

# **El alumno ante la guía docente: desconocimiento, expectativas y realidades**

Isabel Balteiro; Miguel Ángel Campos

*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

Si bien la guía docente es uno de los ejes fundamentales sobre los que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje en los nuevos grados, con frecuencia nos encontramos en el aula con alumnos que la desconocen parcialmente o en su totalidad. Frente a estos, otros alumnos sí la conocen muy bien, dado su interés en todo lo concerniente a su proceso de aprendizaje. Es, por tanto, imprescindible, por una parte, contar con el feedback de estos últimos para retomar, modificar o continuar con el plan de aprendizaje, con el fin de cubrir no sólo las necesidades de estos sino también las expectativas generadas por el escaso nivel de concreción de la guía docente. Por otra parte, también es necesario “recuperar” al alumno ajeno a la guía docente descubriendo cuáles son los motivos de su desconocimiento y si éstos son susceptibles de solucionarse. A través de un cuestionario distribuido entre alumnos de distintos niveles del grado en Estudios Ingleses hemos obtenido información que, por un lado, apunta posibles mejoras en las guías docentes y, por otro, subraya la necesidad de mejorar la estrategia de difusión y comprensión de dicha guía para el alumnado se convierta en agente activo de su aprendizaje.

**Palabras clave:** guía docente, EEES, implementación, alumnado, profesorado,.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 La cuestión: La implementación de la guía docente y la percepción del alumnado

Desde la Declaración de Bolonia de 1999 mucho se ha escrito ya sobre el reciclaje y formación del profesorado (Palomero, 2003; Rodríguez, Hernández & Fernández, 2004; López Noguero, 2005; Benedito & Jarauta, 2006), el papel del alumnado (Fernández March 2006, Montero Curiel 2010, Parra Meroño & Peña Acuña 2012), el sistema de créditos ECTS (Sánchez García *et al.* 2006), las nuevas metodologías de trabajo colaborativo y cooperativo (Gillies & Ashman 2005, Joliffe 2007, Shimazoe & Aldrich 2010) o la elaboración de guías docentes (Guilarte Martín-Calero *et al.* 2008), etc. Frente a estos y otros temas, escasa o nula atención se ha prestado hasta la fecha a la puesta en práctica o implementación de todas estas cuestiones más o menos teóricas, las cuales no están exentas de problemas y dificultades y frecuentemente requieren modificaciones o alteraciones para adaptarse a contextos específicos y, principalmente, a un alumnado muy heterogéneo, especialmente desde el punto de vista de conocimientos y competencias previamente adquiridas.

En este artículo analizamos (el grado de satisfacción con) la implementación de las guías docentes desde el punto de vista o percepción del alumnado del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, opiniones que consideramos de máxima relevancia dado el papel protagonista o central que ha adquirido siguiendo las directrices establecidas por el Marco Europeo de Educación Superior. Para ello hemos elaborado un cuestionario compuesto por un total de cuarenta y cuatro preguntas dirigidas al alumnado y que se sustentan sobre tres ejes fundamentales, que hemos denominado como siguen: “el conocimiento previo de la guía docente”, “el desarrollo y cumplimiento de la guía docente”, y “consideraciones generales sobre la guía docente”.

### 1.2 Revisión de la literatura

Las guías docentes son documentos públicos en los que se especifican todos o algunos aspectos de una asignatura con el objetivo de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (Guilarte Martín-Calero *et al.* 2008). Aparentemente lejos de los así llamados antiguos “programas de asignatura”, las guías docentes actuales responden a los principios establecidos por el EEES y sirven no sólo como “contrato” o compromiso entre el profesorado y el alumnado así como garantía de que la asignatura cumple o cumplirá unos requisitos mínimos preestablecidos de cara al futuro del

alumnado, dentro del propio plan de estudios del grado correspondiente, y también como información valiosa para el alumnado a la hora de realizar la matrícula del curso y en todo momento a lo largo de éste, ya que le permiten contextualizar su aprendizaje y saber en qué consiste la asignatura, cuáles son sus objetivos, qué competencias y contenidos aprenderán, etc. de forma que el alumno pueda asumir un papel activo en su recorrido de aprendizaje (Monreal Gimeno 2005).

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, las guías elaboradas en la Universidad de Alicante contienen los siguientes aspectos: (1) datos generales (código, créditos, departamento responsable, área, estudios en los que se imparte, contexto de la asignatura profesor responsable, profesores – teoría/ práctica); (2) horario y matrícula (distribución alumnos en horas teoría y práctica); (3) competencias y objetivos (objetivos formativos, objetivos específicos aportados por el profesorado – competencias y objetivos generales, conceptuales, procedimentales y actitudinales); (4) contenidos (breve descripción, contenidos teóricos y prácticos); (5) plan de aprendizaje (tipos de actividades y desarrollo semanal orientativo de las actividades, que incluye datos tales como semana en la que se realizarán las actividades, unidad a la que corresponde, descripción del trabajo presencial y no presencial con horas presenciales y no presenciales pre-establecidas); (6) evaluación (evaluación continua-formativa, entre los que se incluyen controles, trabajos, presentaciones, etc., y evaluación final la cual normalmente equivale a un examen final); (7) bibliografía y enlaces. Dentro de estos apartados, el profesorado goza de un margen limitado (como citan, en el caso de la UA, Albaladejo 2010), puesto que ha de ajustarse a las memorias de grado verificadas por la ANECA, y éstas marcan en gran parte el apartado de competencias y objetivos, los contenidos, los porcentajes de evaluación a grandes rasgos. Si consideramos que el apartado correspondiente a los datos generales es meramente formal y el relativo al horario y matrícula no depende del profesorado, sino de las facultades, el profesorado realmente puede actuar ligeramente sobre los objetivos y contenidos específicos, sobre el plan de aprendizaje, sobre el desglose de la evaluación y sobre la bibliografía y enlaces. Además, las guías docentes han de ser aprobadas por los Departamentos respectivos y por la Juntas de Facultad, que ejercen un papel de control, pero también se hacen co-responsables de su contenido.

A pesar de estas limitaciones, o precisamente por causa de ellas, realizar o desarrollar una guía docente, si se hace bien, supone una ingente labor de planificación por parte del profesorado quien debe calcular al milímetro todos los factores que

intervienen o pueden intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como todas las tareas a realizar en cada momento. Esta labor, como decíamos, de por sí ingente, conlleva una serie de dificultades o problemas que necesariamente, como veremos, dificultarán su puesta en práctica de modo efectivo, ya que las guías docentes, por una parte, han tenido que ser elaboradas sin experiencia previa en los nuevos grados (problema general, como apunta López Pastor 2006, por ejemplo) y sin coordinación del profesorado de las distintas asignaturas, por otra, y como resultado de lo anterior, constituyen en ocasiones meras ideas puramente teóricas prácticamente imposibles de implementar sin realizar ningún cambio.

En el caso de la elaboración de las guías docentes del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, partiendo de las fichas verificadas por la ANECA, el profesorado, consciente de la necesidad de adaptar las guías docentes al contexto específico de cada curso académico (alumnos diferentes cada año, distintos factores que repercuten en la docencia: huelgas, días festivos, ciclos de conferencias, etc.), optó por elaborar unas guías docentes muy escuetas y genéricas, orientando la futura actividad docente muy superficialmente, aunque no es extraño que las versiones vertidas al Campus Virtual sean aún más escuetas (sobre otras titulaciones, véase también Marcos García *et al.* 2011). A pesar de ello, consideramos que sí hay una planificación, en líneas muy generales, fundamental para que docentes y discentes puedan contextualizar el proceso, saber qué se va a hacer, cómo y cuándo, siendo estas premisas susceptibles de cambios y adaptaciones de acuerdo con las exigencias del contexto específico en un momento dado, modificaciones éstas totalmente necesarias y de las que los alumnos no son conscientes.

Como acabamos de señalar, las guías docentes son generalmente (y a menudo, intencionadamente) vagas y, como tales, consideramos que ésta no es una característica negativa sino positiva y de calidad de éstas para poder adaptarse a la realidad del aula o al contexto específico de enseñanza-aprendizaje, es decir, a determinadas peculiaridades que cada curso académico y a sus agentes (número de alumnos, heterogeneidad de conocimientos previos, distintas capacidades, etc.). Ahora bien, no podemos obviar que este grado de indefinición también está influido en gran medida por la confusión y problemas de carencia de normativa, al menos dentro de cada universidad, en el momento de la confección de las guías, por ejemplo, en lo relativo a la asistencia obligatoria, al peso del examen o evaluación final, etc., así como por la imposibilidad de

documentar todos y cada uno de los aspectos y hacer de la guía un texto excesivamente prolijo y poco útil por su longitud.

Frente a lo anterior, pensamos que otras características de las guías sí juegan en contra de la calidad de la docencia: por ejemplo, algunas guías han sido confeccionadas por el profesorado más antiguo, quienes las elaboran sin consensuar con el resto del profesorado que sigue la opinión del “experto” sin cuestionarla; igualmente, ese profesorado que no ha sabido o no ha querido reciclar sus conocimientos, por comodidad o por no haberse adaptado realmente a las directrices de Bolonia, realiza realmente un mero traspaso de contenidos de asignaturas antiguas a las nuevas sin prestar mucha atención a las competencias ni a la necesidad de reducir contenidos, por ejemplo, en el caso de la conversión de asignaturas anuales en cuatrimestrales. De ahí que, con frecuencia, nos encontremos con contenidos demasiado extensos, imposibles, inabarcables, o que no podemos tratar con profundidad. Como dice Keynes, “La dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas”.

Por otra parte, con frecuencia la distinción teoría-práctica y el peso otorgado a cada una de ellas nos viene dada o impuesta por el propio sistema académico, lo cual con frecuencia no se ajusta a las necesidades ni a la realidad de las asignaturas en sí mismas, ni de los docentes ni del alumnado. De ahí que en la práctica la mayoría de los docentes, siempre y cuando un solo profesor o profesora se haga cargo de una asignatura, impartan clases teórico-prácticas. Este problema se acentúa todavía más cuando varios docentes se encargan de una asignatura. No es raro que el profesorado no se coordine entre sí (Gallego *et al.* 2011) y mucho menos que la teoría y la práctica, encargadas a dos (o más) docentes, no sean simultáneos o consecutivos temporalmente o ni siquiera estén relacionadas en cuanto a competencias, destrezas o contenidos, puesto que es frecuente que el reparto de las asignaturas sea resultado de preferencias horarias o de fechas del profesorado, y no de verdadero interés por impartir una asignatura determinada (González Afonso *et al.* 2002).

Igualmente otros aspectos tales como la planificación propiamente dicha o cronograma, la distribución de tareas presenciales y no presenciales, y la evaluación en numerosas ocasiones deben ser modificadas para adaptarse a la realidad de los discentes. Recordemos aquí que la distribución en grupos de alumnos continúa masificada muy a pesar de las normas establecidas por el EEES.

Ante toda esta problemática nos preguntamos qué opina y cómo percibe el alumnado estas realidades. Será una de nuestras hipótesis, como veremos en las

secciones que siguen, que los discentes consideran estas alteraciones de la guía docente como negativas, como algo contrario a la calidad docente y lo achacan al profesorado, a quienes no consideran lo suficientemente eficiente como para poder abordar y seguir lo que dicta la guía docente. Frente a estos, pensamos que muy probablemente una gran parte del alumnado es incapaz de valorar estas y otras cuestiones puesto que en ocasiones eligen una asignatura en función de su título (desconociendo su contenido real), del profesorado que la imparte, o incluso según lo más o menos atractivo que pueda resultar el horario.

### 1.3 Propósito

El presente trabajo parte de una primera hipótesis en la que consideramos que dados, por una parte, el grado general de indefinición o escasa concreción de las guías docentes y, por otra, por el contrario, los detalles concretos y explícitos sobre determinadas cuestiones tales como la temporalización o evaluación, es más que probable que el profesorado se vea obligado en la mayoría de las ocasiones a modificar algunos de estos aspectos debido a la carencia de información sobre el contexto específico y particular en el que se van a poner en práctica las premisas y contenidos en ellas explicitados en el momento de la elaboración de la guía.

Una segunda hipótesis, derivada de la primera, es la siguiente: dadas las modificaciones o alteraciones que el profesorado realiza “sobre la marcha” para adaptarse al contexto de enseñanza-aprendizaje en el que debe impartir su docencia y dado que éstas no figuran en la guía docente, el alumnado percibe dichas adaptaciones como algo negativo.

Una tercera hipótesis es que en general, el alumnado desconoce los contenidos de la guía docente y, por tanto, carece de expectativas al respecto sobre las asignaturas.

El objetivo general de este artículo es, por tanto, conocer, analizar y obtener información cuantitativa y cualitativa sobre el grado de satisfacción y percepciones del alumnado sobre la aplicación e implementación de las guías docentes. El propósito final es, sin duda, adaptar las guías docentes a la realidad del aula y, por tanto, que éstas reflejen la realidad y no creen falsas expectativas al alumnado, y, en definitiva, consecuentemente, la finalidad última es mejorar la calidad de la docencia universitaria basándonos en la opinión del alumnado, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y (uno de los) destinatario(s) de la guía docente, la cual, como su propio nombre indica, tendría que servir de “guía” del proceso de aprendizaje.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

Como ya hemos indicado en líneas muy generales, el presente estudio recoge y analiza la percepción del alumnado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante sobre el grado de implementación de las guías docentes de su titulación.

En primer lugar, cabe recordar aquí, como comentamos anteriormente, que la confección y elaboración de las guías docentes no ha estado exenta de problemas y, de ahí, su hasta cierto punto alto grado de indefinición. En segundo lugar, los participantes en este estudio son alumnos de segundo y cuarto curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante durante el curso académico 2013-2014. Un total de ciento siete alumnos respondieron a la encuesta de entre los de segundo y cuarto curso. El lector podría preguntarse por qué hemos seleccionado alumnos a priori tan heterogéneos, de los primeros cursos junto con alumnos del último curso; el motivo no ha sido otro sino valorar el conocimiento y el grado de satisfacción con la implementación de las guías docentes desde etapas muy tempranas de la titulación hasta el último curso, donde el alumnado ya tiene un importantísimo recorrido y amplia visión de todo ello. Si no se han seleccionado alumnos de primer curso es porque consideramos que no están en posición de contestar a la encuesta elaborada porque en el momento en el que se realiza ésta todavía no ha finalizado el curso académico y, por ello, no podrían responder a cuestiones sobre cumplimiento de contenidos, competencias, evaluación, etc. Asimismo, como veremos, en la sección 3, es decir, en aquella en la que analizamos los resultados del análisis de los datos obtenidos, no hemos hecho un análisis contrastivo y ni siquiera comparativo o comparado de los resultados aportados por unos y otros por varios motivos, entre otros, porque es nuestro objetivo ofrecer una valoración general y porque, en general, no hemos observado una clara diferencia entre las respuestas entre los dos grupos.

Otra duda que podría surgir al lector es el motivo por el cual se ha seleccionado al alumnado como sujetos de la entrevista y no al propio profesorado que pone en práctica la guía docente. Los motivos son básicamente dos: por una parte, puesto que consideramos que el punto de vista del profesorado merece atención en un estudio aparte; por otra, y principalmente, porque, como ya hemos indicado, consideramos de gran relevancia la opinión del alumnado ya que ellos son los protagonistas primeros del aprendizaje. Ahora bien, no podemos obviar que en el momento de crisis que vivimos el

alumnado es sumamente crítico y exigente, creándose con relativa frecuencia un clima de recelo entre profesorado y alumnado el cual queda patente en las encuestas realizadas. A pesar de esto, siguiendo a Escudero (1999), Rizo (1999), Wilson (1999) y Donald & Denilson (2001), entre otros, consideramos aquí que los juicios del alumnado son estables y consistentes a lo largo del tiempo y escasamente influidos por “variables extrañas”.

## 2.2. Materiales, instrumentos y procedimientos

Como ya se ha indicado, el estudio que aquí se presenta se basa en un cuestionario (no se incluye en este trabajo por cuestiones de espacio) en el que se incluyen cuarenta y cuatro preguntas de índole muy variada sobre el conocimiento, percepciones y satisfacción del alumnado sobre las guías docentes y su implementación en el grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. En él se incluyen cuestiones explícitas que giran en torno a tres ejes considerados como básicos: (1) “el conocimiento previo de la guía docente”, el cual consta de once amplias cuestiones fundamentales, tales como la disponibilidad de la guía o guías en la web de la UA en el momento de la matrícula, la influencia de la información que figura en la guía a la hora de elegir asignaturas (optativas), etc.; (2) “el desarrollo y cumplimiento de la guía docente”, parte fundamental del cuestionario y la cual realmente se centra en la implementación de la guía en el aula. Treinta y una preguntas componen esta parte de la encuesta, con cuestiones que van desde el tiempo dedicado o no por el profesorado a explicar la guía docente, pasando por otras relativas a la consulta de elementos específicos de la guía por parte del alumnado, hasta el propio cumplimiento o incumplimiento del cronograma, los criterios de evaluación, la utilidad de la bibliografía, la implementación de las competencias y los contenidos, etc.; (3) “consideraciones generales sobre la guía docente”, la última de las secciones de la encuesta con dos preguntas dirigidas muy directamente al alumnado y concernientes a la definición de guía docente, su utilidad y a la importancia que los discentes otorgan a estas. Si bien podría parecer que este último “eje” tendría que situarse al principio del cuestionario, hemos considerado adecuada su posición al final, a modo de resumen y valoración global, tras las reflexiones efectuadas anteriormente.

A tales efectos, es decir, con el fin de poder obtener las respuestas necesarias la encuesta anteriormente descrita fue entregada en papel al alumnado de segundo y cuarto del grado en Estudios Ingleses en horas de clase, coincidiendo con dos



asignaturas obligatorias y, por tanto, con un alto porcentaje de matriculados. Con todo, cabe mencionar que, a pesar de que un elevado número de alumnado asiste regularmente a clases dado, en principio, su carácter obligatorio, también hay alumnos que se ausentan con frecuencia ya sea por cuestiones personales o incluso laborales, optando, en ocasiones, y tras justificación, por firmar un contrato de aprendizaje, tal y como explicitan algunas guías docentes, lo que les permite no asistir presencialmente y realizar la asignatura de modo no presencial pero con seguimiento continuo por parte del profesorado, especialmente en tutorías.

### **3. RESULTADOS**

Como ya hemos indicado en las secciones precedentes, el estudio cuyos resultados aquí exponemos se articula sobre tres ejes principales: (1) el conocimiento previo de la guía docente, (2) el desarrollo y cumplimiento de la guía docente, (3) consideraciones generales sobre la guía docente. Las preguntas formuladas en torno a estas tres cuestiones fundamentales nos permitirán corroborar o refutar las hipótesis que nos hemos planteado, así como conocer la verdadera utilidad de las guías para el alumnado y, secundariamente, para el profesorado (cuestión que se ha tratado en otro estudio), el grado de implementación de estas, y, como fin último, sugerir acciones de mejora de las guías docentes y probablemente incluso de la calidad de la docencia. Las posibles variaciones, vistas por el alumnado como incumplimiento de las guías, responden a problemas inherentes a la planificación de las asignaturas y al reflejo de ésta en las guías docentes así como a los defectos de confección de las propias guías, tales como su bajo grado de concreción y la adaptación que realiza el profesorado de lo establecido en la guía a la realidad cotidiana del aula.

En cuanto a los resultados extraídos de la encuesta relativos al conocimiento previo de la guía docente, en primer lugar, preguntamos a los alumnos sobre la disponibilidad de la guía docente en el momento de realizar la matrícula de las asignaturas. Un 61'66% del alumnado manifestó que sí estaban disponibles, aunque de éstos un 42'05% afirmaba que algunas no estaban completas; un 10'27% afirmaba que no todas las guías de las asignaturas estaban disponibles; y un 27'03% manifestaba no haber comprobado si estaban disponibles o no lo recordaba. Por tanto, más de un 27% del alumnado parece mostrar desinterés o desconocer la guía docente en el momento de la matrícula, hecho importante, especialmente en cuanto a la elección de asignaturas optativas.

En segundo lugar, siendo preguntados por las carencias o apartados incompletos de la guía, un 8'41% señala el cronograma y un 4'67% el cronograma y la bibliografía frente a un elevado porcentaje de alumnos (67'28%) que dicen no recordar, siendo las restantes respuestas no significativas. De igual modo, un 34'57% consideran que existían aspectos poco claros en las guías en el momento de la matrícula.

En tercer lugar, de entre aquellos que sí consultaron las guías, un 53'27% afirma que la guía docente no les ha disuadido de elegir una asignatura (optativa) frente a un 26'16% que afirma lo contrario (debido, principalmente, a que no le gustaron los contenidos (12'14%) o a que la forma de evaluar la asignatura les parecía imposible de superar (4'67%)) y un 20'56% que no contesta. Sin embargo, a un 76'63% parece no afectarle los aspectos incluidos en la guía a la hora de posponer la asignatura a otro curso académico.

En cuarto lugar, en cuanto a los contenidos, principal motivo, como hemos visto, para no cursar una asignatura, un 25'23% del alumnado considera que estos son excesivos en todos o en la mayoría de los casos, aunque algo más de la mitad del alumnado (50'46%) los considera excesivos en algunos casos y aceptables en otros (precisamente aquellos que tienen constancia de que alguna asignatura ha sido convertida de anual a cuatrimestral con similares o idénticos contenidos, información obtenida en un 23'36% del profesorado), y sólo un 20'56% los considera aceptables en todos los casos.

Visto ya el grado de conocimiento de las guías docentes por parte del alumnado, especialmente con anterioridad a la matrícula, pasemos ahora a exponer los resultados obtenidos del análisis de las respuestas correspondientes a las preguntas sobre el desarrollo y cumplimiento de la guía docente. En principio, parece que el profesorado tiene intención de seguir la planificación establecida en la guía, dado que, de acuerdo con la información aportada por los discentes, un 80'36% del profesorado dedica algún tiempo de las primeras sesiones de la asignatura a explicarla o comentarla, explicaciones que, por otra parte, el 82'23% considera (muy) útiles frente a un 15'88% para los que son poco útiles o un 1'87% nada útiles, dado que, según un 18'70%, sin conocer la asignatura no se sabe a qué se refiere el profesorado. Además, de acuerdo con un 43% de las respuestas examinadas, durante el curso el profesorado a veces hace referencia a la guía. Ocasionalmente también, de acuerdo con un 30'84% del alumnado entrevistado, parece que algunos docentes presentan un programa alternativo (similar a la guía y sin entrar en contradicción con ella, según manifiestan los entrevistados) que

está colgado en el campus virtual y es descargable para el alumnado y que es más detallado en cuanto a contenidos y a métodos de evaluación, aunque en caso de duda prevalece la guía docente.

Un 24'28% del alumnado confiesa que no consulta las guías nunca (6'53%) o casi nunca (17'75%), frente a un 39'25% que las consulta a veces, un 26'16% que las consulta muchas veces y un 10'28% que siempre lo hace. Observamos, por tanto, un alto porcentaje de despreocupación por la guía si comparamos el porcentaje de alumnos que apenas consultan las guías y los que las consultan siempre. A esto hay que añadir que, lamentablemente, un 43% afirma que cuando consulta la guía su único interés es ver la forma de evaluación; por tanto, deducimos que el aprendizaje en sí mismo ocupa para ellos una posición secundaria frente a la valoración que puedan obtener y que supondrá aprobar o no la asignatura. Sin embargo, un 32'71% del alumnado considera que hacia el final de la asignatura su nivel de conocimiento de la guía docente es bueno y un 36'44% regular; tan sólo un 4'67% considera su familiarización con esta muy buena.

Dado que, como acabamos de ver, el sistema de evaluación es primordial para el alumnado, la primera pregunta sobre el cumplimiento de la guía docente se ha orientado en este sentido: un 83'17% afirman que la forma de evaluación incluida en la guía se cumple siempre (23'36%) o normalmente (59'81%). En aquellos casos en los que la evaluación incluía controles en semanas específicas, estos se realizaron, de acuerdo con un 32'71% del alumnado en fechas distintas a las que aparecían en la planificación o cronograma y en ocasiones incluso (según afirma un 50'46%) la realización de algunos de estos coincidía temporalmente con las de otras asignaturas, dada la inexistencia de coordinación entre el profesorado.

En cuanto a la distinción teoría-práctica, la cual, como hemos visto en la sección 2 de este trabajo, presenta a priori dificultades, el 43'92% del alumnado considera que esta distinción se mantiene en algunas asignaturas y en otras no, pues depende del tipo o naturaleza de la asignatura (parece que en las literaturas la distinción es prácticamente inexistente, según un 20'56% del alumnado), y un 14'95%, sin embargo, afirma que en general no se distingue entre teoría y práctica. Por el contrario, un 39'24% considera que sí se distinguió por completo entre teoría y práctica, con las horas asignadas según horario y cronograma (12'14%) o según las necesidades del profesorado y no siempre según cronograma y horario (27'10%).

Otro aspecto fundamental de las guías docentes actuales es la distribución de tareas en horas presenciales y no presenciales, las cuales tampoco están exentas de problemas dado que el alumnado con frecuencia protesta por la enorme cantidad de tareas a realizar tanto presencialmente como, y especialmente, en horario extra-académico. Según un 26'16% de los discentes, se realizan todas las tareas programadas para las horas presenciales pero sin la calidad y profundidad deseadas; en cambio, un porcentaje muy similar del alumnado (25'23%) señala que no se realizan todas pero las que se realizan son de calidad y tienen la profundidad deseada. Nótese que tan sólo un 15'88% considera que se realizan todas las tareas con la calidad y profundidad deseadas. De modo similar, por lo que concierne a las horas no presenciales, un 30'84% del alumnado considera que se realizan todas pero sin la calidad y profundidad deseadas; en cambio, paradójicamente, encontramos un porcentaje muy similar que opinan lo contrario: un 22'42% del alumnado considera que se realizan todas las tareas no presenciales y con la calidad y profundidad deseadas.

Finalmente, atendiendo a los objetivos y competencias, un 25'23% del alumnado considera que sí se han alcanzado, frente a un 16'82% los cuales consideran que no se han alcanzado, y un 57'92% que, lamentablemente y quizá por desconocimiento, no responden a esta pregunta.

En general, un 53'26% del alumnado considera que el nivel de cumplimiento de las guías es bueno (51'40%) o muy bueno (1'86%), un 38'31% regular, y tan solo un 3'73% malo; de ahí que tan solo un 3'73% manifiesten haber realizado algún tipo de reclamación por incumplimiento de la guía docente de una asignatura. De entre las partes que se suelen cumplir, en general, el alumnado está de acuerdo en que los distintos aspectos de la evaluación (criterios e instrumentos) son los de mayor grado de cumplimiento frente al cronograma y los contenidos con bajos niveles de cumplimiento de acuerdo con la planificación establecida. Así, aunque un 61'68% no responden a esta pregunta, un 22'42% señalan el cronograma como el aspecto que se cumple con menos frecuencia, seguido por un 9'34% que señala los contenidos, un 3'73% la bibliografía y un 2'80% la evaluación.

En definitiva, si tenemos en cuenta las preguntas finales denominadas consideraciones generales sobre la guía docente, observamos que un 54'20% del alumnado considera la guía como un instrumento útil para el alumnado, un 19'62% un formalismo con poca utilidad, un 10'28% un instrumento útil para el alumnado y para el profesorado y un 4'67% un instrumento útil tan solo para el profesorado (el porcentaje

restante corresponde a los alumnos que no responden a esta pregunta). La guía docente es, por tanto, en su opinión, un instrumento que permite seguir mejor la asignatura (según un 35'51% de los entrevistados), aunque para algunos (un 29'90%) no deja de ser un programa de la asignatura pero con otro nombre más moderno mientras que para otros (14'95%) constituye un elemento de carácter más serio o incluso de naturaleza jurídica como contrato entre la Universidad/el profesorado y el alumnado.

#### **4. CONCLUSIONES**

Como hemos visto a lo largo de las líneas precedentes, la guía docente, a pesar de las deficiencias y problemas que pueda presentar, constituye un elemento fundamental y de gran utilidad en la contextualización y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesorado. Observamos, por una parte, sin embargo, importantes deficiencias en cuanto al interés mostrado por el alumnado, protagonista y agente de su enseñanza, si bien se observa un incremento en el conocimiento de la guía y, con ello muy probablemente del interés que esta y las materias o asignaturas correspondientes suscitan, a lo largo del proceso. Por otra parte, como ya habíamos anticipado en la sección 2 de este trabajo, el profesorado con frecuencia se ve obligado a “incumplir” lo establecido en la guía docente con el fin de mejorar y adaptar la planificación a la realidad del aula en busca de una mayor calidad docente; cabría preguntarse si esto es deseable y, de ser así, qué tipo de estrategias deberían desarrollarse para que ello no produzca una impresión negativa o de desconcierto en el alumno.

También se observa que el alumnado se muestra un tanto crítico con el profesorado de determinadas materias y en determinados aspectos como puede ser la falta de coordinación entre el profesorado de distintas asignaturas que afectan a la realización de tareas y controles así como a la ausencia de distinción entre teoría y práctica, muy especialmente en las asignaturas de literatura, con lo cual sería conveniente fomentar, a nivel de las comisiones de calidad de cada curso, este tipo de coordinación, aunque los resultados obtenidos sugieren un grado medio de satisfacción sobre el cumplimiento de las guías docentes de las asignaturas.

Por último, nos gustaría señalar aquí que las percepciones del alumnado sobre la implementación de las guías docentes debería tenerse en cuenta por el profesorado tanto

a nivel individual y como colectivo pero también a nivel institucional, con el fin de plantear una reformulación o una modificación de determinadas actitudes y acciones tales como la coordinación y la propia modificación de las guías docentes con el fin de mejorar no sólo la calidad de la docencia sino también la percepción que los destinatarios (el alumnado) tiene de ella.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, J.A. (2010). “La guía docente: ¿documento de trabajo o lustroso folleto”. Comunicación presentada en las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia de la Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/412.pdf>.
- Benedito, V. & Jarauta, B. (Coord.) (2006). *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro*. Barcelona: Publicaciones FODIP, Universidad de Barcelona.
- Donald, J. G. & Denilson, D. B. (2001). Quality Assessment of University Students: Student Perception of Quality Criteria. *The Journal of Higher Education*, 72 (4), pp. 478-502.
- Escudero, T. (1999). “Los estudiantes como evaluadores de la docencia de los profesores: nuestra experiencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 69-86.
- Fernández March, A. (2006). “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educatio*, 24, pp. 35 -56.
- Gallego, J.R. *et al.* (2011). “La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario”. *Arxius*, 24, pp. 119-134.
- Gillies, R.M. & Ashman, A.F. (Eds.) (2005). *Co-operative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: Taylor and Francis.
- González Afonso *et al.* (2002). “La toma de decisiones académicas del estudiantado de la Universidad de La Laguna en la elección de los créditos de libre configuración”. *Contextos educativos*, 5, pp. 123-140.
- Guilarte Martín-Calero, C. *et al.* (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Valladolid: Universidad.

- Joliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. London: Sage.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M. (2006). “El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES”. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 93-119.
- Marcos García, C.L. *et al.* (2011). “Mapeando competencias y contenidos del área de Expresión Gráfica Arquitectónica en el Grado de Arquitectura. Una experiencia de trabajo colaborativo en el EEES.” En M.C. Gómez Lucas & J.D. Álvarez Teruel (Coords.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 435-462). Alcoy: Marfil.
- Montero Curiel, M. (2010). “El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias”. *Tejuelo*, 9, pp. 19-37.
- Monreal Gimeno, M.C. (2005). “Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea”. *Educatio*, 23, pp. 33-47.
- Palomero, J. E. (2003). “Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 21-41.
- Parra Meroño, M.C. & Peña Acuña, B. (2012). “El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas”. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12 (2), pp. 15-37.
- Rizo, H. (1999). “Evaluación del docente universitario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 425-440.
- Rodríguez, R., Hernández, J. & Fernández, S. (Coords.) (2004). *Docencia Universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Sánchez García, M.J. *et al.* (2006). “Diferencias de ansiedad y rendimiento académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje con créditos ECTS”. *Ensayos*, 21, pp. 203-215.
- Shimazoe, J. & Aldrich, H. (2010). “Group Work Can Be Gratifying: Understanding and Overcoming Resistance to Cooperative Learning”. *College Teaching*, 58, pp. 52-57.

Utrera, G. & Jiménez, M. (2014). “Análisis de la adaptación de una asignatura de primer curso a créditos ECTS”. Recuperado de [www.ac.upc.edu/app/research-reports/html/RR/2011/9.pdf](http://www.ac.upc.edu/app/research-reports/html/RR/2011/9.pdf) [1 de junio de 2014]

Wilson, W. (1999). “Students Rating Teachers”. *The Journal of Higher Education*, 70 (5), pp. 562-571.