

LA GUÍA DOCENTE COMO VERTEBRACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Miguel Salmerón Infante
Universidad Autónoma de
Madrid
miguel.salmeron
@uam.es

Carlos Megino Rodríguez
Universidad Autónoma de
Madrid
carlos.megino@uam.es

José Emilio Esteban
Enguita
Universidad Autónoma de
Madrid
j.emilio.esteban@uam.es

Resumen

En la constitución de un **espacio europeo de educación superior** en cuyo seno se aspira a la unificación de los créditos y títulos para su reconocimiento y convalidación general, cobran especial importancia los documentos que refuercen la acogida al estudiante, la información sobre los estudios y la carga de trabajo que ha de desarrollar. En la medida de lo posible la guía docente debe promover la homogeneización de los criterios de evaluación, pero en todo caso ha de atender a la especificación clara de los mismos. Igualmente si hay un documento donde se vertebran las actividades de evaluación éste es la propia guía docente.

El presente trabajo intenta recalcar el papel de la guía docente como elemento vertebrador de la acogida en las instituciones educativas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tutoría.

Texto de la comunicación

A día de hoy, el impulso innovador de la Universidad Autónoma de Madrid es muy intenso.

Como consecuencia del diseño y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se han creado en ella cargos y organismos de diagnóstico, prospección y calidad de los procesos educativos que reciben un enérgico respaldo institucional.

Desde el año 2004 se constituyeron las Unidades de Calidad y Formación de las facultades, que han impulsado los procesos de enseñanza-aprendizaje activos y la formación del profesorado en metodologías de la construcción del conocimiento y en nuevas tecnologías.

El Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid se sumó desde el principio a las innovaciones promovidas por la Unidad de Calidad y Formación de su Facultad y está actualmente realizando su séptimo proyecto institucional de innovación. Estos proyectos recibieron en sus primeras convocatorias el nombre de proyectos de convergencia europea y actualmente el de proyectos de desarrollo de las enseñanzas.

Tanto desde el punto de vista institucional genérico como desde nuestro propio departamento hemos tenido en cuenta lo que nos advierten los expertos en el tema al respecto:

"la orientación es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos todo durante el ciclo vital", (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 2006, 9)

Uno de los temas que más nos han ocupado, y en el que consistió el núcleo de nuestro segundo proyecto, es el de las guías docentes.

Lejos de pretender la exhaustividad, este artículo va a intentar ofrecer una imagen intuitiva de la cuestión.

Para empezar, podríamos preguntarnos qué es una guía docente. Se trata de un documento elaborado por un profesor o un equipo de profesores para proporcionar una serie de informaciones al alumno que cursa una asignatura o materia de las integradas en estudios superiores oficiales. En este documento se establecen los contenidos y los objetivos de la materia y la asignatura, así como las competencias desarrolladas por ella. Igualmente la Guía docente propone una metodología, unas actividades y unos criterios de evaluación. Además se incluye en la misma, una bibliografía y unas lecturas básicas, así como una estimación del tiempo de trabajo del alumno necesario para llevar a cabo las diversas actividades.

Este artículo mantiene que la guía docente es un documento capital en la innovación y la calidad educativa. Y lo es tanto en el aspecto retroactivo, activo, como prospectivo y proactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la guía docente sirve para interrelacionar el balance, la práctica y la planificación docentes. O dicho de un modo, más expresivo la guía docente une el presente con el pasado y el futuro de la práctica educativa. La guía docente planifica la actividad venidera, orienta la práctica que se lleva a cabo y sirve para recapitular lo hecho y mejorar lo hecho para atender los puntos débiles a incidir en los fuertes.

Hay una pregunta que parece más simple de lo que es, a saber: ¿Quién es el sujeto elaborador y el destinatario de la guía docente? Una primera lectura irreflexiva e ingenua de esta pregunta nos podría inducir a contestar que el sujeto elaborador de la guía es el profesor y el destinatario

el alumno. Sin embargo, la reflexión nos lleva a considerar que ambos son sujeto y destinatario de ese documento. El profesor sin duda elabora, pero también es destinatario pues le sirve de orientación a su actividad docente, el alumno sin duda recibe la guía docente como herramienta para canalizar su aprendizaje, pero también con sus respuestas: de adaptación y práctica, ambas in situ, así como de diagnóstico, mediante las encuestas formales e informales que pudieran hacersele, contribuye a la modificación y la mejora de la guía docente.

Aparte de sus constituyentes y de la relación sujeto-destinatario, anteriormente tratados, hay una serie de funciones que ayuda a cumplir la guía docente. Es importante aquí distinguir entre constituyentes y funciones. Los constituyentes son los elementos que de hecho se encuentran integrados en la guía docente, las funciones son las acciones que dichos elementos facilitan y ponen en marcha. Para empezar diríamos, que basándose en el principio de construcción del conocimiento, se trata de un documento que atañe tanto al profesor como al alumno. Echando una mirada inicial, y sin olvidarnos que todos los aspectos abarcados por la guía docente implican bilateralmente a los dos agentes básicos de construcción del conocimiento, el profesor y el alumno, podríamos mencionar algunas funciones que conciernen principalmente a uno o a otro. Al alumno concierne: su acogida en la institución de enseñanza superior, la información sobre ésta y el ajuste de su trabajo a sus expectativas de rendimiento académico y de orientación profesional. Al profesor fundamentalmente conciernen la planificación, el diagnóstico y la mejora de la actividad docente, como individuo profesional. Sin embargo desde el punto de vista de la relación con su colectivo, hay una función sumamente importante a la que la guía docente coadyuva sobremanera: la coordinación del profesorado.

Hemos señalado pocas líneas más arriba los términos acogida e información. Hay que llamar la atención acerca de que la acogida y la información se retroalimentan, forman, por así decirlo, un bucle. No hay que olvidar que estamos en distritos universitarios únicos, ya constituidos, y en un Espacio Europeo único, en trance de constitución. En estas circunstancias cobra una importancia básica para las elecciones del alumnado y para la orientación dentro de la

Institución, una vez escogida ésta, la acogida que el alumno reciba en su interior. La Guía docente contribuye a hacer más tupida y más completa la red de información acerca de la institución. Una red que comienza: en las instrucciones para la matriculación y en los folletos de descripción de las titulaciones, continúa en las *web* de las instituciones educativas y sus departamentos y llega en la guía docente. Obviamente, que llegue, no significa que finalice. Muy al contrario, la información de la guía docente sirve de bisagra entre los documentos de información oficiales y aquellos que se generen del trabajo del alumno. Esa red de información, en la que la guía docente desempeña un papel protagonista contribuirá, sin duda crear un clima de confianza en el alumno, de tal modo que sea más fácil desde esa perspectiva que en éste se genere un sentimiento de pertenencia a la institución educativa en la que se ha matriculado. Nos atreveríamos a decir, que esta es una condición, aparte de conveniente, necesaria para el buen desarrollo de los estudios.

Se ha indicado que la tercera función de la guía docente predominantemente relacionada con el alumno, el ajuste de su trabajo a sus expectativas de rendimiento académico y de orientación profesional. En el documento que estamos comentando se incluyen todos los elementos que el alumno deberá conocer para llevar a cabo ese ajuste. Una escrupulosa distinción de las actividades teóricas y las prácticas, de aquellas que sean presenciales de las no presenciales, de los mínimos requeridos para cursar la asignatura o materia, de los mínimos para ser evaluado, así como de las lecturas básicas que requerirán una ampliación en caso de entrar en una especialización, etc. Todas estos ítems informativos provén al alumno de elementos adecuados para, conociendo él mismo sus expectativas, determinar cómo puede haber una adaptación mutua entre las mismas y las exigencias de la asignatura. Puede ser que su objetivo sea superar la asignatura, puede ser por el contrario que sus aspiraciones deseen la máxima nota. Puede ser que pueda asistir a clase y a todas las actividades presenciales con regularidad, puede ser por el contrario que dicha presencialidad no pueda hacerse efectiva. Se entiende que todas estas alternativas y opciones son respetables y que deben tener acogida en

instituciones superiores de enseñanza promotoras de la construcción del conocimiento. Somos conscientes de que esta perspectiva puede generar polémica con los defensores de un modelo tradicional de Universidad al estilo humboldtiano.. La Universidad tradicional contenía elementos muy estimables, sobre todo por una concepción desinteresada del saber, desligada de la profesionalización y tendente al afianzamiento de la formación cultural del individuo. El problema del modelo humboldtiano estribaría en su pretensión de arrogarse la categoría de arquetipo único, excluyente y eterno de la enseñanza universitaria. Un error semejante estribaría en sustituir sin más ese patrón tradicional por otro igual de excluyente y sin más sin más orientado a la capacitación profesional del estudiante. Lejos del desprecio a cualquier modelo universitario, consideramos que todos tienen cabida y deben coexistir en la universidad actual. Ser capaz de atender a la configuración de la cultura del individuo y a la profesionalización del estudiante, sin que estos dos aspectos entre en colisión es el reto de la universidad del futuro. Y ese reto no puede olvidar dos realidades: los perfiles y el sentido de la propia universidad como institución. La primera de orden pragmático: hay diversos perfiles de estudiantes tal y como hemos consignado anteriormente. Ignorarlo va a hacer que nuestro mensaje como profesores quede distorsionado y en buena medida se desaproveche, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo (llegaremos a un número menor de de estudiantes y llegaremos peor). La segunda realidad sobre la que queremos llamar la atención es que la Universidad es un servicio social, y los servicios que rinde a la sociedad no estriban sólo en la investigación y el avance científico-tecnológico, y en la formación cultural, sino también en la socialización como ciudadanos y en su preparación para el mundo profesional. Por otra parte el estudiante europeo actual tiene derecho a que la universidad respete sus rasgos identitarios y distintivos y diseñe los estudios de tal modo que pueda encontrar su lugar en ellos.

Es obvio que ya atendiendo la función antes mencionada, nos adentramos en el terreno que atañe al profesor. La guía docente le va a dar el auténtico cedazo para su actividad. El profesor va a planificar por adelantado los itinerarios que propone a los alumnos para transitar en la

construcción que estos hagan de su conocimiento. La guía docente además le orientará mientras se llevan a cabo las enseñanzas durante el cuatrimestre que corresponda a la materia y a la asignatura. Pero además de ello viene el diagnóstico: qué fue asimilado y qué no, qué resultó válido como actividad y qué fue menos válido, si resultó adecuada la carga de trabajo o no., etc.

La coordinación del profesorado es una cuestión sumamente importante porque su adecuado tratamiento puede contribuir a encarar una situación en la que nos encontramos con dos dificultades innegables: la falta de tiempo y unas ratios profesor-alumno notablemente desmesuradas. Es evidente que nos encontramos ante asignaturas cuatrimestrales en las que el tiempo para impartir contenidos alternándolos con actividades es reducido. Es evidente también que al menos en los primeros cursos no es difícil, o no debe serlo que un equipo de profesores se mire con confianza a la cara y se autodetermine a llevar a cabo un reparto de la carga docente, una planificación de actividades colectivas, determinación de si esas actividades son sometidas a una evaluación común, una secuenciación de segmentos temporales destinados a docencia y de a actividades, etc.

Hasta ahora al hablar de funciones nos hemos atendido a lo micrológico, es decir a cómo contribuyen las guías docentes a ayudar al profesor y al alumno bajo los nuevos parámetros. Pero desde un punto de vista más macrológico y ateniéndonos a la orientación general que se quiere dar en Europa a las enseñanzas, podíamos preguntarnos en qué medida pueden contribuir a las guías docentes al cumplimiento de los objetivos diseñados por la Declaración de Bolonia. ¿Pero cuáles son esos objetivos? Volveremos a ser intuitivos. Haciendo memoria de nuestra experiencia profesional durante estos últimos años podríamos decir que Bolonia tiene por objetivos:

- a) Crear un espacio único de educación superior (el EEES) en toda la Unión Europea.
- b) Fomentar la movilidad de los profesores y alumnos mediante el fortalecimiento de los programas internacionales de intercambio y movilidad.

- c) Propiciar una metodología de enseñanza-aprendizaje y de evaluación centrada en la construcción del conocimiento, y por lo tanto en el trabajo del alumno, no en la reproducción mimética de lo que imparta el profesor.
- d) Homogeneizar y objetivar los criterios de acreditación de los títulos así como los criterios de promoción del profesorado.
- e) Homogeneizar los criterios de valoración de la calidad de la enseñanza y la investigación.
- f) Crear organismos externos que lleven a cabo “d” y “e”, así como propiciar en general una cultura de la calidad y de la excelencia.

No es pertinente considerar los objetivos “a” y “f”. El objetivo “a”, el referido al Espacio Europeo de Educación Superior, debe ser tomado más bien como punto de partida y llegada a la vez, es demasiado genérico para poder analizar su relación con una herramienta concreta como las guías docentes. Eso sí es obvio que la guía docente tal y como lo sostiene este artículo vertebra el EEES. Por su parte el “f” está demasiado centrado en organismos externos de valoración, lo que parece alejarlo de un asunto como el que tratamos, relativo al desarrollo interno de la enseñanza universitaria como para incluirlo aquí.

Sin embargo los otros objetivos están muy bien atendidos por las guías docentes. Además nos atreveríamos a ordenar en un rango decreciente cuales son los criterios a los que se puede atender mejor y cuáles en menor grado mediante esta herramienta. Así de mayor a menor podremos ordenar según su relevancia a: c) Metodología activa, d y e) Homogeneización de criterios de calidad, b) Fomentar la movilidad.

Quizás resultemos redundantes con la cuestión de la metodología activa, pero volvamos sobre ella y reiteremos. La guía docente facilita una **Metodología activa y constructora del conocimiento**, pues si al alumno se le informa de lo básico y lo mínimo qué se debe llevar a cabo,

- se le facilita la determinación de cuánta cantidad de trabajo debe desarrollar para adaptarla a su nivel de implicación.
- se le traza una línea de distinción entre los niveles de investigación básicos (y propios de una asignatura) y los superiores y especializados (que o bien **amplían** el conocimiento relacionando

a la asignatura con la materia o con aspectos más generales de la disciplina, o bien profundizan conocimientos aportados de la asignatura **especializando** el saber).

Trataremos unidos, pues van sin duda de la mano: d) **Homogeneización de los criterios de acreditación y promoción de los títulos y los profesores**, y, e) **Homogeneización de los criterios de calidad de la enseñanza**.

Mediante sus guías docentes, el profesor puede acreditar lo que ha enseñado, cómo ha diagnosticado su enseñanza y cómo la ha mejorado.

Mediante sus guías docentes, el profesor puede aportar ideas de cómo se debe mejorar la calidad de la enseñanza y así hacer su aportación correspondiente en las comisiones de coordinación de curso y de título, es decir en las Comisiones Técnicas de Seguimiento, ya sea miembro integrante o no de ellas.

Y por último no es baladí la cuestión de la movilidad. Si no hay movilidad, no hay espacio único. La información contenida en la guía docente se une a las otras redes de información de la Universidad y de fuera de ella, pero también tangentes a sus redes y dentro de su alcance. Un alumno que cuente con una mayor, más tupida y más completa red de información, se sentirá más confiado para emprender su movilidad y en condiciones de llevarla a cabo con el mayor de los éxitos. Un profesor capaz de hacer su trabajo adaptable a las circunstancias de muchos estará en condiciones de hacer las condiciones favorables cuando se halle en procesos de movilidad.

Los inevitables aspectos polémicos.

La guía docente no se ha visto privada de polémica. Una de las primeras cuestiones dirimidas es la de la estimación previa del tiempo de trabajo del alumno. ¿Qué utilidad puede tener esta estimación? ¿No es esta un engorroso encargo por lo demás difícilmente calculable? Entendemos que se trata de un elemento más para el diagnóstico y corrección de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado se trata de una herramienta facilitadora de la coordinación del profesorado. Además en cuanto a las dificultades de cálculo hay que señalar

que hay un medio muy estimable que puede conducir a este cálculo: las encuestas llevadas a cabo a los alumnos.

Un problema de las guías docentes y en general de la metodología del crédito europeo es el de la viabilidad de su aplicación en función de las ratios profesor-alumno. Así podríamos preguntarnos: ¿cuáles son los cursos más propicios para hacer efectivo el uso de la guía docente? Así topamos con lo que podríamos caracterizar como **la paradoja asimétrica del ECTS**.

Los primeros cursos son los más apropiados para las guías docentes por necesidad de orientación, pero también son los peores por ofrecer una ratio más desfavorable.

Los últimos cursos y los de postgrado: son más viables a este efecto, pero buena parte de la información se va haciendo ociosa porque el alumno ha adquirido destrezas que le permiten contar con esa información y no tener que recurrir a ella.

Otra cuestión polémica es la valoración que desde ciertas posturas oficiales se hace de la guía docente como un contrato. Nos posicionaremos al respecto. La guía docente es un contrato porque implica que dos partes, profesor y alumno, se ponen de acuerdo en una serie de obligaciones mutuas. El profesor se compromete a llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo ciertos cauces (relativos a los contenidos, los objetivos, la metodología, la evaluación y la carga de trabajo) que a su vez establecen mínimos de competencia y rendimiento. El alumno se compromete a rendir de esos mínimos para llevar a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje y su construcción del conocimiento.

El profesor se compromete a enseñar, proponer actividades, tutelar y evaluar según la guía docente. Recordemos a este respecto lo que dice la ANECA acerca del nuevo rol del profesor:

“cambia,...no sólo se debe concebir en relación al número de clases, sino con una visión más global de lo que se le encarga: tutoría, seguimiento, planificación y siempre dentro de un conjunto” (ANECA, 2004,15)

Por su parte, el alumno se compromete a aprender, realizar actividades, orientar su proceso de enseñanza aprendizaje y ser tutelado bajo la guía docente.

Para cerrar este apartado polémico nos detendremos en la cuestión de si la guía docente, el sistema de crédito europeo, y el EEES, favorecen más a la Universidad pública o a la privada.

Para ello intentaremos contestar a la siguiente cuestión: ¿es la metodología de la cooperación y la coordinación más aplicable en la Universidad pública o en la Universidad privada?

Es más aplicable en la privada porque hay una posibilidad mayor de control y coordinación de arriba abajo.

En la pública, el nivel de implicación de unos y otros, suele acabar acusando la incidencia de los procesos de promoción profesional. A mayor necesidad de promoción y mayor motivación por la misma, más implicación en los procesos de innovación y calidad.

Sin embargo eso no es necesariamente malo, pues la Universidad y las agencias de calidad deben valorar la gestión e ir crecientemente priorizándola si es que aspira a que esta tenga una repercusión real en la innovación y la calidad de las enseñanzas.

Las guías docentes en la UAM

Aun sabiendo que nuestro artículo contiene más elementos intuitivos que documentales y que igualmente muestra más un panorama genérico que se adentra en aspectos particulares, haremos un ligero recorrido por la elaboración a la que ha sido sometido esta herramienta en la Universidad Autónoma de Madrid.

a) Las guías docentes en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM.

Y de nuevo someteremos el contenido a otra restricción. El universo de nuestra muestra se ceñirá a nuestro centro, la facultad de Filosofía y Letras. Por otra parte, como es obvio, no podemos hablar de los grados que, sólo entrarán en funcionamiento en el curso 2010-11, sino que nos referiremos a las licenciaturas.

Eso sí, antes de nada se debe decir que la Universidad Autónoma de Madrid ha hecho un esfuerzo encomiable por conferirle a las guías docentes de toda la Universidad un formato único. Debe ponderarse esto, pues facilita, sin duda alguna, que la transmisión de los contenidos informativos sea mucho más fluida. Como ya dijimos esa fluidez coadyuva a la

acogida del alumno, al ajuste rendimiento-expectativas y a su movilidad, y de parte del profesor contribuye, si acaso más que a la planificación, desarrollo y diagnóstico de las enseñanzas, que al fin y al cabo serían perfectamente inteligibles para él en cualquier formato, a la acreditación ante las agencias externas de su labor innovadora y a la presentación ante sus compañeros de su *modus operandi* con vistas a la coordinación colegiada de un curso, nivel o grado.

También, en esta línea de homogeneización de las enseñanzas, que no de uniformidad de las mismas, hay que señalar que la información de la que provea la guía docente ha de ser básica, sucinta y concreta, precisamente para fluidificar la información.

Si uno observa la guía docente tipo, el primer ítem que necesita requiere observación es el de **Requisitos previos**. Las autoridades académicas inducen a que lo deseable es poner: ninguno. Esa será la práctica recomendada siempre y cuando no haya un requisito objetivamente exigible, como un nivel medio de una lengua extranjera en una asignatura de segundo o tercer curso de un grado de lingüística, o un nivel avanzado de lengua extranjera cuando la asignatura se imparta en esa lengua. Por ejemplo en la asignatura de **Semántica Inglesa** de tercero de la licenciatura de Filología inglesa, ahora en extinción, eso lleva consigo que, tras haber consignado este requisito en versión bilingüe de inmediato.

Yendo al ítem **objetivos del curso**, un apartado importante de los mismos lo ocupan las competencias que el alumno ha de adquirir. Dentro de nuestra Facultad destaca en ese sentido la guía de la asignatura de **Literatura Francesa VII** de cuarto curso de la licenciatura de Filología Francesa. En ella se nos ofrece una relación de competencias (de carácter propiamente competencial, destrezas y habilidades sociales muy detallada y casi diríamos que pormenorizadamente analizada. A respecto se debe decir que las autoridades académicas de la Universidad establecen en general un modelo breve sucinto y recortado de competencias. Esta decisión puede dar lugar a un sentimiento de desaire en docentes como la de esta asignatura que ha hecho una muy interesante y válida reflexión sobre las competencias antes

de consignarlas en la guía. Sin embargo, hemos de decir dos cosas, la primera sólo apuntada. Lo apuntado es que en el EEES el profesor ha de tener madurez para aceptar recortes. Por otra parte también diremos que ningún trabajo de reflexión sobre competencias es en vano. Aunque no se vea reflejado todo el trabajo en la guía, está claro que la interiorización reflexiva llevada a cabo por el docente le será útil en su práctica educativa.

La guía **Historia de la Fotografía** pone sobre la mesa la cuestión de lo presencial. Ya desde el ítem **¿Es obligatoria la asistencia?**, se desarrollan dos itinerarios diferentes para cursar la asignatura. Sin duda la parte del león en este distinguo se la lleva el apartado de evaluación. Los alumnos presenciales llevarán a cabo trabajos más concretos y al hilo de lo impartido en las clases teóricas y los alumnos no presenciales prácticamente subdividirán su evaluación, en un trabajo acordado con el profesor y el examen.

La guía docente **La monarquía Europea** de cuarto de la licenciatura de Historia presenta una magnífica bibliografía con una pulcra distinción entre las fuentes primarias y las secundarias. Bibliografía quizás demasiado detallada para lo exigido por una guía docente. Eso de nuevo nos retrotrae a la situación anteriormente comentada y también a la cuestión antes apuntada de la mayor aplicabilidad del EEES a los primeros cursos en función de lo básico del contenido. Aplicabilidad que es menor en estos primeros cursos teniendo en cuenta lo desfavorable de las ratios.

Comentaremos como última guía de este apartado la de **Geomorfología estructural** de segundo de Geografía, como un ejemplo señero de que sin duda el saber a impartir determina o al menos condiciona la metodología. Es bien sabido que Geografía es la más cercana de las especialidades impartidas por nuestra facultad a las ciencias naturales, o “ciencias duras”. Por otra parte, también es conocido que en Geografía es básico el trabajo empírico o de campo. De ahí que en esta guía destaque el apartado de actividades y su evaluación. Resulta admirable la minuciosidad con la que se ordena y estructura las actividades, la exactitud con la que se determinan los mínimos exigibles y máximos así como la escala de rendimiento valoración en las

que se incluyen esquemas visuales de sectores circulares referidos a porcentajes. Esto por otra parte es una constatación de que Bolonia ha de significar homogeneidad, pero que homogeneidad no tiene por qué implicar una uniformidad adocenante.

En la guía docente de **Semántica Inglesa** antes comentada, en el apartado calificaciones, destaca que las docentes han hecho el esfuerzo de adaptarlas a las valoraciones vigentes en los países anglosajones. Sin embargo cabría preguntarse, si al proponer la escala de clasificaciones no convendría llevar a cabo la adaptación en función de los Documentos derivados de la Declaración de Bolonia.

Los aspectos consensuados en general en todas la guías de la Facultad son los referidos a los tipos de de tutorías y de actividades así como al baremo de evaluación recomendable.

Las tutorías obligatorias (insertas en el propio desarrollo de las clases) son diferentes de aquellas que son opcionales y están a disposición del alumno. Las primeras serán establecidas por el profesor, mientras que las segundas serán solicitadas por el alumno y concertadas entre el docente y el discente.

Y en cuanto a las actividades debe haber una estricta distinción de aspectos evaluables de un modo literal y exacto—cuantitativos—de aquellos que tienen un carácter más discrecional —cualitativos—.

En la secuenciación de todas las actividades de una asignatura no se puede hablar de que exista un consenso sino más bien dos, es decir, dos modelos de organización totalmente diferenciados. La relación lógica que hay entre estos dos tipos de organización es de disyunción excluyente.

- A) La Organización por bloques: en ella hay unas sesiones al principio destinadas a lo presencial, teórico (1er bloque) y otras destinadas a lo práctico (2º): Aquí se persigue que el profesor quede liberado de la labor más tradicional de la enseñanza y pueda ocuparse de los aspectos más novedosos en la segunda parte del cuatrimestre, la

asesoría, la gestión de aprendizajes, el e-Learning (con sus procedimientos síncronos y asíncronos) etc.

- B) La organización alterna: en ella se aboga por una alternancia entre la teoría y las prácticas. Los partidarios de esta organización creen que así se vertebran y se da más sentido a los contenidos de un modo gradual.

En general, haciendo la media de todas las guías docentes revisadas se deriva el siguiente desglose de la nota en la evaluación del alumno:

Examen 35%

Clases prácticas y ejercicios 45% (Sólo se valorarán positivamente las redacciones [Papers] en caso de haberse entregado todas)

Asistencia a clases/ participación en clases prácticas 15%

Actividad en tutorías presenciales 5%

b) Las guías docentes en la titulación de Filosofía

La titulación de Filosofía siempre se ha distinguido por dos aspectos: manejo de la lectura y pensamiento crítico-divergente. Sin duda alguna el egresado titulado en Filosofía había adquirido un nivel de comprensión lectora alto y además extensible a textos de un muy diverso grado de complejidad. Por otra parte el pensamiento filosófico contiene también dos elementos que dibujaban un perfil muy característico de los egresados. Las muy diversas lecturas contribuían a que el titulado en filosofía obtuviera una **valoración crítica** de la realidad tanto en sus aspectos más teóricos (relacionados con las ciencias naturales y la forma de nuestro conocimiento) como en los prácticos (éticos y políticos). Además eso llevaba en muchos casos que se generara en el egresado un **pensamiento divergente**, capaz de distanciarse de los modos rutinarios de afrontar la realidad, y, en las ocasiones en las que fuera pertinente pensar en términos de límite, capaz de distanciarse incluso del sentido común.

No hay que olvidar lo que dice Woodhouse respecto a la naturaleza de los contenidos filosóficos.

- a) Es imposible distinguir tajantemente lo que es filosofía de lo que no lo es. Problemas tratados por la filosofía tangenciales a la ciencia y a otras actividades (pienso en el arte)
- b) No hay ningún problema filosófico que sea estrictamente filosófico.
- c) Los problemas filosóficos incluyen cuestiones sobre el significado, la verdad y las conexiones lógicas entre ideas fundamentales que se resisten a ser resueltas por las ciencias empíricas. (Woodhouse, 1994,2)

En consecuencia en Filosofía, para consolidar una respetable y prestigiosa tradición se deben perseguir de un modo muy especial la mejora de las competencias de lectura, comprensión y de redacción del alumno, de ahí que haya que buscar ejercicios prácticos vertebradores de este proceso, vinculando todas las actividades prácticas con los conocimientos previos del alumno, dotando así de continuidad su aprendizaje anterior con su formación en el grado y evitando “cortes” entre el Bachillerato y especialmente el primer año de estudios superiores.

Eso sí no debemos olvidar el tipo muy especial que tienen los trabajos de escritura filosófica, tal y como señala alguien que se ha ocupado mucho de esa cuestión, Martinich: La audiencia del alumno, el profesor, es una audiencia impuesta, la del autor elegida. Hay por así decirlo un "como sí" de la escritura filosófica: aunque el objetivo del alumno en el texto no es exponer ni explicar, pues el profesor conoce la argumentación y el tema, el alumno ha de comportarse como si el texto fuera expositivo y explicativo (Martinich, 1989, 2)

Por eso propusimos una serie de actividades y decidimos distinguir entre actividades principales y secundarias. Las principales se desarrollarían en dos niveles de exigencia.

Dichas actividades principales son: El RAP (reading-abstract-paper) como procedimiento final y la Disertación como procedimiento inicial si fuera preciso. Ambas son complementarias pues implican lecturas, actividad de síntesis y redacción. Lecturas breves, con una problemática muy delimitada e identificable que habilite:

- a) para llevar a cabo tres lecturas a lo largo del cuatrimestre (Reading)
- b) para hacer un resumen de las líneas generales de la misma (Abstract)

- c) para hacer un desarrollo igualmente breve de las líneas generales del Abstract (Paper)

Un modelo para la disertación podría ser el siguiente:

- a) detectar los problemas o las propuestas principales e introducirlos dentro de la temática general.
- b) describir los temas fundamentales que implícita y explícitamente aparecen en la argumentación de esos problemas
- c) concluir la argumentación justificando la consistencia o inconsistencia de los argumentos

Un material muy importante para llevar a cabo estas actividades es la guía de lectura. Estas consisten en unos dos folios y medio que sean útiles para la comprensión de un texto de tamaño medio o moderadamente extenso. En definitiva son sumarios de las lecturas obligatorias que incluyan una relación ordenada de los contenidos principales.

Las actividades secundarias y facultativas relacionadas con las capacidades lecto-escritoras son el comentario de texto y el glosario.

El comentario de texto tiene una metodología parecida a la del LSR, pero se realiza en tiempo limitado, unas dos horas y en clase; aunque se pueden reducir los tiempos si se comienza a trabajar con fragmentos, para elevar la extensión espacio-temporal y la exigencia de forma progresiva. Una guía para el comentario puede ser

- a) detección de ideas principales y distinción con respecto a las secundarias
- b) elaboración de un pequeño glosario con definiciones propias de términos presentes en el texto o implícitamente presentes en él
- c) exposición del problema fundamental tratado por el texto
- d) relación con el pensamiento del autor
- e) relación con el tratamiento del problema en otros autores
- f) valoración crítica y fundamentada de todas estas cuestiones.

Los glosarios son propuestos por el profesor y para los que el alumno se valdrá de material especializado como diccionarios técnicos de filosofía y saberes afines. En este sentido es muy importante el manejo de las metodologías on-line pues permiten una construcción colectiva del glosario. Bajo el modelo de un glosario principal y uno secundario. Al secundario tienen acceso las propuestas de la totalidad de los alumnos y el primario es la resultante de la selección que el profesor hace de las aportaciones de todos los alumnos.

Por otra parte no podemos obviar los defectos de los que habitualmente está aquejado el egresado en Filosofía. Podríamos indicar que esos aspectos “endémicos” estriban en la reticencia contra la educación, en lejanía de lo pragmático y en la poca familiaridad con lo visual.

Es muy significativo que si por filósofo profesional entendemos al egresado de las licenciaturas de Filosofía, se observe la paradoja de que mientras que su principal salida profesional sea la enseñanza eso vaya de la mano de un notable desinterés en materia de metodologías educativas (Salmerón, 2008, 139). Nuestro trabajo intenta contribuir a la salvación de ese obstáculo.

En cuanto a la lejanía de lo pragmático, habrá que hacer una consideración previa. Obviamente la Universidad no es un lugar en el que esté presente la realidad profesional, pero sí es un lugar en el que se pueden visualizar y anticipar situaciones análogas a las del mundo pragmático y externo. Dentro de las actividades que pueden llevar a cabo esta cercanía propusimos las exposiciones en clase

Estas estarían relacionadas con los RAP o LSR y con los trabajos prácticos, y tendrán en cuenta la problemática que pudiera derivarse de los contenidos. Para no sobrecargar los calendarios se pensó UN MODELO DE CONGRESO PARA LAS EXPOSICIONES. Es decir, llevar a cabo una selección previa de aquellas redacciones que por su calidad sean susceptibles de ayudar a los compañeros a entender la materia y encargar a los alumnos que lo hayan realizado que hagan esa exposición. Eso vuelve a introducirnos en la paradoja

asimétrica de los primeros cursos y los últimos. Los primeros cursos con más matrícula, requieren de esa selección para que sea viable pero no hacen recomendable esos métodos que podrían desmotivar prematuramente a alumnos capaces.

Ahora vamos con la segunda debilidad de la enseñanza de la Filosofía, la poca familiaridad con lo visual. Las imágenes han estado desterradas de la enseñanza de la Filosofía, craso error, aparte de las presentaciones power-point, que, más que nada, sirven para amenizar una clase, haciendo llevadero su el visionado de imágenes puede ser perfectamente un procedimiento crítico y no de evasión. Recordemos que Panofsky nos hablaba que hay tres niveles de comentario de una imagen:

- a) el preiconográfico: descripción física de la imagen
- b) el iconográfico: relación imagen-tema
- c) el iconológico: distinción de esa imagen de otras que tratan, simbólicamente, el mismo tema, y relación de esa imagen con imágenes análogas que tratan un distinto tema.

Pues bien estas distinciones pueden muy bien ser tenidas en cuenta a la hora de insertar los discursos icónicos en el filosófico más ceñido tradicionalmente al lenguaje verbal.

Tampoco es desdeñable el visionado de imágenes en movimiento, las películas:

Creemos que se deben seleccionar escenas y no películas enteras, se deben aportar guías y encuestas de visionado así como sinopsis de las películas. Se debe especificar y justificar el sentido del manejo de esas películas en clase.

Finalmente tiene cierta importancia la reflexión sobre tutoría que hemos llevado a cabo en el Departamento. Como señala García-Cañete la acción tutorial es la "implicación real y efectiva del profesor con el alumno" (García-Cañete, 2003,10) Siguiendo estas ideas, entendemos que se deben distinguir claramente las tutorías orgánicas (integradas en el desarrollo de la asignatura y que pertenecen exclusivamente a alumnos del grupo) de aquellas que están a disposición de cualquier alumno por parte del profesor.

La tutoría no puede entenderse como UNA RE-EXPLICACIÓN DE CONTENIDOS, pues eso supondría un acaparamiento indebido del profesor por parte del alumno. De ahí que para evitarlo nuestro grupo haya propuesto LA PRE-TUTORÍA, en ella el alumno facilitará al profesor una relación de la cuestión o cuestiones que son motivo de su visita. La PRE-TUTORÍA, permitirá agilizar las consultas y permitir que el profesor cuente con un documento sobre el que recordar y precisar su valoración/evaluación de la tutoría si es que hubiera lugar a ello.

También para descargar trabajo, si alguna vez hubiera una coincidencia muy notoria en las preguntas de PRE-TUTORÍA, el profesor organizaría una TUTORÍA COLECTIVA, una clase presencial destinada a resolver esa duda.

Conclusiones

Sería irreal pretender que la guía docente lo arreglase todo. Sólo es un instrumento para llevar a cabo de la mejor manera la actividad educativa, siendo la actividad o práctica educativa lo auténticamente decisivo. La práctica docente sólo podrá llevarse a cabo bajo criterios de innovación y calidad cuando la cultura de la excelencia se haga dominante en la Universidad. Sin embargo nos parece que la guía docente es una herramienta muy importante, si no la capital, para lograr ese objetivo.

Bibliografía

ANECA(2004), *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*, Aneca, Madrid,

Alfaro, Margarita (2007), *Guía docente de Literatura Francesa VII*, www.uam/convergencia

Bisquerra Alzina, Rafael y Álvarez González, Manuel (2006) "Concepto de orientación e intervención psicopedagógica", en **Bisquerra Alsina, Rafael (coord.)**. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Las Rozas, Wolters Kluwer, 2006, pp. 9-22

Bullón, Teresa (2007) *Guía docente de Geomorfología estructural* www.uam/convergencia

Fernández Colorado, Luis (2007), *Guía docente de Historia de la fotografía* www.uam/convergencia

García-Cañete, Javier (2003) "Prólogo" en **Michavilla, Francisco y García Delgado, Javier (eds)**. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, Comunidad de Madrid/Consejería de Educación/Dirección general de Universidades, Madrid, pp.7-11

Martinich, A.P. (1989), *Philosophical Writing. An Introduction*, Prentice Hall, Londres, 1989

Postigo, Elena (2007) *Guía docente de La monarquía europea* www.uam/convergencia

Romano, Manuela/Molina, Clara (2007) *Guía docente de Semántica inglesa* www.uam/convergencia

Salmerón, Miguel (2008) “La ambivalencia del filósofo ante la innovación pedagógica” en **Álvarez Ossorio (coord.)** *El proceso de aprendizaje en la universidad autónoma de Madrid: implantación del crédito europeo*, Actas del Congreso, Ediciones Autónoma, Madrid, 2008, pp.139-156

Woodhouse, Mark B., (1994) *A Preface to Philosophy*, Wadsworth Inc., Belmont (California), 1994

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

A) ¿Cuáles son las funciones generales que puede ayudar a cumplir una Guía docente?

B) ¿Quién es el sujeto elaborador y el destinatario de la guía docente?

C) ¿Qué valor tiene la estimación del tiempo de trabajo del alumno?

D) ¿Cuáles son los cursos más propicios para hacer efectivo el uso de la guía docente?

E) ¿En qué sentido en la guía docente un contrato?

F) ¿Es la metodología de la cooperación y la coordinación más aplicable en la Universidad pública o en la Universidad privada?