



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

APLICACIÓN DEL EEES A LAS HUMANIDADES: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LAS GUÍAS DOCENTES

- Buenaufuentes de la Mata, Cristina
Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Filología Española / Facultad de Filosofía y Letras
Edificio B. Campus UAB. 08193 Bellaterra (Barcelona)
Cristina.Buenaufuentes@uab.cat

1. **RESUMEN:** En este trabajo se efectúa un análisis cuantitativo y cualitativo del contenido de las guías docentes de primero de las asignaturas pertenecientes a los grados del ámbito humanístico que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB con el objetivo de destacar sus puntos fuertes y mostrar sus puntos débiles para ofrecer propuestas de mejora. Así pues, con este análisis, se quiere dar cuenta de la importancia del diseño de las guías docentes en el avance de la calidad docente universitaria.
2. **ABSTRACT:** This paper shows a quantitative and qualitative analysis of the teaching guides of different humanities undergraduate degree programs in Faculty of Arts at UAB (first course) with the aim of highlighting its strengths and notice its weaknesses to offer suggestions for improvement. So, this analysis demonstrates the importance of design of the teaching guides in university teaching quality.
3. **PALABRAS CLAVE:** guía docente, humanidades, EEES, primer curso, transversalidad / **KEYWORDS:** teaching guide, humanities, EHEA, first course, transversality



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

El objetivo general de este trabajo es mostrar cómo se aplican las diferentes características que se derivan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al ámbito de las Humanidades a través del análisis de las guías docentes, pues se considera que este documento refleja fielmente la implementación del EEES en la docencia universitaria y, por tanto, su diseño resulta fundamental tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno. Así pues, a partir de la revisión de las guías de las asignaturas de primer curso pertenecientes a los 12 grados que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB¹ se quiere ofrecer un estudio contrastivo (no sólo cuantitativo sino también cualitativo) de su diseño por parte del profesorado teniendo en cuenta el modelo de guía que marca la propia universidad. En este sentido, se quiere evidenciar los puntos fuertes de las guías docentes y mostrar los puntos débiles con el objetivo de aportar propuestas para su mejora (cf. Zabalza 2004). En definitiva, este estudio quiere ofrecer una radiografía de la puesta en práctica del EEES a partir de las guías docentes, ya que este ejercicio puede contribuir enormemente a la mejora de la calidad docente universitaria.

b) Descripción del trabajo

Como se ha señalado, este trabajo parte del análisis de las guías docentes pertenecientes a las asignaturas de primero de los 12 grados del ámbito humanístico que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAB: Arqueología, Estudios ingleses, Estudios clásicos, Estudios franceses, Filosofía, Geografía y ordenación del territorio, Historia, Historia del arte, Humanidades, Lengua y literatura catalanas, Lengua y literatura españolas y Musicología (63 guías en total²).

¹ Debemos advertir que en todo momento se respetará el anonimato de la autoría de la guía y de la asignatura a la que pertenece.

² Las diferentes guías están disponibles en la página web de la UAB. Pese a que el total de guías es de 71, sólo se han hallado 63 de ellas en la web, que son las que se han analizado en este trabajo.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Las asignaturas que se cursan en el primer curso del grado poseen dos características fundamentales: en primer lugar, todas ellas son asignaturas que se enmarcan dentro de las de formación básica y obligatoria, de modo que el alumnado debe cursarlas necesariamente. Este hecho provoca que estas materias tengan un número elevado de estudiantes, por lo que muchas de ellas tienen varios grupos de docencia. Por ejemplo, la asignatura “Grandes temas de la filosofía” se imparte en cuatro grupos distintos. En este sentido, la guía docente se convierte en un mecanismo cohesionador indispensable.

En segundo lugar, algunas de las materias que se cursan en primero son asignaturas transversales, por lo que son compartidas con otros grados (concretamente 13 asignaturas son de esta índole). Por ejemplo, la asignatura “Expresión escrita” (que puede cursarse en español o catalán a elección del estudiante) se imparte en 7 grados distintos. Al ser transversales, estas asignaturas parecen, a primera vista, poco relacionadas con los estudios que los alumnos van a cursar. Es decir, el estudiante del grado de Musicología puede sorprenderse al ver en su plan de estudios una asignatura como “Grandes temas de la Historia”, pues, a su criterio, esta asignatura no se relacionaría con la temática del grado. Sin embargo, en este aspecto la guía docente vuelve a ser un aspecto fundamental para dotar de idoneidad a las asignaturas transversales en los distintos grados.

En definitiva, ambos presupuestos (necesidad de coordinación intergrupar y contextualización de la transversalidad) convierten la guía docente en un factor clave e imprescindible si se quiere evitar la falta de cohesión y coherencia en los planes de estudio de primer curso.

El modelo de guía docente que se implementa en la UAB³ presenta todos los aspectos que, en un principio, son relevantes para la impartición de una asignatura: Datos de la asignatura, Equipo docente, Prerrequisitos, Contextualización y objetivos formativos de la asignatura, Competencias y resultados de aprendizaje, Contenidos de la asignatura,

³ El objetivo de este trabajo no es la discusión sobre el modelo de guía de la UAB. Dejamos esta cuestión para futuros análisis.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Metodología docente y actividades formativas, Evaluación, Bibliografía y Programación. La revisión que se realiza en este trabajo va a hacer especial hincapié en la metodología docente y la programación, en las competencias y resultados de aprendizaje (cf. Zabalza 2003) y en la evaluación (cf. Zabalza 2001, Puigvert 2009). Pese a que todo el profesorado parte de este mismo esquema, su cumplimentación dista mucho de ser homogénea si se analizan las diferentes guías y este hecho no viene motivado sólo por la diferente casuística de la materia a impartir, sino por la distinta concepción que el docente tiene de lo que debe aparecer en la guía y de lo general o exhaustivo de su explicitación.

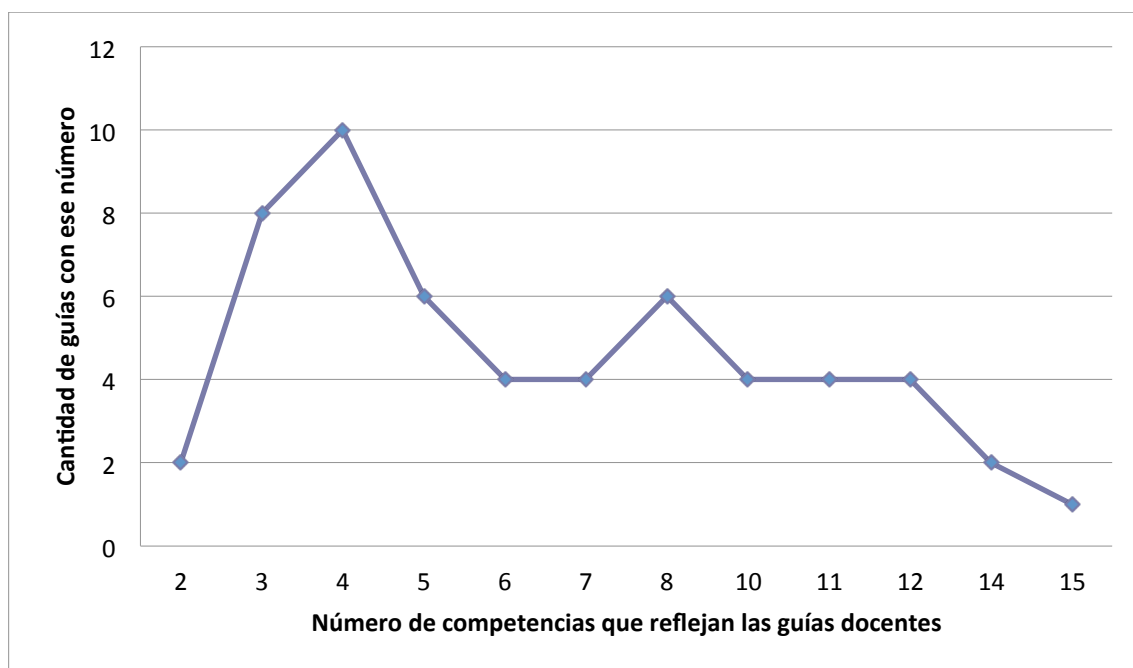
En cuanto a la contextualización, uno de los hechos que evidencia este análisis es su ausencia en prácticamente la mitad de las guías analizadas: sólo 33 de las 63 explicitan la situación de la asignatura dentro de los estudios de grado en los que figura o dan cuenta de la transversalidad que la caracteriza. En este sentido, pues, cabría incluir esta contextualización en todas las asignaturas, sean o no transversales, pues este hecho dota de cohesión y coherencia a cualquier tipo de estudios, sobre todo, en aquellos que pertenecen al primer curso, que incluyen asignaturas menos específicas. Por el contrario, la mayoría de las guías, concretamente 50, incluyen los objetivos formativos. En pocas ocasiones, estos objetivos quedan reducidos a uno solo, ya que es mucho más frecuente que se expliciten varios objetivos. Pese a que hay algunas guías que carecen también de objetivos (normalmente cuando no se da cuenta de los objetivos tampoco aparece la contextualización), se constata que es uno de los aspectos esenciales que definen cualquier guía docente. En nuestra opinión, esto se debe a que, tradicionalmente, en los programas de las asignaturas ya constaban los objetivos y, por tanto, el cambio en este sentido no ha sido importante.

Sí que resulta novedosa la inclusión de las competencias y los resultados de aprendizaje en las guías docentes, ya que en los antiguos programas no se explicitaban. Es justamente en esta cuestión en la que se dan más divergencias entre las guías analizadas. Cabe señalar que, en este punto, la evaluación que se ha efectuado es cuantitativa ya que para poder valorar la idoneidad de las competencias en relación a los contenidos se requiere un



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

conocimiento de todas las materias, algo que supera los objetivos de este trabajo. Sin embargo, el análisis cuantitativo de los datos permite también llegar a consideraciones significativas. En primer lugar, en 7 de las guías analizadas no se ha cumplimentado el apartado relativo a las competencias (un 11%). En segundo lugar, las guías que sí que señalan las competencias, que, como se puede observar, son la mayoría, muestran una diferencia considerable en el número: hay guías que señalan 2 competencias mientras que otras llegan a indicar 15. Sin embargo, el 66% de las guías tienen entre 3 y 8 competencias, lo que cabría mostrar que esta horquilla debe ser la más apropiada para aquellos estudios con el mismo número de horas y el mismo nivel de especialización. A continuación, se ilustran los datos obtenidos respecto al número de competencias:



En este sentido, cabe señalar que las guías que presentan un mayor número de competencias es porque incluyen bastantes competencias transversales y generales (en concreto, 18 guías presentan cinco o más competencias transversales y generales, aparte de las específicas), mientras que las guías con menos competencias sólo reflejan las que son de tipo específico. Este examen permite llegar a la conclusión de que las guías docentes deben señalar un número de competencias asumible durante el curso y que tanto su exceso como



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

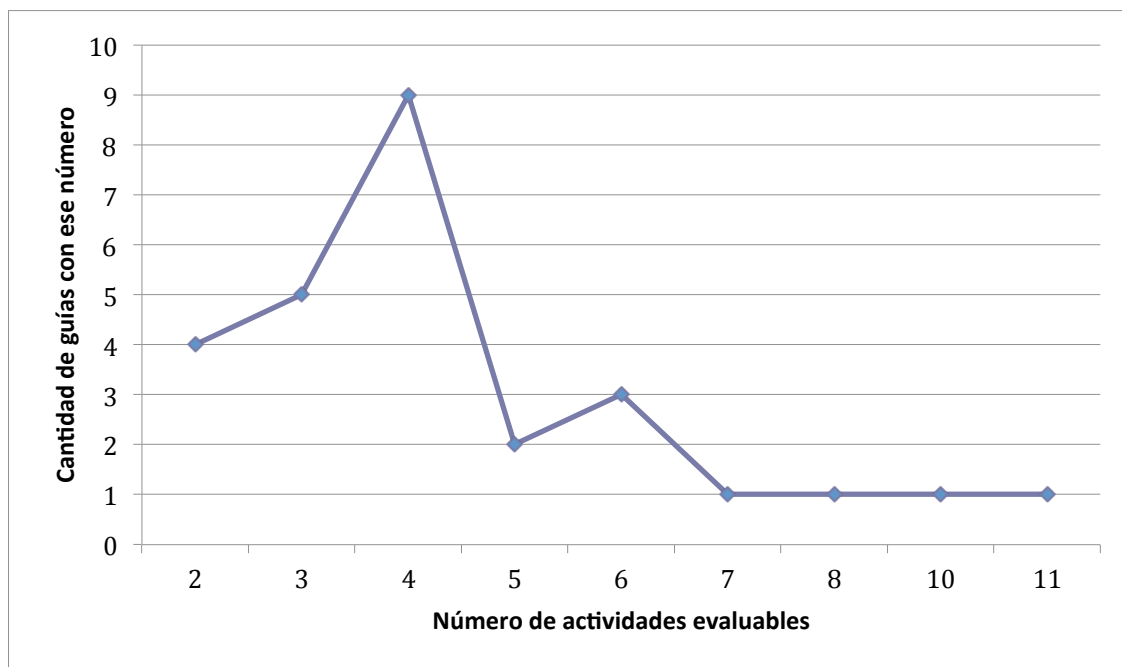
su defecto debería corregirse. Teniendo en cuenta que se trata de estudios de primero donde las asignaturas son de formación básica y obligatoria y que todas ellas son de 6 créditos, el número de competencias debería ser aproximadamente de 8: 4 competencias específicas y 4 competencias transversales y/o generales.

En cuanto a la metodología docente, todas las guías señalan el empleo de clases magistrales, acompañadas, según los casos, de clases prácticas. En muchas ocasiones, las guías contemplan, aparte de las ya mencionadas, otras metodologías generales como debates, seminarios, tutorías, trabajos individuales y en grupo, exposiciones orales, ejercicios de distinta naturaleza según el tipo de materia (traducciones, comentarios de texto, interpretación de mapas, aprendizaje basado en problemas), lecturas, visionado de películas, reseñas o el uso de las TIC, pero también figuran otras metodologías más específicas, que se hallan en consonancia con la casuística particular de los estudios a los que pertenecen, como salidas de campo (en el caso de los estudios de Arqueología o Geografía), asistencia a conferencias o exposiciones (en el caso de Historia del arte), audiciones (en el caso de Musicología), intercambios lingüísticos (en el caso de las lenguas extranjeras). En algunos casos, aparecen contempladas en las guías hasta 10 metodologías diferentes, aunque el 87% de las guías reflejan entre 2 y 5 métodos docentes distintos.

En lo que respecta a la evaluación, en pocas de las guías analizadas se realiza una verdadera evaluación continuada, de hecho, sólo se aplica de forma canónica, en una sola asignatura. En prácticamente todos los casos, pues, lo que se refleja en las guías es una evaluación fragmentada. A partir de esta evidencia, los resultados del análisis muestran diversas tipologías de evaluación. Así, en 27 de las guías analizadas se ofrece de manera muy detallada tanto el número de actividades de evaluación como su peso en el conjunto de la asignatura. Sin embargo, en estos casos, el número de actividades es también bastante heterogéneo: desde 2 hasta 11, aunque la mayoría se sitúa entre 3 y 4 actividades. Se puede observar este hecho en el siguiente gráfico:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES



Por su parte, en 25 guías no se señala el número de actividades su evaluación, pero sí su porcentaje, es decir, se indica que se realizarán una serie de prácticas que valdrán un 40% de la nota, pero no se explicita cuántas prácticas se deberán realizar ni qué porcentaje concreto (dentro del máximo señalado) tendrá cada una de ellas. Este sistema, bastante general a tenor de los resultados, permite una mayor flexibilidad a la hora de adaptarse a las circunstancias que pueden influir al inicio de curso, como puede ser el número de estudiantes. Pese a no aparecer en la guía, el profesor, al empezar el curso, debería indicar cuántas actividades evaluables se llevarán a cabo y cuál será su porcentaje concreto. Para finalizar, 10 guías son muy imprecisas en cuanto a la evaluación: o señalan el número pero no su porcentaje, o indican el peso pero no su cantidad, o no hacen constar ninguna de las dos cuestiones. Esto provoca que el alumno no tenga un conocimiento previo sobre el proceso de evaluación. Cabe destacar que en todas las guías analizadas, excepto en la asignatura que verdaderamente sigue una evaluación continuada, siempre hay, como mínimo, un examen tradicional.

Un factor que sorprende respecto a la explicitación en el sistema de evaluación es la ausencia en algunas guías de la información respecto a la posibilidad de reevaluación (es



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

decir, la recuperación de algunas de las actividades de evaluación suspendidas) y sobre la concepción de la calificación de “no presentado”. Ambas cuestiones deben ser descritas detalladamente en la guía y no pueden ser improvisadas o decididas a final del curso, pues el alumnado debe saber si existe la posibilidad de recuperar una materia y en qué condiciones puede acogerse a la calificación de “no presentado”. Pese a esto, en 22 guías no aparece señalado el concepto de “no presentado” y en 16 no se menciona nada respecto a la reevaluación. En este último caso, se desconoce, pues, si la ausencia de información implica la inexistencia de la reevaluación. Si esta deducción es válida, debería señalarse explícitamente.

Las guías que indican ambas cuestiones vuelven a poner en evidencia las divergencias entre las distintas materias. En cuanto a la concepción de “no presentado”, la mayoría de las guías coinciden en que la realización de alguno de los ítems evaluativos por parte del estudiante implica su intención de seguir la evaluación de la asignatura, por lo que pierde la posibilidad de ser calificado con un “no presentado”. Además, sorprende también el hecho de que, en varias guías, si no se realiza alguna de las actividades⁴, el alumno, directamente, obtiene la calificación de “no presentado” sin que sea posible la reevaluación. Sin embargo, en algunos casos, se aportan unos requisitos mínimos para poder acogerse a dicha calificación. Estos pueden ser la elaboración de un número concreto de actividades o el suspenso de un porcentaje determinado del total de la asignatura. Es decir, si el número total de actividades evaluables es de 4 cada una de ellas con un porcentaje de 25%, se puede considerar que para poder ser calificado con un “no presentado” el alumno debe haber suspendido menos de 2 o menos del 50%.

Respecto a la reevaluación, son pocas las guías que señalan explícitamente que no existe posibilidad de reevaluar las actividades que forman parte de la evaluación. En el caso de explicitarse, también se ofrecen unos requisitos mínimos, es decir, no todos los alumnos pueden realizar la reevaluación, sólo aquellos que se adecúen a una serie de restricciones.

⁴ Cabe tener en cuenta que se da la posibilidad de recuperarla si es por una causa justificada.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Tales condiciones pueden ser expresadas de dos maneras: en primer lugar, desde el punto de vista negativo, considerando que sólo pueden ir a la reevaluación los estudiantes que hayan suspendido un mínimo de actividades (teniendo en cuenta su número o porcentaje, según los casos) y, en segundo lugar, desde el punto de vista positivo, es decir, teniendo en cuenta que sólo podrán reevaluarse aquellos alumnos que hayan aprobado un número o porcentaje concreto de actividades.

En cuanto a la tipología de reevaluación, en algunos casos esta consiste en la realización de un examen único. Sin embargo, lo más habitual es que se reevalúen las pruebas suspendidas durante la evaluación, bajo las mismas condiciones en las que se realizó la actividad previamente (aunque teniendo en cuenta las restricciones respecto al acceso o no del estudiante a la reevaluación). Sólo en algunas guías se señala que la nota máxima que puede obtenerse en la reevaluación de una prueba es de 5 puntos.

Pese a que se ha señalado que la evaluación de la mayoría de las guías dista de ser una verdadera evaluación continua, cabe señalar que en bastantes de ellas se valora un ítem que puede ayudar a que el alumno realice un seguimiento continuado de la asignatura y que ello contribuya a que la evaluación pase de ser fragmentada a ser realmente una evaluación continuada. Se trata de la valoración de la participación y asistencia a clase. Teniendo en cuenta el grado de absentismo que acaban experimentando las asignaturas, una posible vía de solución y un factor para que el alumno se implique en la evaluación continua es valorar este hecho en la propia evaluación. En algunas guías, se le da un porcentaje concreto dentro de la evaluación y en otras se señala que se suma o resta un punto de la evaluación final teniendo en cuenta este aspecto. Sin embargo, en la mayoría no se le da ningún tipo de valor concreto a la asistencia y participación, aunque en algunos casos se señala que estos dos ítems se presuponen y que, por tanto, se encuentran implícitos en el resto de actividades evaluables señalando que es muy importante que el estudiante tenga en cuenta que la evaluación también contempla la asistencia regular a clase, lo cual implica su actitud activa y participativa.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Finalmente, en algunas guías se penaliza también la entrega fuera de plazo de alguna prueba evaluativa. Esta penalización consiste en la reducción de la nota al 50% de su puntuación total.

c) Resultados y/o conclusiones

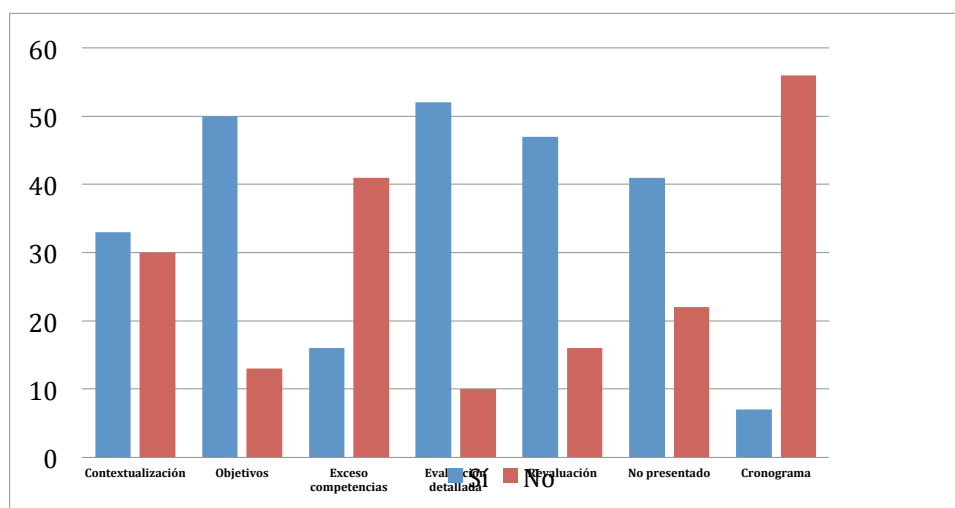
En cuanto a los aspectos generales que se derivan del análisis de las distintas guías, destaca la diferencia existente en relación al grado de explicitud que se ofrece, ya que en algunas ocasiones la información que proporciona no es suficiente o es demasiado general y da muestras de ser una traslación de lo que tradicionalmente eran los programas de las asignaturas. Por tanto, el diseño de una guía docente debería ser lo más preciso posible, pues este factor ayuda a tener una mejor visión de cómo se impartirá la asignatura en el aula. Sin embargo, la precisión debe ir acompañada también de claridad expositiva, de modo que el estudiante pueda comprender perfectamente los distintos apartados que se describen en la guía. La sensación de que las guías están hechas más para el profesor que para el alumno es una cuestión que debería ser superada. Además, el profesorado debe tener siempre presente que la guía no es un documento que debe mantenerse igual curso tras curso. La experiencia de un año puede servir para mejorar y afinar algunos aspectos contemplados en la guía de cara al próximo curso.

En cuanto a las cuestiones más particulares, cabría mejorar en las guías docentes el apartado dedicado a la contextualización, ya que, como se ha mostrado, en muchos casos esto permite dar coherencia y cohesión a los estudios de primer curso de cualquier grado, haciendo también evidente la idoneidad de las asignaturas transversales dentro del mismo plan de estudios. Por otra parte, se deben ajustar las competencias en cuanto a su número. Pese a que en cualquier asignatura se puede tratar de conseguir muchas competencias, el profesorado debe ser consciente del nivel de especialización de la asignatura y del número de horas. Es mejor que el alumnado adquiera pocas competencias, pero de importancia para los estadios posteriores de su aprendizaje, que no acabe adquiriendo ninguna porque son inabarcables.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Por su parte, los criterios de evaluación están de manera general bastante detallados, aunque en todas las asignaturas una o más de las actividades son un examen tradicional. En algunos casos es excesivo el número de tipologías que se emplean, por lo que sería recomendable reducirlas teniendo en cuenta el número de horas que debe dedicar el alumno a cada una de ellas. También es habitual en las guías que aparezca el peso de cada uno de los ítems en el conjunto de la evaluación o el número de actividades a realizar, factor que resulta esencial, aunque en algunos casos no aparezca explicitado. Sin embargo, es menos frecuente que figuren los criterios de evaluación, la definición de no presentado y también si existe la posibilidad de una reevaluación y, en caso afirmativo, cuáles son las condiciones para poder optar a ella. Por tanto, de este análisis se infiere que el profesorado debe hacer constar de forma muy detallada todos los factores que puedan incidir en el proceso de evaluación, para que no quede nada que pueda decidirse de manera improvisada o subjetiva. Finalmente, sorprende que la mayoría de las guías (más de un 90%) no ofrezcan una programación de la asignatura. Esto es debido, seguramente, a la diversidad de variables que siempre condicionan el desarrollo de un curso académico. Sin embargo, el establecimiento de un cronograma contribuye a la mejora del seguimiento de la asignatura por parte de los estudiantes. La siguiente tabla resume los resultados obtenidos del análisis:





MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

En definitiva, aunque el esfuerzo del profesorado es innegable, hay que continuar en esta línea para mejorar en cuanto a la precisión, la coordinación y la homogeneización de las guías docentes en la docencia universitaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Zabalza, M. A. (2001), “Evaluación de los aprendizajes en la Universidad”, en García Valcárcel, A. M^a (coord.), *Didáctica Universitaria*, Madrid, La Muralla, pp. 261-291.

Zabalza, Miguel A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.

Zabalza, Miguel A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (guía de guías)*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

Puigvert Planagumà, G. (coord.) (2009): *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats / Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*, edición en CD-ROM, Barcelona, AQU Catalunya, pp. 164-167.