

El gran reto en los grados de Humanidades: el aprendizaje activo

Jiménez Pablo, Esther. Universidad de Granada

Resumen

En esta comunicación se presenta el cambio metodológico que se pretende conseguir en la docencia de los grados de Humanidades para reformar el rol tradicional, marcadamente pasivo de los estudiantes universitarios en las aulas, por el de un alumnado comprometido con su educación y su sociedad, más motivado y reflexivo, que lidere su propio proceso de aprendizaje. Derivado de éste, se renovará el papel de los docentes en Humanidades, pasando de ser simples transmisores del conocimiento a convertirse en guías y orientadores del aprendizaje, favorecedores de un clima de aprendizaje basado en el respeto, la cooperación y la reflexión en grupo en el aula. El camino parece largo y lento, pero se van consiguiendo importantes logros a través de la puesta en escena de Proyectos de Innovación como el que se desarrolla en los grados de Letras de la Universidad de Granada bajo el título “Una Historia Práctica: aprendizaje significativo de la Historia Moderna a través de la resolución de casos y problemas en los grados de Humanidades”, y que en estas páginas presentamos.

Introducción

Los continuos cambios económicos que estamos experimentando en los últimos años, han provocado una situación de verdadero desprestigio y desamparo de las Humanidades, y un déficit en la formación de nuestros estudiantes universitarios. Esta alarmante situación se manifiesta claramente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Al terminar sus grados, se evidencia un escaso desarrollo de las competencias transversales tan básicas como una buena comunicación verbal, el trabajo en grupo, emitir juicios y hacer uso de una buena reflexión crítica, o gestionar correctamente el tiempo en el aula y fuera de ella; al mismo tiempo se desarrollan poco o nada las competencias emocionales y éticas como el respeto y la disposición a escuchar al compañero, la empatía, llevar a cabo el trabajo de manera colaborativa y constructiva, etc. (Esteban; Buxarrais, 2004, 91-108).

Asimismo, el otro gran problema que se constata en los grados de Humanidades es la falta de un aprendizaje significativo en los estudiantes (Díaz Barriga; Hernández Rojas 2010), causado, en buena medida, por el rol pasivo que desarrollan en las aulas. En la actualidad, sigue persistiendo una docencia basada únicamente en las clases magistrales, es decir, en un transvase del conocimiento de manera unidireccional (de la boca del profesor al oído del alumno), con un escaso intercambio intelectual entre docente y estudiantes. Esta estrategia docente tradicional, que pudo funcionar hasta hace relativamente poco tiempo, difícilmente hoy puede servir para mantener la atención de un estudiantado que respira en una era totalmente tecnológica y de gran pragmatismo, y que maneja una gran cantidad de información alejada de toda reflexión crítica. De manera que es necesario un replanteamiento de la metodología

didáctica que permita afrontar nuevos escenarios de aprendizaje, colocando al alumnado en una posición central, con una metodología más activa y efectiva, que dará como resultado un aprendizaje más significativo y un mayor espíritu crítico, útiles para la sociedad del momento en que vivimos (González Tirados; González Maura, 2007, 1).

El grupo de docentes de Historia Moderna que componemos el *Proyecto del Programa de Innovación y Buenas prácticas titulado “Una Historia Práctica: aprendizaje significativo de la Historia Moderna a través de la resolución de casos y problemas en los grados de Humanidades” de la Universidad de Granada (PID 15-14)*, que pondremos en marcha durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, se presenta como una buena oportunidad para que los estudiantes de distintos grados de Letras, en los que impartimos asignaturas, mejoren su aprendizaje de la Historia de la Edad Moderna. Pero también para que los profesores del grupo, podamos dar impulso al cambio que, todavía tímidamente, se está produciendo en Humanidades, siguiendo los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata, por tanto, de mejorar el método de enseñanza-aprendizaje, tomando un sendero más constructivista y práctico que permita al alumnado ser el protagonista de su propio aprendizaje, que optimice no sólo sus competencias conceptuales sino también sus competencias transversales o genéricas, incluyendo las emocionales y éticas, para que el aprendizaje sea más activo y significativo (O’Loughlin, 1992).

Marco teórico

La teoría conductista que dominó el siglo XIX creó un paralelo entre el comportamiento animal y el humano reduciendo su aprendizaje a una respuesta dada a un determinado estímulo. La repetición de una misma acción garantizaba así el máximo rendimiento en el aprendizaje de un estudiante. La educación tradicional ha tomado muchas pautas de esta concepción y bastaría con presentar la información para que ésta fuera aprendida, también a base de repetirla en casa, en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde priorizaban los contenidos con un método unidireccional (del profesor al alumno), con un mismo ritmo diario y un conocimiento preestablecido que eliminaría toda espontaneidad en el aula (Belanger, 1978). Hasta hace unas décadas el alumnado era un agente pasivo, sin iniciativa, inseguro, y a veces, con escaso interés que no le preparaba en absoluto para las exigencias sociales y para el mercado laboral. El aprendizaje pasaba a ser una etapa obligatoria y ajena, en la que no había implicación alguna en el proceso de aprendizaje por parte del estudiante (Pantoja, 1986). Actualmente esta concepción de la educación no debería tener cabida, pues se ha demostrado la ineficacia de este aprendizaje y la desconexión que existe entre lo aprendido en clase y las condiciones socioeconómicas con las que se van a encontrar en el mercado laboral. Se necesita una fuerza laboral que tenga una buena preparación universitaria, pero que también ofrezca sólidos valores, y un espíritu crítico que le capacite para enfrentarse a la elevada cantidad de información que recibe diariamente (Alonso, 1992).

Por otra parte, el escenario que hoy dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de

formación. Según el RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOJA 318 de 31 de Diciembre de 2010), artículo 13, se explicitan los deberes de los estudiantes universitarios que se traduce en la expresión de un serio compromiso en el “estudio y participación activa en las actividades académicas que ayuden a completar su formación”. Esto confirmaría, entre otras, la responsabilidad asociada a este nuevo perfil del estudiante señalado en dicho Decreto. La institución universitaria, por tanto, como subsistema del sistema social general, no debe ser ajena a las demandas y exigencias sociales y está obligada a responder a ellas. Forma parte de las funciones de la universidad, asegurar una formación académica de calidad que conecte las finalidades académicas con las culturales, sociales y cívicas propias de todo sistema democrático (Villa, 2006), y por ello son tan importantes el aprendizaje de los conceptos en clase (competencias científicas y técnicas) como el de las actitudes en clase (competencias emocionales, éticas y morales vinculadas al ejercicio profesional y que contribuyen, al mismo tiempo, a su propia formación personal, tales como ayuda y respeto al compañeros, resolución de ejercicios grupalmente, etc.).

El modelo de enseñanza sobre el que vamos a trabajar, y que se viene defendiendo en los últimos años, y fundamenta la experiencia de innovación que presentamos en este estudio se apoya en el modelo de Aprendizaje Cooperativo en clase. La experiencia evidencia (Johnson, Johnson, Holubec, 1999; Slavin, 1999; Kagan, 2009) que las metodologías que se apoyan en el Aprendizaje Cooperativo promueven nuevos modos de actuar entre los estudiantes, y en consecuencia, se generan no sólo nuevos estilos de enseñanza por parte de sus profesores, sino también valores, actitudes y sentimientos vinculados al compromiso grupal y personal. El aprendizaje cooperativo en clase es una propuesta metodológica que favorece la conversión de un alumno pasivo a uno activo, rompiendo con las antiguas teorías que priorizaban el aprendizaje teórico, ignorando el aprendizaje en habilidades y valores humanos.

Metodología

El mayor problema a la hora de poner en práctica toda esta teoría que optimiza el aprendizaje conceptual y actitudinal es el número de estudiantes por asignatura en las universidades españolas. De manera que entre treinta y cien es el número de alumnos que nos podemos encontrar en asignaturas de Humanidades, especialmente en los primeros cursos, por eso las estrategias de aprendizaje se limitan bastante. No obstante, la solución es el trabajo cooperativo en grupos, que presentamos en el Proyecto de Innovación docente *“Una Historia Práctica: aprendizaje significativo de la Historia Moderna a través de la resolución de casos y problemas en los grados de Humanidades”*, donde utilizamos la resolución de problemas o ejercicios en clase para impartir Historia. Por medio de esta metodología hemos podido corroborar que el alumnado se siente más motivado y se responsabiliza de su propio aprendizaje, además de adquirir y desarrollar todas aquellas competencias que mejoran el aprendizaje y sus valores humanos (Ferreiro, 2006).

La metodología utilizada en estos ejercicios está basada en la resolución de problemas por grupos (Kagan, 2009). Cada ejercicio tiene una duración de entre 15-45 minutos. Al

alumnado se le presenta una imagen (un cuadro, un grabado, un objeto de Época moderna); un texto (fragmento de una obra literaria de época moderna, una carta entre embajadores europeos, un tratado sobre vida cotidiana); una pieza musical; un fragmento de ópera, de obra de teatro o de una película histórica. Estos irían acompañados de una única pregunta, en principio de nivel complicado dado que deben reflexionar dando diversas hipótesis (lluvia de ideas justificadas), y entre todos los miembros del grupo eligen la respuesta que ellos consideran más acertada según la cuestión planteada. Una vez obtenida una única respuesta consensuada por los miembros de cada grupo, se pasará a la puesta en común explicando el vocal de cada grupo su respuesta. Finalizada la exposición de cada grupo, conviene que el profesor incida en los puntos principales que dan las claves para entender el tema de Historia, Arte, Literatura, Filosofía en cuestión. Es importante destacar que durante el ejercicio los alumnos no cuentan con más material que la simple imagen que se les presenta, de manera que es un trabajo de reflexión en grupo y de razonamiento crítico en base a sus conocimientos previos, a su experiencia, y a sus ideas. Dada la motivación y creatividad (Marquès, 2001) que experimentan los alumnos con cada ejercicio, se aspira a que durante cada clase se realicen diversos ejercicios, y por medio de éstos, los alumnos vayan descubriendo el conocimiento y se potencien sus habilidades para “saber hacer la Historia”.

Resultados

La aportación a este Congreso describe el planteamiento inicial de un proyecto de innovación de docencia universitaria sobre el aprendizaje cooperativo y su incidencia en el desarrollo de las competencias transversales, emocionales, éticas del alumnado, a través de las actividades prácticas en las asignaturas Historia Moderna que se imparte en los distintos Grados de Letras.

No obstante, a pesar de estar en una fase inicial, nos planteamos valorar el éxito de esta metodología y el desarrollo de las competencias que se pretenden alcanzar, apoyándonos en la preparación de una rúbrica o matriz que cada docente debe rellenar durante el proceso de aprendizaje para evaluar el grado de aprendizaje del conocimiento (el *saber*), de las competencias transversales (el *saber hacer*) y emocionales (el *saber ser*). Asimismo, durante el examen final incluiremos al menos un ejercicio que deben resolver, de manera individual, aplicando la metodología y utilizando las herramientas de análisis que han aprendido durante todos los ejercicios que han realizado a lo largo de la asignatura.

Conclusiones

En los grados de Letras es necesario apostar por un profundo cambio, que devuelva cierto crédito y prestigio a las Humanidades, por medio del aprendizaje activo en el que el alumno debe implicarse, estar motivado, debatir y participar activamente en todo su proceso. Es necesario seguir analizando y reflexionando sobre el rol protagonista del estudiantado bajo la guía y orientación del profesor. De manera que el estudiante deje de ser un agente pasivo en el aula, puesto que no se limitará a escuchar en clase al mismo tiempo que toma apuntes y, muy ocasionalmente, plantea

alguna pregunta al docente, como acostumbraba a hacer, sino que sea consciente de la calidad de su aprendizaje y de la maduración de sus actitudes. Pero para que esto se consiga, se requiere, por parte de los docentes de Humanidades, un cambio educativo considerable y una reflexión profunda hacia esa dirección; buscando estrategias nuevas para conducir las clases y la asunción de un nuevo rol en su papel como docente. En este aprendizaje activo el profesor no se posiciona en el eje central del proceso de aprendizaje, puesto que es el alumno quien asume la responsabilidad de trabajar para obtener el conocimiento. El docente pasa a ser guía de los alumnos en su proceso de búsqueda, quien orienta a cada alumno para el desarrollo del conocimiento, quien facilita y posibilita diferentes actividades con el propósito de que los alumnos se impliquen y trabajen para obtener los conocimientos, y es, también, quien aclara aquellos conocimientos que suponen grandes dificultades a los alumnos o que éstos no podrían conseguir de otra forma. Con el Proyecto de Innovación Docente que desarrollamos en la Universidad de Granada estamos consiguiendo importantes logros en esta dirección. Por lo pronto, la motivación, la creatividad, la reflexión y la espontaneidad de los alumnos en clase han mejorado considerablemente.

Referencias

- Alonso, C. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Belanger, J. (1978). *Imágenes y realidades del conductismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, F.; Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Tercera Edición. México: Mac Graw Hill.
- Esteban, F.; Buxarrais, M. R. (2004): "El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad, *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 16, 91-108.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- González Tirados, R. M.; González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6, 1-14.
- Johnson, D.W; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Marquès, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación*. (en <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm> el 02/12/2014)
- O'Loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education: Beyond Piagetarian Constructivism Towards a Sociocultural Model of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8), 791-820.
- Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7-8, 103-117.