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Universidad de Almería. España. Correo electrónico: jgranero@ual.es.

Recibido: Mayo de 2007. Envío para correcciones: Febrero 4 de 2008. Aprobado: Julio 30 de 2008

Planning and educational guide in the higher education european convergence framework

Cayetano Fernández Sola, José Granero Molina

acceder, seleccionar, manipular y actualizar el conocimiento adecuado a su contexto específico, que por otra parte será cambiante. Esta realidad nos llevará ineludiblemente a abordar el papel del aprendizaje universitario en esta sociedad del conocimiento, introduciendo importantes cambios en los modelos formativos.

Para Allen y Ogilvie (1), la Universidad, definida desde su origen como una institución internacional, ha pasado durante los dos últimos siglos de preparar a la elite de la sociedad a preparar a la gente para el mercado laboral y mantenerlo en él; ha respondido a las tendencias globalizadoras propiciadas por las conexiones científicas, políticas y económicas, con un impulso de la internacionalización del que constituyen ejemplos los programas de intercambio y la investigación en temas internacionales, que tratan de formar una fuerza de trabajo que pueda trabajar internacionalmente. En este contexto, Bhen, Jara y Nájera (3) estudian las innovaciones que experimentan los estudios de enfermería en los países de las cuatro sub-regiones de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería, para fomentar, desde la formación aspectos, como la capacidad de trabajo en equipo o de asumir liderazgo, de manera que el egresado sea un profesional mejor capacitado para adaptarse a las demandas técnicas y humanas en la solución de los problemas de salud emergentes, para jugar su importante rol en la interrelación con otros profesionales, sectores y usuarios y participar activamente en el intercambio académico, asistencial e investigador con otros países y regiones.

En Europa diversos países, entre ellos España, están adoptando medidas para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que Márquez (4) encuadra en los intentos de la Unión por asegurar la coordinación de las políticas de sus estados miembros en cuestiones relacionadas con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Estos intentos alcanzan al ámbito educativo, especialmente de la enseñanza supe-

ABSTRACT

Present day societies are characterized by the globalization of their economies and, the fostering of a "knowledge-based society". Higher education plays a part in these phenomena, and, in Europe, is undergoing an important reform seeking to homogenize the system of university degrees. These attempts come together in the European Space of Higher Education which will mean a new paradigm centred on "learning" and upheld by a system of common credits, teaching staff planning, innovations in methodology, the professional competences and the handling of information in the constantly changing knowledge in today's world. In this framework staff planning, and the production of Teaching Guides is of the utmost importance. The aim of which being an awareness on the part of the student of the benefits to be had when taking each course, what activities should be carried out, guidance on chronology, on assessment. Regarding the subject under discussion, we have evolved some reflections on the lines of each of these topics, putting forward a model illustrated with examples on how to make planning and teaching guides useful instruments for the student. We conclude stressing the importance of a teaching plan for convergence and noting that despite the difficulties, changes are possible.

Key words: *nursing; competency based education; teaching-methods; education nursing.*

rior, lo cual implicará profundos cambios en el concepto y regulación de las titulaciones. Para Vez y Montero (5), esta pretensión constituye la reforma más amplia e importante de la enseñanza superior en Europa desde la firma del tratado de Roma en 1986. Como ha señalado Granero (6),

se persigue, además de las políticas de convergencia, la transformación de la Universidad del enseñar a la Universidad del aprender.

Fernández (7), resume las consecuencias para la educación universitaria de todo este panorama en un triple cuestionamiento: 1. Del modelo educativo desde la cultura del predominio de la lógica académica de la disciplina a un modelo que reintegre la visión académica, la profesional y la vital. 2. Del modelo organizativo de las enseñanzas, evolucionando desde el modelo acumulativo y fraccionado a uno integrador y constructivo, que permita a los estudiantes llegar a ser profesionales reflexivos, creativos, con una base sólida de conocimientos científicos y técnicos. 3. Cuestionamiento de la concepción de la relación entre metodologías de aprendizaje y enseñanza, de manera que se propicie un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo que permita al estudiante seguir aprendiendo de manera permanente.

Así, todos estos cuestionamientos alumbran un nuevo paradigma de la educación superior que propicia un modelo educativo más eficaz para los desafíos a los que hay que responder. Los rasgos principales de este nuevo modelo educativo son: a) Está centrado en el aprendizaje, lo que exige el giro de enseñar a aprender y aprender a lo largo de la vida. Este aprendizaje permanente, como lo han señalado Jara y Stiepovic (8), ha de abarcar el aprendizaje *formal* o institucionalizado; el *no formal*, fundamentalmente en la empresa; y el *informal* o habilidades aprendidas en el seno de la familia o la comunidad. b) Potencia el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores. c) Centrado en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas. d) Enfoque del proceso de aprendizaje como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos. e) Exigencia de una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza. f) Utilización estratégica de la evaluación, de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza; de tal manera que se transforme la evaluación final-certificativa en evaluación continua-formativa. g) Utilización del ECTS como herramienta de construcción del currículo y de transparencia de los diferentes sistemas de educación superior. h) Aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar nuevos modos de aprender.

La presente propuesta de planificación de la docencia se inscribe en lo que se ha dado en llamar el “nuevo paradigma” de la educación superior, alumbrado con la construcción del EEES. Pero, en realidad, no se trata de un paradigma tan nuevo sino que en él subyace una teoría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que encaja

claramente dentro de los enfoques psicológicos cognitivistas-constructivistas.

Desde un enfoque conductista se considera innecesaria toda especulación sobre los procesos internos implicados en el aprendizaje pues aprendemos mediante la asociación de conductas y estímulos. La enseñanza, desde esta perspectiva, no es otra cosa que la organización de las condiciones que hacen posible el aprendizaje. Este enfoque supone una concepción mecanicista de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, donde el profesor cumple el rol de “manipulador del aprendizaje”, y el alumno, el de “receptor pasivo” del aprendizaje organizado y dirigido por el profesor.

En los años 60, la ahora llamada “revolución cognitiva” arrinconó al paradigma conductista. Los teóricos cognitivistas comenzaron a centrarse en el aprendizaje humano poniendo el acento, no en el ambiente, sino en el estudio del sujeto como agente activo que procesa y categoriza la información que le llega del ambiente. Según avanza la citada “revolución cognitiva”, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción en el que los aprendices forman representaciones personales de contenido y elaboran, partiendo de lo que conocen, nuevas estructuras mentales. En esta construcción personal, el papel del profesor consiste en guiar, orientar, acompañar, sostener y potenciar los esfuerzos que el estudiante realiza para aprender. Es el llamado CONSTRUCTIVISMO, evolución del enfoque cognitivo que concita la atención de la mayoría de los investigadores actuales y está logrando una gran proyección didáctica pues inspira buena parte de los supuestos en los que se asienta la construcción del EEES.

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

La actividad de programar o planificar la docencia universitaria hace referencia al proceso de diseñar y dar forma a las actividades que se van a realizar en el futuro inmediato. “Este diseño supone plasmar en un proyecto nuestras previsiones, intenciones y metas, así como los modos de alcanzarlas” (9).

La programación de la docencia juega un importante papel en el desarrollo de una educación de calidad. El propio proceso de convergencia europea plantea como uno de sus objetivos optimizar los procesos de planificación docente de forma que se facilite la *visibilidad y comparabilidad* de los programas. Por lo tanto los profesores deben realizar, como parte de su actuación docente, variadas operaciones de planificación docente que incluyen: dar coherencia a las titulaciones, coordinar los programas de las diversas materias, enriquecer informativamente los programas de manera que dejen claro el sentido del trabajo

que se va a desarrollar, homogeneizar los programas para facilitar su lectura y comparación con otros y difundirlos, utilizando la red.

Las investigaciones y propuestas sobre el diseño para profesores han evolucionado drásticamente durante los últimos años: “de esquemas ideales elaborados desde concepciones gerencialistas, pedagógicas o psicológicas ideales, hemos pasado al estudio de los procesos reales que tienen lugar en la mente y en la práctica de los profesores en contextos prácticos para tratar de mejorarlos” (10).

Para Zabalza (9), planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (descriptorios), los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles. O sea, ya no se trata de organizar sin más nuestra asignatura, es preciso combinar el conocimiento con las particulares condiciones en las que debemos llevar a cabo la docencia.

1. El nivel macro de planificación

Toda programación docente debería partir de un documento base de la respectiva Escuela o Facultad que prefigura las líneas matrices del proyecto de formación que se pretende llevar a cabo. Este proyecto debe especificar para cada titulación: el perfil profesional, sus finalidades u objetivos, los bloques de conocimiento relevantes para la formación del alumno, algunas ideas generales sobre la metodología, los recursos disponibles y los criterios de evaluación. Todo ello dejando el suficiente espacio para que cada profesor pueda introducir su propio estilo de trabajo y orientación científica. Este apartado debería incluir los datos referidos al plan de estudios, así como la información común a todas las materias de la titulación. A modo de ejemplo, la estructura de este nivel de planificación podría ser:

- a) Descripción de la institución: donde figuren su nombre y dirección, la estructura orgánica, con mención de las autoridades académicas; el calendario académico; una descripción general de la institución y de las titulaciones que imparte; aquellas infraestructuras con las que cuenta (como bibliotecas, laboratorios o aulas informáticas) detallando las condiciones para su uso; describir el procedimiento de admisión; los contactos para ampliar información; además, puede resultar útil incluir algunas fotografías y planos.
- b) Descripción de la titulación: mención del título que otorga, señalando las especialidades existentes, si es el caso; incluir los requisitos de admisión o promoción,

un diagrama con la estructura de los cursos, en el que figuren las materias troncales y las optativas; los programas de intercambio que se ofrecen; los programas de prácticas de campo, de empresa o práctica y algunas recomendaciones que sean útiles a alumnos extranjeros.

- c) Otras informaciones de interés: este apartado puede incluir información útil para el estudiante como: alojamientos, restaurantes universitarios, servicios de atención médica, ayudas a los alumnos con necesidades especiales, sistemas de becas, infraestructuras deportivas, actividades extra-académicas, asociaciones de alumnos o clubes existentes en la Facultad o Campus.

2. La guía docente

Una guía docente es un recurso que ponemos en manos de nuestros estudiantes para que obtengan la información que les oriente en su aprendizaje. Pero cantidad de información no va a ser sinónimo de mayor orientación. La gente termina por no leer documentos excesivamente largos, por lo que “hay que mantener el equilibrio y parsimonia informativa: ni menos de la necesaria ni más que la suficiente” (9).

- a. Datos descriptivos de la materia: nombre de la misma, así como el tipo de asignatura (troncal, optativa, obligatoria o de libre configuración), especificación del ciclo y curso en que se estudia, el número de créditos teóricos y prácticos (en créditos ECTS); mención de los prerrequisitos, explicitando los obligados y justificando aquellos que sean recomendados; profesores que la imparten y departamento al que pertenecen; lengua en que se imparte; horas y lugar de tutorías.
- b. Sentido de la materia en el perfil de la titulación: explica la importancia de la materia en el proyecto formativo en el que está ubicada, puede incluir cómo se denomina esta materia en otras universidades y qué peso y contenidos tiene en aquellos planes de estudios. “Se aprende mejor si captamos el sentido de la materia y de los contenidos dentro de ella”(9).
- c. Objetivos de la materia: punto complejo, pues para que los objetivos aporten algo a la guía docente, este apartado debe explicitar las ganancias que los alumnos obtendrán al cursar nuestra materia. El proceso de convergencia exige que el alumno tenga alguna ganancia más que los meros contenidos, incluyendo las competencias genéricas que nos corresponda abordar, bien por el curso en que la impartimos, bien por el tipo de materia. Así, deberíamos incluir

en los objetivos tres tipos de metas o ganancias (11): 1. Relacionadas con nuevos conocimientos y habilidades a adquirir. 2. Relacionadas con el dominio de herramientas de aprendizaje (competencias genéricas). 3. Objetivos vinculados a valores o actitudes importantes.

- d. Contenidos de la materia: es el punto más fácil para el profesor, siendo como es especialista en su materia. No obstante, Zabalza (9) detecta dos problemas que trae consigo este momento de la planificación:

- Resulta difícil para un experto seleccionar los contenidos de acuerdo con el escaso tiempo de su materia; existe una tendencia a la hipertrofia. Puede resultar útil a este respecto recordar que no todo lo que puede ser enseñado, debe ser enseñado en esta materia.
- Dificultad para romper el “electroencefalograma plano” en el abordaje de los contenidos: no todos son de la misma importancia, con el mismo tiempo de dedicación y con la misma forma de plantearlos. El profesor ha de establecer picos y valles, diferenciando entre los elementos básicos y los complementarios de su disciplina. Así, propone este profesor categorizar los contenidos, distinguiendo entre esenciales, necesarios y de ampliación, remarcando la relación entre ellos.

Una manera útil de presentar los contenidos consiste en detallar para cada tema o módulo: el sentido del tema, sus contenidos, el material de estudio, el método de trabajo aconsejado, las actividades que va a realizar el alumno, las principales dificultades con que se podrá encontrar en su estudio y la bibliografía de ampliación específica para ese tema o módulo (tabla 1).

Tabla 1. Contenidos de la materia

MÓDULO III. PROTECCIÓN RADIOLÓGICA
1. Sentido del tema: toda la formación exigida a los profesionales que trabajan con radiaciones ionizantes está pensada desde la perspectiva de la protección radiológica. Pese a que en esta asignatura damos más importancia a los procedimientos radiológicos o administración de contrastes, la protección radiológica nos garantizará poder realizar todas esas actividades en condiciones de seguridad tanto para los profesionales (o estudiantes) como para el público y los propios pacientes. 2. Contenidos: — Conceptos y objetivos. Sistema de protección radiológica. — Medidas básicas de protección radiológica: clasificación de zonas y profesionales. Vigilancia radiológica. — Normas específicas de protección radiológica.

MÓDULO III. PROTECCIÓN RADIOLÓGICA

3. Materiales para el estudio: apuntes de clase, dossier con la legislación más relevante. Informe de la Comisión Internacional de Protección Radiológica..

4. Método de trabajo aconsejable:

- clases teóricas. Lección magistral 2.5 horas. Apoyo con material audiovisual, que incluye gráficos e ilustraciones explicativas de los conceptos y procesos explicados.
- Lectura y análisis crítico de documentos.

5. Actividades que se van a realizar:

- Al final del tema haremos una prueba escrita de repaso que puede servir para evaluarlo. Como alternativa, puedes optar por realizar un análisis de las posibles medidas de protección ante un caso supuesto.
- En las prácticas deberás observar las medidas generales y específicas de protección radiológica, identificar las distintas zonas según su señalización actuando en consecuencia, identificar distintos tipos de dosímetros y asistir a las sesiones de formación de los profesionales de la unidad.

6. Dificultades principales: los términos en que la legislación redacta la regulación de la clasificación de zonas, profesionales y límites de dosis pueden prestarse a confusión. Trataremos de simplificar tal terminología, de manera que resulte más comprensible.

7. Bibliografía de ampliación:

- Ministerio de Sanidad y consumo. Instituto Nacional de la Salud. Manual general de protección radiológica. Madrid: INSALUD, Secretaría General. 1993.
- Fernández C. Enfermería Radiológica. Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería. 2005.

Ejemplo para un módulo de la asignatura Enfermería Radiológica. Fernández (12)

- e. Indicaciones metodológicas: Los aspectos más concretos de la metodología pueden ir en cada tema (tabla 1); pueden incluirse en este apartado la línea metodológica general y la dinámica de trabajo que deseamos instaurar en nuestras clases. Se trata de clarificar la forma en que llevaremos la clase o el trabajo, incluyendo lo que haremos nosotros como profesores (lecciones magistrales, apoyos virtuales, tutorías, entre otros) y lo que pediremos que hagan los alumnos (como trabajos en grupo o individuales, visitas, prácticas, búsqueda de información).

Para la elección del método docente resultará útil la catalogación que hacen Brown y Atkins (11), quienes sitúan los diferentes métodos de enseñanza en un *continuum* entre un extremo que supone máximo control y participación del profesor (lección magistral) y el extremo opuesto, caracterizado porque el alumno es quien tiene la máxima participación y control (estudio privado). Entre ambos extremos se sitúan métodos como la enseñanza en pequeños grupos, la super-

visión de trabajos de investigación o el trabajo de laboratorio. A modo de ejemplo detallamos aquí sólo algunos de los métodos docentes que puede utilizar el profesor, concretamente aquellos seleccionados para una asignatura de la Diplomatura de Enfermería en la Universidad de Almería (11).

- Clases teóricas. Pujol y Fons (13) sostienen que no parece que existan razones para descartar la lección magistral en la enseñanza universitaria; más bien se trata de mejorar su efectividad y complementarla con otros métodos que persigan objetivos inaccesibles a la sola lección magistral. De la Cruz (14) caracteriza la lección magistral participativa clásica, en la que cada exposición está dividida en secciones, éstas en apartados y éstos en puntos concretos que son las ideas claves de la exposición en torno a las cuales se presentan ejemplos, elaboraciones, comentarios y resúmenes. Durante la misma se formulan preguntas que requieran ejercitar la memoria, relacionar conocimientos, fomentar la capacidad de análisis, de síntesis y que demanden evaluación (capacidad de juzgar); se pueden leer textos para su análisis crítico y hacer pausas de unos dos minutos para reflexión individual.
- Estudios de casos. Se representan problemas o situaciones próximas a los estudiantes, presentando un escenario de una cierta intensidad, cuyo apogeo consiste en un conflicto que exija una decisión crucial. La resolución no se basará en juicios de valor ni contendrá “trampas” o soluciones deseables. Exige el despliegue de estrategias de reflexión y metacognitivas. Las etapas propias de un estudio de caso son las siguientes: 1. El profesor entrega a los estudiantes el caso que se va a estudiar una semana antes de la discusión; les proporciona una guía de análisis y sugiere lecturas complementarias. 2. Pide a los estudiantes que consignent por escrito su análisis de la situación antes de presentar el caso en el aula. 3. Resume el caso y solicita que un alumno presente su análisis del mismo. 4. La discusión implica a los demás estudiantes cuyos análisis convergen o divergen.
- Tutorías. Los cambios en la metodología docente a los que asistimos otorgan más protagonismo a las tutorías, que, como afirma Granero “pasan de un carácter opcional, a convertirse en una

cita para el seguimiento del proceso de aprendizaje” (6). En la guía docente se debe indicar el número recomendado, los momentos óptimos en que están indicadas, distinguiendo entre las consultas individuales y las grupales.

- Prácticas asistenciales. Resulta de suma importancia la adecuada elección de los escenarios de aprendizaje práctico “en los cuales la calidad de los profesionales de enfermería que laboran en ellos juega un papel definitivo en tanto ellos se pueden constituir en paradigmas para los estudiantes que vean y analicen su ejercicio profesional” (15). En la misma línea Jara, Polanco y Alveal (16) concluyen que la actividad de aprendizaje que más contribuye a la percepción de rol profesional por parte del alumno es la práctica clínica. Esto es relevante porque esa percepción permanece y trasciende a los individuos que lo desempeñan, y en lo curricular se espera que el estudiante adopte ese comportamiento y lo proyecte en su trabajo.

En la guía docente debe especificarse la duración, el horario, el lugar o lugares de realización, con una somera explicación de las peculiaridades de cada uno. También se debe reseñar quién recibirá al alumno en la institución o empresa, quien tutorizará su aprendizaje y qué instrumentación o vestuario específico se requiere.

“A tu llegada al centro serás recibido por el profesor asociado de ciencias de la salud o por el supervisor de la unidad, quien te explicará la dinámica del servicio y te presentará a los profesionales que tutorizarán tu aprendizaje” (11).

- f. Transformación de la carga docente en créditos ECTS: este punto constituye uno de los aspectos más destacables de la nueva orientación de la enseñanza; se encuentra todavía en fase de estudio y pilotaje. El crédito ECTS trata de reflejar toda la carga de trabajo que constituye el conjunto de actividades que va a desarrollar el alumno, incluyendo las tareas presenciales y las no presenciales. Así, el esfuerzo (en horas de dedicación) que se exija para superar una asignatura será el que resulte de multiplicar los créditos ECTS de esa asignatura por el número de horas de cada uno de ellos, que para la titulación de Enfermería se ha establecido entre 25 y 30 por cada ECTS.

En la tabla 2 se presenta un ejemplo de cómo transformar la carga lectiva de una asignatura para expresarla en créditos ECTS. Una asignatura que

tenga asignados 3.77 créditos ECTS, supondrá que los alumnos, por término medio, necesitarán dedicar cerca de 94 horas de trabajo para poder superarla. En esas horas están comprendidas las presenciales, que entre asistencia a clases, seminarios, prácticas en el hospital y tiempo de exámenes suponen un total de 56. La parte no presencial, o sea el trabajo que el alumno dedica de manera autónoma fuera del aula será, en este caso, de 24 horas para estudiar el contenido de las clases teóricas, 3 horas para preparar el seminario, 8 para elaborar un trabajo individual y 3 para preparar exámenes, que suman un total de 38 horas de trabajo autónomo.

Tabla 2. Transformación de la carga lectiva en créditos ECTS

Actividad	Horas presenciales	Factor	Horas trabajo autónomo	Total
Clases teóricas	16	1.5	24	40
Seminarios	2	1.5	3	5
Trabajos individuales	1	8	8	9
Prácticas asistenciales	35	0	0	35
Exámenes	2	1.5	3	5
Total	56		38	94

Los valores son simulados para una asignatura de 3.77 créditos ECTS. ($3.77 \times 25 = 94.25$ horas).

Para el cálculo de las *horas de trabajo autónomo* se puede proceder multiplicando cada hora presencial por un *factor* que pondera este tiempo en función del trabajo autónomo que generan. Así, en la asignatura del ejemplo, el alumno realiza 35 horas de prácticas asistenciales, pero no ha de presentar ninguna memoria de las mismas, por lo que no genera trabajo autónomo adicional, de manera que su factor de ponderación será 0. En cambio, para el trabajo de revisión que el alumno tiene que entregar de manera individual, deberá dedicar 8 horas por cada una que el

profesor dedique en clase para dar las directrices del mismo, lo que nos da un factor ponderal de 8 y un total de 9 horas de dedicación para elaborar el trabajo.

- g. Indicaciones sobre la evaluación. Incluyen algunas consideraciones generales sobre la evaluación, los aspectos que se deben tener en cuenta, los criterios empleados, así como aquellos consejos que el profesor estime oportuno ofrecer a sus alumnos, y recomendaciones de cara a la recuperación. Indicar los aspectos que se evaluarán (conocimientos y aplicación, actitudes y responsabilidad...); los métodos empleados, así como la ponderación correspondiente para cada uno de los módulos (teórico, práctico, seminario...) (tabla 3). Medina (17), propone un contrato de aprendizaje para facilitar la evaluación, en el que el alumno elige entre distintas opciones adecuadamente ponderadas, según sus preferencias. Incluye elementos como la autoevaluación, la recensión de libros, el análisis de textos, la elaboración de trabajos de campo y exámenes. En todo caso, se ha de buscar una evaluación formativa, esto es, que aporte algo al proceso de aprendizaje, huyendo de actividades meramente evaluativas o de “calificación” que conducen al alumno a centrar sus esfuerzos en la superación de las mismas. Este último tipo de evaluación puede acabar desvirtuando la finalidad del aprendizaje, haciendo estériles los esfuerzos del profesor y del alumno. Si bien tradicionalmente hemos evaluado a nuestros alumnos sobre la base de los conocimientos adquiridos (o almacenados), lo que centraba su esfuerzo en la retención de información, “el nuevo paradigma educativo exige transformar la evaluación hacia un enfoque de competencias que considere la capacidad del alumno de integrar información, elaborar planes de acción y tomar decisiones” (18).

Tabla 3. Aspectos, criterios e instrumentos de evaluación

Aspecto	Criterios	Instrumento	Puntos	%
Asistencia y participación	- Asistencia a clase - Participación activa en clase	Observaciones y notas del profesor	0.5	5%
Conceptos de la materia	- Dominio de los conocimientos teóricos y operativos de la materia	Pruebas objetivas Examen	3 2	50%
Resolución de casos	- Asistencia/Participación en los seminarios - Entrega de casos bien resueltos	Firmas, observaciones y notas del profesor Documento entregado	1.5	15%
Realización de trabajos	En cada trabajo se analizará la presentación (ortografía redacción...), elaboración (originalidad, estructura...), bibliografía (cantidad, calidad, estilo...) y los contenidos.	Trabajo individual Trabajo de grupo	0.5 1.5	20%
Prácticas asistenciales	- Asistencia - Cumplimiento de los objetivos	Control de firmas Informe del profesor de prácticas	1	10%

Fernández (12). Modificado de Zabalza, 2003.

CONCLUSIONES

Los cambios que está imponiendo la globalización y el desarrollo de las llamadas sociedades del conocimiento, afectan a diversos ámbitos, pero particularmente a la formación superior entre la que se encuentra la enfermería. Estos cambios, marcados por la formación en competencias y la convergencia de los sistemas educativos, van más allá del mero diseño de titulaciones similares que facilite la movilidad de estudiantes y profesionales. Antes bien, supone una transformación de los esquemas tradicionales de la enseñanza aprendizaje que exigen del docente, y del alumno, cierta flexibilidad y predisposición para la innovación. Ya no se acepta que el docente, simplemente imparta lo que considere más relevante de su materia. La planificación de la docencia significa que habrá de incardinar su materia en el proyecto de la titulación, que a su vez responde a las exigencias sociales sobre la titulación o la profesión en cuestión. Pese a las dificultades que entraña todo cambio, éste será posible; y si se combina el apoyo institucional con la exigencia social, se lograrán unos profesores que innoven y planifiquen su docencia, unos alumnos que participen más activamente en su propio aprendizaje y, a la larga, unos profesionales no sólo con conocimientos, sino con las competencias que les exige la empresa y la sociedad a la que sirven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Allen M, Ogilvie L. Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *Int Nursing Rev*. 2004;51(2):73-80.
2. Pérez Tapias JA. Internautas y naufragos. La búsqueda de sentido en la cultura digital. Madrid: Trotta; 2003. p. 17-23.
3. Bhen Theune V, Jara Concha P, Nájera RM. Innovaciones en la formación del licenciado en enfermería en Latinoamérica, al inicio del siglo XXI. *Invest Educ Enferm*. 2002;20(2):48-56.
4. Márquez Membrive J. Convergencia europea. En: I Congreso Nacional de Enfermería del Mediterráneo 2003. Almería: Servicio de publicaciones, Universidad de Almería; 2006. p. 12-18.
5. Vez Jeremías JM, Montero Mesa L. La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Rev Esp Pedagog*. 2005;63(230):101-122.
6. Granero Molina J. El desarrollo de competencias y la elaboración de la guía docente en enfermería médico-quirúrgica. *Desarrollo Científ Enferm*. 2005;13(1):10-15.
7. Fernández March A. Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Rev Educ*. 2003;(331):171-199.
8. Jara Concha P, Stieповic Bertoni J. Currículo por competencias en el postgrado de enfermería. *Invest Educ Enferm*. 2007;25(2):122-129.
9. Zabalza Beraza MA. Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea; 2003. p. 70-82.
10. Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A. Comprender y transformar la enseñanza. 10ª ed. Madrid: Morata; 2002. p. 230-231.
11. Fernández Sola C. Guía docente de enfermería radiológica. En: Universidad de Almería. Guía Docente de 2º curso de la Diplomatura en Enfermería [Internet]. Almería: Universidad de Almería; 2005 [acceso 18 de abril de 2006]. Disponible en: <http://cvirtual.ual.es/dirweb/servlet/bin?id=15997309-2007-08&con=2&proc=4>.
12. Brown G, Atkins M. Effective teaching in higher education. Londres: Routledge; 1988. p. 36-39.
13. Pujol Balcells M, Fons Martín JL. Los métodos en la enseñanza universitaria. Pamplona: EUNSA; 1978. p. 90.
14. Cruz Tomé MA. Didáctica de la lección magistral. Madrid: INCIE; 1998. p. 58-63.
15. Giraldo Molina CI. Importancia de los escenarios de aprendizaje en la formación de profesionales de enfermería. *Invest Educ Enferm*. 2003;21(2):161.
16. Jara Concha P, Polanco Abello O, Alveal Lagos M. Percepción del rol profesional de alumnos de enfermería de la Universidad de Concepción, Chile. *Invest Educ Enferm*. 2005;23(2):56-69.
17. Medina Moya JL. Algunas reflexiones en torno a la naturaleza compleja de la enseñanza universitaria: lógica de la formulación versus lógica de la ejecución. Barcelona: Departamento de didáctica y organización educativa, Universidad de Barcelona; 2002. p. 12-16.
18. Palomino Moral PA, Frías Osuna A, Grande gascón ML, Hernández Padilla ML, Del Pino Casado R. El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias enfermeras. *Index Enferm (Gran)*. 2005;14(48-49):50-53.