

Carmen Rodríguez Sumaza – María Jesús de la Calle Velasco (coords.)

La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior



Universidad de Valladolid

CARMEN RODRIGUEZ SUMAZA
MARÍA JESÚS DE LA CALLE VELASCO
(coords.)

**LA INNOVACIÓN DOCENTE
ANTE EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**



Universidad de Valladolid

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© LOS AUTORES
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Maquetación y diseño de cubierta: ÁREA DE GRADO

ISBN 10: 84-690-0737-8

ISBN 13: 978-84-690-0737-2

Dep. Legal: SE-4439-2006 Unión Europea

Printed by Publidisa

28. LAS TITULACIONES DE HUMANIDADES ANTE LA CONVERGENCIA EUROPEA: CONFLICTOS Y SOLUCIONES APLICADAS

Autores:

Javier Pérez Gil

Daniel Villalobos Alonso

Dpto. de Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos

La rápida y traumática transformación de las estructuras socioeconómicas de Occidente en las últimas décadas, asimiladas de manera uniforme por un planeta cada vez más globalizado, han dejado realmente malparadas a las Humanidades. El culto a la ciencia, la tecnocracia, las relaciones establecidas en función de un rendimiento inmediato, han aislado a una serie de disciplinas de acervo mucho más arraigado, en las que, precisamente, la Universidad tiene tanto su origen histórico como su fundamento epistemológico. Esta reflexión, que seguramente posea más adeptos en las áreas de conocimiento de los afectados, en absoluto debe entenderse bajo un prisma político o ideológico. Nuestra sociedad colabora activamente en su fomento, con el consentimiento implícito o tácito de autoridades políticas, medios de comunicación y ciudadanos de a pie, y, así, es frecuente que los criterios de conservación y gestión del Patrimonio respondan a voluntades políticas, económicas o de conveniencia antes que a razones culturales, que la figura de un cantautor o un entrenador deportivo medianamente elocuente se confunda con la de un intelectual, la de un folklórico con la de un artista y la de cualquier filólogo con la de un personaje de romanticismo más o menos trasnochado y conocimientos más o menos apreciados, aunque sin valor alguno para la comunidad.

Desgraciadamente, y es una opinión personal, aunque a rebatir, las autoridades académicas europeas y españolas –desde las de Educación Primaria hasta las universitarias–, que son las que debieran velar principalmente por los valores *sapientiae et universitatis*, también participan de esta concepción, o al menos eso es lo que se deduce de las diferentes reformas de las enseñanzas preuniversitarias y universitarias realizadas –o en curso– en las últimas décadas en nuestro país. En ellas se hace patente una decidida apuesta por competencias de carácter técnico, en sentido lato, o, en palabras de la L.O. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de “conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. Desde esta perspectiva, y dando por hecho el escaso reconocimiento social –si no de prestigio, sí de valoración efectiva– de nuestros titulados de Humanidades, donde su eficiencia a menudo es valorada como algo “bonito” aunque no remunerado, nos preguntamos cómo enfocar la formación de un historiador o de un filósofo en función de las “exigencias de la producción y el empleo”. No vamos a entrar ahora a enjuiciar las causas y soluciones de este problema, que ya es estructural, pues no es el lugar, pero sí queremos dejar constancia de que, en nuestra humilde opinión, buena parte de los fundamentos sobre los que se asienta el proyecto común del Espacio Europeo de Educación Superior dejan de lado las disciplinas humanísticas, pues niegan la importancia del conocimiento *per se* en la sociedad actual, la posibilidad de que ésta se beneficie, como ha sucedido desde los orígenes de nuestra civilización –al menos en el caso de los estamentos o clases más favorecidos– de desarrollarse de acuerdo a intereses que trascienden la mera producción material y mecánica, según unos valores, en fin, capaces de formar mentes sensibles, cultas y críticas.

Personalmente, queremos pensar que ello responde a una carencia de las estrategias educativas y sociales, y no a una práctica consecuente con un razonamiento elaborado. Para armonizar ambos fines, formación humanística y empleo, habría que proceder a un cambio en esas políticas, y en el ámbito del ECTS, debería reconocerse un marco propio que reconozca su especificidad.

Sea como fuere, y puesto que lo que cumple ahora es ofrecer soluciones aplicadas a esta difícil adaptación de las disciplinas humanísticas, queremos presentar nuestra experiencia con una asignatura –Historia y Teoría de la Restauración– que, aunque incluida dentro de los planes de estudio de nuestra E.T.S. de Arquitectura, tiene un sentido eminentemente teórico y humanístico, pues atiende a todos aquellos valores y criterios que han de guiar la intervención técnica y de difusión sobre un bien patrimonial, esto es, de un edificio o lugar que posee un estatus diferente al de cualquier otro, pues se presenta impregnado de una serie de valores –históricos, artísticos, simbólicos, sociales, etc– convencionales y sólo identificables a través, precisamente, de dicha formación.

28.1. Fundamentos contextuales de la asignatura

Como advertencia previa, queremos señalar que, aunque la asignatura sobre la que versa esta comunicación es impartida sólo por uno de nosotros, su metodología es común a la seguida por ambos autores, razón que justifica nuestra colaboración, tanto por compartir un proyecto con objetivos comunes, como por ejemplificarlo en un caso concreto. Como hemos dicho, la primera se enmarca en la titulación de Arquitecto, y es impartida por el Departamento de Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos; es cuatrimestral, optativa y de L.E.C. para alumnos de Segundo Ciclo, y cuenta con una carga de 3 créditos. Entre sus objetivos –valgan destrezas, capacidades y competencias generales– se encuentran las de formar al alumnado en el pensamiento y conocimiento de las obras más importantes que ha desarrollado la disciplina de Historia y Teoría de la Restauración Arquitectónica sobre los criterios de intervención en los monumentos desde su origen hasta el presente, así como sensibilizarle sobre la importancia que tiene la conservación del Patrimonio con los métodos más adecuados.

En función de estos objetivos de aprendizaje, hasta nuestra llegada a la asignatura, en el curso 2004-2005, la metodología y evaluación seguían el modelo tradicional de nuestras disciplinas, basadas en clases magistrales –expositivas y presenciales–, un trabajo y un examen escrito. Obviamente esta metodología, a menudo denostada desde instancias pedagógicas atentas exclusivamente a aprendizajes de carácter científico o técnico –quizás, desde otro punto de vista, “sistemático” o “mecánico”– y evaluables según soluciones o respuestas únicas o reducidas, alejadas, en cualquier caso, de la complejidad teórica o de interpretación de las Humanidades, es la que, a menudo, mejor se adecua a tales contenidos y objetivos. Sin embargo, también hay que reconocer que su aplicación olvida buena parte de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que el alumno tiene derecho a recibir, y que la Convergencia Europea, efectivamente, sí contempla, al plantear unos estudios basados en el aprendizaje, en lugar de la enseñanza. Para armonizar nuestro particular estatus con el nuevo contexto, que, aunque poco favorable a nuestras disciplinas, es el que en breve tendremos que asumir, decidimos introducir una serie de novedades paralelas a la metodología existente, novedades orientadas a facilitar un aprendizaje más integral y, en principio, de sencilla adaptación al ECTS. Dichas novedades ya habían sido aplicadas por ambos autores en el curso 2003-2004 para la asignatura “Introducción a la Arquitectura”, y su continuidad práctica durante el curso 2004-2005 y durante el presente para la de “Historia y Teoría de la Restauración”, más allá de sus lógicos conflictos, que estamos depurando, avalan su efectividad y pueden servir de ayuda en el diseño curricular de otras asignaturas.

28.2. Hacia un modelo adaptado al ECTS

El diseño curricular de la asignatura, que puede consultarse de manera resumida a través de la página web de nuestra Universidad, está basado en una metodología especialmente enfocada al aprendizaje del alumno y a los objetivos de la asignatura. Ello, unido a la especificidad de nuestra

disciplina, nos ha llevado a introducir estrategias didácticas muy variadas que pueden entenderse como un método híbrido o, quizás mejor, como una negación de método alguno, en consonancia con la especulativa abstracción y complejidad de nuestros contenidos. Como se trata de una iniciativa personal, hemos dado la posibilidad al alumnado de elegir entre dos metodologías diferentes: la tradicional antes citada –con examen escrito y el trabajo antes citado–, de oferta obligada por ser el modelo oficial, y la inspirada en el ECTS, que es la que vamos a desarrollar a continuación.

En el segundo caso, tomamos como referencia en el diseño de la asignatura el concepto de crédito europeo (R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre), entendiéndolo como “la cantidad (total) de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios”, razón por la cual las clases expositivas debían restringirse a los fundamentos y claves imprescindibles, a fin de dar cabida a un porcentaje computable de trabajo personal. Tras nuestra experiencia, creemos que el resultado nos permitirá ajustar la carga docente presencial al futuro marco del ETCS, aunque, de momento, no lo hemos aplicado de manera efectiva, por no traicionar el vigente o tradicional.

La carga de trabajo no presencial, pues, había de tomar un papel predominante en el desarrollo de la asignatura y en la propia evaluación. Por ello optamos por combinar las clases presenciales con prácticas individuales y autónomas, y otras actividades. Las primeras seguirían el desarrollo del programa teórico, aunque en este caso se impregnarían de una participación activa del alumno, dado que la asignatura se ha planteado como un “taller teórico”, un espacio de reflexión y debate proyectado bajo la dirección mayéutica del profesor, esto es, un enfoque plenamente coherente con la especificidad de un campo tan especulativo como es el Patrimonio. Para ello recurrimos de manera constante a estrategias como las dinámicas de grupo, que fomentan a su vez el desarrollo de habilidades y actitudes.

Respecto a las prácticas, éstas tienen una periodicidad semanal. Se entregan al final de cada clase presencial y constan de un ejercicio directamente relacionado con los contenidos y objetivos de la primera. El tiempo estimado para cada una de ellas está en función del propio crédito europeo, aunque, a fin de concretar más exactamente la carga real, el alumno tiene la obligación de indicar en cada entrega el tiempo total empleado, a fin de compensar futuros desajustes. Por otra parte, estos ejercicios buscan desarrollar las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, y su regularidad favorece una evaluación continua y un aprendizaje supervisado, pues al inicio de cada clase se comentan los resultados de la práctica anterior. Obviamente el esfuerzo para el profesor es muy superior al habitual, teniendo en cuenta además que su evaluación suele conllevar un empleo generalizado de las tutorías, pero no nos vamos a referir ahora a los evidentes conflictos que las universidades tendrán que superar para lograr que estos modelos educativos lleguen a buen puerto, partiendo del reconocimiento de una jornada laboral asumible por el profesorado y de unos medios acordes con las nuevas necesidades.

Respecto al trabajo antes indicado, y que ya figuraba en el diseño tradicional de la asignatura, lo hemos mantenido por sus beneficios prácticos para los objetivos de la asignatura. Se trata de un trabajo individual o en grupo donde se fomenta de manera activa –a través de la evaluación, como se verá– la creación de equipos integrados por alumnos de diferentes nacionalidades, algo que permite el elevado número de alumnos Erasmus y de intercambio de la asignatura. Su desarrollo está tutorado, su carga real compensada en función del crédito europeo y en su evaluación se introducen una serie de estrategias –como la presentación pública y la presencia de un tribunal de alumnos– que afectan a los más diversos objetivos.

Por último, la asignatura se completa con distintas visitas guiadas a edificios e intervenciones de Restauración, tanto en la ciudad de Valladolid –en función de las limitaciones de la asignatura, en horario de clase presencial y con entrega de la correspondiente práctica al finalizar la actividad– como fuera de ella. En este último caso, su duración es de un día, es optativa, se realiza fuera del horario lectivo y está organizada por los responsables de diferentes asignaturas –Historia del Arte y de la Arquitectura I, Análisis Urbano e Introducción a la Arquitectura–, a fin fomentar la transversalidad que aconseja el nuevo espacio educativo europeo.

28.3. Evaluación

La evaluación de este sistema está planteada en función de los contenidos y objetivos antes expuestos, pero forma también parte fundamental del aprendizaje del alumno. En el curso 2004-2005 constó de evaluación de prácticas semanales, examen –más breve y sencillo que el reservado a los alumnos del método tradicional– y trabajo final. Sin embargo, las encuestas docentes realizadas por el propio profesor evidenciaron una crítica generalizada hacia la elevada carga de trabajo de la asignatura. Esta crítica, que respondía, en nuestra opinión, a la falta de adaptación del alumnado al nuevo espacio del ECTS, nos ha llevado, no obstante, a suprimir el citado examen en el presente curso, pues el fin de las encuestas es, precisamente, el de aplicar de manera efectiva sus conclusiones de manera razonada y consecuente.

De este modo, las prácticas, unas 13, hacen media para evaluar el 65% de la asignatura, esto es, la mayor parte de ésta responde a una evaluación continua y supervisada. El otro 35% recae en el trabajo final, aunque aquí hemos introducido una serie de estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas.

En efecto, el trabajo puede entregarse sin exposición pública, en cuyo caso toda la calificación viene dada por el profesor, o con ella. Si es así, la evaluación del profesor queda referida al texto escrito y alcanza el 50% de la del trabajo. La otra mitad la decide un tribunal de alumnos, tribunal compuesto por cuatro personas ajenas al grupo evaluado. Su voto es secreto y responde a tres variables: contenido (contenidos), exposición (habilidades, destrezas) y argumentación a las preguntas que ellos mismos realicen a los evaluados (aprendizaje comprensivo). Por supuesto, cualquiera se puede preguntar por la objetividad de esta calificación, o por la existencia de un trabajo equitativo entre todos los miembros del grupo, ya que la calificación es la misma para todos ellos.

Respecto a la primera objeción, el hecho de que el voto sea secreto favorece la libertad del alumno evaluador. Por otra parte, éste tiene que hacer constar su nombre en la hoja de calificación, de modo que el profesor sabe quién ha puesto cada nota, pudiendo exigir responsabilidades si el desajuste es notorio. Ello no sólo evita posibles fraudes, sino que, de manera generalizada, las calificaciones de los propios alumnos son incluso más bajas que las aplicadas por el profesor, hecho ciertamente sorprendente, aunque fácilmente comprobable por quien se anime a probarlo.

En cuanto al reparto efectivo del trabajo, su organización está tutorada y se rige por las normas del aprendizaje colaborativo, que favorece la formación del alumno de cara a situaciones de trabajo en grupo, imprescindibles en proyectos de Restauración. Evidentemente, ello no quiere decir que realmente el esfuerzo esté compensado, razón por la cual es el profesor quien elige aleatoriamente al alumno que lo expondrá y defenderá públicamente, de modo que todos tienen la obligación de conocer en profundidad su estructura y contenidos, pues de ello depende la nota del conjunto. Personalmente, creemos que el resultado es sumamente satisfactorio y, en todo caso, recordamos que se trata del 50% de un 35% de la evaluación de la asignatura, de modo que afecta sólo al 17'5% del total de ésta.

28.4. Control y rediseño del modelo

Como es lógico, cualquier modelo docente experimental está sujeto a conflictos y fallos susceptibles de ser corregidos. Por ello, en la última clase lectiva entregamos a los alumnos una encuesta docente sobre la asignatura. Se trata de un cuestionario anónimo y en el que también tiene cabida cualquier tipo de crítica o sugerencia. Los resultados de los cursos 2004-2005 y 2005-2006 son ciertamente significativos para evaluar su grado de eficiencia y aceptación. Como datos más elocuentes, queremos señalar ahora que, en la última encuesta, el 74% de los encuestados afirmó que el nuevo modelo les suponía un mayor esfuerzo que el tradicional (67% en el curso anterior). Sin embargo, el 91% coincidía al admitir que era con el primero con el que rentabilizaba mejor su aprendizaje, porcentaje sensiblemente superior al del curso anterior –79%–, lo que evidencia que los nuevos matriculados eran conscientes del modelo docente que se iban a encontrar. Ahora bien, al preguntar, vistos los beneficios declarados, si volverían a cursar la asignatura con el modelo nuevo,

sólo el 83% –el 63% el pasado curso– confesaba su intención de repetirlo, lo que demuestra, en el caso del alumnado, una vaga inclinación a anteponer la economía de esfuerzos a las ventajas formativas.

28.5. A modo de conclusión

Como conclusión podemos decir que se trata de un método más completo que el tradicional y aplicable al campo de las Humanidades, aunque conlleva también un mayor esfuerzo por parte del profesorado. Su eficiencia parece constatarse con su exportación a otras asignaturas de la Escuela –no precisamente humanísticas– y el notable aumento de alumnos matriculados con respecto al curso anterior, razón que no creemos que deba atribuirse al elevado índice de alumnos que han superado la asignatura, pues es similar al obtenido con el método tradicional. Es más, en el presente curso 2005-2006 la asignatura cuenta incluso con algún alumno no matriculado que asiste como oyente, realizando las prácticas pertinentes y el trabajo final. Suponemos, pues, que se trata de una metodología no aceptada por la totalidad del alumnado, pero sí por parte de aquel sector dispuesto a realizar un esfuerzo mayor y más constante, más beneficioso para sus intereses formativos. Y lo suponemos porque en el programa docente de nuestra asignatura, además de explicar cuál es su metodología y evaluación, hacemos constar explícitamente nuestra oferta preferente a alumnos dispuestos a implicarse con una participación activa en las clases presenciales, algo imprescindible para desarrollar de manera fluida el diseño expuesto. El nuevo docente tiene que primar el aprendizaje sobre la enseñanza, pero para ello es necesario también que el alumno abandone definitivamente el papel de mero receptor.

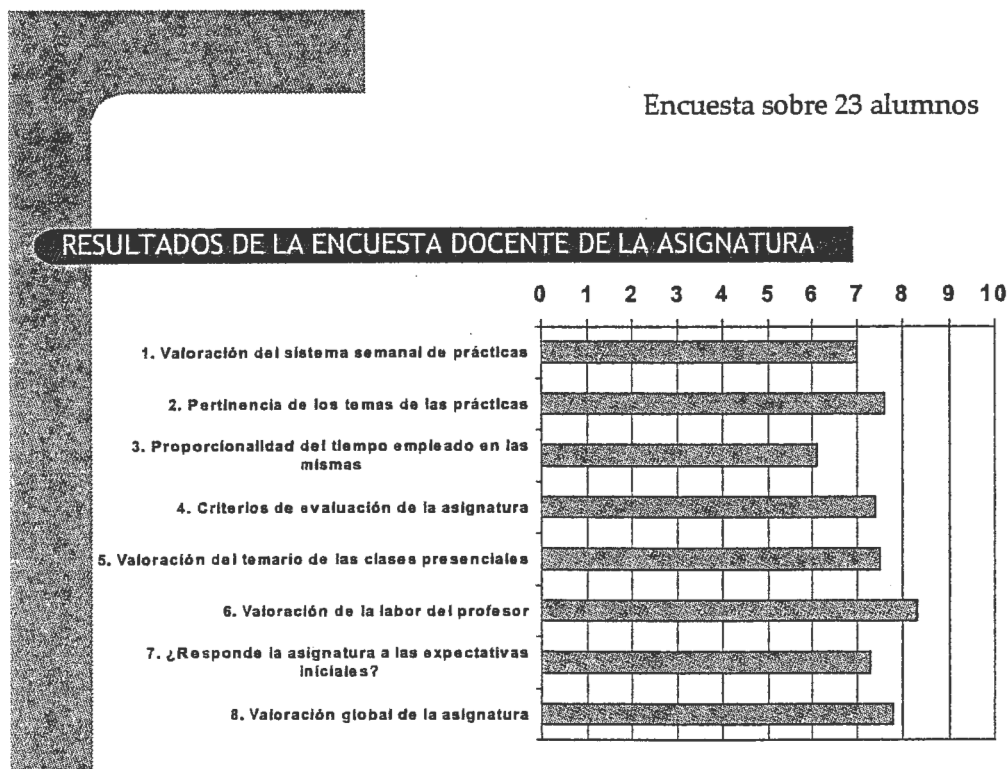


Fig. 1. Resultados de la encuesta docente elaborada por el propio profesor (I). Curso 05-06.

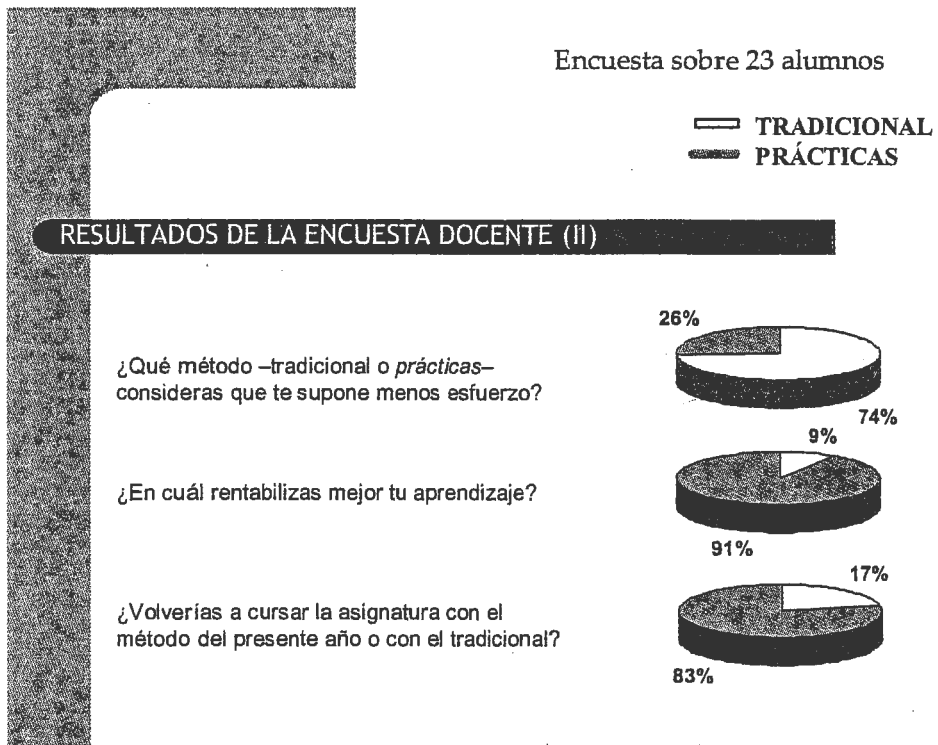


Fig. 2. Resultados de la encuesta docente elaborada por el propio profesor (II). Curso 05-06.