

Posibilidades y limitaciones para el fomento de un aprendizaje activo: dos experiencias en Historia Económica de España

Domingo Verdini Deus y Margarita Vilar Rodríguez¹
Universidad de A Coruña

Partamos de la diversidad

En 1999 se firmó en Bolonia la declaración que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), organizado con arreglo a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Los retos establecidos por el nuevo espacio exigen que los docentes universitarios reconsideren sus métodos tradicionales de enseñanza a la vez que estimulan la introducción de nuevas metodologías y técnicas de aprendizaje. En particular, la Declaración de Bolonia dibuja una nueva trayectoria que conduce a docentes y discentes a cambiar sus roles en el aula. Así, el profesor pasa de transmisor de información a tutor que acompaña en el aprendizaje y el alumno se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje.

Uno de los elementos claves para responder con éxito al lance europeo descansará en ser capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado, desde al menos dos vertientes. De un lado, la diversidad social, si tenemos en cuenta la procedencia geográfica y cultural del alumnado o el nivel socio económico de sus familias. A este respecto, la conversión de España en un país inmigrante, la mayor movilidad internacional del alumnado y la democratización de los estudios universitarios han introducido grandes cambios en este ámbito durante los últimos años. De otro, la diversidad educativa, si consideramos no solo el nivel de conocimientos teóricos previos que presenta el alumno sino también sus estilos y hábitos de aprendizaje o su grado de motivación. En realidad, la diversidad es un fenómeno complejo que también puede ser analizado desde una dimensión personal, en base a las características físicas, las orientaciones profesionales o los patrones de referencia del alumnado, o psicológica, si centramos la atención en sus formas de establecer la comunicación o en sus relaciones profesionales y afectivas.

¹ Esta comunicación es deudora de los conocimientos que diversos profesores nos han ido transmitiendo, a través de distintos cursos organizados por la Universidad de A Coruña, en los últimos años. Especialmente, nuestro agradecimiento al curso de Rafaela García López “Respuesta docente a la heterogeneidad del alumnado universitario” y al del profesor Pere Pujolàs “Técnicas y estrategias del aprendizaje cooperativo”. No es necesario poner de manifiesto que las deficiencias de la comunicación es responsabilidad única de los firmantes de la misma.

Ignorar la diversidad puede resultar a priori más cómodo para el docente, pero a medio plazo puede acabar generando frustración y desánimo, al observar como fracasa su programación docente, empeoran los resultados académicos o incluso se enturbia su relación con los alumnos dentro del aula. Por el contrario, asumir la diversidad significa partir de la desigualdad, lo que implica la necesidad de llevar a cabo una apreciación subjetiva del alumnado valorando sus diferencias y nos fuerza a identificar al alumno tal y como es.

En general, en el proceso formativo inciden cuatro elementos básicos: el estudiante, el docente, los recursos y el entorno. La programación de una asignatura consiste en definir sus características y establecer las interrelaciones básicas entre estos cuatro factores. Con este fin, el docente debe plantearse tres preguntas centrales en torno a los objetivos, la metodología de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación: ¿qué queremos que el estudiante aprenda?, ¿cómo queremos que aprenda? y, por último, ¿qué mecanismos de evaluación se deben aplicar para comprobar que el alumno ha alcanzado la meta establecida?

Definamos los objetivos

El nuevo modelo universitario europeo gira en torno a modelos de enseñanza centrados en la adquisición de competencias, donde se trata de proveer al alumno de una serie de aptitudes generales de carácter teórico y práctico, necesarias en casi todos los trabajos, junto con otras competencias de carácter específico, más orientadas a determinadas áreas de trabajo. En particular, el EEES señala cuatro grandes áreas de competencias docentes a desarrollar: cognitivas (“saber”), técnicas (“saber hacer”), sociales (“saber estar”) y éticas (“saber ser profesional”). De una manera genérica y global, podríamos decir que los objetivos serían aprender conceptos y procedimientos, destrezas y habilidades y actitudes y valores.

En la medida de lo posible, el programa de cada asignatura debe establecer destrezas generales y específicas dentro de estos cuatro campos, con el fin de que el aprendizaje sea lo más completo posible. En cualquier caso, los objetivos deben ser claros y adecuados para el entorno diverso, factibles dentro de la programación del curso y evaluables, dado que definen las habilidades que se le exigirán al alumno. La correcta definición de los objetivos de una asignatura facilita el trabajo del profesor y el alumno, al conocer las condiciones de trabajo durante el curso, ayuda a la planificación del programa y a la organización de los contenidos, orienta el aprendizaje del estudiante y sirve para medir los resultados.

La concreción de los conceptos y procedimientos que el alumno debe conocer y adquirir nos conduce a la elección de los contenidos. En esta cuestión tendremos que definir cuáles deberán ser los conocimientos básicos, que debe alcanzar el alumno a través del estudio de la materia en cuestión, que le resulten imprescindibles para su futura labor profesional así como familiarizarse, experimentar y dominar las técnicas y procedimientos fundamentales de la asignatura.

En el campo de las destrezas y habilidades podremos diseñar un amplio abanico que iría desde aprender a leer, a escribir y a hablar, lógicamente, sobre la materia de que se trate pasando por otros posibles objetivos como aprender a autoevaluarse, practicar un aprendizaje basado en participación activa o en cooperación en el aula hasta aprender a debatir, hacer esquemas o elaborar comentarios de textos.

Finalmente, tendremos que priorizar aquellas actitudes y valores que deseamos que adquieran los alumnos en su proceso de aprendizaje. Posiblemente, los podríamos condensar en aprender a ser y aprender a convivir pero también los podríamos desmenuzar hasta un mayor nivel de concreción. Así, aprender a trabajar en grupo, capacidad de coordinación y de liderazgo, disciplina y esfuerzo personal, responsabilidad individual en un trabajo común, aprender a escuchar y respetar opiniones diversas, etc. serían algunas de esas posibles pormenorizaciones.

Elijamos las metodologías

Dentro del nuevo espacio de educación europeo el método tradicional de enseñanza universitaria, la transmisión de conocimientos desde un experto profesor a alumnos que lo asimilan, ha entrado en crisis. En este escenario, no resultarán útiles los profesores que sólo posean grandes dosis de conocimientos sino son capaces de contribuir al desarrollo de las competencias o habilidades profesionales de sus alumnos, descritas en los objetivos de su asignatura. Como consecuencia, el profesor trasmisor de conocimientos ha de reciclarse en la figura de un tutor que acompaña en el proceso de aprendizaje, actúa de orientador y propone los recursos más adecuados. Por otro lado, en la sociedad de la información y el conocimiento, no tendrán cabida los titulados superiores poseedores de gran cantidad de información, pero sin habilidades para buscar, obtener, procesar y aplicarla a su ámbito profesional. Por tanto, el alumno pasivo, que se limita a copiar las ideas transmitidas por el

profesor ha de transformarse en un estudiante activo, participativo y responsable de su propio aprendizaje.

A partir de aquí, la elección de las estrategias metodológicas vendrá condicionada en gran medida, como más adelante se hará patente, por el número de alumnos en el aula y por las propias características físicas de la misma y de su mobiliario. Ahora bien, podríamos partir de la idea de que las estrategias metodológicas a utilizar deben ser lo más diversificadas posibles, relacionar teoría y práctica, impulsar la participación activa del alumno y fomentar su proceso de autoaprendizaje. Por tanto, la metodología empleada mezclará, en función del tipo de actividad (clase teórica, clase práctica, problemas, etc.), distintas formas de trabajo y aprendizaje desde la lección magistral pasando por exposiciones de los alumnos, lecturas tutorizadas, debates, esquemas, resúmenes, comentarios de textos hasta las que exijan un esfuerzo cooperativo. En cualquier caso, parece evidente que los conceptos o cuestiones más complejos deberían ser explicados por el profesor al tiempo que éste deberá acompañar a sus alumnos en todo su proceso de aprendizaje.

Fijemos los criterios de evaluación

Los criterios establecidos en el nuevo marco universitario europeo han dejado un tanto obsoletas las técnicas de evaluación utilizadas tradicionalmente. Dentro del nuevo contexto, necesitamos herramientas de evaluación no solo de contenidos sino también de destrezas, habilidades, valores y actitudes, donde se premie los hábitos responsables de aprendizaje y la participación activa. Además, el modelo, que impulsa la Declaración de Bolonia, da oportunidades para practicar procesos de evaluación continua y el cambio del rol del alumnado puede animarnos a incluir la autoevaluación como uno de los elementos de la evaluación. Este sistema permite corregir las evaluaciones registrando los progresos del estudiante, su capacidad de planificación y los niveles de competencia adquiridos, lo que permitirá que los alumnos sean conscientes de sus errores y de sus avances a la vez que desarrollar su capacidad de autocrítica. Como resultado de este proceso de evaluación continua y progresiva, se podrá obtener una calificación transparente, diversa y objetiva.

Por tanto, nos encontramos en condiciones de diversificar los instrumentos de evaluación y ponderar la calificación en función de distintas modalidades: examen, asistencia y participación, trabajos en grupos, trabajos individuales, exposiciones, esquemas, resúmenes, autoevaluación, etc. A su vez, en cada modalidad de evaluación habría que aplicar los

diversos criterios de evaluación como la precisión conceptual y el dominio de la terminología, la claridad de las exposiciones y su capacidad de síntesis, el orden y sistematización de las exposiciones, la elaboración personal y crítica de los conocimientos o la corrección gramatical y sintáctica. Evidentemente, habrá que añadir a los criterios de evaluación aquellos que se derivan directamente de las destrezas y habilidades, que hemos señalado anteriormente, así como los que sean consecuencia de las actitudes y valores que también hemos indicado.

Posibilidades y limitaciones: dos experiencias diferentes

A) GRUPOS REDUCIDOS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Sintetizando podríamos decir que existen tres modelos de aprendizaje: el individualista, el competitivo y el cooperativo. Las diferencias entre ellos son notables. En el aprendizaje individualista, el alumno puede alcanzar sus objetivos de manera independiente de que los demás alumnos consigan sus objetivos. En el aprendizaje competitivo, el estudiante alcanzará su objetivo, si y solo sí, los otros estudiantes no alcanzan sus objetivos. En el aprendizaje cooperativo, un alumno consigue su objetivo, si y sólo sí, los demás alumnos consiguen también sus objetivos.

Ahora bien, no queremos obviar que llevar a cabo un modelo de aprendizaje cooperativo implica cambiar aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza e introducir cambios estructurales a los que ni alumnos ni profesores están habituados por lo que no es fácil y necesita tiempo, esfuerzo, etc. Además, conviene puntualizar desde el inicio que un equipo de aprendizaje cooperativo no es simplemente un trabajo en grupo. No se trata simplemente de repartirse un trabajo sino de colaborar y cooperar para la realización de un proyecto común.

Pere Pujolàs dice que “el aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos, y aprendan, además a trabajar en equipo”. Es decir, que a los alumnos se les plantea, por un lado, una doble responsabilidad aprender lo que se les enseña y ayudar a que lo aprendan sus compañeros y, al tiempo, una doble finalidad aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido más.

Evidentemente, para poder llevar a cabo una experiencia de aprendizaje cooperativo se requieren al menos dos condiciones básicas: un grupo de alumnos que no vaya más allá de

los cincuenta alumnos y un aula con una estructura física adecuada y que disponga de un mobiliario que permita a los alumnos trabajar en equipo. Dadas esas condiciones, es posible practicar el aprendizaje cooperativo con la formación de equipos que, siguiendo a Pere Pujolàs, presentarán las siguientes características:

Las primeras características a destacar serían la heterogeneidad como criterio y la diversidad como valor. Por un lado, no tendría ningún sentido montar equipos homogéneos de conocimientos, habilidades, etc. pues de lo que se trata es de que unos enseñen a otros y, por otro, la diversidad en vez de ser una dificultad se ha de transformar en un elemento favorable en el proceso de aprendizaje.

Una segunda, que va implícita, la interdependencia positiva. Cada alumno necesita que los demás cooperen para alcanzar su objetivo común.

Una tercera característica sería la responsabilidad individual, la corresponsabilidad y la asunción de responsabilidades como grupo: la cogestión del equipo. Están aprendiendo toda una serie de cuestiones que, posiblemente, les resulten básicas en el desarrollo de su labor profesional en el futuro.

En cuarto lugar, la interacción estimulante, la ayuda mutua y la solidaridad en el equipo se convierten en rasgos destacados. El proceso de aprendizaje fomenta una serie de actitudes y valores que los alumnos van adquiriendo.

Finalmente, la reflexión en los equipos, la autoevaluación y la capacidad de mejora, como equipo, sería la última característica. Lo que permite mejorar su capacidad analítica, su espíritu crítico, sus posibilidades de valoración objetiva.

Dadas unas condiciones favorables, se ha llevado a cabo en los dos últimos cursos una experiencia de aprendizaje cooperativo en dos materias: la asignatura Historia Económica de España-I, con 4,5 créditos, que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso de la Licenciatura en Economía y la asignatura Historia Económica de España, con 6 créditos, que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso de la doble Licenciatura en ADE-Derecho. El programa de la primera abarca desde “la formación de las sociedades hispánicas” hasta la Primera Guerra Mundial mientras que el de la segunda llega hasta la actualidad.

Como consecuencia de la distinta extensión de los programas, mientras que en la asignatura de la Licenciatura en Economía casi todo el programa se ha desarrollado a través del aprendizaje cooperativo en la materia de la doble titulación los primeros temas han sido explicados por el profesor. También conviene hacer notar que el nivel de los alumnos que cursan la Licenciatura en Economía suele ser más bajo que el de los que llevan a cabo la doble licenciatura.

La mecánica que se ha seguido se puede resumir de la siguiente manera:

En un primer momento, el profesor lleva a cabo una primera aproximación para conocer el nivel de los alumnos así como sus competencias o habilidades, con el fin de formar grupos estables heterogéneos –Equipos de Base- cuyo número de componentes no debería exceder el de 6 ó 7 alumnos, de tal manera que el número de equipos de base que se formen sea igual al número de alumnos por grupo.

Formados los equipos de base, a cada alumno del grupo se le asigna un número (1, 2, 3,...) procurando que tampoco coincidan los niveles de los que tienen el mismo número en los distintos grupos. A partir de ahí quedarían definidos los Equipos de Expertos, también estables, compuestos por los alumnos que tienen el mismo número en los diferentes grupos.

A continuación, se divide cada tema del programa en tantos apartados como número de alumnos que tiene cada grupo y –facilitándoseles los textos, lecturas, estadísticas, cuadros adecuados- se le pide a cada Equipo de Expertos que elaboren un esquema explicativo amplio del apartado que han tenido que trabajar. Ello supone una primera aproximación individual en casa y luego, en el aula, la elaboración de conjunto del Equipo de Expertos.

Una vez elaborados los apartados por los Equipos de Expertos, son corregidos por el profesor antes de retornar cada “experto” a su respectivo Equipo de Base para llevar a cabo el esquema explicativo de todo el tema.

Finalmente, después de una nueva revisión por el profesor, éste decide cuál de los Equipos de Base será el encargado de exponer el trabajo realizado, junto con los cuadros y gráficos correspondientes, al conjunto del curso poniendo, a la vez, los materiales definitivos a disposición de todos los alumnos del curso. Como todos los alumnos han trabajado todo el tema están en unas buenas condiciones para debatir y discutir la exposición del grupo elegido.

La evaluación se ha llevado a cabo aplicando los criterios que a continuación se especifican:

a) Examen final (5 puntos): consta de tres tipos de preguntas. El primer tipo se correspondería con la interpretación de cuadros estadísticos o gráficos con el fin de conocer sus capacidades en estas cuestiones. Un segundo tipo de preguntas que deberán responder elaborando un esquema explicativo. Un tercer tipo de preguntas que tendrán que responder de forma amplia. Es decir, se trata de medir su capacidad de “lectura” de gráficos o cuadros, su capacidad de síntesis y sistematización lógica y, finalmente, su capacidad de exposición.

b) Trabajo cooperativo (4 puntos): el profesor puede valorar el trabajo individual de cada alumno, tanto en los equipos de expertos como en los de base, el trabajo conjunto de cada uno de los equipos y la exposición de cada uno de los equipos de base.

c) Autoevaluación (1 punto): los alumnos se evalúan tanto por su participación en los equipos de expertos como en los de base.

En lo referente a los resultados académicos obtenidos por los alumnos, podemos decir que, siendo en general mejores, lo han sido más los de los alumnos de la doble Licenciatura en ADE-Derecho que los de los alumnos de la Licenciatura en Economía. Ahora bien, tanto en uno como en otro caso, la metodología utilizada ha permitido hacer aflorar distintas deficiencias que presentaban los alumnos que, casi con toda seguridad, de haberse utilizado una metodología más tradicional hubiesen pasado desapercibidas, tanto para el profesor como para los propios alumnos. Es decir, detectados los problemas es posible actuar sobre ellos lo que no lo es en el caso de que no se perciban.

En cuanto a la valoración que han realizado los propios alumnos de la experiencia podemos diferenciar claramente dos grupos: un grupo reducido de alumnos que han tenido dificultades con la nueva metodología y que manifiestan que prefieren la más tradicional – clases magistrales, toma de apuntes, memorización-, mientras que la mayor parte de los alumnos hacen una valoración positiva y se muestran satisfechos del trabajo realizado.

Podemos terminar señalando algunas de las valoraciones positivas expuestas por los alumnos. En cuanto a las relaciones personales, manifiestan las buenas relaciones profesor-alumno que se crean, así como que les ha permitido conocer personas y trabajar con gente diferente. En el ámbito del esfuerzo, destacan que se han visto obligados a un trabajo individual al tiempo que han aprendido a trabajar en grupo, lo que les ha posibilitado contrastar diversas formas de comprensión de la materia. En lo referente a las habilidades, señalan que han aprendido a “leer todo bien”, a entender lo que leen y a “seguir el discurso”, a mejorar su capacidad de síntesis y a hacer esquemas y a hablar en público y, finalmente en lo concerniente a los hábitos de estudio, ponen de manifiesto que la metodología seguida les ha forzado a cambiar las formas de estudio que venían utilizando.

B) GRUPOS AMPLIOS: ALGUNAS POSIBILIDADES

Dentro del proceso de aplicación del espacio de educación superior europeo quedan muchos aspectos por resolver. Entre otros, podemos destacar el elevado número de estudiantes por clase y el diseño inadecuado de las clases para poner en práctica las estrategias de enseñanza-aprendizaje recomendadas por el EEES. Obviamente, la tutela individualizada del estudiante y su participación activa cuando los grupos superaran los cien alumnos por aula resulta bastante complicada. Si estos alumnos desarrollan sus clases en aulas con escaleras y mobiliario rígido la situación adquiere mayor complejidad, ya que las barreras arquitectónicas

dificultan la organización de actividades formativas en grupo. La respuesta a estos problemas resulta compleja, ya que exige un enorme esfuerzo financiero por parte de las autoridades públicas dirigido a la contratación de nuevos profesores y a la corrección de las deficiencias arquitectónicas de las facultades, algunas de ellas recién construidas. Mientras que la Administración no reconozca la existencia de estos problemas y establezca alguna medida en esta dirección, sólo se podrá introducir de forma parcial el nuevo modelo de enseñanza superior europeo.

Para contrarrestar este planteamiento, se podría argumentar que el nuevo espacio europeo va a aumentar la competitividad entre las diferentes universidades, afectando a la distribución del alumnado. Pero, aunque así ocurriera, en las universidades más demandadas por los alumnos solo cabrían dos opciones. De un lado, ofrecer un número de plazas limitadas que permita mantener un número reducido de alumnos por aula aunque, en este caso, los estudiantes podrían masificar de rebote universidades de segunda o tercera opción. De otro, si no se limita el número de plazas el problema de la masificación por aula será incluso mayor en las universidades a priori más reputadas.

Sin embargo, no toca ahora hablar de escenarios futuribles, sino de buscar vías intermedias, factibles en contextos limitados, que permitan aplicar de manera progresiva los planteamientos establecidos por el EEES, tal y como se propone a continuación.

Partiendo de unas condiciones desfavorables, se ha llevado a cabo en los últimos dos años una nueva experiencia de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia Económica de España, obligatoria en el segundo curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, cuatrimestral, de 6 créditos y cuatro horas de docencia a la semana. En esta asignatura han estado matriculados por término medio 380 alumnos.

Dentro de este contexto, se ha decidido mantener el 50% de las horas de clase planificadas al estilo tradicional, es decir, utilizando la clase magistral, aunque se han aprovechado los valores añadidos proporcionados por las nuevas tecnologías. De esta forma, se utilizan las dos primeras horas de docencia de cada semana para explicar los elementos básicos de cada tema. Durante este proceso, el profesor incita a los estudiantes para que planteen dudas durante las explicaciones a la vez que hace preguntas sobre cuestiones relacionadas con el tema que ya han sido analizadas en clase con anterioridad. El principal objetivo de estas acciones es tratar de que el estudiante mantenga la atención, participe y sea capaz de establecer relaciones entre las diferentes partes del programa. En consecuencia, se utiliza el sistema de clase magistral pero intentando evitar que el alumno se convierta en un simple copiadador de apuntes.

Por otro lado, en las dos últimas horas de la semana, se introducen nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, factibles dentro del entorno en el que se desarrolla la docencia, utilizando tres instrumentos esenciales: los análisis de datos, las lecturas y el debate sobre aspectos del tema explicado durante la semana. En la medida de lo posible se intenta que el alumno realice, al menos, dos ejercicios de análisis de datos y trabaje un compendio de lecturas de cada uno de los ocho temas del programa.

Dentro de la actividad de análisis de datos, se le ofrece al estudiante un conjunto de materiales cuantitativos (gráficos, cuadros...) relacionados entre sí y se le exige que construya un discurso coherente y razonado, con una secuencia lógica de ideas y argumentos, que explique el comportamiento conjunto de las variables económicas ofrecidas. Aunque la actividad es individual, se permite que los alumnos puedan comentar o discutir el ejercicio con sus compañeros contiguos. En ocasiones, no se advierte cuando, los estudiantes deben entregar al profesor la práctica al final de la clase para su posterior evaluación. En cualquier caso, todos los ejercicios se corrigen en clase con la participación y el debate de los alumnos. Esta práctica persigue un doble objetivo. De un lado, verificar que el alumno ha comprendido la materia explicada previamente por el profesor. De otro, comprobar que el alumno es capaz de explicar esta materia, con claridad, orden y de forma razonada, a través del análisis de la información cuantitativa que se le facilita.

Por otro lado, dentro de la actividad de las lecturas, el profesor facilita referencias bibliográficas de materiales (artículos y capítulos de libro por lo general) que han de leer por su cuenta y de manera individual dentro de un plazo razonable determinado. Acabado el plazo, los materiales se trabajan en clase a través de exposiciones de argumentos, análisis críticos y debates. En ocasiones, el profesor propone temas concretos o tópicos de la historia económica de España y los alumnos deberán explicar los principales argumentos proporcionados por la historiografía, utilizando la pequeña guía de lecturas. El objetivo de esta actividad es doble. De un lado, pretende estimular el hábito de lectura de los alumnos y mejorar su capacidad para buscar, seleccionar y procesar información con el fin de saber explicarla de manera sintética y debatirla en el aula con el resto de compañeros. De otro lado, persigue potenciar el aprendizaje autónomo del alumno que se convierte en el agente transmisor de la información previamente localizada, leída y asimilada. Al igual que en el caso de los análisis de datos, en algunas ocasiones, sin aviso previo, el profesor pide a los alumnos que entreguen los guiones preparados para trabajar el tema en el aula.

La corrección de los ejercicios prácticos a lo largo del curso permite al profesor comprobar periódicamente los progresos de los alumnos, detectar los errores y carencias más

comunes, e identificar las principales dificultades de cada tema. La facultad virtual de la Universidad resulta una herramienta esencial a la hora de poner en práctica estas actividades. A través de este medio, se informa a los alumnos sobre el calendario de actividades, se resuelven dudas (aunque pueden elegir entre la tutoría física o la virtual) y se proporcionan referencias sobre materiales útiles para resolver los trabajos en curso.

La evaluación de la asignatura se ha llevado a cabo aplicando los siguientes criterios:

a) El trabajo realizado por el alumno durante el curso, a través de las prácticas, las lecturas y la participación en clase se valora sobre 2,5 puntos.

b) El examen final se califica sobre 7,5 puntos y consta de tres tipos de preguntas. La primera pregunta exige al estudiante el análisis de uno o varios materiales cuantitativos (cuadros, gráficos) con el fin de medir su capacidad analítica y explicativa. En la segunda pregunta se propone la elaboración de un esquema o esquemas comparativos, sobre algún aspecto de las lecturas trabajadas individualmente y más tarde debatidas en la clase, donde el estudiante debe de demostrar su capacidad de síntesis y sistematización lógica. Por último, se introduce una pregunta amplia, más abierta, sobre algún aspecto del temario donde el estudiante tiene que evidenciar su capacidad de exposición y argumentación. En conjunto, se trata de que la estructura del examen final sea coherente con el trabajo realizado durante el curso y refleje de la manera más completa posible los avances conseguidos por los alumnos en los diferentes ámbitos.

Desde el punto de vista del profesor, los resultados obtenidos con esta metodología pudieran parecer un tanto paradójicos. De un lado, hay más alumnos con notas altas (matrículas de honor, sobresalientes y notables) pero, de otro, el porcentaje de aprobados ha mejorado poco. Desde el punto de vista del estudiante, los alumnos con calificaciones medias y altas prefieren por lo general el nuevo sistema, porque son conscientes de que aprenden más y adquieren mayores y más variadas capacidades. Sobre todo, señalan que su mayor participación activa en el sistema de enseñanza-aprendizaje les ha permitido asimilar mejor los conocimientos de manera progresiva, “evitando los atracones de última hora”. Pero un reducido grupo de alumnos, por lo general con calificaciones menos brillantes, renuncian voluntariamente a la nueva metodología y prefieren el sistema tradicional de aprendizaje y evaluación, basado en la clase magistral, porque les resulta más cómodo. Algunos de ellos, renuncian al trabajo continuo a lo largo del curso y optan por presentarse exclusivamente al examen final en una convocatoria oficial con resultados bastante pésimos, salvo raras excepciones.