

## **Aplicación del sistema de prácticas de la Universidad de York (UK) en la Universidad de Barcelona**

Alba Roldan

Universitat de Barcelona

**Resumen:** Esta comunicación pretende aplicar lo aprendido a través de la docencia en una universidad inglesa a la docencia en la Universidad de Barcelona. La Universidad de York organiza la evaluación continua a través de seminarios. Para preparar los seminarios, los alumnos elaboran un ensayo por grupos de no más de cuatro personas que giran sobre el temario que se está tratando en las sesiones teóricas. Los distintos grupos ponen en común las conclusiones de sus ensayos discutiendo los resultados entre ellos. Entre las fortalezas de este sistema se encuentra la posibilidad de que los alumnos aprendan unos de otros. Los objetivos de dicha comunicación serían los siguientes. En primer lugar, comprobar la viabilidad de este tipo de seminarios o prácticas en una universidad española. En segundo lugar, observar si el comportamiento de los alumnos ante el mismo tipo de actividad es similar o diferente. Por último, teniendo en cuenta que en cursos anteriores había aplicado un sistema de prácticas completamente diferente, pretendo comparar el aprendizaje de los alumnos con un tipo de evaluación continua u otro.

**Palabras clave:** Seminarios, taller- trabajo de grupo (workshop), estrategias metodológicas

**Códigos JEL:** A22, F01, N01

## **Application of the practices system of the University of York (UK) at the University of Barcelona**

**Abstract:** This communication aims to apply what has been learned through teaching at an English university to teaching at the University of Barcelona. The University of York organizes continuous assessment through seminars. To prepare the seminars, the students prepare an essay in groups of no more than four people that revolve around the topics that are being discussed in the theoretical sessions. The different groups share the conclusions of their trials discussing the results between them. Among the strengths of this system is the possibility that students learn from each other. The objectives of such communication would be the following. First, check the viability of this type of seminars or practices in a Spanish university. Second, to observe if the behaviour of the students before the same type of activity is similar or different. Finally, considering that in previous courses I had applied a completely different system of practices, I intend to compare the students' learning with one type of continuous assessment or another.

**Keywords:** Seminars (seminar), workshop- group work (workshop), methodological strategies.

**JEL Codes:** A22, F01, N01.

## **Introducción**

En los últimos años ha incrementado la importancia de poner al alumno como protagonista. Hacerle sentir parte implicada en su aprendizaje parece tener efectos sobre su grado de motivación. Como señala Tracey Tokuhama Espinosa (2012): “El alumno debe ser el protagonista de las clases, no el maestro”. Captar la atención del alumno se ha convertido en un objetivo complicado. Sin embargo, esto puede tener su solución aumentando el protagonismo del estudiante dentro de la tríada didáctica (alumno, docente y contenido). Este enfoque lleva al docente a adoptar el rol de guía permitiendo al alumno participar como actor y no sólo recibir información. El docente debe facilitar la adquisición de conocimientos, emocionar, motivar la comprensión y potenciar las habilidades del alumno. Eggen y Kauchakl (1999, p. 7) mencionan que la función del profesor es “centrarse en ayudar a sus alumnos en la adquisición de una comprensión profunda de los conceptos, al mismo tiempo que desarrolla sus habilidades de pensamiento superior y crítico”. Para ayudar al desarrollo de estas habilidades se le pregunta al alumno sobre sus conocimientos previos y se relacionan estos con los nuevos conceptos aprendidos.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, la presentación se centra en el análisis de esta nueva metodología en el entorno de la evaluación continua y las prácticas realizadas por alumnos de dos universidades distintas durante el presente curso. Se plantea un enfoque comparativo. Se han realizado un tipo de prácticas de evaluación continúa que potenciaban el trabajo en grupo y el protagonismo del alumno. El mismo tipo de ejercicio se ha realizado en la Universidad de Barcelona para la asignatura de Historia Económica de España y para la *University of York* para la asignatura de Historia Financiera. En primer lugar, presentaré la metodología, después sus ventajas y desventajas desde un punto de vista teórico, cómo se ha llevado a la práctica en las aulas y finalmente como se podría mejorar en el futuro.

## **Metodología**

### *Características de los seminarios*

La evaluación continua se plantea mediante prácticas en las que el protagonismo recae sobre los alumnos. El profesor plantea una serie de temas, todos ellos de interés. En concreto, se plantean entre 5 o 6 posibles preguntas de examen a contestar por tema. Esto aumenta la motivación del alumnado. Cada pregunta intenta abarcar una disciplina distinta de la economía para que el alumno encuentre aquello que le ilusione más. Por ejemplo, en Historia Económica de España se prepara una pregunta sobre sectores, otra sobre mercado de trabajo, otra sobre bancos o finanzas, otra sobre sector público, otra sobre políticas macroeconómicas y según el tema se añade demografía, crecimiento o desigualdad. Cada grupo puede escoger la pregunta que quiera (a pesar de que estas se repitan) dando mayor libertad. Todos los grupos deberían ser capaces de responder a todas las cuestiones y por lo tanto el día del seminario deben estar atentos a las explicaciones de sus compañeros para poder conseguir entender todos los aspectos del temario (no solo de su pregunta). Serán sus compañeros los que les expliquen los temas y cuestiones planteadas. Aquí aparece su rol como profesores y protagonistas de la clase. El profesor proporciona una bibliografía inicial adecuada al nivel de los alumnos, que posteriormente complementarán con información personal adquirida a partir de cualquier tipo de fuente. Finalmente, cada grupo elabora un ensayo de máximo 1000 palabras en el que razonan sobre la cuestión. Asimismo, los alumnos provienen de culturas diferentes, incluyendo valores, actitudes y tradiciones variadas, puntos que influyen en gran parte en el aprendizaje. De este modo, se le da importancia a la nacionalidad de los alumnos para poder poner en juego sus experiencias personales sobre la economía en sus respectivos países. Por ejemplo, si se habla de la Gran Recesión, se pregunta se da un tiempo para que los alumnos que provienen de otros países puedan explicar cómo se ha vivido dicha crisis en sus países. En el caso de la Historia Económica de España se juega con las comunidades autónomas de procedencia de los alumnos para explicar las distintas estrategias de industrialización, las diferentes formas de propiedad o la evolución del sector agrícola, entre otros.

Entre las tareas que deberían llevar a cabo destacan el intercambio de información entre los componentes de cada grupo, repaso de conceptos ya aprendidos, establecimiento de los nuevos y aclaración de dudas, diseño del guion conceptual a desarrollar para redactar

el ensayo y exponer el tema al resto de los grupos, valorando que conceptos son los más importantes y una presentación libre y original del seminario al resto de sus compañeros. Son los alumnos los que harán de profesores de sus compañeros llevando a cabo una estrategia de cambio de rol. Al mismo tiempo se potencia el trabajo en equipo que tan importante será para su futuro profesional.

En la *University of York*, cada seminario dura una hora y asisten alrededor de 10 alumnos formando entre ellos grupos de entre dos y tres personas. En el caso de la Universidad de Barcelona, la única posibilidad existente es partir el grupo en dos mitades. De este modo, un grupo de tarde (usualmente con menor asistencia) tendría entre 20 y 25 personas en cada seminario formándose grupos de entre 3 personas. Los seminarios también son de una hora. Por lo tanto, la primera gran diferencia es que la organización de las prácticas y de los horarios en las asignaturas en Barcelona juega en contra de las posibilidades de tener clases más reducidas y poder potenciar el papel protagonista de los alumnos.

#### *Desarrollo teórico*

La evaluación continua tradicional está basada en el papel protagonista del profesor que, mediante un cuestionario, un pequeño comentario de texto o unas preguntas valora por escrito lo que sabe cada alumno. En este tipo de aprendizaje tradicional el profesor es el que define los objetivos de aprendizaje o de las unidades temáticas, el que diseña las tareas de aprendizaje y evalúa lo aprendido por los estudiantes (Glasser, 1996).

En cambio, en la evaluación continua de carácter colaborativo los alumnos comparten autoridad con el profesor. En este modelo de colaboración, brinda opciones para realizar actividades y tareas que logren atraer la atención de los estudiantes, animando a los alumnos a evaluar lo que han aprendido. Los profesores aseguran que los estudiantes compartan su conocimiento y sus estrategias de aprendizaje. También, se potencia un trato respetuoso con los demás. Y mediante la cooperación se permite un enfoque de alto nivel de conocimiento. Los estudiantes escuchan diversas opiniones, aprenden a soportar cualquier crítica sobre una temática con evidencia y, también, se comprometen con el pensamiento crítico. Como otras ventajas estaría participar en diálogos abiertos y significativos (Johnson, 1998).

Por otro lado, estudiar en grupo puede ser una técnica que, de muy buenos resultados, aunque no es fácil que funcione correctamente. Investigadores especializados en este campo descubrieron que los estudiantes que trabajan en equipo alcanzan mejores calificaciones, aunque, por supuesto, la clave es el estudio y la comprensión (Moreno Sierra, 2017).

### *Trabajo en grupo*

En los últimos tiempos, se ha dado mucha importancia al empleo de grupos de trabajo como factor clave para el buen devenir de empresas e instituciones siendo esta una parte clave de su estrategia. Trabajar en grupo tiene algunas ventajas importantes, aunque, también, presenta inconvenientes. Ambos se plantean a continuación.

#### Ventajas trabajo en grupo

Trabajar en grupo permite tomar mejores decisiones debido a que la información, experiencia y conocimientos son la unión de cada uno de los miembros del grupo. Además, la interacción entre los estudiantes puede acabar generando externalidades positivas. De este modo, los grupos pueden llevar a un mayor grado de creatividad.

La organización en grupo permite que cada persona pueda dedicar sus esfuerzos a lo que hace mejor. Por lo tanto, se dispone de más materiales. Un estudiante puede completar la bibliografía de otro, añadir un video, un libro, ... Las personas podrían estar más motivadas. También mejoraría el grado de aceptación y compromiso de los alumnos con las decisiones tomadas.

Si unos han explicado el tema o cuestión a otros, consigues un mayor grado de confianza respecto a tus conocimientos. Si uno se da cuenta que no puede seguir el ritmo de sus compañeros de grupo será consciente de que debe realizar un mayor esfuerzo para superar la asignatura. También permite aumentar la motivación entre los estudiantes ya que cuando uno de los estudiantes no tiene ganas de trabajar, los otros le animan a seguir. En definitiva, se trata de un entrenamiento para el futuro.

### Problemas trabajo en grupo

Requiere que los estudiantes se reúnan, intercambien información y adopten decisiones. Esto puede llevar a problemas de coordinación. La gestión de la información se puede volver más complicada. Relacionado con esto, encontramos los problemas en el momento de la reunión: poco tiempo para hablar y realizar la tarea, soportar intervenciones de aportación nula al trabajo, falta de participación por parte de algún miembro del grupo, conflictos entre las personas, ...

Es decir, es difícil que todos los integrantes del equipo se coordinen, y organicen su tiempo de forma correcta. La diferencia entre conocimientos y nivel puede volverse complicada ya que unos miembros tardan poco tiempo en leer y organizar la información mientras que otros necesitan más. Es en este momento cuando se requieren habilidades sociales y aprendizaje para respetar y comprender que todos somos diferentes y que debemos adaptarnos unos a otros por el bien del equipo. Trabajar en equipo puede aumentar las distracciones. Sobre todo, si sus integrantes son amigos.<sup>1</sup>

### *Alumno como profesor (cambio de rol)*

Esta metodología puede tomar los nombres de aprenseñar, aprendizaje entre iguales, coenseñanza o coaprendizaje. El objetivo es que el alumno aprenda enseñando y ayudando a compañeros o a terceros. Los porcentajes que indican que sólo recordamos un 10% de lo que leemos, frente a un 90% de lo que enseñamos (Mosquera Gende, 2017). En 1993, Alison King planteaba la importancia de sustituir los métodos de transmisión del conocimiento tradicionales (lección magistral) por métodos basados en la construcción del conocimiento. Él decía que los libros o las clases magistrales solo podían ofrecer información pero que el conocimiento se da cuando el estudiante relaciona la información recibida con sus conocimientos anteriores. Así, se construye nuevo conocimiento. King proponía diversas técnicas que potenciaran el pensamiento crítico de los alumnos y la mejora de las habilidades

---

<sup>1</sup> Para mayor información sobre la opinión de los alumnos respecto al trabajo en grupo ver Reyes Rebollo y Piñero Virué (2010).

*"Los datos indican que la clase inversa mejora el rendimiento de los alumnos. Los estudiantes que son muy buenos continúan siendo excelentes y los que no se esfuerzan siguen sin engancharse. Pero los que están en la zona media se comportan mejor y suben hasta un punto en sus calificaciones, y pasan de una nota de 6 a un 6,5 o un 7", (Botti, 2017)*

### Ventajas de aprender enseñando

Se consigue una mayor motivación del estudiante que forma parte activa de su aprendizaje y del de sus compañeros. También, mejora su autoestima al ver que él es capaz de ofrecer algo a sus compañeros. Los estudiantes se sienten útiles.

Mejora la empatía ya que los alumnos se ponen en el lugar de sus compañeros y del profesor. Mejoran sus capacidades comunicativas por la necesidad de poder comunicar y transmitir sus conocimientos a sus compañeros. Las habilidades sociales también se ven beneficiadas mediante una colaboración activa entre los miembros del grupo.

El hecho de tener que explicar a un tercero también les obliga a afrontar el temario con una mayor profundidad. Se incrementa su nivel de responsabilidad. Se podrían encontrar mejoras en su capacidad de autonomía y de pensamiento crítico.

### Problemas de aprender enseñando

Se puede dar parcial o totalmente la pérdida de control de la clase. Por ejemplo, en un momento en el que los alumnos se salen completamente del temario. Se puede perder parte de este temario y, por lo tanto, no llegar a cubrir todo el contenido. Por otro lado, se podría observar resistencia de parte del alumnado a trabajar en equipo y a cambiar el rol con el profesor.

Sobre la eficacia de este tipo de metodología se puede decir relativamente poco (Bishop y Verleger, 2013, p. 11). Estos autores señalan que faltan investigaciones sobre el impacto de esta técnica de aprendizaje.

## **Desarrollo práctico**

### *La muestra*

Alumnos de Historia Financiera en la Universidad de York, tercer año. Diferentes nacionalidades (Inglaterra, República Checa, Suiza, China, India e Italia). Se forman 8 grupos de los cuales 4 quedan a mi cargo para realizar los seminarios/prácticas. Cada grupo tiene alrededor de 10 estudiantes. Estos alumnos provienen de tres grados diferentes: Economía, Economía-Filosofía-Política e Historia. Se trata de alumnos de tercer año.

Alumnos de Historia económica de España en la Universidad de Barcelona. Diferentes nacionalidades (España, China, Corea del Sur, Ecuador, Bolivia, Cuba) y regiones dentro de España (Cataluña, Andalucía, País Vasco). La clase se divide en dos y se forman 2 grupos de entre 20 y 25 estudiantes. Los alumnos de Barcelona pertenecen al grado de Economía y son de primer año. La mitad de las prácticas las realizaron con trabajo cooperativo y la otra mitad con cuestionarios tradicionales.

Una de las diferencias principales es la falta de recursos en la universidad española. Una capacidad económica mayor permitiría poder tener grupos más pequeños y esto mejoraría los efectos de aplicar metodologías como el cambio de rol. Por lo tanto, difícilmente, la misma metodología en peores condiciones, funcionará igual.

### *Respuesta de los alumnos*

#### University of York

Grupo 1. La mayoría de los alumnos (70%) tomaban el seminario con ilusión, los grupos realizaban ensayos de mucho nivel. Era extraño encontrar una cuestión mal planteada o mal preparada. En muchos casos, hacían un uso excelente de la bibliografía adicional. Prácticamente la mitad de los estudiantes, aparte de explicar a sus compañeros como se resolvía la cuestión, participaban en las presentaciones de los demás y creaban un debate muy enriquecedor. Sus preguntas ayudaban al resto a entender mejor el temario. Se trataba de alumnos comprometidos que querían entender e ir más allá. Al final del curso

las encuestas fueron muy positivas y los alumnos sentían que habían mejorado su conocimiento gracias a este tipo de prácticas colaborativas.

Grupo 2. Respondió en la misma dirección que el grupo 1.

Grupo 3. Se trataba de un grupo poco comprometido con la metodología, aunque los ensayos eran buenos. Les costaba presentar y explicar sus trabajos, y solo después de dos meses esto mejoró. Solo había tres personas que se mostraban activas y generaban debate. El resto se limitaba a explicar con poco éxito su ensayo al resto de estudiantes. Las fuentes consultadas eran peores que las del resto de grupos. Forma de mejorar hubiera sido mezclar estos alumnos con los de otros grupos. Casualmente, había mucha gente introvertida y poco colaborativa en el mismo grupo y se contagiaron los unos a los otros. Mostraban reticencia a explicar su tema a los demás compañeros. Por un lado, eran conscientes que no se habían preparado el tema suficiente bien para poderlo exponer con éxito. Por otro lado, no tenían por objetivo sentirse orgullosos de su trabajo sino hacer el mínimo para pasar la asignatura.

Grupo 4. Se trataba del grupo en el que había mayor variedad de nacionalidades (mayor riqueza y experiencias). Su nivel era altísimo. Los ensayos siempre mostraban una gran capacidad de pensamiento crítico. El uso de la bibliografía fue excelente. Los alumnos mejoraron su capacidad comunicativa hasta parecer, realmente, profesores. Les gustaba adquirir ese protagonismo. Es importante destacar que había varios estudiantes del grado de Economía-Filosofía-Política que son más participativos y están mucho más acostumbrados a este tipo de metodología.

Universidad de Barcelona

Grupo 1. Excelente trabajo de los subgrupos, buen análisis bibliográfico, buen reparto del trabajo. Buenas exposiciones y presentaciones a sus compañeros. Falta actitud de cuestionar y de preguntar lo que se entiende a sus compañeros. Quizás la diferencia con la experiencia en la *University of York* viene asociada porque son alumnos de primero y, en cambio, en Inglaterra son de tercero y posiblemente también por la distinta formación en el bachillerato. En Inglaterra se les forma en preguntar y participar y tener un pensamiento crítico aquí se deja al alumno en un segundo plano simplemente tomando notas y sin cuestionar nada y cuando le toca hacerlo no sabe. Se ha utilizado la

procedencia para potenciar las intervenciones de los alumnos. Por ejemplo, para explicar la industrialización española se compartieron las experiencias catalana, vasca y andaluza. Para hablar de políticas macroeconómicas, los chicos procedentes de China ayudaban mucho al aprendizaje general.

Grupo 2. No preparaban sus temas correctamente, intentaban copiar y pegar. Como consecuencia, no eran capaces de explicar a sus compañeros la respuesta que habían dado a la cuestión. Por lo tanto, en este caso no se dio ese punto positivo de mayor profundidad discutido anteriormente. Había dos estudiantes que incentivaban el debate, cuestionaban, proponían otras explicaciones, ... A destacar un alumno cuyo trabajo escrito era muy pobre pero su capacidad de explicación verbal era superba. Era capaz de que otros estudiantes acabaran entendiendo conceptos que no entendían. Este tipo de práctica de evaluación continua ayuda a tener en cuenta diferentes aptitudes de los alumnos. Por ejemplo, alumnos que escriben mal pero que son muy buenos transmitiendo lo puedan hacer valer, cuando con un cuestionario, estos estudiantes quedarían olvidados.

### **Análisis de los resultados**

No siempre es fácil que realmente se adquiriera el rol de profesor que los alumnos pierdan la vergüenza, estén motivados, quieran participar, entiendan que el sistema les beneficia y se contagien del debate y de la actitud crítica. A largo plazo todos convergen, pero las asignaturas trimestrales o cuatrimestrales hacen que el largo plazo no sea algo importante.

Comparando los métodos tradicionales de prácticas con esta metodología que intenta dar protagonismo al alumno y prepararle para un futuro en que tendrá que trabajar en equipo, podemos decir que los alumnos consideran que aprenden más con esta nueva metodología que con la tradicional. Los estudiantes sienten que es más fácil para ellos preparar la parte del temario que han trabajado con estas prácticas que la parte del temario que han trabajado mediante los cuestionarios tradicionales.

Comprobamos que se han dado los problemas planteados anteriormente. Ha habido alumnos reticentes al trabajo en grupo por falta de habilidades sociales o de tiempo para quedar. También, se han dado casos de reticencia a adquirir el rol de profesor; se veían incapaces de hacerse entender delante de sus compañeros. Todos estos estudiantes representan un 5% en el caso de York y un 20% en el caso de Barcelona poniendo de

relieve las diferencias en la formación anterior y las diferencias de curso. La preparación en etapas previas como el bachillerato es importante para fomentar ese espíritu crítico en los estudiantes.

Por otro lado, no es sencillo para el profesor realizar el papel de guía sin imponer su criterio. También, es muy importante transmitir la pasión y el entusiasmo por la materia de estudio. Se debe poder cambiar la visión negativa del alumno ante lo que él ve como inconvenientes: leer artículos científicos, repasar los conocimientos adquiridos con anterioridad, dialogar con sus compañeros, ... Todo pasa porque al final se sientan orgullosos de su esfuerzo y de sus resultados.

### **Posibilidades de mejora futura**

Se podría realizar la presentación a través de un video. Esto implicaría el uso de nuevas tecnologías que motivaría más a los alumnos. Por otro lado, permitiría el uso de plataformas digitales y, también, permitiría tener acceso a las explicaciones de los compañeros en cualquier momento. También, ayudaría a controlar mejor el tiempo dentro del aula.

### **Conclusión**

El funcionamiento y la efectividad fueron mejores en York que en Barcelona. Bajo mi punto de vista, el éxito de la metodología depende, en parte, de la formación previa de los estudiantes y de los recursos de la universidad (grupos más pequeños). Aunque la clave final siempre es la actitud de los estudiantes. Por lo que respecta al profesor, el uso de esta metodología requiere mayor esfuerzo, sobre todo con aquellos grupos reticentes a trabajar de forma cooperativa o a aprender enseñando. Por último, se observa que los alumnos quedan más satisfechos y coinciden en haber aprendido más con el trabajo cooperativo y el cambio de rol que con los métodos tradicionales.

## **Bibliografía**

BOTTI, V. (2017) Cambiar roles de profesor y alumno mejora los resultados, según la UPV, La Vanguardia. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/local/valencia/20170202/413952490911/cambiar-roles-de-profesor-y-alumno-mejora-los-resultados-segun-la-upv.html>

EGGEN, P. y KAUCHAKI, D. (1999). Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura de Argentina. S. A.

GLASSER W. (1996). Control Theory in the classroom. New York: Harper & Row

JOHNSON D. (1998). Cooperation in the Classroom. Interaction Book Company. Seventh Edition.

MORENO SIERRA, (2017) disponible en <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2017/03/10/1150336/pros-contras-estudiar-grupo.html>

MOSQUERA GENDE, I. (2017). Cambiando los roles, enseñando se aprende: el alumno profesor, Blog de educación. Disponible en <http://blog.tiching.com/cambiando-los-roles-ensenando-se-aprende-alumno-profesor/>

REYES REBOLLO, M. M. y PIÑERO VIRUÉ, R. (2010). Estudio sobre el trabajo en grupo en la universidad de Sevilla, Dpto. de Didáctica y Organización Educativa Facultad Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla.

TOKUHAMA ESPINOSA, T. (2012). En PACI, J. (2012). "El alumno debe ser el protagonista de las clases, no el maestro". La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1449413-contel-alumno-debe-ser-protagonista>