

RENOVACIÓN DE LOS MÉTODOS Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA

M^a del Carmen Fernández Albéndiz
Concha Langa Nuño
José Antonio Parejo Fernández
José-Leonardo Ruiz Sánchez

Resumen

De la tiza a los Power Point y al puntero laser, ésta quizás sea la evolución más visible en nuestras aulas en los últimos 20 años, pero la Universidad está inmersa en un proceso de cambio y transformación a un nivel mucho más profundo, encaminada a responder a las nuevas necesidades de la enseñanza en el siglo XXI. Algunos de estos cambios comienzan ya a ser visibles, otros están en proceso de estudio, práctica y asimilación por parte del profesorado. A lo largo de este curso de formación para profesores noveles se han planteado algunos de los cambios que hay que hacer y al igual que algunas líneas de investigación cuyo objetivo final es optimizar la enseñanza universitaria. Como grupo hemos intentado primero adecuar las líneas que desde el curso se nos planteaban a nuestra área de conocimiento, es decir a la enseñanza de la Historia Contemporánea, teniendo presente las diferentes variantes que las particulares características de esta especialidad le confieren, como el tener docencia en diferentes centros universitarios o en diversas instituciones vinculadas a la Universidad, lo que aportan una gran heterogeneidad en el alumnado.

Palabras claves: enseñanza universitaria, Historia Contemporánea, renovación de métodos y prácticas.

Abstract

From chalk to Power Point and the laser pointer, this is perhaps the most visible development in our classrooms over the past 20 years, although the University is immersed a process of change and transformation at a much deeper level, aimed to respond to the new needs of education in the XXI century. Some of these changes are already becoming visible; others remain in the process of study, practice and assimilation by the teaching staff. Throughout the teacher training course, certain necessary changes have been considered, as well as some lines of research whose ultimate goal is to optimize university education. As a group, we first tried to adapt the lines from the course under consideration to our area of expertise, that is, to the teaching of Contemporary History, whilst bearing in mind the many variants of the particular characteristics that this specialty confers, such as classes being taught across several university centres and various institutions linked to the university, which provides great diversity in the student body.

Keywords: university education, Contemporary History, renewal of methods and practices.

INTRODUCCIÓN

Desde un primer momento intentamos que este proyecto tuviese sobre todo una aplicación práctica, por lo tanto el primer objetivo del grupo fue detectar cuáles eran los problemas a los que nos tenemos que enfrentar actualmente en la docencia tanto a nivel colectivo como individual. En segundo lugar, el estudio del plan Bolonia, su aplicación y ver en qué línea se estaban efectuando los cambios, cómo se estaba aplicando y qué impacto estaba teniendo en nuestra Facultad. Y en tercer lugar intentar hacer un pequeño sondeo entre el alumnado para ver qué se podría mejorar. Esto nos llevaba a tres líneas de trabajo paralelas, aunque con objetivos comunes.

Los objetivos se plantearon en una primera reunión y decidimos que sería interesante utilizar como hilo conductor los módulos, fijándose por tanto cinco reuniones en un principio, con el siguiente orden del día: puesta en común de lo aprendido en dicho módulo; segundo, concreción de los problemas y las dudas surgidas y, por último, posibles soluciones a dichos problemas.

1. LA ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO

Nuestra primera área de trabajo se centró en el punto de las Condiciones organizativas, con objeto de familiarizarnos con el funcionamiento interno del Departamento, estudiando si se podría aportar algún elemento más a la organización relacionado directamente con la enseñanza y la puesta en común de problemas y conflictos surgidos específicamente en esta sección de nuestro trabajo. Así, la estructura del Departamento aparece

perfectamente definida, siguiendo el modelo clásico que se puede concretar, siguiendo la estructura de vista formal propuesta por Fabián, en la siguiente estructura: un director, un secretario y dos administrativos, que forman el cuerpo gestor básico del departamento, en lo que podríamos denominar una estructura organizativa en unidad de línea. El resto del personal docente lo conforman tres catedráticos, un catedrático emérito, ocho profesores titulares, cuatro profesores ayudantes doctores, dos profesores sustitutos interinos más una becaria de investigación, todos los cuales formamos lo que se podría denominar una unidad funcional o staff, al integrarnos en cinco comisiones: Permanente, Docencia, Investigación, Convalidación y Biblioteca, que liberan de trabajo al corpus administrativo central y que «ayudan en la consecución de los objetivos básicos de la organización»¹.

Desde el punto de vista de la *complejidad* nuestro departamento, pensamos, debe afrontar una serie de desventajas bastante acusadas que vienen determinadas por varios factores, el primero de los cuales debido al hecho de que tenemos una docencia asignada en distintas facultades de la Universidad de Sevilla, por lo que los profesores del mismo nos vemos obligados a llevar a cabo una itinerancia para cumplir con nuestra docencia asignada. Esta circunstancia, creemos, redundará negativamente en la convivencia del profesorado, pues raras son las ocasiones en las que buena parte de los profesores coincidimos a lo largo del curso. Es por ello que las reuniones del Consejo de Departamento se convierten en una magnífica ocasión para encontrarnos. Igualmente, el tener que diseminarnos por varias facul-

1. Documento 1, módulo 1(sin identificar) p. 5

tades implica el que algunos profesores no cuenten con un despacho propio, viéndose en la obligación de tener que ocupar “provisionalmente” el sitio que se nos asigna desde la dirección, viéndonos obligados, por tanto, a tener que compartir mesa, ordenador y armario con algún compañero, con todo lo que ello implica. Una tercera carencia viene dada por las reducidas dimensiones del espacio que ocupa el Departamento de Historia Contemporánea como tal, el cual aun estando en la Facultad de Geografía e Historia tiene a buena parte de sus miembros diseminados por el edificio en un sinfín de espacios, todo lo cual genera una serie de problemas, entre los que podríamos destacar el desconcierto de muchos alumnos (especialmente los de primer año y los visitantes) que no atinan a encontrar a sus profesores.

En cuanto a la *formalización* del mismo pensamos que no existen problemas de interés en el mismo al estar todo muy claro: cada miembro sabe cuál es su función, existiendo eso sí profesores más dispuestos que otros a asumir las funciones propias de nuestro trabajo. Con respecto a la jerarquización existente en nuestro departamento podemos considerar que no es alta o, dicho de otra manera, está tan asumida por todos nosotros que la marcha de nuestro departamento en este sentido es muy satisfactoria, fundamentalmente porque nuestro director ejerce el cargo sin autoritarismo de ninguna clase, anteponiendo la relación humana a cualquier voz de mando, sin ver menoscabado lo más mínimo su autoridad departamental. Esto es así porque su labor como director se basa no en la autoridad del cargo, que la ejerce, sino en la trayectoria personal y compromiso para con su departamento. Podríamos decir, en nuestra opinión, que siguiendo la tipología de López Yáñez, el departamento de Historia Contemporánea presenta una estructura me-

ritocrática. Nuestro director, como es lógico, tiene un grupo de profesores a los que toma opinión a la hora de decidir asuntos importantes como, por ejemplo, la elaboración de los planes de estudios recientemente aprobados. Ahora bien, esto no significa que esa “camarilla” responda en realidad a juegos políticos donde una facción se ha impuesto a otra, todo lo contrario: esas consultas nacen del prestigio, de la trayectoria universitaria de dichos profesores consultados, todo perfectamente asumido por el resto de profesores, especialmente los ayudantes doctores, los cuales —pensamos— somos conscientes de que nuestra opinión, dada nuestra corta trayectoria universitaria, no vale lo mismo que la de profesores que llevan veinte o treinta años en la Universidad.

Siguiendo, por tanto, con el análisis de la dirección de mi departamento debemos apuntar igualmente que todas las relaciones que se establecen en el mismo son lineales, es decir, se adoptan decisiones pero siempre fundamentadas en la argumentación, en la exposición ante el interesado o el conjunto del departamento y siempre adoptando las mismas desde la más estricta justicia. Nuestro departamento y así lo hemos comentado los miembros de nuestro grupo de profesores noveles es una buena muestra de lo que podríamos considerar relaciones funcionales y no de las lineales. En este sentido, utilizando la terminología de Weick, podríamos decir que estamos ante una estructura débilmente acoplada, con un modo flexible funcionamiento «en el que éstas puede obtener ayuda, colaboración o servicios de casi cualquiera de las demás unidades sin pasar por complejos mecanismos burocráticos»².

2. SÁNCHEZ MORENO, M y LÓPEZ YÁÑEZ, J.: «Condiciones organizativas de la Enseñanza Universitaria», p. 3

No podemos decir que sea, como ha quedado claro ya, un lugar de conflicto. Cada uno de los profesores tiene sus propios intereses, se les respeta su autonomía, sin por ello ser obstáculo todo esto para que casi todos tengan como línea de horizonte siempre nuestro departamento. Esto es posible porque el funcionamiento del mismo se rige por la lógica y la adopción de decisiones racionales, teniendo el interés del departamento siempre a la vista, lo cual favorece la convivencia dentro del mismo. No obstante, como en cualquier grupo humano, han surgido y surgirán conflictos o fricciones, pero siempre hasta ahora éstas no han afectado al resto del grupo ya que siempre han quedado focalizadas.

La marcha del Consejo de Departamento se caracteriza por lo mismo que se ha venido comentando hasta ahora: todo el mundo acude bien informado al mismo, es decir, que durante los periodos en los que éste no se convoca la dirección del Departamento se preocupa constantemente por integrar a todos sus miembros en la vida diaria del mismo, ponerlo al tanto de los problemas o circunstancias del mismo, con lo cual todos acudimos al Consejo estando al tanto de lo que ocurre y ha ocurrido en nuestro Departamento. No se observan en la trayectoria del mismo los problemas que apunta Sánchez y López, siendo el único elemento discordante la presencia de escasos alumnos, cuyo papel en el mismo es escaso, por el poco interés que se toman (pues son bastante las ocasiones en las que no acuden) y porque, en realidad, no tienen claro cuál es el cometido de un Consejo de Departamento. Muchas son las ocasiones en las que estos alumnos intervienen o preguntan por situaciones o circunstancias que son del todo ajenas al Departamento. Esto no quita para que siempre, y aun no siendo nuestro cometido, se les

atienda en sus ruegos y preguntas y se les arroje luz en todo aquello en lo que no atinan. En este sentido la pedagogía de nuestro director es encomiable, porque hay veces en los que los disparates son mayúsculos.

Así pues, analizando las características funcionales de nuestro departamento y aunando en dicho análisis nuestra propia experiencia en el mismo ya sea como alumnos, representantes de alumnos en Contemporánea, doctorandos y ahora como profesores no podemos más que estar totalmente en desacuerdo con las afirmaciones expresadas por Sánchez y López, en el sentido de la falta de preparación de los profesores universitarios para las relaciones sociales. Ciertamente no entendemos ni compartimos dichas palabras, pues en nuestro Departamento y Facultad, por motivos algunos ya expresados y otros no por lo prolijo del asunto, siempre hemos encontrado calidez en las relaciones humanas, consejos, dudas resueltas y apoyos firmes y constantes de muchos profesores (no sólo de mi Departamento) en la difícil tarea que es convertirse en profesores de universidad. Qué duda cabe que en todos los colectivos hay buenos y malos profesionales, y de hecho nosotros mismos podríamos elaborar una lista siguiendo los elementos analíticos aprehendidos durante este curso de profesores noveles; pero dicha lista en absoluto podría ocultar a la mayoría de un profesorado vocacional, que gusta de su profesión y de las relaciones humanas. Esas palabras de Sánchez López (2003), «los docentes universitarios son profesionales que dominan la materia que imparten pero desconocen cómo se conducen los grupos, qué habilidades sociales son necesarias para trabajar con alumnos y con equipos docentes» son desafortunadas, por la propia generalización de las mismas y porque éstas en absoluto responden a la realidad.

Ahora bien, todo lo cual no quita para que no estemos atentos a los nuevos tiempos. Porque aunque la organización de nuestro departamento se basa en una estructura simple pero que funciona bien, quizás los continuos cambios a nivel de enseñanza que está sufriendo la Universidad hoy en día podría favorecer la creación en el seno del mismo de un seminario abierto sobre enseñanza en el que todos los profesores podríamos tratar temas generales como la aplicación de nuevas tecnologías, el plan Bolonia, mejora de programas o temas concretos que pueden surgir en el día a día.

2. EL APRENDIZAJE

Siguiendo el hilo argumental del curso la segunda sesión conjunta tuvo como objetivo reflexionar sobre el Aprendizaje. Observando el sujeto de aprendizaje, se constata una obviedad al ser alumnos universitarios, todos son adultos, tradicionalmente eran jóvenes entre 18 y 24 años aproximadamente, pero ciertamente en los últimos años esa homogeneidad en la edad de nuestros alumnos se ha roto. En la actualidad tenemos alumnos desde los 18 años hasta los 75 años, un 15% de nuestros alumnos superan los 40 años. Sin olvidar, por supuesto, que la Universidad de Sevilla, en su afán por acercar la institución a la sociedad, cuenta con un Aula de la Experiencia, donde aquellos profesores que hemos participado en ella hemos comprobado la dificultad, pero también el reto, de enfrentarnos a un alumnado muy heterogéneo, no sólo en edades, sino también en motivaciones, sin pasar por alto el que la gran mayoría de ellos presentan un nivel cultural e incluso académico muy homogéneo, pero homogéneo por abajo: se trataba en general de personas comprendidas entre los 50 años

y aquellos que hacía tiempo dejaron atrás los setenta, todos con un muy pobre y en ocasiones nulo nivel académico. En esas condiciones cualquier objetivo pedagógico supone un reto formidable, aunque al mismo tiempo una experiencia inigualable porque después del esfuerzo realizado pudimos comprobar que el docente nunca sabrá agradecer lo suficiente el que un grupo se muestre en exceso agradecido por haber descubierto situaciones hasta entonces ignoradas. Hechos como éstos hacen impagable nuestra profesión.

Planteado, pues, el ámbito humano en el que se suele desarrollar nuestra tarea, no resulta ningún secreto el que el aprendizaje del adulto requiere, al igual que en otros niveles educativos, una serie de métodos y técnicas específicas, las cuales deben partir de un análisis previo del grupo con el que vamos a trabajar. Por eso, cuando cada año se nos solicitan los proyectos docentes siempre hay algo que nos llama la atención poderosamente: la exigencia de plasmar una periodización de nuestras unidades temáticas, o sea, aclarar en qué semana estaremos dando tal unidad. ¿Por qué? Porque estamos totalmente de acuerdo con Murillo Estepa cuando nada más presentar su trabajo aclara que el profesor no debe olvidar la importancia de intentar comprender la diversidad de estilos cognitivos de los estudiantes, de la complicación de sus estilos de aprendizaje», entre otras cosas, continua, porque debemos observar una postura como profesores donde nuestro horizonte esté en relación con una «conciencia social, con el objetivo común de crear una sociedad mejor». Por esto es por lo que siempre esperamos a conocer a nuestros alumnos antes de fijarnos cualquier periodización de trabajo. No contar con ellos, con la heterogeneidad del grupo, con el nivel de conocimientos con el que llegan a la asignatura, con la propia motivación a la que tanta importancia se le

h dado a lo largo de este curso es, a nuestro entender, poco menos que una estafa. De modo que primera declaración de intenciones como profesores: radiografiar el grupo que ha de pulirse es siempre, aparte de buena cosa, una obligación profesional y moral.

Pero hay otro factor que nos preocupa mucho más que esta heterogeneidad generacional y es el grado de madurez emocional. Podríamos decir que en la misma proporción que se eleva el número de alumnos genéticamente muy maduros, aumenta el de alumnos emocionalmente inmaduros. ¿Cómo afrontar esta realidad? Especial importancia y no sin razón cobró a lo largo del curso las indicaciones que perseguían establecer qué debíamos entender por adulto, aportándonos definiciones y realidades con las nuestro grupo no podía más que estar de acuerdo, fundamentalmente porque somos de la opinión de que el alumno universitario es un alumno adulto. Ahora bien, si se nos permite y tras reflexionar acerca de lo contenido en las diferentes lecturas nosotros nos inclinábamos como profesores por establecer una definición mucho más flexible que la cuestión de la edad, es decir, sabiendo siempre que tenemos personas adultas en nuestras clases, pero teniendo en cuenta que no es lo mismo el alumno de 18 años recién llegado que el de 22, que el que tiene 50, es decir, propondríamos que de igual manera que Cross (1982) contempla variantes entre adultos y niños nosotros contemplemos esas mismas variantes personales, situacionales, psicológicas y culturales con los alumnos que nos entran en clase.

Igualmente de acuerdo en la afirmación de Murillo Estepa cuando sostiene que difícilmente triunfaremos si «tratamos de enseñar mediante la simple repetición» ya que lo recomendable pasa por planificar «estrategias que partan de lo que saben y experiencias

que requieran actividad física e intelectual», pues sólo así conseguiremos que aprendan de forma significativa. De acuerdo, una vez más, en que un adulto (y aquí andamos pensando en el vocacional) necesita, nos exige una enseñanza donde los contenidos no les sean despachados de forma memorística. Obviamente no hay más remedio que echar mano de los conocimientos teóricos, de la exigencia de memorizar, pero no para que se aprendan de carrerilla algo que olvidarán al segundo día, sino para que esa arquitectura teórica les sirva de contenido a la hora de amueblar en el futuro dicho edificio. No es lo mismo el alumno que responde de memoria en el examen que es la democracia que aquél que sabe que es la democracia y sobre dicho conocimiento teórico es capaz de construir una argumentación crítica y compleja acerca de los sucesos que nos rodean.

Por todo esto es por lo que pensamos que el *dominio de la experiencia*, la propia *experiencia vicaria*, las *persuaciones sociales* (en exceso importantes para mí a la hora de impartir una asignatura como ésta), así como el propio *estado psicológico* de nuestros alumnos son situaciones fundamentales que el profesor debe observar. Esto y el hecho de que a poco que uno esté atento descubre que el adulto vocacional es aquél que da rienda suelta a su propia iniciativa, al *aprendizaje autorregulado*. Aquí necesariamente vamos a acudir a nuestra propia experiencia como profesores y al hecho de haber ido descubriendo dichas posturas a la hora de encarar la docencia. Nos estamos refiriendo al hecho de una asignatura de libre configuración abierta a toda la Universidad sobre la Segunda Guerra Mundial, a la que acudieron alumnos de todas las Facultades en busca de saciar una curiosidad acerca de un conflicto y una época que, por regla general, no está a su alcance. Pues bien, teniendo en cuenta

el que «las personas que aprenden de forma individual pueden ir incrementando su responsabilidad para tomar decisiones», sopeando la importancia de la *autorregulación* y de que ésta «puede suponer varias actividades y recursos tales como participación en grupos de estudio, tutoriales», así como en otros marcos similares de trabajo es por lo que ahora comprendemos la importancia de fomentar este tipo de realidades, porque para un profesor no hay nada más gratificante que construir los pilares y ver luego cómo esos mismos alumnos fundan un club de lectura, se citan en las librerías, te convocan a que acudas a sus reuniones y entre todos nos pongamos a discutir, sesudamente, las lecturas y descubrimientos. De modo que una buena indicación todo lo contenido en buena parte del módulo segundo.

Ahora bien, hasta ahora hemos hecho alusión a algunas de las características del aprendizaje de los alumnos adultos, muy especialmente a la motivación que les lleva al aula, pero también a otras variables de igual o mayor importancia. Hemos comentado lo importante que es la motivación y cómo no es la misma en aquél que llega por vocación que la de aquel otro que se matricula porque no tiene más remedio. Hay que observarlas, hay que estimularla como docente, debemos preocuparnos por estimularla en situaciones positivas y combatir su inexistencia o su deficiencia en los peores casos, pero llega un momento en el que el papel del profesor es limitado: ¿cómo se motiva a un alumno cuando el profesor ha puesto de su parte todo lo posible y se da cuenta que está ahí por mera inercia, porque hay que estudiar o porque sus padres, pongamos por caso, insisten e insisten sin darse cuenta que esa frustración puede convertirlos en poco tiempo en alumnos que abandonen? Pensamos que debemos esforzarnos como profesores por

atender a nuestra diversidad, por estimular lo bueno y por descubrir las posibilidades a quién un tupido velo tiene delante, pero llega un momento en la Universidad en el que esa labor de pastor de rebaño debe dejar paso a la libertad de cada uno para continuar y subirse al tren de lo que se le ofrece o de abandonar y cambiar de estudios u ocupación. Ya no estamos en la educación secundaria obligatoria. Así, cuando nosotros como docentes nos enfrentamos a unos alumnos que nos plantean la *utilidad* podemos esperar, como sostiene Murillo Estepa, que los adultos «busquen experiencias de aprendizaje que les sean útiles para manejar sucesos específicos de los cambios de vida en referencia a un cambio de trabajo» o porque esos mismos adultos nos lleguen con la necesidad vital de cubrir un hueco cultural e intelectual. Atender a esto, a sus motivaciones es, por tanto, de un interés enorme.

Cuando en la trayectoria del alumno adulto de nos habla de nuestro papel como *facilitadores* se nos marca el camino sosteniendo cuál debe ser nuestro papel: «el papel del formador debe ser de facilitador, organizador, regulador, más que el de la persona que “sabe” y enseña a los que “no saben”». Probablemente lo que pueda seguir a continuación sea una interpretación torcida de cuanto se nos ha querido transmitir durante este curso, pero pensamos que el papel del profesor es el de enseñar, pero no tanto enseñar al que no sabe sino de enseñar a descubrir lo que no se sabe, es decir, enseñar y preocuparse de que quién está escuchando vaya a nuestro ritmo, vaya descubriendo que hay un mar de posibilidades, mostrándole a cada paso que uno da las inmensas posibilidades que los estudios de Historia (en mi caso) pueden ofrecerles.

En muchas ocasiones nos hemos ido topando con una crítica frontal contra la clase

magistral, contra el papel del profesor tradicional; por eso creemos que debemos plantearnos qué entendemos por clase magistral y cómo vamos a afrontarlas. Porque si por clase magistral entendemos a ese profesor que entra en el aula y se dedica a largar la teoría sin más, entonces los primeros enemigos de la misma somos nosotros de eso soy yo; pero si por clase magistral entendemos a un profesor que se ha preocupado de preparar la materia con la lectura de decenas y decenas de libros, que ha incorporado sus propias investigaciones a la docencia con el firme objetivo de iniciar a sus alumnos en el conocimiento pensamos que sigue siendo, sin menospreciar otros métodos, una buena cosa. Porque, al hilo de nuestra experiencia, basta con ir inoculando los instrumentos culturales, el conocimiento necesario en los alumnos para que, como frutas maduras, empiecen a surgir las inquietudes, el deseo de preguntar, el preguntarse por qué, el entablar un debate, un coloquio, un intercambio de ideas. Pero eso sí, para debatir hay que conocer, sino derivamos en una mera tertulia de autobús.

Finalmente, abrir nuestras miras y adaptar nuevos métodos de docencia como, por ejemplo, los que plantea el profesor Rué (2000), acerca de las “alternativas a la lección magistral”, sin duda fundamentadas en una dilatada experiencia es sin duda una forma de ampliar horizontes. Y, sin embargo, con ser relevantes las propuestas, nos surgieron una serie de cuestiones y reflexiones que debemos abordar antes de dar por concluido este punto. En primer lugar porque aunque la experiencia de Rué es dilatada, como él mismo afirma a medida que va desarrollando su exposición, su trabajo se ha desarrollado en niveles educativos distintos a la Universidad, es decir, en primaria y secundaria. Y aunque dichas conclusiones puedan ser adaptadas convenientemente al ámbito que nos ocupa

a pesar de que no se diga en el trabajo, debemos apuntar que hay un elemento que nos parece incompatible, hoy por hoy a la luz de lo que viene siendo nuestra experiencia como docentes: el tamaño de los grupos. Sería interesantísimo contar con asesoramiento para adaptar esto al alumnado universitario y poder experimentar estas cuestiones, el problema es que aun debiendo adaptarnos a Bolonia, aun siendo conveniente encarar nuevos métodos en nuestro trabajo diario como docentes me surge inmediatamente el ¿cómo conseguimos todo eso si es la propia institución universitaria la que muchas veces nos violenta la posibilidad de llevar a cabo eso? Debemos cumplir un temario, se nos dice que un inspector puede comprobar si vamos cumpliendo con el calendario previsto, que nos reciclemos, pero ¿cómo se logra eso con grupos de 120 alumnos en matrícula?, ¿cómo trabajar al modo de Rué (2000), es decir, con grupos pequeños si con 400 alumnos este cuatrimestre por profesor debemos cumplir una serie de exigencias incompatibles con el tamaño de los mismos? ¿Cómo implantar los nuevos retos que nos plantea la sociedad si esa misma sociedad nos trae un cambio de planes pero no financia la adaptación de la universidad a esas nuevas realidades?

3. LA METODOLOGÍA

En tercer lugar pasamos a analizar la **Metodología** utilizada tradicionalmente por los miembros del departamento. Aunque cada profesor es libre de impartir su docencia como crea más conveniente, el departamento tiene un estilo propio a la hora de impartir la docencia que voluntariamente todos hemos aceptado como punto de partida. El objetivo aquí fue en primer lugar estudiar ese método

de enseñanza y en segundo ver cómo mejorar dicho método o métodos de enseñanza.

La conclusión fue clara y rápida, el método base utilizado era el magistral, dada la fuerte carga teórica de nuestra disciplina, siendo complementado por la mayoría de los profesores con otros métodos participativos del alumnado. Nos interesó desde un primer momento ver qué grado de aceptación tenía este método entre los alumnos. Tras cotejar nuestra percepción con la de otros compañeros y sondear a los alumnos, curiosamente obtuvimos resultados parecidos a los de la Universidad de Warwick (Inglaterra), es decir valoraron muy bien las clases magistrales, a pesar de ser una de las más denostadas entre los pedagogos. Los estudiantes sometían estas clases a una serie de condiciones: poder tomar bien los apuntes, con clases estructuradas y con apoyo de guiones o resúmenes... Siendo importante para los alumnos de humanidades el comprender la materia que se les explicaba. En tercer lugar debían de ser clases útiles tanto desde el punto de vista de la formación como del de la utilidad para los exámenes. Nuestra experiencia coincide con estas apreciaciones y creemos que son cuestiones importantes que debemos de tener presente a la hora de preparar las clases.

Sin embargo hay un factor importante en nuestra facultad que condiciona en cierto modo la metodología y es el espacio. Pocas son las aulas que te permiten moverte más allá del espacio reservado al profesor, la mayoría por su distribución y el resto porque no tienen el soporte técnico necesario para proyectar un power point y moverte con libertad por el aula. Dicha circunstancias nos obliga a reclamar la atención del alumno desde un espacio fijo, ¿cómo?, a veces basta con ponerse de pie para volver a captar la atención del alumno, otras veces hay que recurrir a

preguntas o anécdotas con el fin de por un lado de comprobar que están entiendo la materia impartida y por otro hacer que se relacionen un poco sin perder su atención.

Pero como ya anunciábamos las clases magistrales se complementan con otros métodos como la utilización de medios audiovisuales. Sin duda nuestros alumnos forman parte de una nueva generación en la que los medios telemáticos forman parte no ya de su cultura sino de su ADN, su método de comprensión y aprendizaje está vinculado a los medios audiovisuales. En los últimos años varios estudios realizados sobre el tema han demostrado los alumnos retienen más información si les llega a través de la vista y del oído³. La Universidad también ha avanzado mucho en este camino, facilitándonos cursos para actualizar nuestros conocimientos con las aún erróneamente denominadas nuevas tecnologías. Igualmente la existencia de un sistema de enseñanza virtual nos permite introducir nuevos métodos, poniendo al servicio del alumno de forma detallada una planificación completa de la asignatura, módulos, objetivos, biblioteca de medios, tareas, un foro de debate... Obviamente la utilización de estas técnicas son tan solo un complemento al aprendizaje en el aula, pero cumple con una doble función facilitar todos los medios necesarios al alumno y concentrar el trabajo del aula en temas concretos y trabajos específicos que son de difícil desarrollo de forma virtual.

El trabajo de este módulo se complementó con un análisis de las grabaciones que

3. Según los resultados de una investigación de estas investigaciones se memoriza el 90% de lo que se hace, el 70% de lo que se ve y se oye y el 10 de lo leído. Véase CABRERAR RODRÍGUEZ, J.A: «Androgogía: ¿Disciplina necesaria para la formación de directivos?» p. 7.

hicimos en nuestras clases, estas revelaron algunos datos a tener en cuenta, algunos los podemos modificar otros no están en nuestras manos son situaciones provocadas por las deficientes infraestructuras de las aulas, como es el hecho de tener que permanecer casi todo la clase sentados en la mesa.

4. LAS TUTORÍAS

La cuarta sesión estuvo dedicada a las **Tutorías**. Los avances tecnológicos pero muy especialmente el cambio en el trato entre profesores y alumnos en el ámbito universitario, y los cambios en metodología han causado un importante impacto tanto en el desarrollo, como en la misma estructura de las tutorías tradicionales. Todo ello nos ha obligado a construir de nuevo este espacio tutorial buscando nuevas formas de ver y entender las tutorías para responder a las nuevas necesidades. En este sentido el estudio de los seis modelos tutoriales recogidos en *Las tutorías otra forma de enseñar en la Universidad*, han sido clarificadoras para definir el tipo de tutoría que queremos aplicar. Lo cierto es que no nos interesa aplicar un solo modelo lo realmente interesante y creemos que lo más adecuado es combinar todos ellos según las necesidades de los alumnos. La elaboración de trabajos de investigación por parte del alumno como parte de su actividad universitaria hacen imprescindibles las llamadas “tutorías de trabajos monográficos sobre temas del programa de la asignatura”, en ellas se orientan a los alumnos en varios puntos: la elección del tema a desarrollar; la estructura del trabajo y las posibles fuentes utilizables. Estas tutorías deben de ser solo orientativas, es decir no se trata de darle toda la información a los alumnos, sino de encauzarlos por el camino correcto, esto obliga a

que a lo largo del proceso de elaboración del trabajo haya que tener al menos un par de tutorías con cada alumno. Este tipo de tutorías se podrían complementar con otras grupales “para la descripción del tipo y de los momentos de la acción tutorial”, iniciando a los alumnos en la búsqueda autónoma de información y en la organización de la misma.

Las “tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje” son un clásico en el modelo tutorial y, salvo excepciones, suelen ser solicitadas por los alumnos cuando se acercan las fechas de los exámenes. La problemática que se plantea en estas sesiones es múltiple desde la simple angustia del alumno ante la cercanía del examen y el volumen de la documentación recibida a lo largo del curso, a alumnos que solicitan más información para completar el material recibido en forma de lecturas complementarias o aclaración de algunos puntos que le resultan confusos. La segunda esta dentro de nuestras funciones, las primeras se resuelven básicamente con un poco de psicología, y orientación sobre la forma de estudiar.

La designada como “tutoría para las necesidades colectivas de orientación”, es decir atender a las necesidades del grupo de la clase sobre el aprendizaje, la superación de las asignaturas y sobre cualquier otro tema de desarrollo profesional, suelen darse al menos un par de ellas a lo largo del curso, la primera en la clase de presentación y la segunda al final del curso a modo de recordatorio de la primera. Solo en algunos casos y a requerimiento del delegado de curso o de algún grupo de alumnos se suele impartir una tutoría colectiva a lo largo del curso. Por último, la menos utilizadas son las llamadas “tutoría de compañeros”, estas tutorías son de difícil aplicación en nuestra disciplina. Por otro lado, nos gustaría resaltar que este tipo de tutorías no son tampoco tan nove-

dosas, de manera informal, en los cursos siempre suele haber un alumno que de manera voluntaria y por consenso de sus compañeros desempeña esta función. Creemos que solo cuando algún alumno lo requiera el profesor debería de intervenir instaurando “oficialmente” esta tipología tutorial.

5. LA EVALUACIÓN

Uno de los asuntos que más nos ha hecho reflexionar ha sido el de la evaluación. En primer lugar, por la necesidad de ser lo más justos posibles en nuestras evaluaciones y en segundo lugar, porque la evaluación del profesorado se ha convertido en un asunto crucial (por ejemplo para las acreditaciones) pero el sistema actual en la Universidad de Sevilla tiene graves deficiencias. Además, porque en la evaluación de los alumnos y de nosotros, los profesores, se concentra y resume todo lo trabajado: una buena metodología, una buena organización, unas tutorías funcionales... deben dar una buena evaluación del profesorado y, sobre todo, deben hacer que nuestro trabajo docente se traduzca en un buen trabajo del alumno.

En cuanto a la evaluación a nuestros alumnos partimos de las diferencias entre la evaluación y calificación. Éste, la calificación, es un segundo aspecto de gran importancia. Toda nuestra evaluación al final se condensa en la una calificación por ello, ser lo más ecuanimes posible en ella nos hizo ver la necesidad de adquirir habilidades para realizarla basada en principios y estrategias bien organizados.

Como punto de partida decidimos seguir el planteamiento de Escudero a la hora de pergeñar el tipo de evaluación a utilizar.

«La reforma de nuestra evaluación debe ir enfocada sobre todo a diagnosticar bien los puntos de partida, controlar sistemáticamente el proceso didáctico, asegurando la consecución de puntos intermedios, a comprobar de manera ajustada y coherente si los objetivos previstos se han alcanzado o no y a potenciar el acierto en la toma de decisiones sobre los participantes en el programa y sobre los cambios requeridos en el mismo»⁴.

En este camino nos propone varios pasos que hemos analizado pormenorizadamente viendo los pros y los contras y, sobre todo, las posibilidades de aplicación. Y es que, aun estando de acuerdo con la metodología propuesta con Escudero, el problema ha sido cómo ponerla en práctica en grupos de 100 alumnos que son los que tenemos mayoritariamente. En el primer punto, ajustar los procedimientos de la evaluación a los objetivos y destrezas que se quieren evaluar realizando una evaluación inicial para conocer el nivel de conocimientos de nuestros estudiantes antes de abordar la materia y adaptarnos mejor a sus necesidades, hemos considerado realizar el primer día de clase, no solo una ronda de preguntas general como hacíamos hasta ahora, sino pasar un folio con esas mismas preguntas para ser más exhaustivos y poder analizar con más detenimiento las respuestas. La segunda propuesta de Escudero, realizar la evaluación de la comprensión de conceptos y la utilización de pruebas de elección múltiple, nos pareció de difícil puesta en práctica, dejándolo para grupos más pequeños. El

4. ESCUDERO ESCORZA, Tomás: “Evaluación de los aprendizajes en la Universidad”, en *Actas del Symposium de Innovación Universitaria: “Diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario”*, Universitat Autònoma de Barcelona. Servicio de Publicaciones, p. 6.

mismo problema tenemos con la siguiente: la diversificación de procedimientos de evaluación. Como profesores de asignaturas eminentemente teóricas, en este caso Historia, hemos estado acostumbrados a basar nuestras evaluaciones en los exámenes, aunque estos conlleven preguntas teorías y prácticas. Plantearnos una evaluación basada en distintos procedimientos nos parece realmente de interés, pero llevarla a la práctica en toda su extensión con grupos tan numerosos resulta de nuevo complicado. Aún así, hemos barajado las posibles fórmulas para llevarla a cabo proponiendo lecturas, trabajos optativos, comentarios de documentales o textos vistos en clase o fuera de ella, etc. Desde luego, asumimos por completo la tercera proposición del profesor de Zaragoza, establecer de manera clara y precisa las reglas del juego del proceso evaluativo y comunicarlas a los alumnos. Lo cierto es que todos nosotros aplicábamos en parte o por completo sus sugerencias para llevarla a cabo: Planificar la evaluación de antemano; que el estudiante conozca desde comienzo de curso en qué va a consistir su evaluación para que pueda establecer sus estrategias de estudios; que conozcan los criterios exactos de evaluación; y que ello se haga proporcionando ejemplos de los ejercicios para tengan referentes. Lo mismo nos ocurrió con su última propuesta, proporcionar información efectiva a los estudiantes a lo largo de la interacción didáctica. En este sentido, estamos de acuerdo que el medio para ofrecer esa información son las tutorías de cuya importancia ya hemos hablado.

Con todos estos referentes nos ha quedado claro que el sistema de evaluación tradicional basado en un único examen final es poco justo y puede traer graves problemas. Un sistema basado en distintas pruebas, aún en grupos numerosos, puede darnos una mejor evaluación de los co-

nocimientos de nuestros alumnos y hacer que nuestra calificación final sea más justa.

Sobre la evaluación del profesorado hemos de declarar que todos estamos realmente preocupados por los fallos que la evaluación institucional que sigue la Universidad de Sevilla muestra (como alguno de nosotros ya hemos comentado en el foro). Creemos en la necesidad e importancia de este tipo de evaluación pues efectivamente, si ofrecemos un servicio debemos aceptar ser evaluados, pero desearíamos que se encontrasen fórmulas más justas para este tipo de evaluación.

Los textos propuestos, como los del mexicano Pérez Rocha, nos han hecho ver las dificultades que plantean. Dejando a un lado este asunto, en el que además se incluyen intereses políticos y de otro tipo, sí nos hemos centrado en la evaluación docente desde el punto de vista de los propios docentes y del alumnado. Tener en cuenta las opiniones de los alumnos para mejorar en nuestra labor docente nos parece fundamental, siempre que esas opiniones sean fundamentadas y serías. Aunque Escudero en el artículo antes citado explicaba las dificultades del profesorado por ser autocrítico en sus respuestas, creemos que hemos de realizar un gran esfuerzo para serlo si queremos avanzar y dar un mejor servicio a nuestros alumnos. Estamos en una universidad pública y debemos aceptar que realizamos un servicio público y por eso coincidimos con Pérez Rocha: «La evaluación educativa debe concebirse, antes que nada, como un servicio a quienes participan en la educación: los estudiantes, los maestros, los investigadores, los técnicos, los administradores».⁵

5. PÉREZ ROCHA, Manuel: "Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior", en *Revista*, n 13, 1993, p. 26.

A pesar de las dificultades para llevar a cabo la autocrítica entre el profesorado, como demuestra para el caso mexicano Pérez Rocha, debemos aceptar como fundamental su necesidad y en este sentido, la realización de evaluaciones de los alumnos nos debe ayudar y es un aprendizaje al que debemos someternos. Dos de nosotros llevamos varios años impartiendo clases en programas de alumnos americanos y estamos ya acostumbrados a esta práctica. Pero también hemos de decir que para que el sistema funcione también se debe “educar” a los alumnos en la realización de las encuestas pues se dan con frecuencia el caso de buenas evaluaciones para los profesores que “exigen poco” y malas para los que “exigen mucho”.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Con todo lo anterior hemos llegado a una serie de conclusiones y propuestas de mejora que se pueden resumir en las siguientes, para ello mantendremos la estructura utilizada en la memoria:

A. La Estructura del Departamento: La conclusión es que la estructura del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Sevilla funciona bien. Aunque creemos pertinente y necesario realizar una serie de propuestas que optimizarían nuestro trabajo, y que pasan por la creación de tres seminarios:

1. Un seminario de seguimiento docente, donde podamos hacer frente a los diferentes problemas que nos surgen en el día a día de la docencia
2. Un seminario de innovación docente. Donde puede discutir la aplicación de las

nuevas tecnologías y de nuevos métodos para adaptarnos lo menor posible a las exigencias de los nuevos planes de estudio.

3. Un seminario que coordine y sirva de lugar de encuentro para los diferentes grupos de investigación existentes.

B. El Aprendizaje: Es necesario impartir la docencia según la diversidad grupal y generacional existente en estos momentos en la Universidad de Sevilla. Los cambios a introducir son:

1. Elaboración de unas competencias que intenten adaptarse a la diversidad del alumnado
2. Elaboración de programas flexibles, que sirvan de orientación y guía a los alumnos en lugar de ser programas rígidos obsoletos que suelen asustar al alumnado. Además, Se hace fundamental preparar conjuntamente los programas de las asignaturas
3. Seguimiento de los alumnos, siempre y cuando sea posible numéricamente.

C. La Metodología: Nuestro punto de partida sigue siendo la clase magistral pero combinadas con otras metodologías que permitan la interacción del alumnado. Para ello proponemos:

1. Utilización de los materiales en red.
2. Profundizar en la combinación del método tradicional con los nuevos métodos buscando siempre la interactividad.

D. Las Tutorías: Formula de comunicación imprescindible con los alumnos:

1. Fomento de las tutorías, para que el alumno las utilice de forma sistemática y responsable a lo largo del curso.

2. Hacer comprender al alumno que las tutorías son un complemento indispensable para el desarrollo de la asignatura y para obtener óptimos resultados.
3. Elaboración de un registro de las tutorías, no tanto para que sirva como puntuación independiente a la hora de evaluar, como para tenerlo presente como participación y esfuerzo del alumno por mejorar sus conocimientos.

E. La Evaluación: Fundamental en sus dos vertientes porque resumen todo nuestro trabajo, tanto en la evaluación del alumno, tanto como la del profesorado.

1. Intentar una evaluación diversificada en la que el alumno no se lo “juegue” todo a un examen. El clásico examen final como única fórmula de evaluación resulta hoy en día a todas luces insuficiente, aunque la posibilidad de introducir profundos cambios en este sistema en la actualidad depende del número de alumnos por aula.
2. Hacer comprender al alumno que tiene un compromiso moral con el trabajo que está realizando, con el profesor, con sus compañeros y con él mismo, es decir debemos fomentar y potenciar que los trabajos realizados por los alumnos sean fruto de la lectura, la investigación y la reflexión no del rincón del vago o la wikipedia
3. Debemos buscar la unidad de criterio. Los profesores deben establecer los criterios mínimos de evaluación y criterios a adaptar ante posibles conflictos.
4. Reconocemos la necesidad de la evaluación del profesorado, a pesar de sus carencias y necesidad de mejoras, ya que indiscutiblemente nos llevan a la

reflexión sobre nuestro trabajo como docente.

5. Profundizar en la combinación del método tradicional con los nuevos métodos buscando siempre la interactividad.

D. Las Tutorías: Formula de comunicación imprescindible con los alumnos:

1. Fomento de las tutorías, para que el alumno las utilice de forma sistemática y responsable a lo largo del curso.
2. Hacer comprender al alumno que las tutorías son un complemento indispensable para el desarrollo de la asignatura y para obtener óptimos resultados.
3. Elaboración de un registro de las tutorías, no tanto para que sirva como puntuación independiente a la hora de evaluar, como para tenerlo presente como participación y esfuerzo del alumno por mejorar sus conocimientos.

E. La Evaluación: Fundamental en sus dos vertientes porque resumen todo nuestro trabajo, tanto en la evaluación del alumno, tanto como la del profesorado.

1. Intentar una evaluación diversificada en la que el alumno no se lo “juegue” todo a un examen. El clásico examen final como única fórmula de evaluación resulta hoy en día a todas luces insuficiente, aunque la posibilidad de introducir profundos cambios en este sistema en la actualidad depende del número de alumnos por aula.
2. Hacer comprender al alumno que tiene un compromiso moral con el trabajo que está realizando, con el profesor, con sus compañeros y con él mismo, es decir debemos fomentar y potenciar que los

trabajos realizados por los alumnos sean fruto de la lectura, la investigación y la reflexión no del rincón del vago o la wikipedia

3. Debemos buscar la unidad de criterio. Los profesores deben establecer los criterios mínimos de evaluación y criterios a adoptar ante posibles conflictos.
4. Reconocemos la necesidad de la evaluación del profesorado, a pesar de sus carencias y necesidad de mejoras, ya que indiscutiblemente nos llevan a la reflexión sobre nuestro trabajo como docente.