

XVI ENCUENTRO ESTATAL DE DEFENSORES UNIVERSITARIOS
UNIVERSIDAD DE SEVILLA / UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

6-8 de noviembre de 2013

MESA DE TRABAJO D

Las guías o planes docentes como contrato de aprendizaje

Coordinadores

Vidal Luis Mateos Masa

Defensor Universitario de la Universidad de Extremadura

Joana María Petrus Bey

Síndica de Greuges de la Universidad de Illes Balears

1. Presentación

Con diversas denominaciones (guías docentes, planes docentes, etc.) han surgido en las universidades españolas en los últimos años unos documentos asociados a cada asignatura que han venido a sustituir, en gran medida, a los tradicionales “programas”. Este ha sido uno de los cambios asociados a la incorporación española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como consecuencia de la Declaración de Bolonia de 1999.

Los formatos que se han adoptado para las guías o planes docentes son diferentes en las diversas universidades y, aun dentro de una misma universidad, en ocasiones, también varían de unos centros a otros. Pero basta un simple vistazo a cualquiera de ellos para advertir que tienen mucha más información que los anteriores programas. En buena medida son instrumentos que contribuyen a incrementar la transparencia de los estudios universitarios, que es una de las claves del EEES.

En España, la incorporación al EEES ha venido acompañado de un afán por reformar la metodología de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las guías docentes son, en buena medida, reflejo de este cambio. Así, en sentido genérico, se ha acuñado el término “contrato de aprendizaje” para referirse a estos documentos que recogen la secuencia de actividades que debe realizar el estudiante que tienen garantizados unos resultados formativos aunque, como veremos, el término “contrato de aprendizaje” se ha usado como traducción de la expresión “learning contract” y tiene un sentido estricto muy preciso en el que no tienen cabida todas las guías docentes.

La incorporación de las guías docentes a la vida cotidiana de las universidades españolas ha venido acompañada de cierta polémica en el profesorado. Pero, para la actuación de los defensores universitarios, supone una herramienta que puede permitir garantizar mejor los derechos de las personas involucradas, siempre que su contenido sea claro, no contenga contradicciones y los alumnos la hayan tenido disponible antes del inicio de curso.

Este texto se articula en cuatro partes. La primera intenta recoger algunas situaciones que se presentan a los defensores universitarios. La segunda parte aborda algunas claves de la planificación de las enseñanzas en el EEES. La tercera parte trata de los "contratos de aprendizaje" (que, quizás, mejor cabría denominar "compromisos de aprendizaje") en sentido estricto y, por último, la cuarta parte incluye algunas propuestas que puedan iluminar la actuación de los defensores universitarios en esta materia.

Debido a que en algunas universidades se utiliza la expresión "guía docente" y en otras "planes docentes", en este documento se utilizan indistintamente estas dos expresiones.

2. Partimos de la realidad: los casos concretos

En este apartado se presentan sucintamente algunos casos recogidos de la experiencia cotidiana de los defensores. Detrás de estos casos pueden detectarse fácilmente la tensión entre elementos tales como libertad de cátedra de un lado y de otro la coordinación docente y el derecho y deber de las universidades de tener sus opciones globales, como se indicará más adelante. Otra tensión se puede apreciar entre el concepto de contrato (que exige concreción, evitar las ambigüedades, etc.) y el de presupuesto (que es una previsión de lo que sucederá, pero que está sujeto a los imponderables que puedan surgir).

a. Las quejas del profesorado: ¿para qué tantos papeles?

La puesta en marcha de los nuevos títulos de grado y master asociados al EEES ha supuesto, por lo general, un incremento en el número de documentos (y la extensión de los mismos) que deben realizar los profesores. En particular, un plan docente suele ser bastante más extenso que uno de los clásicos programas, pues suele añadir mucha más información. En general, toda la implantación de los sistemas de garantía de calidad ha originado un incremento del trabajo del profesorado. Esto origina no pocas quejas. La experiencia demuestra que si dejamos de lado a una pequeña minoría existente en todos los colectivos (también entre el profesorado) que siempre ve mal cualquier cambio que modifique su rutina, las nuevas formas de realizar las "guías docentes" no devienen en quejas si el profesorado comprende la finalidad del cambio. La mayor parte de las quejas que presenta el profesorado tienen que ver con la utilidad de los cambios, los beneficios que reportará a los alumnos el esfuerzo extra (muchas veces meramente burocrático y ofimático) con respecto al clásico "programa". En general los profesores universitarios llevamos mal (y eso es a nuestro juicio

síntoma de salud) que las altas instancias administrativas nos "ordenen" que determinado procedimiento va a hacerse de una determinada forma a partir de tal momento, sin más. Forma parte de nuestro trabajo cotidiano como docentes e investigadores preguntarnos por el por qué de las cosas. Es lógico por tanto que no se acaten sin más las nuevas normativas y por ello deviene deber de las instancias administrativas justificar en qué medida los cambios administrativos suponen una mejora del proceso académico. La homogeneización de formato para la elaboración de las guías docentes para todas las áreas, titulaciones, materias y disciplinas, puede acabar imponiéndose, pero difícilmente va a dejar espacio a la creatividad, a la motivación del profesorado y, en consecuencia, a la innovación. Encontrar la justa medida entre el objetivo general "que todas las asignaturas tengan guía docente que incluya una serie de mínimos" y en muchos casos el resultado "todas las guías de un mismo grado son prácticamente iguales a excepción del temario y la bibliografía", es una de las tareas más urgentes.

b. Para una misma asignatura ¿cada grupo puede tener una guía docente diferente?

En asignaturas que tienen varios grupos de actividad es frecuente que los profesores difieran de unos grupos a otros. Elaborar una guía o plan docente único para los diferentes grupos que contenga información detallada puede suscitar desacuerdos entre los profesores implicados. Algunos profesores, en tales circunstancias apelan a su libertad de cátedra, que creen limitada si no se les permite una guía docente singular para su grupo de actividad. Por otro lado, los estudiantes reclaman ser tratados en condiciones de igualdad con independencia del grupo en el que estén.

Aunque las razones últimas que puedan llegar a explicar este tipo de "casos" planteados no pocas veces a los defensores universitarios pueden ser muy variadas, estimamos -grosso modo- que en general este tipo de argumentos (apelar a la libertad de cátedra) surgen como resultado de un conflicto interpersonal entre los profesores encargados de impartir cada uno de los grupos de la asignatura.

La mayor parte de las personas, también los alumnos, considerarían razonable que no hubiera grandes diferencias entre cursar la asignatura "x" en el grupo 1 y cursar la misma asignatura "x" en el grupo 2. Así, no sería de recibo que en un grupo fuera extremadamente fácil aprobar, se exigiera poco, no hubiera ejercicios fuera del aula y apenas se trabajaran contenidos y en el otro grupo, por ejemplo, resultara muy difícil aprobar, se exigiera mucho y hubiera gran cantidad de tareas no presenciales y el temario fuera inabarcable. Lo lógico sería que tanto los contenidos, como las cargas de trabajo, como los elementos de evaluación, como los criterios de corrección y puntuación fueran sino idénticos muy similares, pues lo contrario supondría un agravio comparativo.

¿Por qué entonces llegan a surgir conflictos? Fundamentalmente por el procedimiento que se sigue para elaborar la guía docente. Los orígenes más frecuentes de conflicto son:

1. Confección de la Guía o Plan Docente: En ocasiones, sólo uno o algunos de los profesores hace la guía y la impone al resto. El problema se agrava si además quien hace la

guía tiene una categoría inferior a la del profesor que tiene que acatarla sin haber tenido oportunidad de participar en su elaboración. (Surge el conflicto habitualmente entre profesores jóvenes y más veteranos de una misma materia. Los veteranos apelan a su experiencia, su dilatada formación y a veces incluso al hecho de que quien pretende imponer la guía fue alumno suyo; los profesores noveles apelan a su mejor preparación, conocimientos más actuales, a veces experiencia externa a la universidad, dominio de la tecnología, etc.).

2. Asignación de "responsable de la asignatura". En algunas universidades existe un procedimiento para designar a uno de los docentes como "profesor responsable de la asignatura". El término puede ser poco afortunado, porque da a entender que el resto "no es responsable", lo que para algunos supone un agravio sino menosprecio. Si la universidad considera que debe haber un "responsable" a efectos, por ejemplo, de firmar las actas, de responder ante los alumnos en relación a determinados hechos administrativos, quizá no estaría de más que el "grupo" de profesores a los que se les ha asignado una misma asignatura se pusieran de acuerdo en la elaboración de la guía docente e igualmente nombraran entre ellos un "supervisor" o "coordinador". La fortuna que puedan tener los grupos de profesores para entenderse entre ellos pasa necesariamente por salvaguardar de un lado la experiencia docente y la categoría de los más veteranos y por otro la capacidad innovadora o creativa de los más jóvenes. En los departamentos donde previamente ya se sepa que dicho entendimiento no va a ser posible, lo más práctico para evitar el conflicto es evitar que determinados profesores coincidan en una misma asignatura y que uno tenga capacidad de decisión sobre las tareas de otro. Para ello, las normativas deben conceder al responsable de los recursos humanos del departamento (el director) cierto grado de libertad que permita construir una "paz" social salvando las diferencias personales que siempre hay y en algunos casos pueden llegar a arruinar la convivencia y generar conflictos que acaben pagando los alumnos.

c. ¿Quién aprueba los planes docentes?

Cada universidad arrastra una tradición o norma diferente en lo relativo a la necesidad o no de que los programas de las asignaturas que elaboraban los profesores tuvieran que ser aprobados por alguna instancia. En el nuevo contexto del EEES ha surgido una mayor preocupación por la coordinación de las enseñanzas y fruto de ello es habitual que las guías docentes que elaboran los profesores deban ser aprobadas por departamentos, comisiones de calidad, etc. La aprobación de los planes o guías docentes puede también originar problemas en tanto que algunos profesores cuestionan que se pueda limitar su libertad en este ámbito.

d. Limitaciones para elaborar los planes docentes: memorias de verificación. ¿Libertad de cátedra?

Los nuevos planes de estudio deben incluir en su memoria de verificación una información mucho más completa sobre las asignaturas que afecta no sólo a los contenidos, sino también a las estrategias y metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al establecerse, de entrada, unos objetivos para cada titulación es lógico que cada asignatura tenga sentido en la medida en que contribuya a lograr esos objetivos. Además, algunas universidades (o centros

dentro de una universidad) pueden tener diferentes acuerdos que condicionan el modo en que el profesor puede desarrollar una asignatura (tamaño de los grupos de actividad, criterios globales en materia de evaluación, competencias transversales que debe desarrollar cada asignatura, etc.). Una queja que algunos profesores presentan es si no se pueden introducir novedades en la planificación de la asignatura sin tener que hacer los trámites de modificación de la memoria de verificación. Sienten que la memoria de verificación es un corsé rígido.

No cabe duda que la libertad de cátedra es un derecho constitucional, pero también que la libertad de cátedra se refiere únicamente al derecho que asiste a los docentes a enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas o ideologías impuestas. Para algunos autores, la libertad de cátedra forma parte de la libertad académica, que incluye además la libertad en el ámbito de la investigación; el docente público tendría también así libertad para investigar, divulgar y publicar los resultados de sus investigaciones científicas y también el derecho a expresar libremente la opinión sobre la propia institución académica que le ampara sin que pueda existir censura intelectual que le limite.

Pese a la amplitud de aspectos que abarca la libertad académica, también tiene sus limitaciones, como son la sujeción a los planes de estudio aprobados por las instancias administrativas, la libertad de conciencia de los alumnos, etc.¹

Por otra parte es cierto que algunas memorias de verificación son verdaderamente rígidas y que interpretadas en toda su extensión pueden acabar constriñendo la libertad de acción del profesor.

e. ¿Puede haber modificaciones después de cerrarse la matrícula?

Éste es uno de los temas fundamentales que preocupa a estudiantes y profesores en esta materia. Algunos profesores creen que es un disparate tener que hacer una planificación docente detallada (por ejemplo, con la indicación del número de horas que se dedicará a cada tema o actividad) y que luego no se pueda variar dicha planificación a lo largo del curso, para afrontar las circunstancias sobrevenidas (horas de clase perdidas, temas que suscitan mayor dificultad de la prevista, etc.). En sentido contrario, los estudiantes a veces presentan reclamaciones cuando los profesores se desvían de lo contemplado en la guía o plan docente. Una situación singular que puede presentar problemas es la que se da cuando cambia el profesorado de la asignatura con el curso empezado.

Parece claro que las reclamaciones de los estudiantes derivan del hecho de haberles asegurado que lo establecido en la guía docente es inamovible, de manera que más que una "guía", que no deja de ser una orientación más o menos precisa de lo que será la asignatura, lo que en ella se establece adquiere a los ojos de los alumnos la naturaleza de un contrato. No pocas veces, los profesores se ven obligados a establecer un procedimiento de evaluación o un conjunto de actividades que posteriormente, por la dinámica de la clase o por una previsión errónea por su parte, no pueden cumplir. Parece lógico que si se observan deficiencias en la guía docente que, de no subsanarse, perjudicarán a los alumnos o establecerá para ellos unas

¹ Puede consultarse in extenso el artículo de Simón Torres, M.L. y Selva Tobarra, J.L. "Los límites de la libertad de cátedra" publicado en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_13.pdf

condiciones absurdas, deba existir un procedimiento para que los profesores puedan modificarla y adaptarla de forma que cumpla sus objetivos de guiar en el aprendizaje y de servir a los alumnos como pauta para conocer cómo serán evaluados.

f. ¿Con qué precisión hay que elaborar el plan docente?

Este asunto aparece detrás de muchos de los casos referidos. Cuanto mayor sea el nivel de detalle mayores suelen ser las resistencias y críticas del profesorado y mayor el número de potenciales reclamaciones de los estudiantes por presuntos incumplimientos en lo planificado. Muchas universidades han considerado que la concreción y detalle de las Guías Docentes iba a redundar en una mayor transparencia, de manera que han instado a sus profesores a incluir en ellas un exceso de información que, en muchos casos, los alumnos ni leen, pero a la que se acogen en el caso de que surjan conflictos o los alumnos suspendan. Algunos expertos explicaban hace ya una década que la guía docente debía contener consejos, orientaciones que ayudaran a entender al alumno el sentido de la asignatura dentro de un proyecto formativo más amplio que era el Plan de Estudios²

g. ¿Se pueden devolver los precios públicos por matrícula si se incumple la guía docente?

Cuando a la guía docente se le asocia el concepto de "contrato", es lógico que un incumplimiento de la guía docente sea entendido como un incumplimiento de contrato. Por eso, en ocasiones, algunos estudiantes pueden reclamar una anulación de matrícula con devolución de los precios públicos satisfechos, si consideran que ha habido cambios no consensuados respecto de lo contenido en los documentos iniciales.

No obstante, no parece una pretensión que pueda prosperar fácilmente, puesto que lo que los estudiantes consideran un "contrato" es realmente un "compromiso", si se quiere, de una forma quizá similar al compromiso público que adquieren los partidos políticos cuando presentan su programa a los ciudadanos, a los que alguno podría plantearse denunciar por "incumplimiento". En cada caso habría que ver qué se ha incumplido de la Guía docente y por qué y hasta qué punto el incumplimiento ha impedido la consecución del objetivo perseguido por el alumno al cursar (y pagar) la asignatura, que no es otro que el de adquirir las competencias previstas en ella o bien ese incumplimiento se refiere a cambios en las actividades de enseñanza, aprendizaje y/o evaluación respecto a las planificadas inicialmente y que el estudiante no puede realizar por sus circunstancias personales

El único tipo de Guía Docente que podría llegar a considerarse incumplida desde el punto de vista contractual sería el tipo de guía llamado "contrato de aprendizaje" en sentido estricto, que veremos en el apartado cuarto.

² Puede consultarse las indicaciones que en 2004 hacía M. A. Zabalza en su "Guía de guías docentes" y que fueron adoptadas en muchas universidades como medidas áulicas.

<http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/guiaplan.pdf>

h. ¿Los criterios de evaluación no se han cumplido?

Uno de los epígrafes que incluyen las guías docentes está referido a los criterios de evaluación que se aplican en la asignatura. Quizás sea éste el aspecto que más reclamaciones pueda suscitar por parte de los estudiantes. Los criterios de evaluación pueden ser, en ocasiones, vagos o ambiguos. También pueden ser, algunas veces, contrarios a lo contemplado en la memoria de verificación. A veces, los profesores pueden desviarse de lo incluido en la guía docente por motivos diversos: cambios de profesor a lo largo del curso, incorporación de nuevas actividades de evaluación, etc. Lo importante es que los alumnos tengan claro qué se espera de ellos, qué se espera que hayan aprendido y cómo se prevé comprobar si se han conseguido determinados aprendizajes. Y que lo sepan con tiempo suficiente de reaccionar y trabajar en ese sentido esperado. Si el apartado de evaluación es exhaustivamente preciso lo probable es que la adaptación de esa guía a la realidad del grupo de alumnos haga necesario modificar algún aspecto (un tipo de actividad que no puede realizarse de forma individual porque el número de alumnos desborda las posibilidades de corrección del profesor; un número determinado de experimentos o casos que se ha de reducir por no haberse podido realizar en todos los subgrupos de aula, etc). La buena práctica docente demuestra que los alumnos son razonables si los profesores son razonables y que los alumnos se acogen a la literalidad de lo escrito en la Guía Docente sólo en el caso de que no comprendan qué mecánica ha seguido el profesor para calificarles y si tienen la percepción de que el profesor ha sido arbitrario o injusto.

3. La programación de las enseñanzas en el marco del EEES

a. Del crédito LRU al crédito europeo (ECTS)

Tras la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) las titulaciones oficiales de la universidad española se empezaron a planificar utilizando el crédito como unidad de medida. Como es sabido el crédito que la LRU introdujo medía el tiempo en el que el profesor y el estudiante coincidían en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se supone que el profesor dedicaba más tiempo a la docencia que el que se cuantificaba en los créditos (tiempo de preparación de clases, corrección de exámenes, etc.) y que el estudiante también dedicaba más tiempo a su proceso de enseñanza y aprendizaje (estudio personal, realización de trabajos, etc.). Una asignatura normal que tuviera, por ejemplo, 6 créditos, tenía por lo general 60 horas de clase. La planificación de la asignatura era el ejercicio de distribución de esas 60 horas de clase y eso es lo que se recogía (con frecuencia sin hacer mención al reparto de horas) en el temario de la asignatura.

El RD 1125/2003 introduce el “crédito europeo “(ésa es su denominación oficial en el BOE, aunque cada vez más se le conoce como “crédito ECTS”). Las nuevas enseñanzas

universitarias asociadas al EEES han sido planificadas en términos de estos créditos europeos desde 2005. El crédito europeo pretende cuantificar todo el tiempo de trabajo (presencial y no presencial) que debe invertir un estudiante promedio para alcanzar unos determinados resultados de aprendizaje. El valor del crédito europeo aparece en el BOE en una horquilla entre 25 y 30 horas. En general se ha escogido el umbral inferior (25 horas) por las universidades. Así, una asignatura de, por ejemplo, 6 créditos europeos, debe recoger actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que totalicen $6 \times 25 = 150$ horas de trabajo del estudiante. La planificación de la asignatura debería partir de explicitar cuáles son los resultados de aprendizaje que se esperan de la misma e incluir la secuencia de actividades que debe realizar el estudiante para alcanzar esos resultados. En definitiva, se podría decir que los profesores, al planificar la asignatura, hacen un “presupuesto” en el que planean cómo van a invertir ese capital humano que son las 150 horas de trabajo del estudiante.

Siguiendo con esa metáfora del “presupuesto”, cabe decir que ninguna empresa o institución funciona sin presupuesto. Eso no significa que, a lo largo del “ejercicio presupuestario” no puedan surgir imprevistos que obliguen a desviaciones presupuestarias. Pero la experiencia de la existencia de desviaciones presupuestarias no debe llevar a la conclusión de que es mejor funcionar sin presupuesto, si no a revisar el presupuesto en el mismo ejercicio o de cara a otros ejercicios.

Conceptualmente se dice que la implantación del EEES implica que la planificación de las enseñanzas se debe hacer en un proceso descendente, en el que en primer término se establecen los resultados de aprendizaje y, posteriormente se concretan las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se traducen en una secuencia de actividades que implican un tiempo de trabajo del estudiante, que debe coincidir con el asignado a esa asignatura. Es decir, primero debemos plantearnos qué resultados deseamos obtener y, luego, cómo podemos lograrlo teniendo en cuenta las circunstancias y el tipo de estudiantes que tenemos.

b. La transparencia como elemento esencial del EEES

Una de las claves del EEES es la transparencia en todos los procesos. En efecto, la transparencia es un elemento esencial en los sistemas de garantía de calidad, que son básicos para inspirar la confianza mutua que permita la movilidad de los estudiantes y titulados en todo el EEES. La transparencia supone un cambio cultural significativo en algunos de los procesos a los que estábamos acostumbrados en las universidades españolas. Por ejemplo, no había costumbre de difundir los resultados de los estudiantes (tiempo medio requerido para completar los estudios o para acceder a un empleo). En particular, la información que un potencial estudiante tenía referida a los estudios que se ofertaban era bastante escueta: denominación de la asignatura, temario, bibliografía y horario. Poco había respecto a las metodologías de evaluación y, menos aún, respecto a las estrategias seguidas en la enseñanza. Incluso no era habitual que se recogiera el número de horas de clase que se dedicaría a cada tema.

Esto explica que, por ejemplo, la memoria de verificación que se presenta cuando se diseña una nueva titulación tenga muchos más elementos que los que contenían los anteriores documentos de los planes de estudios.

Este cambio cultural que supone el aumento de la transparencia en todos los procesos universitarios ha implicado un notable aumento en el tiempo que debe dedicar el profesorado a estas tareas, lo cual ha originado no pocas críticas pues, además, con frecuencia este incremento de dedicación no es reconocido. Además, se junta con un cierto “papanatismo” que se ha dado al considerar que era necesario cambiar todas las metodologías docentes, lo cual lleva a que muchos docentes se sientan, con razón, heridos como si todo lo realizado hasta entonces hubiera sido erróneo. Se corre el riesgo de querer ejecutar demasiados cambios de forma simultánea y que, al final, se dé un rechazo global.

c. ¿Qué elementos debe incluir la guía docente?

No existe un estándar de plan docente o guía docente. El mero hecho de que se utilicen diversas denominaciones es suficientemente ilustrativo de ello. Los elementos más usuales son:

- Objetivos de la asignatura. En esta cuestión hay modelos que distinguen entre objetivos y competencias y, dentro de estas últimas introducen varios tipos (generales, específicas, instrumentales, interpersonales, sistémicas, etc.)
- Secuencia de temas que se desarrollarán en la asignatura con indicación del tiempo que se dedicará a cada uno. Algunos planes o guías docentes concretan todavía más al incluir la secuencia de todas las actividades que debe realizar el estudiante (tanto presenciales como no presenciales) reseñando el tiempo de trabajo de cada una de ellas y, en ocasiones, su vinculación a los objetivos de la asignatura).
- Bibliografía y otros recursos de apoyo a la asignatura.
- Criterios e instrumentos de evaluación que se seguirán en la asignatura.

d. La guía docente en el marco de una titulación y universidad concreta

En el marco de la LRU, a la hora de elaborar uno de los clásicos programas, el profesorado tenía como referencia obligada el plan de estudios aprobado y publicado en el BOE. Para cada asignatura éste sólo tenía unas pocas palabras referidas a una breve descripción de los contenidos de la asignatura y el número de créditos (y, por tanto de las horas de clase) de la misma, distinguiendo entre los de carácter teórico y los de carácter práctico.

En el nuevo contexto de las enseñanzas del EEES en España, el escueto plan de estudios ha sido sustituido por una completa memoria de verificación, que contiene muchos elementos

que condicionan la elaboración de cada guía docente. Así, las memorias de verificación contienen información referidas a las metodologías docentes que se seguirán en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Parece lógico que quienes evalúan una propuesta de plan de estudios deban tener elementos que les permita comprobar que las declaraciones que se hacen en forma de objetivos de la titulación, resultados de aprendizaje, competencias, etc. se concretan en las diversas asignaturas, de modo que se pueda comprobar que la planificación de la titulación asegura el logro de esos objetivos finales.

Del mismo modo, es totalmente lógico que cada profesor no tenga libertad total a la hora de elegir sus estrategias docentes. Así, a la hora de pensar en el modo de invertir las horas de trabajo del estudiante derivadas de los créditos europeos de su asignatura, el profesor no puede decidir el porcentaje de presencialidad, o el tamaño de los grupos de estudiantes, por las evidentes repercusiones en la plantilla que ello conlleva. Es lógico que existan directrices de cada universidad en estas cuestiones.

e. El contrato de aprendizaje

Algunos teóricos del EEES y pedagogos han introducido la idea del "contrato de aprendizaje" con carácter general para todas las guías docentes, considerando que la guía docente puede ser considerada una especie de "contrato", donde una de las partes contratantes sería el estudiante que se matricula y la otra la universidad en la que se realiza la matrícula. Esta idea de considerar todas las guías docentes una especie de "contrato de aprendizaje" no debe llevarnos a confundir el contrato de aprendizaje en sentido estricto (al que quizás sería mejor denominar "compromiso de aprendizaje"), que es un tipo de itinerario formativo que debería formar parte de la guía docente de cada asignatura y que puede utilizarse como itinerario general o específico para un determinado grupo de alumnos.

A nuestro juicio, considerar todas las guías docentes como "contratos de aprendizaje" es desvirtuar un instrumento que puede resultar muy útil incluso con carácter general allí donde es posible. Pese a ello, algunos autores hablan de las guías docentes como contratos de aprendizaje porque consideran que todas las guías docentes comparten con ellos algunas características que deberían siempre respetarse:

- No contener ambigüedades.
- No cambiarse si no es con consentimiento de las partes.
- Debe conocerse antes de empezar las actividades docentes (idealmente antes de la matrícula)
- No contener "cláusulas leoninas o abusivas".

La idea de la guía docente como un contrato de aprendizaje en términos generales tiene sus limitaciones pues:

- Hay poco o ningún margen para negociar el texto del contrato con cada estudiante.

- Un elemento esencial de la guía docente es el trabajo personal del estudiante que, normalmente, se desarrolla de forma no presencial y, por eso, es muy difícil que el profesor pueda verificar el tiempo dedicado por el estudiante a esta tarea.
- EL desarrollo de un curso puede presentar circunstancias sobrevenidas que hacen que el plan docente previsto deba sufrir desviaciones.

Sin embargo, el contrato de aprendizaje en sentido estricto va más allá de estos rasgos genéricos que todas los tipos de Planes o Guías Docentes comparten. Veámoslo.

4. Los contratos de aprendizaje en sentido estricto

Aunque en España se ha generalizado la expresión “contrto de aprendizaje” como traducción de “learning contract”, sus características jurídicas hacen aconsejable el empleo de la expresión “compromiso de aprendizaje”, pues el mismo no contiene los elementos de un contrato. La primera característica de un compromiso de aprendizaje o *learning contract* es su carácter individual. De acuerdo con Miguel Díaz (2006)³ el compromiso de aprendizaje puede definirse como un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un periodo determinado. Es básico que en el compromiso de aprendizaje exista una contraprestación mutua que implique personalmente a los contratantes (al profesor y al alumno) y que se concrete el plazo de ejecución.

Dicho esto cabe señalar que, a su vez, el concepto «compromiso de aprendizaje» ha evolucionado entre los propios especialistas (pedagogos, psicólogos educativos, psicopedagogos) de una forma de abordar la diversidad de niveles de aprendizaje de un estudiante a un mero instrumento de formalización entre profesor y alumno que sólo pretende implicar al alumno en la tarea de aprender y al profesor en la tarea de realizar retroacciones que ayuden al alumno a proseguir. No es aquí el lugar de debatir si el compromiso de aprendizaje cumple una función de atención a la diversidad o si es un mero instrumento formal para concienciar al alumno de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, baste señalar lo que a juicio de los expertos tienen de positivo dichos contratos:

4.1. Ventajas de los compromisos de aprendizaje

- Implicación personal de los firmantes: profesor y alumnos son conscientes de su responsabilidad mutua, escenifican el acto de firma, conservan una copia escrita

³ Miguel Díaz, M. de (coord.). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES, 2006. [en línea] [fecha de consulta: 12-10-13] http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm0/news/mario_de_miguel.pdf

ambas partes y, en definitiva, se sienten más obligados a cumplir (especialmente el alumno).

- **Negociación:** el compromiso supone una negociación de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que puedan negociarse. Así por ejemplo, dependiendo de las circunstancias personales del alumno, de sus habilidades, de sus preferencias, pueden adaptarse el calendario de presentación de los trabajos, los formatos de presentación, las modalidades de evaluación, la forma de adquirir determinadas habilidades y conocimientos, etc.
- **Responsabilidad:** El alumno se hace responsable de su propia formación, analiza junto con el profesor sus necesidades formativas (que pueden incluir conocimientos que debería tener y no tiene, por ejemplo), decide sus centros de interés de acuerdo con el programa docente, escoge qué estrategias de aprendizaje le son más favorables para conseguir los objetivos propuestos por el profesor (resúmenes, lecturas, resolución de problemas, comentarios de textos, etc.), acuerda con el profesor qué sistema de evaluación resultará adecuado a los objetivos de la asignatura etc.

En general, los expertos aseguran que:

- **Autonomía y motivación:** Los compromisos de aprendizaje conceden autonomía a los alumnos, los motiva a participar y a responsabilizarse de su aprendizaje, les da la tranquilidad de que si siguen el compromiso y los pasos contenidos en él lograrán superar la asignatura. El profesor, por su parte, garantiza a su alumno su colaboración, para corregirle, guiarle y realizar un seguimiento de su progreso.
- **Estructura:** el compromiso de aprendizaje proporciona un esquema formal para estructurar las actividades del aprendizaje, lo que resulta de gran importancia para muchos estudiantes que carecen de hábitos de estudio, necesitan secuenciar las tareas para abordarlas o saber de antemano el esquema que seguirá su proceso.

En este escenario, no hay duda de que el compromiso de aprendizaje supone una nueva forma de enseñanza en la que el alumno asume un papel central pues se compromete junto con el profesor a realizar una serie de actividades que demuestren al profesor que ha adquirido las destrezas, habilidades, competencias y conocimientos que la asignatura preveía. Lo verdaderamente importante es el compromiso del alumno por hacerse responsable de su proceso de aprendizaje y el compromiso del profesor de ofrecerle retroalimentación que mejore su avance autónomo.

Puede encontrarse un buen resumen de los distintos enfoques que ha recibido el "compromiso de aprendizaje" según distintos autores en García Lillo (2007)⁴

⁴ García Lillo (2007): "Investigación en experimentación e implementación del EEES: el contrato de aprendizaje y su pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior"
["http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/3A4.pdf"](http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/3A4.pdf)

Vemos pues que, como itinerario formativo, el compromiso de aprendizaje es una modalidad de enseñanza que bien puede aplicarse de forma individual sólo a un alumno en concreto o aplicarse a un colectivo o grupo de clase como modalidad escogida por el profesor para su asignatura. Si el compromiso de aprendizaje se ofrece sólo a los alumnos en los que concurren determinadas circunstancias (repetidores, alumnos que trabajan y no pueden asistir a clase, u otras), la ventaja que supone esa modalidad de enseñanza queda limitada a unos pocos *beneficiarios*, de manera que la Guía Docente marca una modalidad o itinerario formativo general para el grupo de clase y se ofrece como itinerario alternativo el compromiso de aprendizaje para situaciones tasadas.

Si el compromiso de aprendizaje es una modalidad reservada en exclusiva a los alumnos que cumplan determinados requisitos, entonces es importante que la Guía Docente general concrete cómo se puede optar por ese itinerario alternativo denominado "compromiso de aprendizaje", a fin de que todos los alumnos sepan de su existencia y vean si cumplen o no las condiciones para poder elegirlo⁵. Su público conocimiento debe impedir que el compromiso de aprendizaje sea visto como con compromiso privado entre partes que genere la sospecha de que determinados alumnos obtienen un trato de favor al haber pactado con el profesor unas condiciones de trabajo y evaluación distintas al resto de la clase.⁶

Existen no obstante ya experiencias satisfactorias en el ámbito de la enseñanza universitaria que avalan el uso de los compromisos de aprendizaje como modalidad docente para un grupo de clase, en cuyo caso podríamos decir que la propia guía docente es el resultado de un contrato de aprendizaje colectivo⁷. La diferencia fundamental entre una guía docente al uso (que no tiene de contrato más que el hecho de que quien se matricula queda sujeta obligatoriamente a lo que el profesor haya puesto en ella) y un "compromiso de aprendizaje" como modalidad de guía docente para todo un grupo de clase es el hecho que ese contrato de aprendizaje colectivo se ha negociado previamente con el conjunto de alumnos. Así, la Guía Docente que los alumnos "conocen" con anterioridad a la matrícula avisa de que dicha guía es un mero "borrador" que se deberá

⁵ Lo ideal sería que esta metodología fuera general para todos los alumnos, pero el número de alumnos por grupo hace generalmente imposible extender el procedimiento a menos que los "contratos" establezcan compromisos muy similares en todos ellos para el profesor, quien de lo contrario vería multiplicada su tarea por un número equivalente al del número de alumnos.

⁶ Puede consultarse in extenso la experiencia de la aplicación del contrato de aprendizaje a determinadas materias de Derecho en Franquet Sugrañes et al. (2006) [en línea] [fecha de consulta: 16-10-13]
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje%5B2%5D.pdf

⁷ La guía docente como una especie de "convenio colectivo" negociado en forma de "contrato de aprendizaje" para todo el grupo de clase.

negociar de forma definitiva entre el profesor y el conjunto de la clase cuando empiece el curso. Los aspectos a negociar "colectivamente" son numerosos y el profesor puede (y debe) ya haber diseñado un borrador orientativo de lo que se pretende trabajar, qué métodos se propone utilizar y en qué plazos se secuenciarán las actividades de evaluación, pero al implicar a los alumnos en el cierre definitivo de determinados aspectos se asegura de que los alumnos lo conozcan y también que se responsabilicen de lo que han pactado.⁸

4.2. El uso de la modalidad «compromiso de aprendizaje» como instrumento apto para lograr la inclusión de alumnos con problemas de salud mental.

Deseamos finalmente apuntar un posible uso de los compromisos de aprendizaje como una posible vía de solución de determinados casos que se nos plantean en nuestro quehacer como Defensores. Cada vez son más frecuentes los conflictos planteados en las Defensorías en los que de alguna forma concurren como actores alumnos con algún tipo problemática especial que afecta el ámbito de la salud mental (tanto si se conoce su diagnóstico como si comporta reconocimiento de algún grado de discapacidad).

El tratamiento de los problemas de salud mental en el ámbito universitario daría para una ponencia específica. Aquí trataremos simplemente de apuntar la posibilidad de que los compromisos de aprendizaje sean un instrumento útil para mejorar la inclusión de los alumnos con estos tipos de problemas y a la vez sirvan para hacer algún tipo de recomendación práctica a los docentes que se encuentran con este alumnado.

Bajo el epígrafe "salud mental" se engloban definiciones variadas sin que exista, al menos para la Organización Mundial de la Salud, una definición *oficial*. El concepto engloba una serie de estados de equilibrio del ser humano con su entorno, que van desde la sensación de bienestar subjetivo a la autonomía personal, el equilibrio afectivo y la estabilidad emocional, todos ellos aspectos claramente variables dependiendo del entorno cultural de las personas, pues cada cultura acepta unas determinadas pautas de relación de las personas con la realidad como adaptadas y socialmente válidas y reconocidas.

Dejando claro que la "salud mental" no es el opuesto a "enfermedad mental", es decir, que la ausencia de un desorden mental no implica necesariamente que se tenga un buen estado de salud mental, lo cierto es que de la observación del comportamiento de las personas en su vida cotidiana podemos deducir un mayor o menor grado de salud mental.

⁸ El profesor puede dar a escoger, por ejemplo, entre preparar un tema entre tres escogidos por él o permitir elección libre; entre recomendar libros de problemas resueltos para autoconsulta de los alumnos o resolución de ejercicios en la pizarra ante los compañeros; entre contestar en un foro preguntas planteadas por los compañeros o a planteadas por el profesor, etc. Pueden verse los resultados de la aplicación de esta modalidad de enseñanza en la asignatura *Ingeniería Básica* en la Universidad del País Vasco en http://www.meatze-herri-lan-ingeniaritza.ehu.es/p221content/eu/contenidos/informacion/myop_eees/eu_myop/adjuntos/Contrato_aprendizaje.pdf

Los elementos observables son por lo general conductuales y de comportamiento, de manera que para valorar el grado de salud mental de una persona atendemos a aspectos como: -su agrado de autonomía, -su capacidad para manejar situaciones conflictivas, -la actitud con que afronta y asume sus responsabilidades, -la forma en que maneja sus relaciones interpersonales; -la manera como supera sus frustraciones y tensiones; -la forma en que maneja sus capacidades y competencias, etc. La existencia de alumnos con dificultades de adaptación a las dinámicas del aula, calificados por los más expertos como "alumnos con conductas disruptivas" y por el resto simplemente como "alumnos conflictivos", hacen a diario más difícil la tarea de los docentes. Se trata en algunos casos de alumnos con un claro trastorno de personalidad, o simplemente antisociales, sin necesidad de que tengan diagnosticada ninguna "enfermedad mental", pues bien, en este tipo de alumnado, que responde generalmente bien a la atención personalizada, al "trato" especial, son candidatos idóneos para optar a un compromiso de aprendizaje en sentido estricto.

Veamos en este caso las ventajas para los alumnos:

- Asumir responsabilidades: el compromiso de aprendizaje le dará la oportunidad, quizá por primera vez, de ser tratado como un adulto responsable, de comprometerse, de conseguir la confianza de otra persona (el profesor), de plantearse metas realistas que sea capaz de cumplir.
- Estructuración: el compromiso de aprendizaje establece objetivos, trabajar por objetivos exige que el profesor tenga muy claro qué tiene que hacer el alumno para garantizar que aprenderá (conceptos, habilidades, actitudes) llevando a cabo determinadas tareas y también exige que el alumno entienda qué deberá hacer para demostrar que lo ha aprendido.
- Autoestima: establecer metas sucesivas con una progresión de dificultad adecuada para garantizar el éxito, ayuda a mejorar la autoestima del alumno, le ayuda a mejorar su autoimagen y a ganar confianza y seguridad, lo que en perfiles inseguros, temerosos o muy susceptibles a la crítica, sirve de ayuda.
- Respeto a las normas: las normas de funcionamiento de la asignatura, al ser pactadas con el propio alumno, devienen más imperativas que las de carácter general a las que el alumno antisocial, por ejemplo, tiene más a rebelarse.
- Aceptación social: si el compromiso de aprendizaje funciona y es convenientemente seguido y revisado por el profesor, logrará que el alumno tenga el éxito esperado, de manera que el éxito le ayudará a sentirse reconocido en su grupo de clase, generando menos problemas de convivencia en el aula.
- Autoreconocimiento: la mayor dificultad puede residir en lograr que el alumno acepte la firma de un compromiso de aprendizaje ad hoc. Entrará en juego aquí la habilidad del profesor para convencerle de las ventajas de este procedimiento para él, que en ningún caso debe sentir que el trato diferencial obedece a un menoscabo de sus capacidades o aptitudes, sino, contrariamente, que es el

resultado de la apreciación de que ese proceso le permitirá poner en valor todas sus aptitudes y valores. No puede olvidarse en ese sentido la reflexión del sociólogo Sousa Santos: *“Todos tenemos derecho a ser iguales cuando la diferencia nos disminuye; todos tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”* (2001)⁹

5. Ante la actuación futura de los defensores universitarios: propuesta de orientaciones de actuación

La última parte de este texto pretende proponer para la discusión, la reflexión y el debate una serie de cuestiones clave que los defensores universitarios podrían tener en cuenta como orientaciones a la hora de abordar los casos que se les planteen relativos a esta materia.

- a. Las guías docentes deben ser públicas antes de la matrícula.
- b. Los planes o guías docentes deben ser aprobados por alguna instancia externa al profesor que tenga la responsabilidad global de la titulación en que se encuadra la asignatura, pero evitando la percepción de que existe un superior jerárquico capaz de invalidar nuestra libertad como docentes.
- c. Los elementos más críticos (sobre todo los criterios de evaluación) no deben ser ambiguos.
- d. Si se aprecia que es conveniente cambiar una guía docente y ello implica cambiar la memoria de verificación, se debe poner en marcha el mecanismo de cambio de dicha memoria. Además, si hay que cambiar una guía docente una vez iniciado el curso debe haber una aprobación por parte de algún órgano colegiado y, caso de afectar a elementos esenciales como la evaluación, ser consensuada con los estudiantes.
- e. Un incumplimiento grave de la guía o plan docente podría ir acompañado (entre otras medidas) por la posibilidad de que los estudiantes anularan su matrícula. En casos graves de incumplimiento de la prestación del servicio, podría corresponder la devolución de los correspondientes precios públicos.

⁹ Sousa Santos, B. “As Tensões da Modernidade”, en: Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2001. (Disponible en http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf).

- f. La elaboración del plan docente, respetando el marco de la memoria de verificación de la correspondiente titulación, debe dejar espacio al ejercicio del derecho a la libertad de cátedra de los profesores.
- g. Es posible (e incluso recomendable) que la guía docente pueda ofrecer alternativas para que los estudiantes puedan elegir (por ejemplo en los sistemas de evaluación).
- h. El compromiso de aprendizaje, en sentido estricto, reporta innumerables ventajas para lograr una atención personalizada de los estudiantes que ponga en valor sus cualidades, aptitudes y extraiga de cada uno de ellos lo mejor de sí mismo.
- i. Debe recomendarse el uso del compromiso de aprendizaje especialmente en los casos que se observe que la causa de las quejas o conflictos tienen como trasfondo un problema que puede tener que ver con cuestiones problemas personales o de salud mental.
- j. De cara a próximos encuentros de la CEDU se propone tratar el tema de la libertad de cátedra y los conflictos entre vida académica y salud mental.