

Un instrumento para la adaptación de materias al EEES: la guía docente, el caso de la USC.

Maria Muradás López
Becaria FPU, Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela
Mail: mmuradas@usc.es

[...]

Las Guías Docentes en el proceso de Convergencia con EEES.

Desde las Declaraciones de La Sorbona, Bolonia y Praga (1998, 1999, 2001), la Universidad española, en general, y la Universidad de Santiago de Compostela, en particular, están inmersas en un intenso e imparable proceso de transformación y cambios que afectan a todos sus ámbitos y estamentos y cuyo fin es la tan nombrada Convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

En lo que se refiere a la docencia, los pilares básicos de este proceso son por un lado, la adopción del “aprendizaje a lo largo de la vida” como elemento esencial para la adaptación al cambiante mundo social y laboral actual y el cambio del eje del proceso pedagógico, desde la enseñanza al aprendizaje, del profesor al alumno, de la clase al trabajo autónomo. Y por otro, la adopción del sistema de créditos ECTS y de la formación orientada a la consecución de competencias. Todos estos elementos se ligan directa o indirectamente con la planificación docente y las Guías como su instrumento.

El “aprendizaje a lo largo de la vida” transforma el sentido de la Universidad, ya no es el lugar donde se tiene que aprender todo, sino que se convierte en el primer eslabón de una cadena que continuará durante toda nuestra vida. Esta idea basa su coherencia en la realidad, hoy el mundo científico, laboral y social cambia a un ritmo vertiginoso, la información se genera a gran velocidad y los medios técnicos se quedan obsoletos

rápidamente. Todo esto hace indispensable que seamos capaces de aprender autónomamente y de formarnos continuamente después de salir de la Universidad.

Esto lo podemos conectar con la adopción de las competencias como sistema para establecer las “ganancias” de los alumnos de una titulación. Las competencias según el Proyecto Tuning, *“representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”* (Informe final, pag. 80). Las dividen, además, en competencias específicas (propias de la titulación) y genéricas que serían aquellas compartidas por todas las titulaciones y que se presentan como necesarias para el desarrollo personal y laboral de un titulado universitario, estas competencias se convertirán en la base del aprendizaje a lo largo de la vida, dotando a los egresados de herramientas para realizarlo.

Por su parte el giro pedagógico lo podemos ligar a la introducción de los créditos ECTS como sistema de contabilización en las titulaciones. Los ECTS (European Credits Transfer System) cambian el tradicional sistema de créditos que medía las horas de clases teóricas y prácticas que daba el profesor, por la contabilización del total de horas empleadas por los alumnos, según el gobierno (documento marco de febrero de 2003, RD 1125/2003), *el crédito europeo debe quedar definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. Esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores.*

Continuando en el mismo documento marco se dice: *Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los alumnos deban realizar*

para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

Así que aquí entran los profesores a escena, tienen que adaptarse a estas nuevas coordenadas planificando su docencia en función de ellas. La planificación se convierte ahora más que nunca en una competencia básica de los profesores universitarios.

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito de competencia del docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesorado: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos, etc.

(Zabalza, 2003:73)

Para realizar esta labor primero tienen que ser conscientes de lo que implica el cambio de protagonista, es ahora el alumno y su proceso de aprendizaje el centro del proceso. Eso para ellos significa que tienen que acompañar, orientar y apoyar ese camino, pero dando a los alumnos cada vez más herramientas para su trabajo autónomo (que no solitario). Esto no implica que el profesor pierda su papel o se camine hacia la no presencialidad, es ahora más que nunca cuando el profesor en su rol de *explicador, guía, facilitador de la comprensión, animador, etc. es insustituible* (Zabalza, 2003:81).

Y es en este punto donde las Guías Docentes como instrumentos de planificación, apoyan este rol del profesor, convirtiéndose en un modo de comunicación con el alumno, que lo orienta en el seguimiento de la materia pero sin darle todos los elementos (no es una guía didáctica). Además su elaboración se convierte en un momento de reflexión, debate y experimentación desde el aula del proceso de Convergencia con el EEES.

Las Guías Docentes en la USC.

Como parte del proceso de Convergencia con el EEES la USC plantea en Septiembre de 2004 su Plan de Calidad (29/9/2004) que recoge entre sus ejes de actuación la necesidad de “resaltar el papel de la docencia”, “asegurar la adecuada convergencia con el EEES” y “mejorar la acción docente”.

Objetivos estos que se concretan en una serie de acciones como el Programa de Formación e Innovación Docente, dentro del cual se encuadra el curso: “Elaboración de la guía docente en el marco de la convergencia: cómo planificar nuestras clases para el aprendizaje autónomo y el trabajo por competencias”, dirigido con el Prof. M. A. Zabalza con el que colaboré en la revisión de las guías docentes.

El objetivo general planteado era: tratar de desentrañar el sentido didáctico del “aprendizaje autónomo” y de las “competencias” (sobre todo las generales) y ver la forma en que las podríamos incorporar al diseño curricular de nuestras disciplinas. En este curso se matricularon 350 profesores que tomaron el compromiso de elaborar una guía docente de sus materias para implementar en el curso 2005-2006.

El curso constó de dos fases, en la primera se realizó un seminario de 8 horas en el que se les presentaba la guía docente como instrumento para la planificación en el camino de la convergencia con EEES. Como apoyo se les entregó la guía de guías, documento elaborado por el Prof. Zabalza en el que se orientaba en la construcción de la guía y su valor dentro del proceso de convergencia. Además con posterioridad se habilitó un curso virtual en la Web CT (Plataforma virtual de apoyo a la docencia), donde se colgaron materiales sobre el tema y guías de ejemplo, también se elaboró una “simulación de guía para el curso de guías docentes” que pretendía ser un ejemplo práctico de cómo realizarlas.

En la segunda fase, de 4 horas de duración, se expusieron y comentaron las guías elaboradas por los profesores. Hasta el momento se entregaron 150 guías correspondientes a 226 profesores.

Nuestro trabajo se centra por una parte en las guías docentes como resultado y por otra en el la presentación y debate de las mismas. Presentaremos una descripción de las

guías docentes y que novedades incorporan respecto a los tradicionales programas y trataremos de explicar cómo se resolvieron las cuestiones referentes al giro docente hacia la promoción y consideración del trabajo autónomo del alumno; la conversión a créditos ECTS como un cambio real y no una mera cuestión matemática y el debate surgido ante elementos como la coherencia entre coreografía docente y evaluación.

La guía docente se presenta como un instrumento de planificación del profesor pero dirigido al alumno. Servirá para situarlo en la materia y orientarlo en su aprendizaje. Se trata de un documento a caballo entre el programa (menos guiador) y la guía didáctica (más completa y con materiales complementarios).

Además la elaboración de este documento dio la oportunidad, a los profesores, de replantear las materias, pensándolas desde y para los alumnos y dentro del contexto global de la titulación. Creando un ambiente de debate compartido sobre lo que significaban realmente esos apartados de los que consta la guía.

Se planteó que había que unificar el formato de las guías para facilitar su lectura y acercarlo al que se venía empleando en la web de las distintas facultades y escuelas de la USC, por lo que se decidió seguir la siguiente estructura que además se corresponde con la utilizada por otras Universidades españolas. De todos los apartados solo comentaremos aquellos que resultaron de mayor interés por su novedad y aporte a la reflexión y debate (los que aparecen subrayados).

Estructura de la Guía docente:

- ✦ Datos descriptivos de la materia y de docencia:
- ✦ Sentido de la materia en el Plan de Estudios.
- ✦ Objetivos.
- ✦ Contenidos (teóricos y prácticos). Incluyendo bibliografía.
- ✦ Metodología y recursos disponibles
- ✦ Evaluación.
- ✦ Otras informaciones de interés.

A nivel general las guías docentes presentadas reflejan el interés y el trabajo de los docentes para iniciar un camino, un reto, que algunos pueden sentir impuesto, pero que es el que ahora se abre ante la Universidad española en general y la USC en particular. El trabajo no fue poco y el resultado puede hasta sorprender. En mayor o menor medida los profesores se implicaron para desarrollar este documento y sobre todo para darle un sentido dentro de su labor docente, reflejar su planificación de las materias y guiar a los alumnos a través de las mismas.

Sobre las guías en genérico se puede decir que tenían un elemento común que nos tendría que hacer reflexionar, su lenguaje demasiado formal. Excepto en alguna guía, los profesores no se dirigían a los alumnos, a pesar de que la guía es para ellos. Su lenguaje resultaba distante, formal y en muchos casos burocrático. Eso sí, las guías que “hablaban” a los alumnos tenían un aire diferente, se leían de otro modo y acercaban a sus lectores. Por ello se les recomendó a los docentes que cambiaran la redacción, aunque no todos lo hicieron.

Realizaremos, ahora un recorrido por la Guía de un modo más pormenorizado, centrándonos en los puntos más importantes. Comencemos:

Datos descriptivos de la materia y de docencia:

- Nombre y código + tipo de materia (TR, OB, OP, LE) + Ciclo y curso y cuatrimestre en el que se imparte + N° de créditos teóricos y prácticos.
- Prerrequisitos (normativos y recomendados).

Este apartado pretendía que los profesores explicitasen aquellos contenidos que resultaban necesarios para el mejor aprendizaje de la materia (fuesen normativos o no). La mayoría de los profesores eran capaces, y así lo presentaron en sus guías, de marcar que materias de años anteriores resultaban importantes para estudio de la suya, pero no les resultaba fácil si lo que se les pedía eran contenidos concretos en los que apoyarse.

La base de este punto es informar a los alumnos de que contenidos se iban a dar por superados, desde los que se iba a partir para iniciar los nuevos conocimientos, con esta

información puede por un lado repasar esos contenidos y por otro saber lo que puede esperar de la materia.

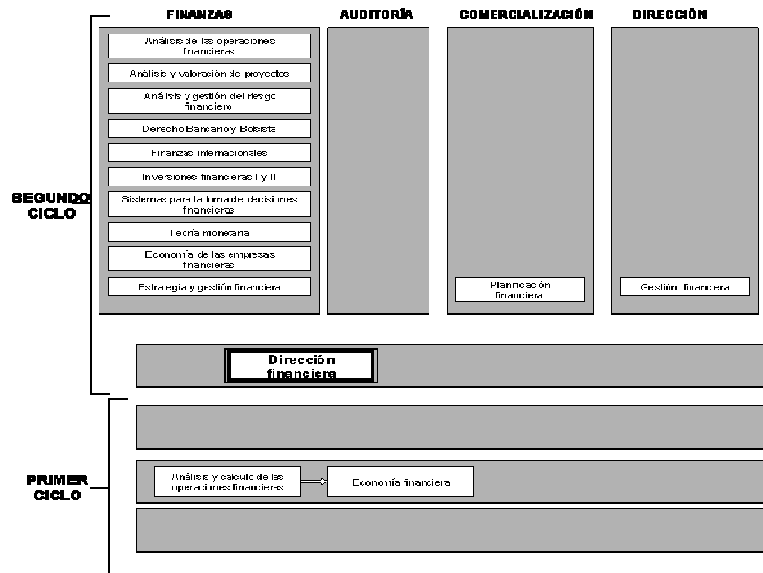
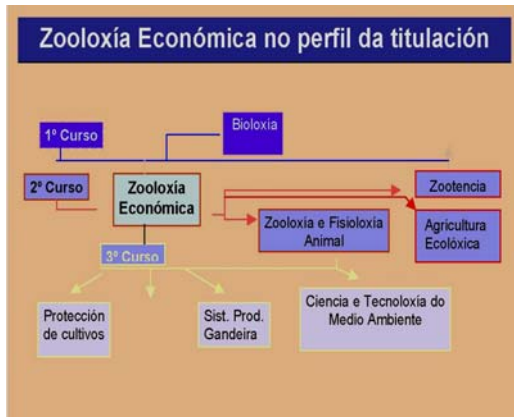
- Profesor/es que la imparte, departamento y lengua en la que se imparte.
- Horas y lugar de tutoría.

Sentido de la materia en el Plan de Estudios.

- Bloque formativo (conjunto de materias vinculadas entre sí) al que pertenece la materia en el plan de estudios.
- Papel que juega en ese bloque y en el conjunto del plan de estudios
- Interés de esa materia para la futura profesión.
- Cómo se desarrolla esa materia en otros planes de estudio.

Se trata de una de las novedades que incluye la guía docentes respecto a los programas. En las conversaciones con los profesores estos expresaban que les había permitido situar su materia en el contexto de la titulación, pensando la vinculación que esta tenía con otras materias y cuál era su papel real en el desarrollo del perfil profesional de los licenciados. Aunque también planteaban la necesidad de una visión de conjunto desde las facultades que permita ser más coherentes después en los contenidos que cada materia trata y en las competencias que desarrollan, graduándolos y evitando su repetición.

Los ejemplos más interesantes fueron algunos gráficos que se presentaron para ilustrar la ubicación y relación de las materias. En este caso Zoología Económica de Veterinaria y Dirección Financiera de Empresariales.



El punto dedicado a plantear que aporta la materia al futuro profesional, en palabras del Prof. Zabalza, la “seducción” de los alumnos por nuestra materia, resultó ser el punto más difícil de realizar para los profesores, en algunos casos no eran capaces de vincularlo con el desarrollo profesional posterior tan solo llegando a explicar que aportaba al resto de materias y en otros utilizando un lenguaje tan lejano y formal que poco podía seducir a los alumnos. Si bien es cierto, que en las exposiciones de la 2ª fase si eran capaces de verbalizar esa seducción por lo que solo era necesario plasmarlo dentro de la guía.

Respecto al punto de cómo la materia se desarrolla en otros planes de estudio, sobre todo europeos, la realidad fue que prácticamente todos los docentes evitaron incluir ese apartado y algunos verbalizaron la dificultad o el trabajo que suponía buscar esa información. La verdad es que nos parece muy importante que en las guías docentes se aporte esa información tanto en cuanto se plantea la movilidad de nuestros alumnos y saber como las materias están tratadas en otras universidades les va a resultar una guía útil, además de motivarlos ya que revela la importancia que pueden tener esos conocimientos en Europa.

🔗 Objetivos.

- Objetivos relacionados con los nuevos conocimientos o habilidades a adquirir en la materia.

- Objetivos relacionados con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje (competencias genéricas).

Se plantean desde el proceso de Convergencia como algo ineludible para la formación de calidad de los egresados universitarios, es decir, que además de los conocimientos y competencias específicas de su campo, los titulados deben tener una serie de competencias generales referidas a su desempeño tanto en el campo profesional como personal, estas fueron definidas en el *Proyecto Tuning* como aquellas competencias “compartidas por cualquier titulación” y que son consideradas importantes por graduados, académicos y empleadores que permitirán al titulado “enfrentarse a las necesidades cambiantes de la sociedad así como las perspectivas de empleo presentes y futuras”. Las clasificaron en instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas); interpersonales; y sistémicas, siendo las 10 más importantes:

1. Capacidad de análisis y síntesis (C. Instrumental)
1. Capacidad de aprender (C. Sistémica)
1. Resolución de problemas (C. Instrumental)
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica (C. Sistémica)
3. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (C. Sistémica)
3. Preocupación por la calidad (C. Sistémica)
4. Habilidad de gestión de la información (C. Instrumental)
4. Habilidad para trabajar de forma autónoma (C. Sistémica)
5. Trabajo en equipo (C. Interpersonal)
6. Capacidad para organizar y planificar (C. Instrumental)

En el curso se les planteó a los profesores que tenían que elegir una o dos que por el planteamiento de la materia y su ubicación dentro de la titulación fuese factible desarrollarlas en el transcurso de la materia. Se plantearon dos problemas, el primero que sin que exista un acuerdo desde la facultad o escuela de qué competencias y en qué grado se desarrollan en cada materia es difícil para los profesores plantearse la coherencia de incluir este punto en la guía docente para implementar el próximo año. De todos modos se les pidió que lo hicieran a modo de prueba y para que tuviesen en cuenta que su materia no

solo desarrollaba contenidos específicos sino también se hiciese un hueco a las competencias genéricas.

El segundo problema, fue que los profesores planteaban un número excesivo de competencias al confundir las que los alumnos empleaban en la materia con las que se iban a desarrollar como un contenido más en ella. Por otra parte y en la misma línea les costaba y realmente muy pocos consiguieron plasmar de que modo se iba a trabajar esa competencia dentro de la materia.


Un ejemplo donde si se explica como se va a trabajar las competencias, planteado desde la materia de Ecología en Biología fue el siguiente:

3.2. Objetivos relacionados con el dominio de herramientas de aprendizaje y formación (competencias genéricas)

El trabajo por competencias genéricas se centrará, por lo tanto, en los siguientes ítems:

- * Utilización de la informática, fundamentalmente hojas de cálculo, como herramienta de aprendizaje. Para ello, en los temas en los que se recurre a modelos para la explicación de diversos fenómenos, se utilizarán hojas de cálculo para poder trabajar dichos modelos y facilitar su comprensión.
- * Promover el empleo de un idioma extranjero (inglés). Para ello, en casi todos los temas del programa, uno de los manuales que se recomienda para preparar el tema está en este idioma. Además, mucha de la infografía que se emplea en las clases está en inglés, lo que también potencia el empleo de esta lengua. Paralelamente, en un tema concreto se planteará una actividad en la que se debe realizar un resumen de un trabajo científico en inglés.

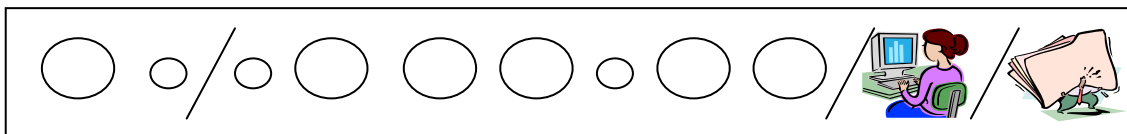
- Objetivos vinculados a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el plan de estudios.

 Contenidos (teóricos y prácticos). Incluyendo bibliografía.

- Gráfico del temario y programa indicando la importancia de cada tema y sus relaciones.

Podemos decir que este es el punto fuerte de la Guía Docente, en el se recogen los contenidos de la materia aportando una orientación específica sobre cada tema a los alumnos. Se comienza con los descriptores oficiales seguido de un gráfico representativo del temario, estableciendo bloques de contenido y su importancia relativa y por último el

propio temario. Un ejemplo podría ser el siguiente, correspondiente a la simulación para el curso de Elaboración de Guías Docentes:



Este punto se pretendía además de dar una visión general de la materia, implicar a los profesores en un proceso de reflexión sobre la importancia relativa que los contenidos de su materia tienen, es decir, no todos los contenidos son igual de importantes y ante la demanda de reducir temarios y centrarse en los contenidos esenciales, este proceso se revela como un excelente ejercicio. Ejercicio que no todos los profesores fueron capaces de realizar, pero que los que lo hicieron llegaron incluso a poder marcarlo por epígrafes de cada tema y a tenerlo en cuenta en su metodología.

No puedo pasar por aquí sin comentar que un inconveniente que se encontró a la hora de que los docentes incluyeran los gráficos fue la dificultad de hacerlos, lo que hizo necesario incluir en el curso virtual ejemplos de cómo hacerlos con instrucciones para facilitar su elaboración.

De esto pasaríamos a la elaboración de la ficha de cada tema, donde se propuso incluir los siguientes apartados para guiar a los alumnos en el seguimiento del tema.

- Guía de cada tema:
 - Introducción
 - Epígrafes
 - Materiales o referencias para estudiarlo
 - Método de trabajo del tema
 - Dificultades principales
 - Bibliografía para ampliar

En esta ficha lo más destacable sin duda es que pocos profesores siguieron la estructura en todos sus apartados, la mayoría dejaron alguno sin plantear. Sobre todo el referido a las dificultades principales que los alumnos se podían encontrar en el tema. Este punto era omitido en muchos casos y en otros se limitaba a la enumeración de conceptos esenciales o complicados del tema, sin que se explicase cuál era la dificultad, por qué se

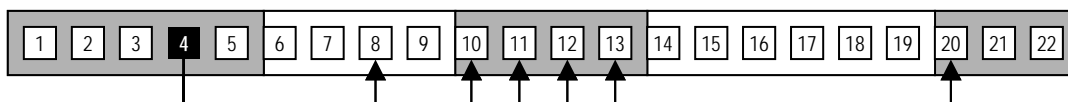
producía o cómo se podía subsanar, que es en realidad lo que les resultaría interesante y de utilidad a los alumnos.

También la metodología a emplear en el tema era poco explicada en las guías, tan solo algunos incluían las actividades a realizar en el tema. Esto nos llamó la atención porque normalmente los profesores tienen claro cómo van a desarrollar un tema, lo que nos lleva a pensar (y esto es una hipótesis) que o dan por hecho que los alumnos solo tienen que ir a clase para seguir el tema o consideraban que si plantean todos los temas igual para qué van a explicitarlo.

De todos modos en el tema de la metodología es un punto en el que no se hizo mucho hincapié durante el curso, esperando otro momento formativo para tratar este tema tan importante, más allá del reflejo que tenga en la guía docente.

A continuación incluimos un ejemplo de una guía de un tema (corresponde a Dirección Financiera de Empresariales), en este caso tiene el formato de una ficha, lo que creemos fue un acierto ya que facilita la lectura de la guía. En ella se tratan todos los apartados propuestos, aunque cómo se puede observar no plantea actividades para el tema, ya que no están previstas.

TEMA 4: VALORACIÓN DE ACTIVOS FINANCIEROS



Este tema introduce los principios y la metodología básica para la valoración de los activos en general, y de los financieros en particular. Se trata de uno de los temas que hemos marcado como fundamentales dentro de la materia, de ahí la importancia de todos sus contenidos, como se puede apreciar a continuación.

Lo que estudiemos en este tema se utilizará continuamente a lo largo de la asignatura, especialmente en los temas 8, 10, 11, 12 y 13. También se retomará esta metodología en el tema 20 para valorar las decisiones financieras a corto plazo.

EPÍGRAFES:

1. El valor del dinero en el tiempo.
2. El proceso de valoración de un activo.
 - 2.1. Distintas formas de entender el valor.
 - 2.2. El proceso de valoración: una descripción general.
3. Valoración de obligaciones.
 - 3.1. Factores de los que depende el valor de un título.
 - 3.2. La rentabilidad al vencimiento.
4. Valoración de acciones.
 - 4.1. El modelo de descuento de dividendos.
 - 4.2. La tasa esperada de rentabilidad.

MATERIALES:

Este tema podrá seguirse a través de los apuntes de clase. Cualquier duda podrás complementarla con KEOWN, A.; PETTY, J.; SCOTT, D. Y MARTIN, J. (1999): *Introducción a las finanzas*, 2ª ed., Prentice Hall. Madrid. **Capítulo 1**.

Para la parte práctica se utilizará el capítulo 1 del manual *Ejercicios de Dirección Financiera*.

MÉTODO DE TRABAJO ACONSEJADO:

A medida que se van explicando cada uno de los epígrafes, iremos realizando los ejercicios correspondientes para asentar en la práctica dichos conocimientos. Lo fundamental de este tema es que sepas aplicar en la práctica la metodología de valoración de activos. Los fundamentos teóricos se comprenden mejor después de realizar varios ejemplos prácticos.

ACTIVIDADES:

DIFICULTADES PRINCIPALES:

Basándonos en experiencias de años anteriores, podemos afirmar que este tema no suele resultarle difícil a los alumnos. No obstante, es aconsejable estudiarlo lo antes posible, ya que la metodología que se aprende se utiliza a lo largo de todo el curso.

BIBLIOGRAFÍA:

BREALEY, R. Y MYERS, S. (2003): *Principios de Finanzas Corporativas*, 7ª ed., McGraw Hill. Madrid. **Capítulos 1, 12 y 18**.

MASCAREÑAS, J. (1999): "Principios de finanzas", disponible en <http://www.ucm.es/info/jmas/innf2/princip.pdf> (consultado en octubre 2003).

➡ Metodología y recursos disponibles

- Líneas generales de la enseñanza de la materia.
- Qué se les pedirá a los alumnos.

Cómo dijimos en el apartado anterior, no se trabajó mucho este aspecto, dejándolo, por su importancia y calado, para otro proceso formativo.

- Atribución de créditos ECTS.

La atribución parecía fácil, consistía en aplicar un factor matemático a los créditos de siempre: $\text{Créditos LOU} \times 25 = \text{Horas Totales de trabajo del alumno}$. Luego solo se tenía que plantear las actividades que se realizaban en la materia (ya fuesen clases o productos) marcando las horas presenciales y multiplicando estas por un factor (correspondiente a las horas de trabajo autónomo que realiza el alumno por cada hora presencial) para obtener el total de horas requeridas para esa actividad. Sumado todo nos tendría que dar el total de horas de trabajo del alumno.

Pues este punto se convirtió en uno de los más conflictivos, ya que muchos profesores excedían el número de horas que la materia tenía asignada al transformar los créditos LOU en ECTS. Esto sucedía porque no se realizaba una verdadera transformación de la materia, se intentaba mantener el modelo anterior adaptando simplemente los números para cuadrar las horas finales.

Gran parte de los docentes no redujeron la presencialidad, a pesar que está reconocida por el RD 779/1998 la reducción del 30% de las horas por crédito para la realización de actividades académicamente dirigidas (lo que en algunas escuelas y facultades de la USC se aplica ya en la planificación horaria). Esto generó un gran debate, ya que la reducción de presencialidad era para muchos una desvalorización de su trabajo docente, sin que tuviesen en cuenta (y en mucho casos ni querían tener) que su trabajo no es la mera transmisión de información sino de acompañamiento y guía en el aprendizaje de los alumnos.

A pesar del debate, los docentes reconocieron que el pensar las materias en función del trabajo que les implicaba a los alumnos era un cambio de perspectiva muy grande, que


no habían realizado nunca y que ahora necesitaban de sus alumnos para indagar en esos tiempos.

El resultado final fue desigual, hubo quien intentó ser fiel a la realidad de su materia, quien hizo “trampa” para cuadrar las horas y quien simplemente reconoció que necesitaba más horas o reducir un temario con exceso de contenidos.

El cuadro que aparece a continuación es el ejemplo que el profesor Zabalza incluyó en la Guía de Guías y que sirvió como marco para que los docentes realizaran los suyos propios.

Materia de 6 créditos ECTS (6x25=150 h. de carga de trabajo para el alumno)

Actividades y/o productos	Horas presenciales	Factor	Horas trabajo autónomo	Total
Clases teóricas	25	1,5	37,5	62,5
Debates	4	3	12	16
Trabajos (individuales o en grupo)	2	10	20	22
Prácticas (de aula o laboratorio) + Memoria	5	1,5	7,5	12,5
Tutoría	2	1	2	3
Exámenes	4	7	28	32
Revisión exámenes	1	0	0	1
Total	43		107	150

 Evaluación.

- Descripción general
- Aspectos que se tendrán en cuenta y criterios empleados en cada uno de ellos (cuadro).
- Recomendaciones de cara a la evaluación
- Recomendaciones de cara a la recuperación.

La lectura de la evaluación planteada en las distintas guías, sin duda confirmó una hipótesis que mucho podríamos realizar: que el examen es el modo habitual de evaluar y que aún en el caso de que existan otros instrumentos el examen tiene un peso superior al 70% de la nota final.

La masificación de las aulas era el argumento más expresado por los docentes para justificar su utilización, lo que probablemente no se puede negar en muchos casos, pero que sin duda no invalida que existen otras opciones a explorar, aunque éstas seguro exigen un

mayor esfuerzo por parte de los profesores. Sin duda este sería un debate para un trabajo monográfico sobre evaluación en la universidad.

El ejemplo siguiente refleja sin duda la realidad de la mayoría de las materias revisadas. Como se puede observar corresponde a la misma materia de Dirección Financiera de ejemplos anteriores.

6. EVALUACIÓN

Esta materia planteará dos exámenes: un examen parcial liberatorio en febrero y un examen final en la fecha establecida en el calendario oficial de exámenes. Estos exámenes tendrán carácter teórico-práctico, y la calificación obtenida representará el 70% de la calificación final. El 30% restante se obtendrá de la forma indicada en el cuadro siguiente.

Aspecto	Criterios Factor	Instrumento	Peso
Asistencia y participación	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en clase - Resolución de los ejercicios planteados - Asistencia a seminarios y conferencias organizadas en el ámbito de la asignatura. 	Observaciones y notas del profesor	10%
Conceptos de la materia	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos teóricos y prácticos de la materia. - Estructura del trabajo. 	Exámenes teórico-prácticos El alumno deberá realizar un mínimo de dos de las actividades planteadas a lo largo de esta guía.	70%
Presentación de trabajos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos demostrados. - Calidad de las explicaciones. - Esfuerzo realizado. - Presentación y ortografía. 		20%

RECOMENDACIONES DE CARA A LA EVALUACIÓN:

Los principales problemas planteados en años anteriores por los alumnos radican en:

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - No llevar al día la asignatura, lo que provoca un escaso dominio de la materia, de tal forma que el alumno encuentra que el tiempo que se le da en el examen resulta insuficiente | ⇒ | <p>Trabajar la materia a medida que se va explicando y realizar los ejercicios planteados en cada tema.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reducir las explicaciones a cálculos numéricos. Si el alumno no justifica estos cálculos no puede valorarse adecuadamente su dominio de la materia. | ⇒ | <p>Acompañar los cálculos y decisiones de las explicaciones pertinentes. Vale más un mal cálculo con una explicación coherente, que un cálculo exacto con una mala explicación justificación.</p> |

RECOMENDACIONES DE CARA A LA RECUPERACIÓN:

Es importante que el alumno venga a revisar el examen suspenso para comprobar cuál fue su error y tratar de corregirlo. Normalmente, todos los exámenes siguen la misma estructura, de ahí la importancia de conocer tus propias fortalezas y debilidades.

Si el problema se encuentra en la parte más teórica (conceptos, teorías, relaciones, etc.), puedes ver cuáles son los temas que no tienes claros y se te puede proporcionar material adicional para su preparación.

Si el problema está en la parte práctica, probablemente existan conceptos de la teoría que no están suficientemente claros y haya que repasar, o simplemente se trata de una falta de operativa, en cuyo caso se te pueden proporcionar ejercicios adicionales.

De esta ficha de evaluación, además de la importancia del examen, resaltaríamos los dos apartados de recomendaciones (que no aparecen en muchas de las guías presentadas) que pueden resultar de gran ayuda a los alumnos, recordándoles que actividades o acciones van a beneficiarlos de cara a la evaluación, así como con que apoyos pueden contar para la recuperación de la materia. De nuevo se plantea, y creemos que es un modo acertado, como un problema que puede tener solución.

Otras informaciones de interés.

En este apartado se incorporarían informaciones diversas, la mayoría de los profesores no lo incluyeron y solo algunos aprovecharon para incluir aquí páginas de interés para los alumnos, sitios web o información sobre el curso virtual de la misma materia.

Conclusiones

1. Resulta necesario continuar el camino iniciado con estos cursos de formación con el seguimiento de las Guías elaboradas y de su puesta en marcha, solo así se podrá efectuar el *feedback* necesario para mejorar el proceso.
2. Es importante no dejar pasar la información que sobre necesidades formativas nos han proporcionado estos cursos, las competencias, la metodología o la evaluación son aspectos que necesitan una formación específica o conjunta.
3. La diversificación metodológica y evaluativo así como su coherencia con los objetivos educativos es esencial para la aplicación real del sistema de créditos ECTS.
4. El contexto de las facultades y escuelas es un condicionador clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este mejore no solo se tiene que movilizar a los profesores, también es esencial dotar de los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo el proceso de convergencia con garantía de éxito.

5. Se ha dado un primer paso y una buena parte de los docentes están interesados y motivados para seguir en esta dirección, apoyémoslos y que todas las instituciones aúnen sus esfuerzos para coordinar las acciones formativas, experimentales y planes piloto.

Bibliografía

BROWN, S. y GLASNER, A. (edit) (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea

ZABALZA BERAZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

— (2002): *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

— (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco de EEES (Guía de Guías)*. Sin publicar

— (2005): *Simulación de Guía Docente para el curso de Elaboración de Guía de Guías*. Sin publicar

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Febrero 2003): *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior: documento marco*. Consultado en la web en Julio 2005.
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R (edit.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe Informe Final Fase Uno*. Consultado en la Web en Mayo 2005.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (2004): *Plan de Calidad*. Consultado en la web en Mayo de 2005.
http://www.usc.es/~calidade/PlanCalidade_castelan.pdf

Declaración de Bologna. Consultada en la Web en Julio de 2005.
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf

Declaración de Praga. Consultada en la Web en Julio de 2005. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

Declaración de La Sorbona (1998). Consultada en la Web en Julio de 2005.
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf