

CURRICULUM UNIVERSITARIO INNOVADOR.
¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas?

Miguel A. ZABALZA
Universidad de Santiago de Compostela

No puedo iniciar este trabajo sin dejar clara cuál es la perspectiva desde la que surgen mis reflexiones. Los Planes de Estudios constituyen una encrucijada, un punto de encuentro (no siempre pacífico) entre puntos de vista e intereses divergentes. Parece honesto, pues, confesar que las opiniones que uno defiende son en buena parte tributarias de la particular posición que se ocupa y de los intereses a los que uno (en lo profesional, en lo académico, en lo personal) se vincula. En mi caso concreto no puedo dejar de decir que soy "profesor universitario", que gozo de un *status* consolidado como catedrático y que pertenezco al área de "educación". Los tres aspectos van a condicionar sin duda lo que pueda decir al respecto. Posiblemente tanto los estudiantes, como los empresarios, o los profesores contratados, o quienes no creen demasiado en los discursos pedagógicos (a los suelen tildar de ingenuos o superficiales) tendrían cosas diversas que decir sobre los diversos puntos que se abordarán en este trabajo. Y sus posiciones serían igualmente legítimas que las que yo defenderé aquí.

Es decir, les presento una lectura necesariamente "incompleta" de los Planes de Estudio en la Universidad. Será preciso, por tanto, que cada uno haga su propia lectura de las consideraciones que yo vaya planteándoles adaptándolas a sus respectivos espacios de interés y permitiéndose divergir cuando lo considere adecuado.

La estructura del trabajo es la siguiente:

A-Se analizan, en primer lugar, los puntos fundamentales de la estructura y del proceso de construcción de un Plan de Estudios Universitario describiéndolo como un proceso vivo y dialéctico.

B- Se ofrecen a continuación algunas consideraciones o recomendaciones sobre las que, a la luz de los estudios y de la experiencia de estos últimos años, merece la pena reflexionar.

Debo señalar que quienes estén interesados en profundizar en el tema de los Planes de Estudio pueden acudir a un texto mío más completo¹.

¹ Zabalza Beraza, M.A. (2003) " Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional" Madrid: Narcea. En ese trabajo se incluye un primer capítulo sobre los Planes de Estudio. Los capítulos posteriores van analizándolas diversas competencias curriculares que resultan precisas para una docencia universitaria de calidad.

A-LA CONSTRUCCION DEL PLAN DE ESTUDIOS

Dicho en pocas palabras, cuando hablamos de los Planes de Estudio nos estamos refiriendo a los *proyectos formativos* que ofrecen las *instituciones universitarias* para la acreditación como profesionales de las diversas ramas del saber. En tal sentido, les es aplicable plenamente todo el sentido y las condiciones vinculadas a la idea de *curriculum*.

No será preciso entrar aquí en un análisis más en profundidad de qué es lo que supone, en cuanto condiciones doctrinales, académicas y sociales, la ubicación de los Planes de Estudio en un ámbito curricular, esto es como recursos socialmente legitimados de formación de los sujetos. El curriculum como *proyecto de formación integrado*² ofrece un marco de referencia muy completo y rico para situar en él los Planes de Estudios Universitarios. Especialmente importante es entrar en el sentido de la *formación* ¿Qué es formarse en la Universidad? ¿En qué se diferencia de la simple preparación para ocupar un puesto de trabajo?

La cuestión de *cómo elaborarlos* resulta algo más compleja y exige, todo un conjunto de consideraciones doctrinales y técnicas sobre la estructura, contenidos y condiciones de una propuesta formativa para la Universidad. El cuadro nº 1 refleja los diversos aspectos que pretendo considerar en relación a este punto.

cuadro nº 1

Como puede constatarse en el cuadro he optado por una subdivisión clásica de los procesos de toma de decisiones (educativas o de cualquier otro tipo): tenemos unos *inputs* que actúan como marco de condiciones o puntos de partida del proceso deliberativo; a partir de su toma en consideración se va desarrollando un proceso de toma de decisiones sobre cada uno de los apartados que definen la estructura básica de un Plan de Estudios; al final, lo que obtenemos es una serie de decisiones adoptadas que pueden venir formalizadas en mayor o menor grado y que constituyen la propuesta formativa o Plan de Estudios concreta que se pretendía.

El esquema, como sucede siempre que se quiere simplificar un proceso a través de sus componentes básicos, puede resultar demasiado racional y poco aproximado a los avatares y contradicciones reales en las que cualquier proceso de este tipo suele verse inmerso. Pero servirá, cuando menos, para poder entendernos y, en su caso, debatir sobre qué aspectos de un Plan de Estudios merecen ser considerados como imprescindibles y que pasos deben darse en su elaboración.

A.1) Los *inputs* del Plan de Estudios.

La idea de este apartado es resaltar que un Plan de Estudios no es algo que surja de la nada. No es, tampoco, una idea gloriosa que se le ocurre en una tarde feliz a una mente privilegiada. No se trata, en definitiva, de una operación autónoma y aislada que se pueda desarrollar libre de compromisos y regulaciones previas.

La elaboración de Planes de Estudio, al menos en nuestro país, forma parte de un proceso que viene condicionado en su origen por todo un conjunto de factores y normas a los que dicho proceso debe acomodarse. Los encargados de presentar nuevos Planes de Estudio no

² Véase un desarrollo más amplio y profundo de esta idea en el artículo antes referido.

parten, por tanto, de cero, sino que han de considerar y, en su caso, atenerse a las condiciones y normas que rigen dicha actuación.

Esas normas y condiciones de partidas son lo que hemos denominado *inputs* en nuestro esquema (cuadro nº 1). Y hemos distinguido dos tipos de inputs principales:

- las condiciones normativas que delimitan y rigen el proceso (contexto de legitimación)
- las condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora (contexto de sentido y de viabilidad).

En la reciente experiencia española de modificación de los Planes de Estudio de las Universidades el “**marco normativo**” que ha regido el proceso ha estado constituido por dos tipos de directrices:

- las *directrices generales* emanadas desde el Consejo de Universidades y de obligado cumplimiento para todas las universidades españolas (al menos para las que quisieran ver homologados sus títulos a nivel nacional).

El Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Universidades encargó a una serie de Comisiones de Expertos que concretaran esas directrices para cada carrera o campo científico. Las mencionadas directrices establecían la duración mínima y máxima de las carreras, las materias troncales de las mismas (materias que deberían incluirse obligatoriamente en los Planes de Estudio de todas las Universidades), las condiciones de opcionalidad y los requisitos para pasar de una carrera a otra.

- las *directrices propias de cada universidad* emanadas desde las correspondientes Juntas de Gobierno para homogeneizar las propuestas dentro de la propia universidad.

Ignoro si todas las Universidades establecieron o no directrices propias. La de Santiago de Compostela lo hizo y en ellas se concretaban aún más algunas de las orientaciones marcadas en las directrices generales para adaptarlas a la situación de la universidad y a los recursos disponibles para afrontar la reforma de los Planes de Estudio: limitación a los umbrales mínimos en la duración de los estudios, potenciación de las carreras cortas, limitación del grado de opcionalidad, limitación del coste económico de las propuestas (la tendencia al tan traído y llevado “coste cero” de la Reforma), etc.

Los equipos que trabajaron en la reforma de los Planes de Estudio tuvieron que atenerse de manera muy estricta a la normativa contenida en las directrices mencionadas. En algunos casos, el sometimiento a la norma debía ser literal (por ej. en lo que se refería al título de las materias troncales y a la especificación de sus contenidos básicos, a la limitación de los incrementos de créditos, etc.) y, en caso contrario, las propuestas eran devueltas a las comisiones proponentes.

El segundo marco de referencia se refiere a las **condiciones institucionales** que dan sentido y viabilidad a las nuevas propuestas curriculares. Es este caso se trata de inputs de “necesaria” (si se quieren hacer las cosas bien) aunque “no obligada” consideración. Es decir, que la capacidad imperativa de ambos referentes es muy diferente.

Aspectos importantes a considerar antes de iniciar el proceso deliberativo para no dar saltos en el vacío son los siguientes:

- la *Historia del Centro (Facultad, Escuela, Instituto, etc.)* al que se van a aplicar los Planes de Estudio.

Como ya he señalado en otro punto no se trata, en absoluto, de partir de cero. Las Instituciones tienen su historia, su imagen, sus puntos fuertes y débiles. Ellas y las personas que las integran han ido acumulando experiencia y posiblemente hayan ido especializándose en algunos de los aspectos de la formación de futuros profesionales.

Las propuestas de nuevos Planes de Estudio deben partir, justamente, de esa historia y tratar de rentabilizarla al máximo: reforzar aún más los puntos fuertes y tratar de contrarrestar los puntos débiles reconocidos.

- las *Necesidades identificadas en el contexto (social, laboral, profesional, etc.) en que se ubica en centro de formación.*

Las profesiones tienen características generales pero también pueden acomodar sus perfiles a las situaciones específicas y a las necesidades concretas que en esas situaciones se producen. ¿Qué tipo de profesionales se precisa en el ámbito de influencia de esta Universidad? ¿Qué puede aportar la Universidad, a través de la formación de los futuros profesionales y científicos, al desarrollo y resolución de los problemas de su entorno? Esas son preguntas clave en esta fase del proceso. Sus respuestas servirán posteriormente de guía en el proceso deliberativo del que surgirá la nueva propuesta formativa.

- los *Recursos disponibles (en infraestructuras, en medios, en personal, etc.).*

Tampoco sirve de nada, obviamente, una propuesta pretenciosa en un marco de posibilidades muy limitado.

Es bien cierto que muchos defienden la idea de que primero hay que crear la necesidad (establecer esa propuesta pretenciosa) y que luego ya se buscarán los recursos necesarios para llevarla a cabo. Y justifican su postura señalando que si siempre nos atuviéramos fielmente a los recursos otorgados nunca estaríamos en condiciones de progresar. Esta es una postura inteligente y que suele dar sus frutos. Aunque también puede generar cortocircuitos en el proceso de cambio (de manera que se potencie la postura de quienes son contrarios al cambio y que ahora tienen a su favor el hecho de que la propuesta presentada resulta inviable por falta de recursos).

Posiblemente una situación intermedia sea más aconsejable: tomar en consideración los recursos disponibles pero sin limitarse a ellos (entendiendo que la nueva propuesta precisa necesariamente de nuevos recursos).

En definitiva, los *inputs* marcan las condiciones a las que los encargados de elaborar las nuevas propuestas curriculares deben atenerse y/o tomar en consideración. Son como los libros o informaciones de cabecera que hay que tener siempre sobre la mesa a la hora de ir adoptando las sucesivas decisiones que se incluyen en el proceso de construcción del Plan de Estudios.

A.2) El proceso de elaboración del Plan de Estudios.

El proceso de elaboración de un Plan de Estudios no difiere sustantivamente del proceso a seguir en la construcción de cualquiera otra pieza curricular (el diseño de una experiencia, la programación de una asignatura, la definición de un plan de prácticas, etc.).

Los componentes básicos de este proceso figuran en el cuadro nº 1. Su expresión formalizada (es decir, la forma en que se presentan como un documento) puede variar según la cantidad de información que se desee incluir o el uso que se le pretenda dar.

Como he venido señalando reiteradamente, estamos ante un momento en el que la elaboración del Plan de Estudios se traduce en la adopción de una serie de decisiones

básicas sobre la naturaleza y contenidos del *proyecto formativo* que se pretende definir. Veamos a continuación cuáles son esos aspectos sobre los que es preciso concretar una posición institucional.

a) la definición del PERFIL PROFESIONAL.

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

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

Definir y concretar un perfil profesional no es siempre una tarea fácil. Ciertas profesiones poseen un perfil borroso y es frecuente encontrarse con profesiones que abarcan todo un amplio espectro de actividades. El dilema entre la generalidad y la especialización se presenta, en toda esta fase del proceso, con una especial virulencia. Es por ello que el abanico de opciones que se ofrece a quienes hayan de adoptar las decisiones conducentes a la propuesta del Plan de Estudios suele ser muy amplia: la misma carrera puede tener una orientación u otra según cuál sea el perfil profesional que se haya adoptado como punto de referencia.

Pensemos, por ejemplo, la diferente definición del Plan de Estudios que requerirá la carrera de veterinaria según el perfil profesional esté más orientado a la producción o a la medicina animal. O la diferente orientación que requerirá una carrera según el perfil haya sido definido desde un postulado puramente técnico (aprender las técnicas propias de esa especialidad) o se haya tratado de incluir en él aspectos relativos a la madurez personal de los futuros estudiantes y/o a su compromiso con los problemas de su entorno.

Por todo ello, la definición del perfil, requiere de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del Plan de Estudios resulte completa y coherente. En ocasiones, algunos de estos aspectos del perfil profesional vienen ya señalados en los *inputs* o *directrices oficiales* antes mencionados. En tal caso, lo que procede es tomarlos como punto de partida y completarlos desde las características y pretensiones de la propia Universidad. En otros casos, ante la ausencia de especiales precisiones en las directrices, lo que procede es ir adoptando las decisiones que parezcan más convenientes a cada situación.

En las ocasiones en que me ha tocado actuar en procesos de este tipo he propuesto trabajar sobre un esquema de perfil profesional que abarca tres componentes principales:

a.1 : las salidas profesionales.

En este apartado pueden incluirse tanto las salidas profesionales tradicionales y genéricas de la profesión como aquellas otras más propias del momento o la situación específica en que esté enclavado el centro formativo.

Esta exigencia de “contextualizar” las salidas profesionales (de referirlas al propio entorno y/o situación socio-económica y socio-laboral) resulta tanto más importante cuanto más características y diferentes sean esas condiciones (países en vías de desarrollo, situaciones

geográficas con características muy particulares en sus sistemas productivos o en su estructura social, momentos de recesión o crecimiento de ciertas actividades profesionales, etc.).

a.2: los ámbitos de formación prioritarios.

Se quiere con esto señalar cuáles serán los núcleos de formación que se consideran prioritarios para el ejercicio de esa profesión. De alguna manera marcará la orientación académica del perfil (y que puede hacer de ella una orientación diferente a la de otras universidades o centros formativos).

Podemos pensar, por ejemplo, en un ingeniero agrónomo con una fuerte formación en Físicas y Química, o en un economista pero con una fuerte formación básica en Matemáticas, o en un psicólogo pero con una fuerte formación en procesos sociales.

En definitiva, no se trata de renunciar a lo que han de ser los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión (aspecto que se determinará en una fase posterior del proceso) sino en cual se pretende sea la orientación de base de esa formación.

La historia de cada universidad, el estilo de trabajo habitual en ella e incluso sus recursos actuales (a nivel de laboratorios, de personal, etc.) pueden influir en la preferencia por una orientación u otra.

a.3: la formación personal y socio-cultural básica que se considera recomendable.

Uno de los aspectos más interesantes en el debate actual sobre la formación universitaria se refiere a este componente: cada vez parece más claro que la idea de formación a la que se compromete la universidad trasciende los contenidos puramente técnicos de las disciplinas. La Universidad no es sólo un escenario en el que se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran los hombres y mujeres que ejercerán en el futuro como profesionales.

No es fácil (porque no forma parte de la tradición curricular universitaria) entrar a definir este punto. Las propuestas formativas suelen quedarse en meras declaraciones retóricas de valores o virtualidades personales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, creatividad, capacidad de liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) que después carecen de proyección concreta sobre el proyecto formativo que se oferta.

La idea no es otra que identificar (sobre la base del análisis de las necesidades reales de los estudiantes, o a partir de algunos principios generales de lo que supone la formación de personas adultas y de futuros profesionales) aquellos ámbitos de conocimientos y/o de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar. Más tarde, cuando ya tengamos diseñado el Plan, nos tocará confirmar de qué manera se han hecho operativas esas pretensiones y qué dispositivos se han introducido en el proyecto para garantizar que efectivamente se trabaja en esa dirección.

Más adelante, al hablar de los contenidos formativos del Plan de Estudios, volveré sobre este punto.

Con estos elementos tenemos ya diseñada una idea de perfil profesional con sugerencias suficientes como para servir de base a la Propuesta del Plan de Estudios.

b) la selección de los CONTENIDOS FORMATIVOS.

Con frecuencia, la determinación de los Planes de Estudio comienza y acaban en este punto: seleccionar un elenco de disciplinas que permitan completar el número de créditos para obtener un título profesional. Todo el sentido de este trabajo es justificar que no se trata de eso y que para que la selección de contenidos esté justificada se han de tomar en consideración muchos otros elementos previos. Eso es, justamente, lo que diferencia un planteamiento “curricular” de las carreras (que se orienta a la formulación de un *proyecto formativo*) de un enfoque puramente pragmático y coyuntural (que al final se convierte en un simple reparto de los créditos entre los departamentos y profesores implicados).

La determinación de los **contenidos formativos** de un Plan de Estudios constituye otro espacio de controversia en el que confluyen buena parte de los dilemas que afectan a la universidad en su conjunto y a la propia naturaleza de las carreras (generalidad vs. especialización; formación técnica vs. formación humanística; universalidad vs. situacionalidad; etc.). Por eso, el paso previo de definir un perfil profesional que sirva de guía a los siguientes pasos del proceso resulta muy importante.

El cuadro nº 2 presenta un modelo de organización de los contenidos formativos que me ha ido resultando muy útil a la hora de seleccionar los contenidos de un Plan de Estudios. Con ligeras variantes en cuanto a la denominación de los apartados se ha podido aplicar a cualquier carrera y tipo de estudios.

cuadro nº 2

Como puede observarse, se parte de una idea de carrera universitaria que resulta más amplia y polivalente de lo que suele resultar habitual en los actuales Planes de Estudios. En ese sentido es más importante la consideración de la diversa naturaleza de los contenidos formativos posibles que su correspondiente peso final en el Plan de Estudios. Es decir, una cosa es reconocer la validez e importancia de los 4 tipos de contenidos propuestos y otra muy diferente predeterminar cuál ha de ser su peso real en cada Plan de Estudios (cosa que dependerá mucho del tipo de carrera de que se trate y de la orientación que se dé a la misma).

En resumidas cuentas, se está haciendo alusión a 4 tipos de contenidos formativos. Dos de ellos pertenecerían a los que podríamos denominar “esfera de la formación general”, y los otros dos pertenecerían a la esfera de la “formación profesional”.

b.1: contenidos culturales generales.

La pretensión de que la formación cultural de las personas se cierra con el bachillerato y que la universidad queda descomprometida de dicha función ha resultado injustificada y poco realista. Son frecuentes las críticas con respecto a las carencias formativas con las que los estudiantes acceden a la universidad pero, por lo general, se pasa por alto ese dato dando ya por perdida la opción de una formación más completa.

Sin embargo, y en la dirección contraria, van surgiendo propuestas y enfoques en los que se vuelve a insistir en la necesidad de “redescubrir” el sentido y el compromiso que tiene la universidad con una formación completa de los sujetos valorando como empobrecedor cualquier reducción prematura del campo de estudio e inquietudes de los estudiantes universitarios. Dos tipos de consideraciones sirven para justificar este tipo de planteamientos:

- el gran abandono de las carreras (con los consiguientes efectos sobre la autoestima personal y sobre la economía de las familias y de los gobiernos) viene, con frecuencia, motivado por carencias sustantivas en conocimientos básicos que impiden poder seguir adecuadamente los estudios. Que la universidad como institución ignore ese hecho o, simplemente, lo atribuya a los niveles anteriores del sistema educativo no resuelve el problema.

-la insistencia en la necesidad de un enriquecimiento intelectual y cultural de las profesiones (esto es, una visión ancha y humanista frente a la visión estrecha y técnica de la profesión). Las nuevas metáforas del profesional como “intelectual” y como “agente crítico” no hacen sino insistir en esta dirección.



Algunas de las instituciones formativas más prestigiosas del mundo (como por ejemplo el *Imperial College* de Londres que ofrece estudios de Medicina e Ingenierías, o el *Minessota Technological Institute* que ofrece también estudios técnicos del más alto nivel) han incluido en sus Planes de Estudio programas de Humanidades destinados justamente a reformar esta parte de la formación de sus estudiantes. Programas, que por otra parte, están teniendo un elevado grado de aceptación entre los estudiantes³.

Desde otra perspectiva diferente (en este caso para paliar las deficiencias con que acceden los estudiantes a la Universidad) las universidades peruanas incluyen en sus Planes de Estudio algunas materias que permiten mejorar y homogeneizar los conocimientos básicos en campos substanciales para el trabajo universitario (así por ejemplo, Castellano y Redacción, Matemáticas, etc.)

b.2 Contenidos formativos generales e inespecíficos

Este segundo apartado, que completa el anterior, tiene que ver con el desarrollo de ciertas competencias que son consustanciales a los estudios universitarios (porque forman parte, justamente, de esa formación que la universidad pretende reforzar en sus estudiantes) pero que no pertenecen a ninguna disciplina o especialidad en particular (de ahí su consideración como inespecíficos).

No estamos hablando de contenidos (en el sentido tradicional de conceptos o informaciones a similar) sino de competencias que la universidad debe ser capaz de transmitir y reforzar en sus estudiantes. Entre estos aspectos (que por otra parte ya hemos identificado previamente en el perfil) podemos resaltar los siguientes:

- el desarrollo de las actitudes y valores vinculados a la profesión
- la mejora de aquellas competencias personales que mejorarán el rendimiento como estudiante y la calidad como persona.
- el conocimiento de la profesión
- el desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones de los estudiantes.

Las carreras se han ido enriqueciendo en esta dirección en los últimos años pero, con frecuencia, más a partir de iniciativas coyunturales y asistemáticas, que porque se haya hecho una consideración curricular de las mismas. Algunas de estas experiencias pueden servir para clarificar qué es lo que se pretende con este apartado de los contenidos formativos:

- la incorporación de talleres sobre “técnicas de estudio”, “estrategias de manejo de fuentes documentales”, “utilización de las nuevas tecnologías”, etc. como mecanismo para facilitar un trabajo mejor orientado. Sobre todo en aquellos casos en que se produce la masificación de los estudiantes y se imposibilita una relación personal de tutoría por parte de los profesores, más necesario se hace dotar a los alumnos, desde su entrada a la universidad, de los recursos necesarios para poder trabajar autónomamente sin que ello reste calidad a su trabajo.
- la importancia dada, en cuantos análisis y convenciones se celebran sobre enseñanza universitaria, al tema de los valores y actitudes en la orientación de los estudios obliga a establecer estrategias que permitan a los estudiantes ir madurando y ampliando sus apreciaciones en relación a los aspectos más destacables de la realidad social y cultural a la que pertenecen: sensibilización ante las desigualdades sociales, respecto a la multiculturalidad, conciencia de las consecuencias de ciertas actuaciones técnicas, defensa del medio ambiente, compromiso con la propia identidad cultural, rigor científico en las apreciaciones, autonomía para expresar las propias creencias y respeto a las de los demás, etc. Algunas universidades están incorporando programas en los que sus estudiantes actúan como voluntarios en proyectos sociales o culturales. Otras

³ Puede verse una descripción completa de dichos programas en GOODLAD, S.(1995): The Quest for Quality. Society for Reserach into Higher Education & Open University. Pag. 30-35





prestan especial atención a la defensa de la lengua y cultura propia (convirtiéndolas incluso en materias de estudio). En otros casos, se potencia la presencia constante de iniciativas tendentes a reforzar la sensibilidad social, el conocimiento y respeto a la más amplia pluralidad de posiciones científicas, vitales o culturales, etc.

- la incorporación progresiva de intercambios entre diversas universidades de diferentes países supone otra oportunidad más para que los estudiantes universitarios tengan la oportunidad de enriquecer sus perspectivas culturales y de tener que afrontar retos nuevos a nivel personal (incluyendo el dominio de nuevas lenguas, la adaptación a sistemas de vida diferentes, etc.)
- en el mismo sentido, las prácticas pre-profesionales, que forman ya parte sustantiva de muchas de las carreras, están abriendo nuevas perspectivas en la formación no sólo técnica sino humana de los estudiantes en la medida en que les enfrenta a problemas reales y les pone en contacto con otros profesionales con los que deben colaborar.

Muchas de estas iniciativas pertenecen a lo que se ha llamado “experiencias fuertes” y que se sabe actúan como elementos formativos de una importancia notable. En muchos casos acaban teniendo mayor incidencia en la orientación profesional y vital de los estudiantes que los propios estudios cursados. Por eso son tan importantes para su desarrollo personal. Y por eso también, a la hora de valorar un Plan de Estudios podemos considerar que valor no va a radicar únicamente en el interés de los contenidos disciplinares que incluya sino en la riqueza de las experiencias vitales que ofrezca a sus estudiantes.

b.3) Contenidos formativos disciplinares (I): disciplinas generales

Obviamente, el núcleo básico de cualquier propuesta curricular ha de radicar en aquello que constituye la esencia de la formación profesional a la que va orientado. En este sentido, juegan un papel primordial las disciplinas que configuran el ámbito de la formación básica dentro de cada carrera.

El elenco de disciplinas que forman parte de este grupo puede variar en número y relevancia en función de la carrera de que se trate y también de la orientación que se le haya dado al perfil profesional (a eso se refería el segundo apartado del perfil: los focos formativos a los que se pretende prestar una especial relevancia).

Normalmente este tronco formativo suele ser común a diferentes carreras. Pensemos, por ejemplo, en materias generales que sirven de base a las diversas ingenierías o las que pueden constituir un tronco común en las diferentes carreras de letras y humanidades. Esta posibilidad abre importantes perspectivas a la flexibilización de los currícula tal como señalaré en un punto posterior.

b.4) Contenidos formativos disciplinares (II) : disciplinas especializadas

Se trata de todo el conjunto de materias que tienen que ver ya con la carrera concreta a cuyo Plan de Estudios nos estamos refiriendo. Aunque nos estemos refiriendo aquí a contenidos “especializados” cubren un abanico que va mucho más allá de lo que pueda referirse a materias vinculadas sólo a alguna de las posibles especialidades de esa carrera. Se trata de materias específicas de la profesión y que pueden abordar bien problemas o espacios generales de la misma, bien ámbitos más restringidos y propios de alguna especialidad concreta.

Por eso, algunos diferencian entre *materias de fundamentación* (generalmente teóricas y generales) y *materias de aplicación* (generalmente prácticas y ligadas a ámbitos profesionales especializados).

Un Plan de Estudios equilibrado debe incluir ambos tipos de disciplinas. El peso de unas y otras variará según la orientación (generalista vs. especilista) que se le haya dado al perfil profesional





que le sirve de base. pero en cualquier caso ambas deben estar presentes: los curricula especializados deben incluir materias generales que sirvan de base al estudio de los aspectos especializados de la profesión y los curricula generales deben incluir, igualmente, aproximaciones especializadas a ámbitos específicos si se quiere evitar que la carrera se quede en un plano excesivamente teórico y nocional.

b.5) El *practicum*.

Ya me he referido a este componente del curriculum universitario en el apartado b.2 pues propicia ese tipo de formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares. Sin embargo la importancia que ha ido adquiriendo el PRACTICUM en los actuales Planes de Estudio y sus características novedosas hacen que precise de una consideración diferenciada

La primera de dichas consideraciones se refiere al propio concepto de PRACTICUM. A veces, por falta de experiencia, se confunde el practicum con las prácticas vinculadas a las diversas materias del curriculum. No es ése el sentido del Practicum. Cuando hablamos de practicum estamos refiriéndonos al periodo que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión (en fábricas, empresas, servicios, etc.). El practicum constituye, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia universidad o vinculados a ella (fincas y establos en las carreras de agronomía y veterinaria, hospitales en las de medicina y enfermería, etc.).

Una segunda consideración debe referirse al escaso partido que hasta ahora se le ha venido sacando a esta parte del curriculum universitario. De las diversas modalidades de practicum⁴, la más extendida (situarlo al final de la carrera) es justamente la más pobre desde el punto de vista formativo. La mejor disposición curricular del Practicum se produce cuando la práctica pre-profesional (la presencia de los estudiantes en escenarios reales de trabajo profesional) se hace de manera integrada en la carrera. De esta manera la formación recibida en la universidad se enriquece con la experiencia directa en el campo de trabajo y, viceversa, esa misma experiencia práctica sirve para "iluminar" el sentido de los aprendizajes teórico-prácticos que se realizan en las clases universitarias (los alumnos entienden mejor las cuestiones que se les explican una vez que han tenido la oportunidad de presenciar en directo el trabajo real de los profesionales).

Finalmente, convendría remarcar, una vez más, la naturaleza y sentido formativo que posee el PRACTICUM y el hecho que de, justamente por eso, debe formar parte integrante del Proyecto formativo que se ofrece a los estudiantes. No se trata sólo de "soltar" a los estudiantes para que pasen un periodo de tiempo en empresas. de lo que se trata es de que ese periodo de tiempo, como el que pasan en las clases de la universidad o en los laboratorios, debe resultar formativo para ellos: deben aprender cosas nuevas, reforzar conocimientos que ya poseen y, en general, mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales. Si ya resulta difícil garantizar ese propósito formativo en lo que se refiere a las clases, aún lo es más si nos referimos al periodo de prácticas en empresas. Por eso el practicum precisa de una cuidadosa

⁴ Puede verse una descripción más detallada de los diversos tipos de practicum y de las posibilidades formativas de cada uno de ellos en ZABALZA, M.A.(1997): "*El practicum en la formación de los maestros*", ponencia presentada en el Congreso Commemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad (La Formación De Los Maestros En Los Países De La Union Europea). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid 17-20 Dic. 1997. Actualmente en prensa.



planificación y del establecimiento de dispositivos (convenios, planes de colaboración, conciertos inter-institucionales, etc.) que hagan posible su operativización en condiciones de calidad⁵.

Con estas consideraciones hemos completado el apartado de los contenidos formativos de un Plan de Estudios. Como puede constatar, la idea de formación trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional del crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes universitarios.

c) el MARCO ORGANIZATIVO del Plan de Estudios.

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

Aunque las posibilidades, en este caso, son muchas voy a tratar de plantear algunas de las cuestiones que bien la literatura especializada bien la experiencia de estos años de reformas curriculares en la universidad han desvelado como aspectos relevantes.

c.1) la estructura cíclica de los Planes de Estudio.

Pese a algunas reticencias iniciales, la estructura cíclica de las carreras se ha demostrado como una vía interesante para flexibilizar los currícula (una de las directrices básicas planteadas por la mayor parte de los responsables universitarios).

La permanencia mayoritaria (al menos en España) de carreras universitarias de 5 años facilita esta posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de 2 años (que puede tener un tronco común a varias carreras) y un 2º ciclo de especialización. Ello permite a los estudiantes ajustar mejor sus preferencias y poder pasar de una carrera a otra con escaso esfuerzo. En una situación en que la selectividad y los *numerus clausus* tienen efectos perturbadores sobre la selección de los estudios esta apertura a itinerarios flexibles constituye una no pequeña ayuda a los estudiantes.

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

Otro de los riesgos de la estructura cíclica es que los centros universitarios la aprovechen como un mecanismo de filtro de los estudiantes. Algo así como si volviéramos a la antigua estructura de los cursos genéricos y selectivos que servían de llave a la promoción. En este caso, se pervertiría el sentido de la estructura de ciclos: en lugar de servir de mecanismo de facilitación para los estudiantes se convertirían en trampas saduceas que la institución les tiende para dificultar su progreso.

⁵ Sobre cuáles son algunas de las condiciones que determinan la calidad del practicum puede verse otro trabajo: ZABALZA, M.A. : evaluación del practicum

c.2) La semestralidad y, en general, la duración de las disciplinas.

Otro aspecto relacionado con la organización de un Plan de Estudios está relacionado con la duración de las materias y con su naturaleza anual o semestral.

En algunos países, la semestralidad está incorporada como en sentido pleno a la estructura de las carreras. Los estudios se miden por semestres. En otros casos, como en el español, el tránsito de una organización anual a una semestral ha resultado mucho más problemática.

En primer lugar conviene señalar que una estructura por semestre requiere de una infraestructura administrativa mucho más potente y equipada que en el caso de la organización por materias anuales. La necesidad de implementar con mayor rapidez listados, actas, organización de clases y exámenes etc. exige una mayor disponibilidad de recursos y una agilidad administrativa notable.

En segundo lugar, una estructura por semestres implica una planificación de los estudios coherente con esa dimensión. La experiencia española de estos últimos años ha puesto de relieve cómo por falta de experiencia se han producido numerosos desajustes entre la temporalización oficial de las materias y los contenidos incluidos en las mismas. Muchos profesores desconsideran el factor “tiempo disponible” y mantienen en las nuevas materias semestrales los mismos contenidos que antes impartían en materias anuales. La presión para ellos mismos, pero sobre todo para los estudiantes ha sido insostenible.

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

En algunos casos, se han mencionado también otras consideraciones más pragmáticas sobre el tema de la semestralización.

En favor su favor se ha señalado, por ejemplo, que es una buena medida para impedir que profesores y alumnos perdamos el tiempo: al tener que completar la materia en un tiempo más corto se pueden tener menores distracciones y se nos obliga a estar más metidos en la tarea. Más relevante parece la ventaja de que la semestralización es otro de los mecanismos disponibles para flexibilizar el curriculum: al ofrecer mayor margen de opción a los estudiantes estos tienen más posibilidades de personalizar su curriculum.

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

En definitiva, las posiciones en torno a la semestralización son variadas y requieren de estudios y debates más matizados. Desde mi humilde punto de vista entiendo que en los primeros años resultan más positivas las disciplinas anuales (porque dan más tiempo a reposar los aprendizajes y a introducir los reajustes personales y en el estilo de trabajo que suelen hacerse precisos tras el desconcierto del primer encuentro con la universidad). En los cursos



subsiguientes pueden ir combinándose materias anuales (sobre todo aquellas que abarcan campos más generales) y materias cuatrimestrales (aquellas que se refieren a ámbitos más específicos o especializados).

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

c.3) el dilema entre disciplinaridad e interdisciplinaridad.

Este ha sido otro de los puntos “calientes” en el debate curricular de los últimos años. La tradición universitaria ha funcionado siempre, y lo sigue haciendo, bajo la estructura de una organización disciplinar de las carreras (al final una carrera no es sino un elenco de materias a cursar consecutivamente). En los últimos años, sin embargo, han ido apareciendo otros formatos de estructuración de gran interés.

El problema principal que plantea una estructura disciplinar rígida es el de la estanqueidad de los contenidos abordados en cada materia. Cada materia y, por ende, cada profesor actúan de manera aislada y resulta muy difícil tanto el establecer relaciones significativas de interacción entre disciplinas diversas (aunque aborden temáticas interconectadas) como evitar los solapamientos entre temas de diversas materias (por la natural proximidad entre los ámbitos de estudio de unas y otras).

La tendencia al individualismo por parte de los profesores resulta coherente con el modelo disciplinar de organización de los estudios y actúa como soporte del *statu quo*.

Las modalidades de interconexión se han planteado a diversos niveles:

- en algunos casos, se trata de iniciativas sencillas a través de las cuales, y sin problematizar el modelo disciplinar vigente, se trata de buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas: trabajos válidos para varias disciplinas, proyectos prácticos en cuyo desarrollo que resulta preciso aplicar combinadamente contenidos o procedimientos propios de materias diversas.
- en otros casos, la conexión se plantea en las estructuras organizativas universitaria y son los Departamentos o grupos de profesores quienes actúan como elementos aglutinadores de las materias que pertenecen a su área de conocimiento: tanto el desarrollo de las explicaciones teóricas como las prácticas que llevan adscritas esos contenidos son abordadas por equipos de profesores que las presentan desde diversas perspectivas científicas o metodológicas.
- en las modalidades más avanzadas, la estructura de los Planes de Estudio abandona el modelo disciplinar y busca sistemas alternativos de organización de los contenidos. El modelo más extendido en esta dirección es el denominado “estudio basado en problemas”. La experiencia más completa que conozco en este sentido es la de la Universidad Autónoma Metropolitana de México ⁶ que ha planteado todas sus carreras siguiendo una estructura basada en problemas. Por ejemplo, la carrera de veterinaria se estructura a partir de los problemas básicos que aborda esa profesión: procreación, alimentación, producción, etc. Sobre cada uno de dichos problemas van confluyendo las aportaciones de las disciplinas implicadas.

⁶ VILLASEÑOR, G. (1994) : La Universidad Pública Alternativa. Servicio Publicaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana. Mexico



Sistemas similares han sido introducidos por prestigiosas instituciones de Formación Médica⁷ y también en algunos centros dedicados a la formación de Trabajadores Sociales⁸.

c.4) La distribución general de materias y experiencias en los cursos

Otra de las decisiones a adoptar y que resulta importante (pese al escaso interés que suele prestársele, como si se tratara de una cuestión baladí) es la secuenciación de las diversas unidades formativas que forman la carrera.

Los modelos curriculares basados en la mera yuxtaposición de materias no tienen por qué prestar especial atención a esta cuestión. Al final si cada materia funciona como una entidad autónoma y autosuficiente, su relación con el resto de las unidades formativas resulta algo secundaria.

Pero si se pretende construir un itinerario formativo que tenga una cierta continuidad interna (que las materias vayan complementándose unas a otras) el tema de la secuencia adquiere una especial importancia.

Esta cuestión se ve afectada fuertemente por los nuevos formatos curriculares en los que se concede un mayor protagonismo a los alumnos en la construcción de su currículum. Los sistemas por créditos (generalizados en buena parte del mundo y recién incorporados a la universidad española) o por exámenes (sistema habitual en Italia, por ejemplo) permiten ir acumulando créditos sin prestar especial atención a la secuencia en la que dicha consecución se lleva a cabo. Desde el punto de vista de la organización de la secuencia del currículum esta situación lleva a dos tipos de posibilidades de respuesta:

- en el caso de que se desee preservar la libertad de elección de los estudiantes como criterio prioritario lo que hay que hacer es que las diversas unidades formativas (materias, prácticas de laboratorio, practicum, etc.) tengan una cierta identidad interna y puedan funcionar como elementos aislados (que no se tenga que dar algo por supuesto, que no suponga la continuidad lineal de otras experiencias, etc.).

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

d) las CONDICIONES PRAGMATICAS para el desarrollo del Plan de Estudios.

Ningún plan formativo puede llevarse a cabo si se desconsideran las necesidades que genera su puesta en práctica. Los modernos Planes de Estudio exigen una consideración detallada de los recursos necesarios (en personal, infraestructuras básicas, laboratorios, bibliotecas, etc.) para poder operativizarlos en condiciones de calidad.

Por lo que se refiere a este trabajo, ya señalé al inicio que mis conocimientos se limitan al ámbito de lo pisopedagógico de la formación universitaria. Me siento, por tanto,

⁷ El General Medical Council del Reino Unido llegó a afirmar en 1994 que “ el sistema de estudio basado en problemas debería ser adoptado por todas las escuelas médicas antes del final de este siglo” (Vide Goodlad, op. cit. pag. 37)

⁸ SMITH, B (1985): “Problem-based learning: the social work experience”, en BOPUD, D. : Problem-based learning in Education for the Professions. Higher Education research and Development Society for Australasia. Sydney

incapaz de hacer aportaciones válidas en lo que se refiere a los sistemas para calcular las necesidades que genera la puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudios.

No quisiera, sin embargo, dejar de anotar algunos aspectos de índole organizativa y que, en mi opinión, constituyen elementos esenciales para la calidad de una propuesta formativa moderna. Me referiré, en especial a dos aspectos de especial interés:

d.1) la disponibilidad de mecanismos de diverso tipo (libros, dossiers, documentación, etc.) que permitan el *trabajo autónomo* por parte de los estudiantes.

Hablar del “desarrollo de la autonomía” por parte de los estudiantes no constituye solamente la declaración retórica de uno de los objetivos formativos de la Universidad. Dadas las actuales condiciones en que se desenvuelve el trabajo universitario (masificación, difícil interacción personal entre profesores y alumnos, multiplicación del horario de clases, etc.) la necesidad de poder trabajar autónomamente por parte de los estudiantes se convierte en una condición absolutamente necesaria.

Algunos estudiosos⁹ han señalado que ésta es una de las condiciones básicas de la nueva enseñanza universitaria. Y que las universidades deberían preparar a sus estudiantes para poder trabajar autónomamente desde el mismo momento de su ingreso.

Esta condición ha llevado a adoptar diversas iniciativas institucionales tendentes a facilitar este estudio autónomo por parte de los estudiantes. Entre ellas podríamos destacar las siguientes:

- la incorporación, en el primer año, de talleres sobre técnicas de estudio, manejo de fuentes de información, adiestramiento en nuevas tecnologías, etc.

- la supervisión, normalmente indirecta, de los apuntes o anotaciones que los estudiantes van tomando en las clases y sobre los que estudiarán : los profesores pueden revisar públicamente algunos de tales apuntes indicando sus insuficiencias y la forma de subsanarlas.

- el ofrecimiento a los estudiantes de “dossiers” que les permitan abordar con la profundidad y exactitud suficientes los temas del programa.

- la preparación de “guías” para orientar el trabajo de los estudiantes. Guías en las que se describe el contenido de los diversos temas y se les orienta sobre cómo abordar los puntos esenciales del mismo. Las guías pueden ir evolucionando desde los primeros años de la carrera (en los que las orientaciones son más precisas e incluso más directivas) a los últimos cursos (en los que se convierten en simples sugerencias abiertas que respetan la libertad y experiencia del estudiante para organizar su trabajo).

- la preparación de “paquetes instructivos” completos (que puede hacerse en soporte multimedia) en los que figura tanto el contenido como los materiales para trabajar cada uno de los temas del programa. Esta modalidad de materiales propios de la enseñanza a distancia se han demostrado también de gran utilidad en sistemas presenciales o semipresenciales. Por un lado se facilita el trabajo autónomo por parte del estudiante y por el otro se hace posible que los profesores maticen, discutan, completen o analicen con ellos los contenidos estudiados.

⁹ GUBBS, G. y JENKINS, A. (1994) . Teaching large classes in Higher Education: how maintain quality with reduced resources. Kogan Page. London

d.2) El establecimiento de “relaciones inter-institucionales” para el desarrollo de los diversos componentes del programa de formación.

Los modernos Planes de Estudio incluyen momentos formativos que se desarrollan (o podrían hacerlo) fuera del recinto universitario: prácticas en empresas, trabajo de campo, intercambios con otros países u otras instituciones, trabajos académicamente guiados, etc.

Estas posibilidades desaparecen o se reducen sustantivamente si la institución universitaria no posee un nutrido espectro de relaciones que garantice su puesta en práctica en condiciones de calidad.

Al tratarse de un sistema novedoso en la estructura de los Planes de Estudio, no todas las Universidades han avanzado lo suficiente en la articulación de estos sistemas de convenio o acuerdo entre instituciones. En muchos casos, tampoco se han actualizado las reglamentaciones que regirán los sistemas de acreditación o convalidación de los trabajos realizados en sede no universitaria (la experiencia laboral o profesional no universitaria de los que acceden a la universidad) o en otras universidades.

Estos aspectos, aunque son externos a la propia estructura del Plan de Estudios constituyen una condición importante para su desarrollo en la medida en que hacen posible incorporar unidades formativas diferentes a las clases tradicionales.

e) previsiones en torno a la EVALUACION del Plan de Estudios

Otro de los aspectos clave (y pese a ello, habitualmente olvidado) en la estructura de un Plan de Estudios es el de la *evaluación* del mismo: qué tipo de previsiones se hacen en relación a la evaluación de la propuesta curricular elaborada.

Los Planes de Estudio, como cualquier otra propuesta formativa, no son otra cosa que la formalización de una serie de decisiones adoptadas en un momento determinado y en función de una serie de criterios claramente variables. Es decir, no estamos hablando de algo inmutable y fijo (como si se tratara de las Tablas de la Ley o la Constitución de un Estado). Es más, su propia naturaleza y sentido (y más en estos momentos de continua reformulación de las políticas formativas para poder responder a las demandas del mercado laboral) los convierte en algo destinado a ser revisado con una periodicidad más corta que larga.

Pero esta modificabilidad substancial de los Planes de Estudios no debe entenderse como un proceso dependiente de la casualidad o de los intereses puntuales de los políticos o responsables de turno. Las modificaciones no pueden surgir como consecuencia de la propia vulnerabilidad de los Planes con respecto a factores externos a ellos mismos, sino como consecuencia de los reajustes introducidos en base a la evaluación de su funcionalidad y adecuación al contexto.

Desde hace ya muchos años, algunos países como EEUU no suelen admitir (y menos aún financiar) programas educativos que no lleven anexa una propuesta con respecto a su evaluación.

La evaluación de un Plan de Estudios puede parecer una acción compleja y técnicamente dificultosa. Pero pueden arbitrarse posiciones intermedias en las que el rigor

metodológico se aligere en beneficio de la función autoinformativa que la evaluación desempeña. Lo importante es que se articule un sistema de seguimiento del nuevo plan y que como resultado de dicho seguimiento estemos en condiciones de poder conocer adecuadamente cómo se va desarrollando la puesta en marcha del plan, sus resultados (aunque sean parciales) y la valoración que merece a los sectores implicados en el mismo.

La evaluación de un Plan de Estudios incluye (o puede hacerlo) diversos niveles:

e.1) Evaluación del proyecto en sí mismo.

Una vez elaborado el Plan de Estudios, éste adquiere la entidad de un documento que puede ser sometido a diversas modalidades de evaluación (dentro de la propia universidad, por expertos externos, por grupos profesionales, etc.) aún antes de ponerse en práctica.

Los aspectos que se pueden considerar dentro del Plan redactado son también muy diversos: su *estructura* interna, su *coherencia* interna (si existe correspondencia entre propósitos y desarrollo), su *adecuación* a las circunstancias (si se adapta a las necesidades y posibilidades de nuestra institución, si será viable), su *actualización* con respecto a los contenidos (si responde al estado actual de la profesión para la que se pretende formar), etc.

e.2) Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en marcha.

Una vez iniciada la puesta en práctica del nuevo Plan de Estudios también puede recogerse información que nos permita valorar la funcionalidad del proceso y las incidencias que se hayan ido produciendo con respecto a las previsiones iniciales.

El análisis de tales incidencias pueden exigir la introducción de los primeros reajustes en el Proyecto. Y dada la importancia (psicológica y práctica) de las primeras fases de cualquier proyecto, esta evaluación de los momentos iniciales resulta de gran importancia.

e.3) Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas.

Uno de los aspectos importantes de cualquier programa, pero sobre todo de aquellos que tienen que ver con la educación, se refiere a la satisfacción expresada por los diversos agentes que participan en su desarrollo.

Dadas las características organizacionales de las instituciones universitarias (que no funcionan en absoluto como una empresa en la que se puedan marcar directrices rígidas desde la gerencia), la satisfacción del profesorado y del personal en su conjunto resulta más importante si cabe. También resulta importante considerar el nivel de satisfacción mostrado por los estudiantes con respecto al Plan. En tanto que beneficiarios de un servicio tienen el derecho de recibir aquel tipo de atenciones y enseñanza que responda a un nivel de exigencias acorde con los tiempos que vivimos.

De forma más indirecta pero igualmente importante resulta tomar en consideración el nivel de satisfacción de las familias de los estudiantes (por lo menos en lo

que a ellas mismas les afecta: horarios, recursos exigidos, desplazamientos, prácticas, etc.) y de los futuros empleadores de nuestros estudiantes (sobre todo a partir del conocimiento que tienen de ellos y de su preparación cuando los reciben en el periodo de prácticas o cuando los emplean al acabar la carrera).

e.4) Evaluación de los resultados: abandonos, calificaciones, colocaciones

Otro aspecto fundamental de la evaluación a prever sobre el desarrollo de un Plan de Estudios es la que se refiere a los resultados obtenidos por el mismo.

Un análisis de las calificaciones (comparándolas, si procede, con las que se obtenían en el sistema anterior), de la tasa de abandonos o repeticiones, del tipo de actividades realizadas y de la calidad de los productos obtenidos en las mismas, de las colocaciones obtenidas puede resultar muy clarificador para considerar la efectividad de la nueva propuesta planteada y la medida en que mejora a las anteriores.

B) Algunas reflexiones sobre los Planes de Estudio : qué caminos puede seguir la innovación curricular en la Universidad.

“La universidad del S. XXI deberá ofrecer programas de formación profesional con currículos caracterizados por:

- a) flexibilidad en su diseño y ejecución.
- b) rigurosidad académica en el trabajo curricular, desde el diseño hasta la evaluación integral del currículo.
- c) enfoques multidisciplinares en su concepción y ejecución.
- d) integración cultural y multicultural en su orientación.”¹⁰

Estas ideas expuestas por los Rectores peruanos serían, en definitiva, un planteamiento que puede ser generalizado. En el fondo, reflejan las mismas ideas matrices que han servido de base a todo el trabajo que hasta aquí he presentado.

Si tuviera que identificar, en unos pocos trazos, los que en este momento pudieran ser los puntos clave de la Reforma de los Planes de Estudio en las Universidades creo que, aún a riesgo que equivocarme por ingenuo y pretencioso, me decidiría por resumirlos en los siguientes puntos:

a) La Flexibilización.

Posiblemente la tarea más importante, pero a la vez, la más dificultosa de la reforma de los Planes de Estudio. La tradición pesa mucho y es difícil superar esa idea de que los planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores.

La flexibilidad de los currícula viene fundamentada en dos consideraciones principales:

¹⁰ Asamblea Nacional de Rectores (Comisión de Coordinación Interuniversitaria) (s.f): Universidad. Edit. Dirección General de Desarrollo Académico. Lima. Pag. 19

- la propia flexibilidad del mercado de trabajo y de las profesiones en las que cada vez los ámbitos de intervención son más variables y las oportunidades de empleo se corresponden escasamente con los estudios realizados.

- el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de las limitaciones imprescindibles, su propio itinerario formativo. El reconocimiento de que los estudiantes universitarios son personas adultas y que tienen derecho a optar entre unos conocimientos u otros en función de sus propios intereses y su proyecto de vida constituye un giro copernicano en la organización habitual de los Planes de Estudio (normalmente pensados desde los criterios e intereses de los profesores o de la propia institución universitaria).

En tal sentido, flexibilizar los currícula universitarios supone la incorporación de los ciclos, la facilitación del tránsito de unas carreras a otras (a través de la existencia de troncos comunes y el establecimiento de criterios generosos en lo que se refiere a las equivalencias o convalidaciones), la incorporación de materias optativas (entre un 20 y un 25% del total de la carrera) y, finalmente, el reconocimiento de experiencias formativas y prácticas profesionales aunque hayan tenido lugar fuera de la sede universitaria.

b) El reforzamiento del sentido formativo de los Planes de Estudio

Todo lo señalado con respecto a la incorporación de los estudios humanísticos, incluso en las carreras técnicas, tiene que ver con esta demanda generalizada de potenciar la capacidad de impacto de la formación universitaria en toda la persona del estudiante, no solamente en el ámbito de sus conocimientos.

Lo que se somete a debate, en este punto, es la propia idea de formación a la que está comprometida la Universidad. La tendencia mantenida en los últimos lustros a especializar las carreras y a centrarse casi exclusivamente en los componentes técnicos de las disciplinas pensando más en el empleo que en la madurez personal se ha vuelto problemático y hoy es blanco de fuertes objeciones.

El problema de esta cuestión es que resulta fácil de argumentar pero muy difícil de operativizar. Por eso, el planteamiento en su conjunto peligra y corre el riesgo de quedarse en una mera declaración retórica (que algunos desearán tildándola de *paternalismo pedagógico*).

La reciente experiencia española de reforma de los Planes de Estudio no ha sido demasiado esperanzadora al respecto. Las carreras han seguido manteniendo su orientación exclusivamente profesionalizadora y basada en los componentes técnicos de las disciplinas. Las materias culturales y las iniciativas con sentido más formativo, cuando existen, quedan reducidas a espacios curriculares marginales o, simplemente, a posiciones extracurriculares y personales (actividades organizadas fuera del currículum y que no tienen nada que ver con el proyecto formativo de la Facultad).

Afortunadamente se han dejado abiertas otras posibilidades que permitirán satisfacer algunas demandas al respecto: las asignaturas de libre opción y las experiencias formativas “académicamente guiadas”.

En otros contextos ya he señalado que esta demanda se ha articulado con propuestas formativas más articuladas: programas de humanidades; desarrollo de proyectos (incorporados a la carrera) vinculados a ciertas problemáticas sociales; incorporación de

asignaturas de formación básica (normalmente vinculadas a la historia y cultura del propio país, a la problemática social, etc.).

c) El aligeramiento de la carga lectiva a los estudiantes

Por lo general, existe el criterio de que los estudiantes se forman y aprenden sobre todo estudiando más que pasando largas horas sentados en el pupitre de una clase. Pero eso no es posible si se les sobrecarga de asignaturas (hasta 14 materias llegan a tener algunos estudiantes) y de horas de clase.

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

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

Una visión más humanizada de los estudios universitarios no puede olvidar, tampoco, que se está trabajando con personas jóvenes que transitan por la Universidad a la vez que van construyendo su vida personal. Los estudiantes no deben verse a abandonar su propia vida personal para poder atender a sus estudios. A veces los planes de estudio están pensados para que los estudiantes se pasen el día completo pendientes de sus clases, del estudio y/o de las tareas que se les encomiendan.

Con buen criterio, uno de los aspectos que se valoran en el actual sistema de evaluación de las Universidades es el tiempo estimado que los estudiantes deben dedicar al estudio para poder responder adecuadamente a las demandas de sus profesores. Se ha podido comprobar que algunos estudiantes precisarían de días de más de 30 horas para poder cumplir con el tiempo de estudio que sus profesores entienden como necesario para poder seguir bien sus asignaturas.

De ahí, la exigencia planteada en muchos países de que los cursos no incluyan más de 6-8 asignaturas simultáneas. Y ese es, igualmente, el sentido de la iniciativa española de distribuir las horas correspondientes a cada materia en horas lectivas (70%) y horas de estudio (30%).

d) La actualización permanente de los planes de estudio

Los Planes de Estudio han de mantener un cierto equilibrio entre la estabilidad (que permita consolidarlos, mejorar sus prestaciones y rentabilizar los esfuerzos) y la actualización (que facilite la incorporación de reajustes, la apertura a las nuevas demandas sociales y laborales y la adecuación a los intereses de los estudiantes).

En algunos casos, este equilibrio se ha hecho posible estableciendo un núcleo más estable y otra parte variable en el Plan de Estudios. El núcleo estable se corresponde normalmente con las materias fundamentales y aquellos ámbitos de especialización en los que la

universidad posee una tradición más fuerte y, por tanto, mejores infraestructuras. Las partes variables son aquellas que abordan aplicaciones más específicas o dependientes de factores coyunturales.

Si hacemos una consideración general de por donde van las líneas de actualización de los Planes de Estudio, creo que podríamos citar las siguientes:

d.1) La red denominación de las disciplinas.

Con dos propósitos fundamentales:

- equiparar su denominación con los enfoques más actuales de ese ámbito científico en la literatura especializada.
- tratar de establecer denominaciones iguales para materias con contenidos similares de forma que se faciliten las equivalencias y convalidaciones.

d.2) La revisión de los contenidos de las disciplinas.

Es este caso, el proceso de revisión responde también a dos criterios:

- actualizar los contenidos de forma tal que estén presentes aquellas cuestiones que forman parte sustancial del desarrollo de esa disciplina.
- acomodar los contenidos a la posición curricular de la disciplina (nº de horas, curso en el que está situada, otras materias con las que tiene relación, etc.)

d.3) La búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinares.

Aunque se trata de un proceso a contracorriente, como ya he señalado en un punto anterior, resulta importante ir resquebrajando la tendencia al aislamiento y la atomización de los contenidos de cada disciplina.

La realización de actividades prácticas y de proyectos que impliquen la utilización de conceptos y metodologías provenientes de diversos campos disciplinares es un paso inicial y no excesivamente costoso. La organización de los estudios por proyectos o problemas constituye un planteamiento mucho más exigente y avanzado.

d.4) La búsqueda de carreras y especialidades nuevas

El interés de las políticas universitarias por dar una mejor respuesta a las nuevas demandas sociales y laborales y, paralelamente, la necesidad de hacerlo al menor costo posible ha llevado a las universidades a diseñar proyectos formativos bastante alejados de las carreras tradicionales. Las orientaciones principales en esta dirección están siendo las siguientes:

- el establecimiento de carreras de ciclo corto (3 años)
- la incorporación de especialidades nuevas en las carreras clásicas.
- el diseño de carreras mixtas (con integración de estudios procedentes de otras carreras: Derecho+Económicas; Empresariales+ Lenguas; Psicología+Pedagogía, etc.).

d.5) La incorporación a este proceso de otras instancias distintas (empresarios, profesionales en activo, exalumnos, colegas de otros países, etc.).

Uno de los efectos perversos de las renovaciones desde dentro es que provocan círculos viciosos y discursos autistas. Las cosas se hacen a beneficio propio y tomando como punto de mira los propios y exclusivos intereses. Ya señalaba al inicio de este escrito que los Planes de Estudios son un punto de cruce entre intereses diversos y, a veces, contrapuestos. Si las decisiones las toma sólo una de las partes es poco probable que el resultado sea ecuánime.

Tampoco es una tarea cómoda para quienes han de llevar adelante el proceso en esas condiciones. Las luchas de poder y los intentos por acaparar espacios acaban desdibujando otro tipo de consideraciones más académicas (perfil profesional, apertura a nuevos espacios profesionales, flexibilización del marco curricular, etc.). Los créditos y su reparto se convierten en una pieza codiciada no por su contenido sino por el poder que dispensa su posesión. Y, al final, hemos hecho un camino lleno de dificultades para llegar a donde estábamos.

e) La generalización del PRACTICUM o formación en las empresas

Esta modalidad formativa estaba ya implantada en algunas carreras. Pero en la actualidad se ha generalizado a la práctica totalidad de ellas. Y además se ha integrado plenamente en el curriculum formativo: ya no dependerá de los contactos personales de algunos profesores o de oportunidades coyunturales que se ofrecen sólo a algunos estudiantes. Se ha modificado la idea de formación en el sentido de que se asume que los estudios profesionales deben realizarse mediante un sistema de partenariado entre la propia universidad y centros de trabajo donde los estudiantes puedan aproximarse y hacer prácticas reales en el que será su futuro espacio profesional.

Esta modificación ha supuesto un inmenso cúmulo de nuevas demandas organizativas a los responsables de la formación. Deben localizar esos centros de trabajo, consensuar con ellos un plan de formación, atender a su reivindicación de contraprestaciones, etc. Y desde el punto de vista curricular, este nuevo planteamiento de la formación ha obligado a entrar en profundidad en el sentido formativo del practicum, en su organización interna, en su articulación dentro del Plan formativo general, en su problemática administrativa y de acreditación, etc.

f) La generalización de los intercambios entre instituciones y universidades de diversos países

Otro de los aspectos característicos de los nuevos currícula universitario es el de la globalización de los estudios. Se trata de un proceso aún incipiente y que despierta no pocas reticencias (por problemas lingüísticos, económicos y culturales) pero que todo el mundo reconoce como una de las posibilidades más fructíferas que puede ofrecer la universidad de cara a la ampliación de los conocimientos y de las perspectivas vitales de sus estudiantes.

La problemática de los intercambios y las demandas organizativas y curriculares que generan son similares a las señaladas para el Practicum.

Pero su interés es tal que constituyen uno de los indicadores empleados a la hora de evaluar la calidad de una Universidad.

A MODO DE EPILOGO FINAL

Vuelvo a insistir, ya en el tramo final del trabajo, que hablar de Plan de Estudios es hablar de curriculum. Y debo añadir, que cuando hablamos del curriculum estamos hablando de una realidad viva y social.

Es una realidad viva porque se trata de algo que nace, crece y se consolida, madura y se deteriora y finalmente muere y es sustituido por otro. Es algo vivo y humano. Es obra de unos hombres y mujeres que responden a unas circunstancias, a unas condiciones y a unos intereses concretos y mudables.

Por eso está fuera de lugar mantener una especie de idolatría sobre los Planes de Estudio.

Por supuesto que se trata de propuestas vulnerables y discutibles. Otra política universitaria, otras personas en las comisiones, otras condiciones institucionales darían lugar a diferentes propuestas (y a diferentes críticas). Por eso no existe un mejor Plan de Estudios sino propuestas posibles y adecuadas a las circunstancias que deberían ser lo suficientemente flexibles como para que pudieran ir mejorando de forma permanente. Ello no obsta para reconocer que, efectivamente, el currículum o proyecto formativo que se formaliza a través del Plan de Estudio constituye un punto clave de la calidad de los estudios universitarios. Las buenas carreras son aquellas que tienen buenos planes de estudio y buenas condiciones para llevarlos a cabo.

Por eso, las actuales políticas de calidad prestan una especial atención a los Planes de Estudio, porque reconocen su papel central elementos definidores de la actividad formativa universitaria. Pero también este aspecto debe ser relativizado. La mejora de la calidad universitaria puede buscarse a través de diversas vías. Una de ellas es la reforma curricular. Pero en sí misma resulta de todo punto insuficiente. La reforma de los Planes de Estudio puede quedarse en un puro maquillaje institucional si no viene acompañada y complementada por otras medidas de igual o superior importancia:

- la mejora de las infraestructuras y de la organización institucional.
- la formación del profesorado y la mejora de su status profesional
- un mayor contacto con la sociedad de la que forma parte la universidad
- una mayor apertura hacia el exterior (otras instituciones, otros países)
- una mejora de la imagen y la autoestima de la institución y de quienes la integran.

Es decir, con ser importante, la reforma de los Planes de Estudios no es sino un componente más de un plan más general de mejora de la identidad, los recursos y el trabajo que realizan las universidades.