

# LA GUÍA DOCENTE COMO EJE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

## *Teachers guide as an axis of teaching-learning process*

**MERCEDES SÁNCHEZ-BÁSCONES**

Universidad de Valladolid

**CECILIA RUIZ-ESTEBAN**

Universidad de Murcia

**ISABEL PASCUAL-GÓMEZ**

Universidad de Alcalá de Henares

---

La guía docente constituye una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de «promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables» (Declaración de Bolonia). En realidad, lo que se denomina guía docente no es sino una planificación detallada de cualquier materia basada en los principios que guían el proceso de Convergencia en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Si en otro tipo de planificaciones o programas de asignaturas o módulos, el eje se situaba sobre el contenido, en este caso el eje es doble: el contenido y el trabajo del estudiante alrededor de ese contenido.

La guía docente representa una delineación básica de los principios que regirán el desarrollo de la materia o módulo. La guía significa estructurar «en un mismo paquete»: a) una selección y ordenación de contenidos académicos y b) una oferta didáctica, esto es, cómo van a ser trabajados esos contenidos y cómo van a ser evaluados los estudiantes.

El programa trata de clarificar las cuestiones siguientes: competencias que deben adquirir todos los estudiantes, estructura de los contenidos de la materia, qué es importante enseñar y aprender desde esos contenidos, el desarrollo didáctico propuesto para alcanzar los aprendizajes, la dedicación necesaria del estudiante y los procedimientos de evaluación y calificación del aprendizaje. El objetivo del trabajo es realizar una propuesta de guía docente desarrollada a partir de guías didácticas que permite la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** *Aprendizaje, Proceso de Bolonia, Competencias, Evaluación.*

---

### **Introducción**

La Universidad se encuentra inmersa en un proceso de transformaciones para construir el Espacio Europeo de Educación Superior

mediante el cual se va a organizar la enseñanza según un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Fidalgo y García, 2008; Guth, 2006).

La convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje implican establecer una buena planificación para el desarrollo de la docencia, con el fin último de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, como consecuencia, caminar hacia la mejora de la calidad del propio proceso (Bautista, Gata y Mora, 2003; Díez, Pacheco y García, 2008). La planificación exige previsión y organización del periodo lectivo (Hanna, 2002) y obliga al docente a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante el periodo de las clases.

Todas las recomendaciones apuntan a la necesidad de reforzar la planificación y el desarrollo de la oferta formativa de los centros, tanto de las propias titulaciones como de las materias que las componen; debe producirse un equilibrio entre las exigencias que imponen las titulaciones y la propia organización del curso académico y los medios con que cuentan los estudiantes para dar respuesta a esas exigencias. La utilización de la guía docente constituye una de las mejores formas de realizar esta planificación de las materias y permitirá, además, ubicar dichas materias en el contexto de la titulación en la que se integran, poniendo en evidencia su aportación al perfil profesional buscado.

Algunos de los procesos de convergencia tienen mucho que ver con las guías didácticas. En dichos procesos se pretende una transformación pedagógica de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje (Zabalza, 2007). Esta transformación tan destacada incluye asimismo un cambio en la metodología utilizada en la docencia que implica preparar a los estudiantes para un aprendizaje autónomo, guiado por el propio profesor, que a su vez debe prepararse adecuadamente para hacerlo realidad (Bosco, 2005; De la Cruz, 2003). La mera transmisión de contenidos debe dar paso a la utilización de herramientas que permitan a los estudiantes afrontar,

por ellos mismos, el aprendizaje; las nuevas tecnologías de información y comunicación jugarán un papel importante en este proceso.

De hecho, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la metodología docente universitaria es imprescindible para acometer el reto de construir una Europa del conocimiento basada en un sistema educativo de calidad. No obstante, la generalización del uso de las TIC no garantiza por sí sola la consecución de los objetivos perseguidos y es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente. Antes bien, dicha consecución pasa ineludiblemente por una profunda transformación de los fundamentos pedagógicos del sistema de enseñanza universitaria.

Además, la creciente heterogeneidad de niveles de los estudiantes que van llegando a los centros obliga al profesorado a dar una respuesta más personalizada a esta diversidad, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus saberes previos, ritmos de trabajo, intereses y necesidades. Las TIC permiten un aprendizaje más personalizado y más autónomo, de tal forma que los estudiantes, de acuerdo con los planteamientos constructivistas y del aprendizaje significativo, pueden realizar sus aprendizajes a partir de sus conocimientos y experiencias anteriores ya que tienen a su alcance materiales formativos e informativos alternativos entre los que escoger y la posibilidad de solicitar y recibir en cualquier momento el asesoramiento de los profesores y los compañeros, además, cada alumno puede trabajar a su ritmo.

La diferencia entre confeccionar el programa de una materia y realizar una programación destinada a un grupo concreto de estudiantes dentro de un perfil profesional determinado implica tener en cuenta el tiempo y los recursos disponibles.

Se está planteando la programación docente desde una perspectiva curricular y por tanto, de

abandono de la idea de materia como un espacio científico independiente y desconectado del resto de materias y cobrando importancia el contexto donde se ubica (Plan de Estudios, perfil profesional, número de créditos disponibles, características de los estudiantes que la cursarán, competencias a desarrollar, etc.). Esta nueva dimensión requiere el fortalecimiento de las acciones de coordinación dentro de las titulaciones (Zabalza, 2007).

El primer paso será establecer las directrices generales del proyecto formativo que la propia titulación va a llevar a cabo. Estas directrices marcarán las pautas sobre algunos aspectos de la metodología docente (relación entre teoría y prácticas de aula, laboratorio y campo), orientaciones sobre la evaluación y disponibilidad de recursos, siempre y cuando estas directrices no constituyan un corsé que constriña la aportación propia del profesor a la planificación. Una vez establecido el proyecto formativo del título, servirá de marco de referencia para elaborar la planificación de las diferentes materias en el contexto de las guías docentes.

La actividad del profesor se centra en el desarrollo personal de los estudiantes y en el logro de los aprendizajes previstos en el currículum, pero ahora el profesorado ya no es el gran depositario de los conocimientos relevantes de la materia. El profesor deja de ser el principal transmisor de información a los alumnos y se convierte en *mediador* intermediario entre la cultura y los estudiantes, un gestor de conocimientos que orienta los aprendizajes (tanto a nivel general del grupo clase como a nivel individual de cada estudiante) a partir de la prescripción (y a veces también la creación) de recursos educativos y actividades de aprendizaje (presenciales y virtuales), orienta el acceso de los estudiantes a los canales informativos y comunicativos, guía en la selección y estructuración de la información disponible, hace una evaluación formativa y asesora, gestiona dinámicas de grupos y motiva... Todo ello con el fin de ayudar al alumno a alcanzar unas competencias que se estiman imprescindibles

para su futura profesionalización. Por primera vez en la enseñanza universitaria española se considera que la titulación es un todo compartido por un equipo docente que debe tener un valor añadido sobre la suma de cada una de sus partes (asignaturas) y donde se hace imprescindible la coordinación y el trabajo en equipos docentes.

La guía docente es un documento didáctico elaborado con el objetivo de informar y orientar a los estudiantes en su estudio y constituye una herramienta para el desarrollo de uno de los principios básicos de la convergencia: «docencia basada en el aprendizaje» (Zabalza, 2007).

La adopción de un formato común de guía docente, para todas las materias de una misma titulación, facilita la comparación y coordinación entre ellas, así como el trabajo de los estudiantes.

Algunos autores (Zabalza, 2007) establecen como elementos imprescindibles de una guía docente los siguientes: datos descriptivos de la materia y de su docencia, sentido de la materia en el perfil de la titulación, objetivos y competencias a desarrollar, contenidos, metodologías de trabajo distribución de la carga de ECTS y evaluación. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse en función de las competencias a desarrollar (Biggs, 2005; Fidalgo y García, 2007). Por tanto, además de establecer los contenidos del programa de las materias, se debe precisar el procedimiento a utilizar en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje concretando las metodologías de trabajo más adecuadas, tanto del profesor como del estudiante, en función de los objetivos propuestos (García, De Caso, Hidalgo y Arias-Gudín, 2005). Otros autores (Fernández y Fernández, 2007) son más exhaustivos a la hora de describir el programa de enseñanza: «Un programa en el que debemos considerar, en primer lugar, cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional

concreto. Y, en función de esos objetivos, cuáles son las competencias que esperamos que los estudiantes alcancen al finalizar el periodo lectivo. Habrá que considerar, y establecer en el programa, de qué distintas maneras pueden los estudiantes seguir la materia en función de sus necesidades e intereses personales (de forma presencial o semipresencial) y establecer cuáles son los compromisos para cada una de las modalidades propuestas de seguimiento del curso. Evidentemente que en el programa hay que incluir el temario que va a desarrollarse. Un temario posible para el número real de créditos de la materia (que indica tanto su peso en el plan de estudios como las horas de clase de dedicación del docente) y posible, también, para el tiempo de dedicación disponible por los estudiantes en función de la configuración del plan de estudios. Habrá que planificar qué serie de actividades de enseñanza se van a desarrollar y ajustarlas a un calendario y a un horario concreto que nos permitan construir un calendario donde se especifiquen fechas, horas, aulas y actividades que van a realizarse, contenidos que van a desarrollarse, e, incluso, el compromiso de participación que los estudiantes adquieren de acuerdo a la modalidad de seguimiento de la materia por la que van a optar. Por último, la planificación exige una previsión rigurosa del sistema de evaluación que va aplicarse teniendo en cuenta que pueda haber estudiantes que opten por una evaluación continua y que, en cualquier caso, habrá que dotarse de instrumentos de evaluación que midan el logro de las competencias establecidas como objetivo de la materia, y que deberán aplicarse pruebas variadas para la evaluación final del estudiante».

Por lo que respecta a la evaluación, «el modelo educativo que propone el proceso de convergencia permite marcar distancias respecto a la trasnochada concepción restrictiva de ella, que la convierte en un mero apéndice del proceso de enseñanza-aprendizaje, para aproximarla a una nueva perspectiva que la convierte en fuente de aprendizaje, parte integrante del propio

proceso de enseñanza y campo de reflexión, innovación e indagación de la práctica profesional. Desde esta novedosa consideración, más integral y compleja, recobra relevancia la actividad docente, los marcos institucionales, planes de estudios, recursos..., convirtiéndose así en objetivos de la evaluación en el camino hacia la excelencia» (López, 2007: 16).

En este contexto, el presente trabajo tiene como finalidad realizar una propuesta de guía docente, desarrollada a partir de guías didácticas, que permita la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Desde este punto de vista los objetivos generales son:

- Contribuir al desarrollo profesional del conjunto del profesorado de la universidad.
- Preparar a los estudiantes para un tipo de *aprendizaje autónomo guiado por sus docentes*.
- Equilibrar las *exigencias* de los títulos a la planificación de las enseñanzas.
- Articulación docente de las TIC, como actividades *on-line* o elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje a través de redes digitales, al servicio del nuevo modelo del crédito europeo.
- Preparar a los estudiantes para que estén en condiciones de afrontar por sí mismos su *life-long learning*.
- Impulsar la formación de equipos docentes interdisciplinares.

Y los objetivos específicos:

- Desarrollar las guías docentes de todo el título para poder enmarcarlas dentro de la guía de la titulación, de manera que sean el motor de la coordinación docente.
- Desarrollar las guías didácticas de cada asignatura de manera que sean el motor de la planificación de las enseñanzas y la orientación al estudiante.

- Utilizar recursos informáticos de manera que se facilite su utilización por parte del estudiante.

## Método

### Participantes

Se expone en estas líneas, un proyecto desarrollado por un grupo de 40 profesores de la Facultad de Química (catedráticos y titulares de universidad), asesorado por dos profesores docentes de la Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia, que intenta avanzar en la implementación de guías docentes articuladas a partir de guías didácticas que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La utilización de las TIC fue una de las bases del proyecto.

Los docentes de la Facultad de Química participaron en el proyecto de forma voluntaria. En cualquier caso, estaban representados todos los departamentos de la Facultad y se esperaba que tras la finalización del proyecto estos profesores pudieran funcionar como diáspora en sus propios departamentos. Por su parte, las dos docentes de la Facultad de Educación eran profesoras de Psicología de la Educación con especialización en docencia universitaria.

Los alumnos potenciales sobre los que repercutiría la acción docente innovadora serían los 500 estudiantes de la Facultad de Química (en todas sus titulaciones, Química, Física e Ingeniería Química, la titulación de Óptica estaba en proceso de extinción en ese momento, razón por la que no participó).

### Diseño y procedimiento

Se realizó una planificación en cinco fases:

*Fase 1:* Creación de un grupo de trabajo por facultad y formación de los profesores participantes (Facultad de Químicas).

*Fase 2:* Planificación. Replanteamiento del plan docente de las asignaturas atendiendo al sistema ECTS:

- Distribución de créditos presenciales y no presenciales.
- Diseño de las competencias del curso.
- Selección de contenidos distinguiendo entre presenciales y no presenciales.
- Aprendizaje autorregulado.
- Dedicación del estudiante.
- Nuevo planteamiento de autorización.

*Fase 3:* Diseño de un plan de trabajo *on-line* en relación a los objetivos propuestos:

- Elaboración de guías de trabajo *on-line* (primer borrador).
- Diseño de materiales.
- Desarrollo de actividades individuales.
- Desarrollo de actividades colaborativas entre estudiantes.
- Utilización de tutorías *on-line*.
- Preguntas y problemas de autoevaluación.
- Creación de foros de egresados en la red.

*Fase 4:* Elaboración guías didácticas recogiendo lo diseñado en la fase 3.

*Fase 5:* Propuesta de guía docente con guías didácticas e implantación.

Para la realización de estas fases, se establecieron reuniones cada tres semanas durante los dos años de realización del proyecto.

Como resultado de este proyecto cabe destacar el éxito de la implantación de la guía dentro de las titulaciones mencionadas incluso en profesores que no participaron en el proyecto, pasando a formar parte de la actividad cotidiana de los docentes.

## Resultados

Existen tres tipos de guías en el marco de las nuevas titulaciones de Grado y Máster: guía de

la titulación, guía docente y la guía didáctica. Una buena planificación de las enseñanzas integrará unas en otras como muñecas rusas de manera que constituyan la mejor herramienta para orientar la enseñanza y favorecer el aprendizaje.

La guía de la titulación es un marco informativo y organizativo del conjunto de materias y asignaturas que la componen. Las guías docentes son documentos didácticos que cumplen el doble papel de *informar* y *orientar* a los estudiantes en su estudio. Como se va a poder constatar en el proceso de construirla, a través de la guía se entabla una especie de diálogo con los estudiantes con vistas a orientarlos en su aprendizaje. En ese sentido, las guías constituyen una «herramienta» fundamental en esa idea que la convergencia plantea como uno de sus principios básicos: llevar a cabo «una docencia basada en el aprendizaje» (Zabalza, 2007). Una *guía docente* es un recurso que se pone en las manos de los estudiantes para que les informe y oriente en su aprendizaje. No obstante, la información no mejora, por sí misma, la capacidad orientadora de las guías.

Aunque la responsabilidad sobre la elaboración de las *guías docentes* es compartida por los centros y los departamentos universitarios, finalmente es cada profesor quien debe asumir que su implicación es crucial para que éstas puedan ser realmente útiles y puedan incidir en la modificación de los sistemas de trabajo del estudiante. Hay que insistir en que lo que debe

ser una guía no puede confundirse con lo que habitualmente se conoce como «programa de la asignatura». La guía es mucho más que un programa ya que debe incluir toda la planificación del trabajo que debe realizar el estudiante, es decir, debe constituir una «guía» de su proceso de aprendizaje.

Las guías didácticas constituyen una explicitación de toda la planificación de una materia o asignatura desde la perspectiva del alumno. Ello quiere decir que deberán incluir y detallar todo los aprendizajes que se espera que logren los alumnos y los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos. Su especificación debe ser detallada para que permita que el propio alumno pueda realizar el trabajo de forma autónoma. La calidad de una guía didáctica estará, por tanto, condicionada a la utilidad que los alumnos encuentren en ella para planificar y llevar a cabo el trabajo que tienen que realizar para lograr las competencias vinculadas a la superación de una determinada disciplina o materia. Por ello se deberá tener en cuenta en su elaboración todos los elementos didácticos: competencias-resultados de aprendizaje, contenidos, modalidades de enseñanza, estrategias metodológicas, tareas y actividades a realizar, prácticas a realizar, distribución temporal, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía, etc., para cada uno de los temas o unidades didácticas de la asignatura (De Miguel, 2005).

Los elementos estructurales básicos de las tres guías quedan reflejados en la siguiente tabla.

**TABLA 1. Elementos estructurales básicos de las tres guías docentes**

- 
1. Presentación de la guía
  2. Información general del centro
    - 2.1. Centro: antecedentes históricos (100 palabras máximo), ubicación
    - 2.2. Titulaciones que imparte el centro
    - 2.3. Organización
      - 2.3.1. Equipo directivo

**TABLA 1. Elementos estructurales básicos de las tres guías docentes (cont.)**

---

- 2.3.2. Junta de Facultad o Centro
- 2.3.3. Comisiones
- 2.3.4. Departamentos
- 2.3.5. Delegación de alumnos y participación de alumnos en la gestión del Centro
- 2.3.6. Reglamento del Centro
- 2.4. Dependencias y servicios
  - 2.4.1. Plano del edificio/s
  - 2.4.2. Secretaría
  - 2.4.3. Biblioteca, hemeroteca y sala de lectura
  - 2.4.4. Conserjería
  - 2.4.5. Salas de ordenadores: ALA, ADLA, microaulas
  - 2.4.6. Fotocopiadora
  - 2.4.7. Otras dependencias y servicios
- 2.5. Actos y actividades institucionales
- 2.6. Teléfonos de interés.
  
- 3. Información sobre la Titulación**
  - 3.1. Descripción de los estudios
  - 3.2. La adaptación de la Titulación al EEES
  - 3.3. Admisión y matrícula
  - 3.4. Acciones de acogida a los nuevos estudiantes
  - 3.5. Programa Formativo
    - 3.5.1. Perfil de ingreso
    - 3.5.2. Objetivos
    - 3.5.3. Competencias
    - 3.5.4. Plan de estudios
    - 3.5.5. Perfil de egreso
  - 3.6. Programa de acción tutorial
  - 3.7. Prácticas externas
  - 3.8. Instituciones y centros que colaboran en el programa formativo
  - 3.9. Prácticas extracurriculares
  - 3.10. Programas internacionales e intercambio
  - 3.11. Becas y ayudas
  - 3.12. Accesos a otros estudios
  - 3.13. Salidas profesionales e inserción laboral
  
- 4. Información académica**
  - 4.1. Calendario académico
  - 4.2. Horario y aulas
    - 4.2.1. Primer curso
    - 4.2.2. Segundo curso
    - 4.2.3. ...
  - 4.3. Profesorado
    - 4.3.1. Ubicación, e-mail, teléfono

**TABLA 1. Elementos estructurales básicos de las tres guías docentes (cont.)**

---

- 4.3.2. Tutorías
- 4.3.3. Asignaturas
- 4.4. Evaluación
  - 4.4.1. Calendario
  - 4.4.2. Normativa sobre evaluación y revisión de exámenes de la Universidad de Murcia

## 5. Guías docentes de las asignaturas

### Guía docentes

1. Datos descriptivos de la materia y de su docencia
2. Sentido de la materia en el Plan de Estudios
3. Competencias a desarrollar y su concreción en resultados de aprendizaje
4. Contenidos (teóricos y prácticos)

Conecta mediante hipervínculos a las **guías didácticas**

### Guías didácticas

Tema X:

- Competencias a desarrollar en el tema
  - Cronograma del tema
  - Contenidos
    - Presentaciones
    - Tutoriales
    - Resúmenes
5. Metodología y recursos disponibles
  6. Cronograma
  7. Distribución de las cargas de trabajo en ECTS
  8. Sistema de evaluación. Instrumentos y criterios
  9. Bibliografía
- ## 6. Información general de la Universidad para el alumnado
- 6.1. Alojamiento
  - 6.2. Comidas
  - 6.3. Atención médica
  - 6.4. Infraestructuras y ayudas para estudiantes con necesidades especiales
  - 6.5. Seguros
  - 6.6. Participación y representación estudiantil
  - 6.7. Infraestructuras educativas (bibliotecas, salas de ordenadores, etc.)
  - 6.8. Infraestructuras deportivas
  - 6.9. Actividades extra-académicas y culturales
-

Para la elaboración de las guías docentes se estableció un modelo-guía. En él se prefijaban los ECTS de cada asignatura y la ratio de presencialidad-no presencialidad de cada modalidad de aprendizaje. Se priorizaban las competencias a adquirir y se establecían las competencias a adquirir en cada unidad didáctica. Para el desarrollo de las unidades didácticas se tenía en cuenta los créditos y las horas de dedicación del alumno.

Una vez realizado esto se inició el desarrollo de las unidades didácticas teniendo en cuenta principalmente las competencias que los alumnos debían adquirir en ese tema por lo que obligaba a plantear, actividades prácticas, foros, tutoriales, tutorías, evaluaciones previas, y un sinfín de tareas hasta ahora poco frecuentes en la docencia de la Facultad de Química. La búsqueda de recursos *on-line* ha sido un factor motivador para el profesorado implicado.

## Conclusiones

Las acciones presentadas son iniciativas realizadas en el marco de una estrategia de proyección futura para la mejora de la docencia de la educación superior en la Facultad de Química intentando conjugar la reforma que supone la convergencia con Europa y la utilización de las TICs.

El destinatario de tales acciones es el conjunto del proceso educativo y todos sus integrantes, estudiantes y docentes. No podemos ignorar la responsabilidad social de los docentes y las instituciones educativas en la búsqueda de una formación superior de calidad.

Los satisfactorios resultados obtenidos hasta el momento en las acciones emprendidas y la decidida apuesta por una docencia de calidad del grupo de profesores nos animan a proseguir

avanzando en la línea descrita: poner la tecnología digital al servicio de una estrategia de planificación docente a través de guías docentes y guías didácticas orientada a la mejora en la calidad y a la adaptación de los modos de enseñanza-aprendizaje al EEES.

Sólo desde una planificación de la enseñanza haciendo que el trabajo del estudiante sea el centro de la misma se podrá lograr que los sujetos aprendan por sí mismos, es decir, aprendan a aprender. Ahora bien, para que esto sea posible tanto el alumno como el profesor tienen que darse cuenta que deben efectuar una renovación de la metodología que habitualmente utilizan y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta como punto de referencia el trabajo que el alumno debe realizar tanto de forma presencial como no presencial. Ahora bien, esta planificación no sólo implica decirle qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello. No se trata de decirle que debe cambiar el sistema de trabajo sino indicarle cómo debe actuar para alcanzar los objetivos previstos y acompañarle en ese proceso de cambio.

De todo lo anterior se deduce la necesidad de abordar los procesos de planificación de la enseñanza desde otra perspectiva donde los profesores no centran su tarea en transmitir conocimientos sino en ser gestores de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Ello implica centrarse fundamentalmente en ofrecer herramientas y medios para que sea el alumno quien de forma autónoma controle su propio proceso de aprendizaje y acompañarle en esta tarea para orientarle y ayudarle a superar las dificultades que encuentre. El proceso de Convergencia Europea en el que estamos inmersos constituye una oportunidad para avanzar en esta línea.

## Referencias bibliográficas

---

- BAUTISTA, J. M.; GATA, M. y MORA, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82: 173-189.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- BOSCO, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86: 3-28.
- DE LA CRUZ, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82: 101-216.
- DE MIGUEL, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2: 16-27.
- DÍEZ, C.; PACHECO, D. I. y GARCÍA, J. N. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. HIJANO DEL RÍO. *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de experiencias*. Archidona (Málaga): Aljibe, pp. 239-247.
- FERNÁNDEZ, A. y FERNÁNDEZ, M. (2007). Enfoques de evaluación educativa en la Enseñanza Universitaria. En M. C. LÓPEZ LÓPEZ (dirs.). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje e la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 29-46.
- FIDALGO, R. T. y GARCÍA, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35: 35-48.
- GARCÍA, J. N.; DE CASO, A. M.; FIDALGO, R. y ARIAS-GUDÍN, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337: 295-325.
- GUTH, J. (2006). The bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organisation of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, 31: 327-338.
- HANNA, D. E. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- LÓPEZ, M. C. (2007). Evaluar en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. C. LÓPEZ LÓPEZ (dir.). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje e la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 11-27.
- ZABALZA, M. (2007). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

## Abstract

---

### *Teachers guide as an axis of teaching-learning process*

The teachers guide is an essential tool of the European Credit Transfer System (ECTS) to achieve the objective of «promoting European cooperation in quality assurance through the development of comparable criteria and methodologies» (Bologna Declaration).

In fact, what is called teaching guide is but a detailed planning of any material based on the principles that guide the process of convergence in the creation of an European Higher Education Area. If in other plans or programs, courses or modules, the focus was placed on the content, in this case the axis is two-fold: the content and student work around that content.

The teachers guide is a basic delineation of the principles governing the development of the subject or module. The guide structure means «in a single package: a) a selection and management of academic content and b) an educational offering, that is, how they will be worked on that content and how will students be assessed.

The program seeks to clarify the following issues: competence to be acquired by all students, content structure of matter, what is important to teach and learn from these contents, the proposed educational development to meet the learning, the dedication required of the student and assessment procedures and classification of learning.

The study aims to make a proposal for teaching guide developed from teaching guides that allow the orientation of the teaching-learning process of students.

**Key words:** *Learning, Bologna, Skills, Evaluation.*

## **Résumé**

---

### *Le Guide Pédagogique comme axe du procès d'enseignement-apprentissage*

Le Guide Pédagogique est un outil essentiel du Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits (ECTS) pour atteindre l'objectif de la « promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables » (déclaration de Bologne).

En fait, ce qu'on appelle le Guide Pédagogique n'est qu'une planification détaillée de n'importe laquelle matière fondé sur les principes qui guident le processus de Convergence vers l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur. Si dans d'autres types de plans ou programmes des cours ou des modules, l'axe se situe dans le contenu, maintenant l'axe devient double : le contenu et le travail de l'étudiant autour de ce contenu.

Le Guide Pédagogique représente une délimitation de base des principes régissant le développement de la matière ou du module. Le Guide signifie structurer « dans un seul paquet »: a) une sélection et une organisation des contenus académiques, et b) une proposition didactique, c'est-à-dire, comment est-ce que ces contenus vont être travailler et comment est-ce que les étudiants seront évalués.

Le programme vise à clarifier les questions suivantes: les compétences devant être acquises par tous les étudiants, la structure du contenu de la matière, qu'est-ce qui est important pour enseigner et pour apprendre ces contenus, le développement didactique proposé pour atteindre les apprentissages, l'engagement requis à l'étudiant, et les procédures d'évaluation et de qualification de l'apprentissage.

L'étude vise à présenter une proposition de Guide Pédagogique, élaborée à partir des guides didactiques, qui fait possible l'orientation du processus d'enseignement-apprentissage des étudiants.

**Mots clés :** *Apprentissage, Processus de Bologne, Compétences, Évaluation.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Mercedes Sánchez-Báscones**

Profesora titular de Universidad del Departamento de Ciencias Agroforestales. ETS de Ingenierías Agrarias de Palencia (Universidad de Valladolid). Secretaria Comisión Verifica-Máster de Aneca

desde el 1 de marzo de 2009; licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad de Valladolid y doctora en Ciencia y Tecnología Agroforestal y Medioambiental por la misma Universidad. Ha impartido docencia en grado y posgrado (cursos de especialización, máster y doctorado), ha dirigido dos tesis doctorales y ha sido investigador principal en varios proyectos de investigación. Ha participado en diversos proyectos de innovación docente y pertenece a un grupo de innovación dentro de la Universidad. Ha presentado numerosas comunicaciones a congresos y jornadas.

Correo electrónico de contacto: msanchez@agro.uva.es

### **Cecilia Ruiz-Esteban**

Profesora titular de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Secretaria Comisión Verifica-Máster de Aneca desde el 1 de marzo de 2009; licenciada en Psicología. Las líneas de investigación en las que se ha centrado los últimos años son motivación y habilidades sociales en adolescentes y calidad en la Educación Superior. En esos temas ha publicado varios artículos de impacto en revistas como *Psicothema*, *Anales de Psicología* o *Spanish Journal of Educational Psychology*. Además ha participado en congresos y jornadas con más de medio centenar de ponencias, comunicaciones y póster.

Correo electrónico de contacto: cruiz@um.es

### **Isabel Pascual-Gómez**

Profesora ayudante doctor del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Facultad de Documentación de la Universidad de Alcalá de Henares). Secretaria Comisión Verifica-Máster y de Mención de Calidad de Doctorado de Aneca desde el 1 de marzo de 2009; doctora en Ciencias de la Educación. Responsable de las materias Diagnóstico en Educación y Metodología de la Investigación. Sus principales líneas de investigación se sitúan en el ámbito de la evaluación universitaria: evaluación de la calidad de la docencia, evaluación de programas y validación de instrumentos educativos.

Correo electrónico de contacto: isabel.pascualg@uah.es