

Aprender investigando en el aula: la experiencia de innovación docente en la asignatura de Economía Mundial (Grado de Economía, US) durante el COVID-19

Learning by researching in the classroom: the experience of teaching innovation in the subject of World Economics (Economics Degree, US) during COVID-19

CAROLINA MÁRQUEZ GUERRERO

Universidad de Sevilla.

Dto. Economía Aplicada II

carolina@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4729-2480>

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.137>

Pp.: 3016-3040



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

***“La educación descansa sobre la idea que nos hacemos del ser humano”
(Naranjo,C. “Cambiar la Educación para cambiar el mundo)***

Esta comunicación describe la experiencia de innovación docente que la autora lleva a cabo desde hace varios años en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla en el marco del programa FIDOP y el impacto que en la misma ha tenido la pandemia del COVID-19. Planteado como un simple cambio técnico, la enseñanza online como sustituto del modelo de enseñanza presencial tiene, sin embargo, importantísimas implicaciones epistemológicas. En nuestro caso, un CIMA (ciclo de innovación docente) que tiene como fundamento didáctico el “Aprendizaje Basado en Problemas”, como principal herramienta la Investigación en el Aula y como centro del aprendizaje al GRUPO, se ha visto truncado como consecuencia de la pandemia y de haber tenido que abandonar el aula por la enseñanza online. En esta comunicación se reflexiona acerca del carácter no-neutral de las tecnologías y el impacto que ha tenido la enseñanza online en el modelo de innovación docente aquí presentado.

Contexto

Desde el curso académico 2017-18, y en el marco del programa FIDOP de la Universidad de Sevilla, vengo aplicando Ciclos de innovación docente con resultados extraordinarios tanto en términos académicos como personales (Márquez, 2019). El ciclo de innovación docente para este curso académico 2019-20 tenía como objetivo seguir profundizando en un modelo didáctico que sitúa al estudiante en el centro de la escena y que concibe el aprendizaje como un proceso colectivo, multidimensional y de autocreación.



La enseñanza/aprendizaje como proceso de investigación

La tabla 1 muestra el modelo didáctico de referencia y la dirección en la que trato de orientar (frente al modelo “tradicional”) mi práctica docente.

Tabla 1. Cambios en el modelo didáctico personal

	Modelo didáctico pasado	Modelo didáctico de referencia
Aprendizaje/estudiantes	Cerebros vacíos que hay que rellenar con mis ideas/ razonamientos	Personas que deben aprender por sí mismas
	La mayor parte de la responsabilidad del aprendizaje cae sobre las espaldas de la profesora	La mayor parte de la responsabilidad del aprendizaje cae sobre las espaldas de los estudiantes
	El conocimiento es un producto: se puede entregar y transmitir	El conocimiento es un proceso: autocreación; no se transmite ni se entrega
	Estudiantes pasivos	Estudiantes responsables de su propio aprendizaje
	Dependencia y falta de autonomía de los estudiantes	Autonomía, libertad y responsabilidad
	La profesora es una autoridad que enseña	La profesora guía el proceso de aprendizaje (“matrona”: ayuda en el “parto”)
	Fomenta el miedo y la dependencia	Fomenta la autonomía, confianza en uno mismo de los estudiantes, libertad



Contenidos	Enseña la disciplina	Enseña a comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar evidencias y conclusiones en el campo disciplinario
	Transmite conocimientos	Fomenta el desarrollo personal. El medio es tan importante como los fines
	“Entrega” Resultados/ conclusiones	Plantea preguntas y problemas (jerarquizadas en función de la complejidad)
	Formación académica: contenidos y competencias	Formación multidimensional: intelectual, pero también emocional, social. Educación en valores
	Se entregan contenidos cerrados (textos, clases magistrales...)	Se entregan materiales con los que hay que trabajar
Métodos	Comienza con la disciplina	Comienza con los estudiantes (modelos mentales)
	Clases magistrales	Creación de entornos favorables al desarrollo del conocimiento (seminarios, talleres, clases magistrales...)
	Basado en a autoridad/poder	Basado en la experiencia (experiencias de aprendizaje diversas: incluye clase magistral)
	Pone en el centro a la profesora	Pone a los estudiantes en el centro y, sobre todo, al GRUPO (<i>dar clases con la boca cerrada</i>)
	Profesora habla, estudiante escucha	Estudiante habla, profesora escucha
	Proporciona las respuestas	Guía para resolver los problemas sin proporcionar respuestas
	Profesora controla todo el proceso de aprendizaje	Profesora proporciona las escaleras de aprendizaje para que los estudiantes tengan autocontrol de su proceso, de sus dificultades
	Profesora: cuando más trabaja es en la clase magistral	Cuando más trabaja es preparando los materiales, las experiencias y entornos de aprendizaje y en la evaluación



Evaluación	Se evalúa directamente la información e indirectamente las competencias	Se evalúa todo: conocimiento, competencias (aprender a razonar, resolver problemas, sopesar evidencias, distinguir entre evidencias y conclusiones, razonar sobre implicaciones y aplicaciones, identificar argumentos y conclusiones, etc...); competencias para vivir en libertad y en sociedad (capacidad de expresarse, de escuchar al otro, de dialogar, de llegar a acuerdos y consensos...)
	Modelo binario	Escaleras de aprendizaje para todos los tipos de objetivos: conceptos, procedimientos, valores
	Basado en el rendimiento	Basado en el aprendizaje
	Evaluación=juicio	Evaluación= una manera de comunicarse con los estudiantes, de ayudarlos a aprender

Contenidos, metodología y evaluación están estructuralmente vinculados en cualquier modelo de enseñanza. En el caso de la asignatura *Economía Mundial* que nos ocupa, el programa gira en torno al análisis de la actual crisis ecosocial a nivel global -que se manifiesta en problemas tales como la crisis ecológica; el agotamiento de recursos; la crisis demográfica y migratoria; la pobreza y la desigualdad- y en las raíces económicas de dicha crisis – Figura 1- (Márquez, 2019). La asignatura está basada en el “análisis de problemas centrales” y en el desarrollo de la enseñanza como un proceso esencialmente investigativo y de descubrimiento colectivo, asumiendo por tanto el estudiante plena responsabilidad.





Figura 1. Mapa de contenidos de la asignatura *Economía Mundial*

Las figuras 2, 3 y 4 muestran algunos de los mapas conceptuales de la asignatura. En cada caso (tema) se investiga un problema central. Por ejemplo (Figura 2), El Reto Ambiental. Este tema parte de una pregunta general: ¿Es posible un crecimiento económico infinito sobre un planeta finito? A partir de esta, y jerarquizadas en función de su complejidad, se van formulando otras preguntas secundarias: ¿cuáles son los principales problemas medioambientales en la actualidad? ¿Cómo se mide la sostenibilidad? ¿Qué significa “desarrollo sostenible”? ¿Quiénes son –en términos de países, grupos humanos, etc.–, los principales responsables del deterioro medioambiental? ¿Qué respuestas, desde la economía, se están dando a la crisis ambiental? La asignatura tiene un enfoque heterodoxo -de

Economía Ecológica- de manera que los materiales, fundamentalmente lecturas, que se facilitan a los alumnos analizan la realidad económica mundial desde esa perspectiva. A modo de contraste o contrapunto, sin embargo, se analizan en todos los temas enfoques económicos alternativos a fin de obtener una imagen más completa y compleja de la realidad y de facilitar el debate y la controversia, imprescindibles en cualquier proceso de aprendizaje. Se intenta estimular así un aprendizaje real y significativo alejado de la mera transmisión de un conocimiento intelectual con escasas repercusiones a nivel individual (del estudiante) y colectivo.

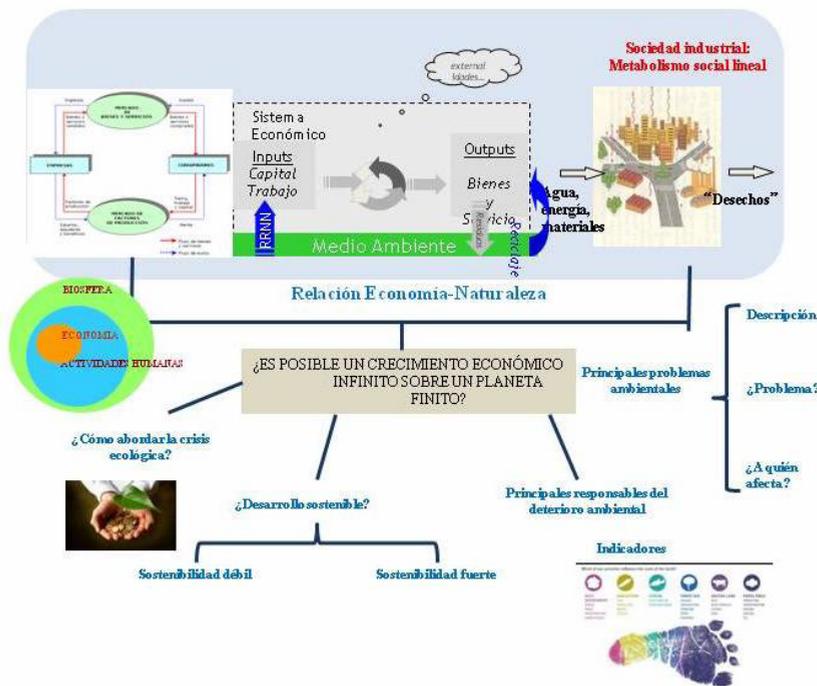


Figura 2. Mapa de contenidos del reto ambiental



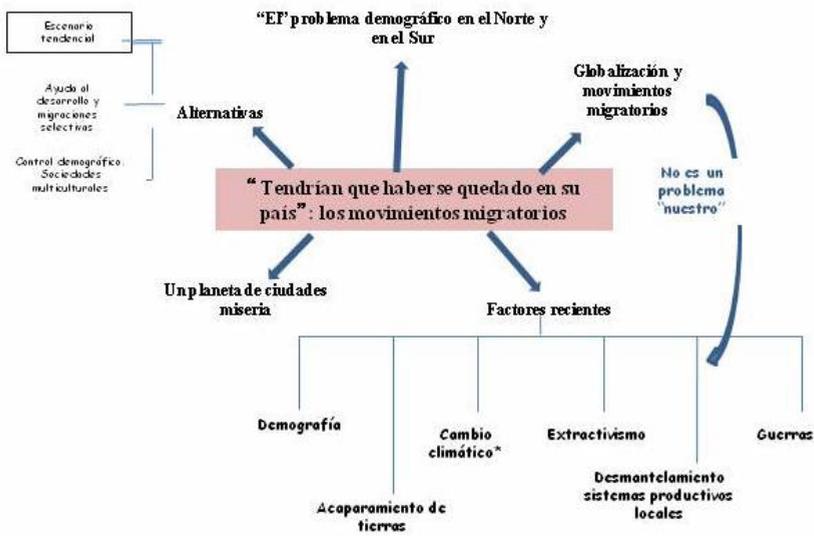


Figura 3. Mapa de contenidos del reto demográfico

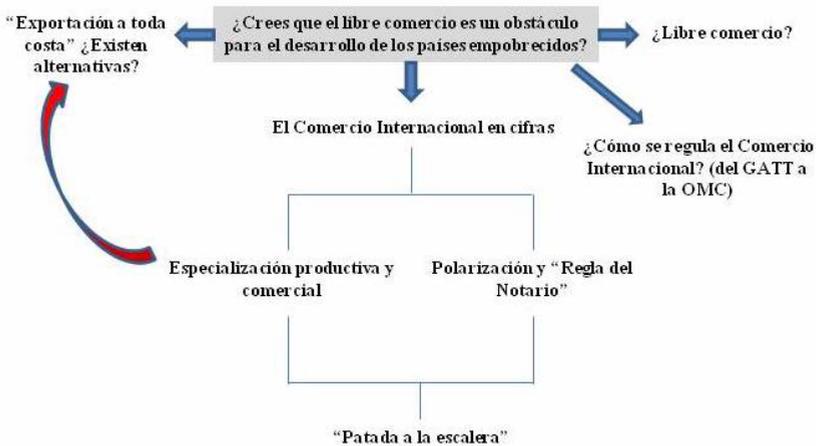


Figura 4. Mapa de contenidos del Comercio Internacional

La principal función de la docente en este modelo consiste fundamentalmente en organizar y guiar el proceso de investigación: formular las preguntas relevantes, diseñar el camino investigativo, facilitar el acceso al material necesario para que los estudiantes puedan investigar los



problemas planteados y crear el *espacio* donde ese conocimiento va a fraguar, madurar y consolidarse: la clase. Ese espacio –la clase–, como se argumentará a continuación, no es un *sitio* abstracto sino un espacio que, como todos los espacios, tiene fuertes implicaciones físicas, fisiológicas, emocionales, sentimentales y hasta espirituales. El desarrollo de un clima favorable al aprendizaje: afecto, confianza, empatía, respeto, libertad, responsabilidad, madurez, etc...le corresponde a la docente y es en el aula, donde se materializa. La función de la Universidad, desde nuestra perspectiva, es formar personas que contribuyan a la mejora de la condición humana; que puedan hacer frente, desde el amor, el respeto y la dignidad, a los problemas ecosociales más graves que tiene actualmente planteados la humanidad (<https://www.oei.es/historico/decada/boletin101.php>). La Universidad no debería ser una fábrica de títulos y el conocimiento es mucho más que “saber intelectual” (Naranjo, 2017).

Para responder a las preguntas de investigación, la docente parte de unos cuestionarios iniciales que permiten identificar los modelos mentales de los estudiantes y su nivel de conocimiento (Porlán, 2017; Márquez, 2019); una vez identificados dichos modelos y los principales obstáculos que tienen los estudiantes para alcanzar un conocimiento más complejo y profundo de los temas, se diseñan y se articulan las distintas actividades de contraste (contraste frente a las ideas previas de los estudiantes): lecturas, seminarios, talleres, debates en clase, documentales, exposición de los estudiantes, y clases magistrales. La clase magistral desempeña en esta asignatura un papel central, estratégico y limitado en el tiempo; se emplea fundamentalmente por motivos de eficacia y eficiencia: para facilitar al estudiante el acceso a conceptos, enfoques, teorías, etc.. que trabajados por sí mismos resultaría mucho más costoso en términos de tiempo y esfuerzo.



En cuanto a la evaluación, la idea inicial era comparar el cuestionario inicial con final de cada alumno para cada tema. Sin embargo, a menos que el estudiante explicitara cómo había cambiado su visión del problema en relación al cuestionario inicial (lo que se le pedía a todos los alumnos pero muy pocos lo hacían explícito), esta comparación no se ha llevado a cabo por parte de la docente. Me “he limitado” a valorar los cuestionarios finales, siendo la función principal (y no poco importante) de los cuestionarios iniciales la de centrar el punto de partida del proceso investigativo y la de estimular la curiosidad, el interés y la preocupación de los estudiantes por los problemas que se iban a investigar. La decisión de no valorar el progreso (análisis exhaustivo de los obstáculos mentales y su comparación con los cuestionarios finales) frente a los resultados (evaluación de los cuestionarios finales), fue una decisión estrictamente práctica y vinculada a la viabilidad. Son 150 alumnos aproximadamente y suelen realizar unas 16 tareas por curso, incluidas entre las mismas los cuestionarios finales. La idea de corregir y calificar cada una de las tareas (situación que ha mostrado ser absolutamente insostenible para el futuro) se debió a la constatación, desde el primer momento que inicié la innovación docente (curso académico 2017-18), de la limitada motivación interna de la mayoría de los estudiantes para realizar la parte del trabajo que necesariamente tenían que realizar en casa (fundamentalmente lecturas) o en el grupo (cuando tenían que entregar por escrito las conclusiones de su trabajo). Difícilmente se pueden hacer seminarios, talleres o debates en clase si los alumnos no han trabajado previamente los materiales entregados. La falta de motivación interna se compensó entonces con motivación externa.

En relación a los contenidos, la innovación ha consistido este curso académico en (además de ir refinando los mapas conceptuales y las actividades de contraste a



realizar por parte de los alumnos), la inclusión del análisis y exposición en clase por parte de los mismos de lo que hemos denominado “Alternativas en construcción”; esto es, propuestas actuales de cambio ecosocial que, desde la academia pero también desde los movimientos sociales, están surgiendo ante los actuales retos de la economía mundial. Esta inclusión fue demandada por los propios estudiantes el año pasado y, aunque parcialmente improvisada, la incluimos en la programación y tuvo un gran éxito. Este curso académico estaba programado darle un espacio (tiempo e importancia) mucho mayor. El análisis de estas alternativas abría así una puerta, demandada por los estudiantes, de esperanza después de tanto “diagnóstico y tanto estudio sobre retos y problemas”. Se trataba de debatir en común algunas de estas propuestas (el Ecofeminismo; la soberanía alimentaria, energética, etc..la creación del Estado-región en un mundo multipolar, el Pacto Mundial por las Migraciones, el *Green New Deal*, el Decrecimiento, etc..) y de vincular dicho debate a la insoslayable función social de la Universidad y del papel de los estudiantes en el cambio social. Educar para transformar (Trainer, 2017).

En cuanto a la metodología, la principal innovación que se planteaba este CIMA tenía que ver con el papel del grupo. Desde que soy docente pero, particularmente desde que inicié mi formación pedagógica en el marco del programa FIDOP, todos los alumnos, sin excepción, me han comentado que uno de los aspectos, si no el más enriquecedor de esta asignatura, ha sido la posibilidad de debatir y “discutir” con los compañeros los problemas planteados en clase. Los debates en grupo es lo que más les gusta, donde más protagonistas se sienten (¡a pesar de que su participación oral sea limitada!) y donde, según ellos, más aprenden. En los debates se sienten responsables y dignificados; reconocidos y valorados; sienten que “cuentan”.

Ciclos de Mejora en el Aula (2020). Experiencias de Innovación Docente de la US



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Curiosamente, el trabajo en grupo era uno de los aspectos que más trabajo me estaba costando en mi proyecto de innovación docente (Márquez, 2019). Sentía una gran inseguridad, además de que no me había hecho consciente del papel central del mismo; consideraba que el trabajo en grupo (fundamentalmente los seminarios, debates y discusiones) era una actividad más, muy importante, pero no tan esencial. A menudo tenía la sensación de que el trabajo en grupo impedía seguir avanzando en el programa a la velocidad “adecuada”; me parecía una pérdida de tiempo; temía que los alumnos se aburrieran; que el debate tuviera escaso interés científico o académico, que su papel en el aprendizaje fuera muy limitado o nulo; que sólo sirviera a algunos alumnos, una minoría que participaba más, etc. Con el tiempo me he dado cuenta de que el trabajo en grupo (debates, talleres, seminarios, etc...) no sólo hay que prepararlo minuciosamente sino que además desempeña un papel insustituible en el proceso de aprendizaje. Algo similar me ha pasado con los cuestionarios finales. En ninguno de los dos casos se trata de un “broche” final; todo lo contrario: es donde el estudiante tiene la posibilidad de contrastar, comparar, cuestionar, reestructurar, reelaborar, consolidar y cerrar (momentáneamente) su aprendizaje. No es un mero apéndice, es una fuerza motriz en el proceso de conocimiento. En el caso del trabajo en grupo, es entre iguales, con un lenguaje común (verbal y no verbal), con experiencias vitales comunes, poniéndose de manifiesto la diversidad, donde el conocimiento puede florecer; un proceso colectivo, de aprendizaje mutuo, vivo y estimulante que adquiere pleno sentido sólo cuando se lleva a cabo de manera común en un ambiente/espacio de respeto y libertad.

El papel de la docente en la creación de este “espacio/ambiente” es central. Desde un punto de vista intelectual, y como condición previa, es imprescindible que los alumnos hayan trabajado previamente el problema en cuestión, si se desea que el trabajo grupal tenga un mínimo nivel



científico y académico, como corresponde a una enseñanza universitaria. Ya se comentó anteriormente que la falta de motivación interna de numerosos alumnos para leer y trabajar en casa se ha suplido con motivación externa: es decir, corrigiendo y evaluando todas y cada una de las tareas que se pedían a los alumnos. La alternativa, como se comentó anteriormente, ha resultado ser inviable en grupos tan numerosos, para no señalar lo frustrante que es comprobar -después de este trabajo ímprobo por parte de la docente, no reconocido además por la Universidad- cómo de “creativos e innovadores” pueden llegar a ser algunos alumnos intentando evitar esa “tediosa y aburrida tarea de leer” (¡¡¡en la Universidad!!!) copiando de internet los comentarios de las lecturas, las respuestas formuladas por la profesora para trabajar los materiales, etc..

A pesar de ello, la tarea, aunque imposible de mantener en el futuro, ha sido gratificante y muy ilustrativa de lo que puede dar de sí este método. No cabe duda de que los alumnos responden (aunque sea con “motivación externa”); de que trabajan mucho y, por tanto, aprenden mucho; de que es difícil que alguien “se quede atrás”. El resultado ha sido extraordinario tanto en términos académicos como de satisfacción personal. El problema es “la ratio”. Como señala Díez, E. (2020), esta es la verdadera asignatura pendiente de la educación en España. El concebir la educación, añadiríamos nosotros, no como un gasto sino como una inversión que tiene que generar un retorno (beneficios) medible en términos materiales, cuantificable, “útil”, si se quiere justificar su existencia. Sin embargo, aunque crecientemente convertida en una “industria” (Illich, I. 2012), “La revolución educativa pendiente no es tecnológica” (Díez, 2020). Lo que hay que mejorar son los programas educativos y no invertir más y más en infraestructura.

Es evidente que con un grupo más reducido de estudiantes, la falta de motivación, la actitud pasiva frente al



aprendizaje, los viejos hábitos y costumbres que no facilitan el aprendizaje significativo, la dificultad para el pensamiento complejo, etc...todo, se podría afrontar sin mucha dificultad. Sin embargo, parece que se ha instalado una especie de esquizofrenia de políticas por parte de algunos gestores universitarios que, por un lado, predicán la excelencia y la calidad docente y, por otro, cuando se obtienen buenos resultados (a menudo, como consecuencia de la innovación docente disminuye el número de repetidores) se eliminan grupos (¡de hasta 40 alumnos!) para “reducir coste” y evitar el “despilfarro”.

Además de crear las bases intelectuales para que sea posible un debate académico fructífero, alejado además de lo anecdótico, la docente debe crear también el “clima” adecuado para que el conocimiento prospere y madure. El conocimiento, como el ser humano, es un fenómeno multidimensional. Somos mente, cuerpo, sentimientos, emociones, intelecto, consciencia, espíritu (Naranjo, 2017); y, por tanto, “conocemos” y aprendemos con la mente, con el cuerpo, con los sentimientos, con el intelecto, con las emociones, con el espíritu. Aprendemos, en suma, con todo nuestro Ser, de ahí que sea tan importante que la persona que enseñe tenga en cuenta todas estas dimensiones y, sobre todo, que sea capaz de *manejarse* y *gestionárselas* bien. Desgraciadamente, no existe en la mayor parte de las universidades españolas formación docente en esta dirección.

Como señala Naranjo (2017), “La educación descansa sobre la idea que nos hacemos del ser humano” y, efectivamente, si la “mente patriarcal” que nos ha colonizado (Naranjo, 2010) nos induce a pensar que somos fundamentalmente intelecto y que es el intelecto la parte de nosotros que realmente nos dignifica, entonces nuestra educación será una educación “mental”, disociada y escindida del resto de nuestro ser. Una educación que minusvalora, o



incluso desprecia, el contacto físico, la expresión de los sentimientos y la dimensión espiritual.

Este reduccionismo, sin embargo, no es el único al que se ve sometida nuestra educación. Hay también una dimensión “externa” del Ser que tiende a ser ignorada o minusvalorada en nuestra sociedad: es la vulnerabilidad y la dependencia del ser humano respecto a los otros y a la naturaleza. Somos irremediabilmente sociales y “naturales” (Riechmann, 2018). ¡La idea del conocimiento como el producto de la concienzuda labor del sabio en su torre de marfil es una fantasía! El conocimiento es un fenómeno multidimensional y colectivo, y es a partir de esta concepción, que el Grupo adquiere todo su significado. El grupo, no en un sentido abstracto (virtual) sino en su dimensión más material (conjunto de personas reunidas en una sala); es el espacio donde del aprendizaje tiene lugar de manera más profunda, real y significativa. Y esto, como se argumentará a continuación, no puede ser sustituido por la enseñanza virtual. La enseñanza online profundiza la idea del conocimiento como un proceso intelectual que se alcanza fundamentalmente a través del esfuerzo personal e individual y, a menudo, en competencia con los otros.

La innovación docente en el contexto de la pandemia por el Covid-19. La aplicación del CIMA

La pandemia del Covid-19 nos ha obligado a todos los docentes a sustituir la enseñanza presencial, sobre la que se estaba llevando a cabo esta innovación docente, por una enseñanza online. En principio, este cambio podría plantearse como un mero cambio técnico; sin embargo, las implicaciones han sido mucho más profundas. En mi caso, ha supuesto el abandono total del CIMA, con importantes repercusiones metodológicas y epistemológicas.



En la técnica (tecnología), como en la ciencia, está implícita una manera de ver el mundo, de cómo funciona y, sobre todo, de cómo debería funcionar (Van der Ploeg, 2010). No existe neutralidad en la ciencia/técnica/tecnología. Ninguna “herramienta” (antes hablábamos de la educación), puede aislarse de la matriz socioeconómica e institucional en la que está inmersa. La enseñanza online, que para muchos “ha venido para quedarse”, profundiza el modelo de enseñanza tradicional: unidimensional (mental/intelectual), patriarcal, mecánico (estandarizado), tecnológicamente mediatizado, autoritario, jerárquico y centralizado (Naranjo, 2017). Antes de profundizar en estas últimas ideas, me gustaría describir cómo se ha desenvuelto la enseñanza online en la asignatura de *Economía Mundial*.

A la semana siguiente de empezar el confinamiento, se iniciaron las clases online. El objetivo de nuestra primera sesión era analizar un texto de J. M. Naredo sobre el “Mito del Desarrollo Económico”. Como en todas las ocasiones anteriores, los alumnos tenían una serie de preguntas sobre las que íbamos a trabajar en el grupo. La asistencia fue masiva así como la ausencia de participación. El silencio era total; ni por el chat se atrevían a hablar los estudiantes. Después de muchos minutos desoladores, me encontré a mí misma argumentándome y contraargumentándome. En una asignatura que, junto con el trabajo de lectura y análisis de textos en casa, se apoya esencialmente en el trabajo en grupo, nos habíamos quedado, de repente, sin grupo. Yo no podía ver a los alumnos ni tampoco ellos podían verse entre sí. La frialdad era palpable. Me resultaba imposible generar confianza, libertad a la hora de expresarse o empatía a través de una plataforma en la que los estudiantes sólo podían ver unas transparencias y una lista de alumnos que supuestamente estaban asistiendo a la clase virtual. No me atrevía a preguntar directamente a los alumnos de la lista del chat por no ser demasiado “invasiva”, lo que generalmente no me causa muchos problemas



en la enseñanza presencial. La primera clase fue desoladora. Yo también estaba nerviosa. Pensé/deseé que la situación fuera mejorando con el tiempo; pero no sucedió así. La asistencia (supuesta) siguió siendo muy numerosa (sobre todo en el grupo de la mañana), pero la participación no mejoró en absoluto, a pesar de que la mayoría de los alumnos agradecía que se estuvieran “impartiendo”, y de que nos estuviéramos encontrando en, la clase virtual.

Como se señaló anteriormente, somos seres multidimensionales, y el contacto físico, presencial, es insustituible en el proceso de aprendizaje, particularmente cuando el grupo es numeroso. La enseñanza online crea una barrera adicional que hay que sortear y si ya es difícil organizar un taller o un seminario presencial donde asisten 45-50 alumnos, con la enseñanza online es imposible. Sería más factible si el grupo fuera muy reducido (6-10 alumnos); en este caso, el contacto, aunque virtual, es más directo. Sin embargo, con grupos de 45-50 alumnos, la enseñanza online dificulta aún más el trabajo grupal. Claro, que si se está pensando en un modelo educativo al estilo de una “cadena de montaje”, de una “fábrica taylorista” o de un restaurante “fast food”, la enseñanza online sólo presenta ventajas.

Como consecuencia de la no participación de los alumnos en la clase virtual, la clase magistral (pensada para tener un peso muy limitado en términos de tiempo en el CIMA) pasó a ser la única actividad grupal de la asignatura. No me daba tiempo a formarme acerca de cómo organizar grupos en la plataforma online, cómo dinamizarlos, etc...teniendo que reelaboar los materiales, preparar las clases magistrales, etc..Y aunque lo hubiera aprendido, ¿Cuál habría sido el resultado? ¿Trabajar cada grupo por su cuenta y yo con 10 grupos simultáneamente? ¿Y el trabajo en común y la discusión entre los 50 alumnos de cada grupo?



Me situaba, de repente, en las antípodas del modelo didáctico que llevo varios años intentando implantar. Los alumnos han agradecido las clases magistrales (entre las que se incluían los “debates unipersonales” de las lecturas) pues consideraban que les hubiera sido muy difícil prepararse la materia, estructurada como está sobre la base de la controversia, el debate y la contraposición de enfoques económicos distintos. La asignatura no tiene un manual ni un único texto que se pueda estudiar. Es una asignatura que se construye a partir del trabajo colectivo del grupo. Lo que se evalúa no es si los estudiantes han memorizado mejor o peor una serie de temas sino su capacidad de reflexionar sobre los problemas que hemos ido trabajando.

Nos quedamos sin el grupo como espacio privilegiado de trabajo y también sin la motivación “externa” que suponía la corrección y calificación por mi parte de todas y cada una de las tareas. La revisión online de las mismas, la gestión de las tareas a través de la plataforma sin tener ninguna experiencia ni conocimiento de la misma (sólo la había utilizado como repositorio de materiales), y el abuso que los alumnos estaban haciendo de internet, me llevó a decidir que las tareas se evaluarían sólo mediante preguntas concretas en el cuestionario final. Era curioso cómo hasta entonces, algunos alumnos que habían obtenido muy buena calificación en el trabajo individual con una lectura, después esos conocimientos parecían desaparecer a la hora de cerrar el ciclo; es decir, en el cuestionario final. Una alumna señaló que su mente era como “una cisterna”: una vez que hacía la tarea, la olvidaba inmediatamente. Esta realidad, y la imposible tarea de corregir todas y cada una de las actividades de los alumnos, me inclina a la determinación de motivarlos a leer a partir de ahora por esta vía. Es evidente que los alumnos han leído mucho menos (no es lo mismo que le evalúen cada lectura y que se vean obligados a participar defendiendo sus ideas



y argumentos en clase), que tener que responder a alguna pregunta de la lectura que pueda “caer en el cuestionario final”). Al no tener que defender sus argumentos en el grupo, bastaba con que alguien (incluidos alumnos de otros cursos anteriores o las propias grabaciones mecanografiadas de la docente debatiendo consigo misma las lecturas) les facilitara las preguntas respondidas. Es evidente que las nuevas herramientas digitales permiten el contacto directo virtual con los alumnos, y evaluar si han comprendido o no la materia, pero ¿dónde está entonces el trabajo del grupo?

En relación a los cuestionarios finales, la nueva situación también desvirtuaba el sentido último de los mismos. Este es un aspecto interesante que cada año, desde que me incorporé al programa FIDOP, he tenido que trabajar bastante con los alumnos. No tienen claro para qué sirven los cuestionarios finales ni lo que yo “espero” de ellos. Creen que pueden responder “casi cualquier cosa”: que no tienen que incorporar lo que han aprendido de las lecturas, seminarios, trabajos en clase, etc.; que no se trata de opinar sino de argumentar científicamente; esto es, de defender sus propias ideas pero con los argumentos dados por los distintos autores (trabajados en clase y con enfoques a menudo contrapuestos); que tienen que dedicarle tiempo e interés. Les cuesta asimilar que no basta con “entender”; que aunque no tengan que memorizar, construir su propio pensamiento y sus propios argumentos exige mucho más. Hay que reelaborar el conocimiento; asimilarlo; procesarlo; digerirlo y, después, entregarlo. Y este es el papel del cuestionario final. Todos los años se llevan una gran sorpresa cuando ven, “con lo fácil que es la asignatura”, las calificaciones de los cuestionarios finales. Normalmente, a partir del tercer tema, los cuestionarios finales ya adquieren otro nivel.



En esta ocasión, decidí dejar de evaluar también los cuestionarios finales de cada tema ¿Qué sentido tenía que me entregaran más o menos mecanografiadas las clases impartidas online? ¿Qué trabajo individual y colectivo había que plasmar en el cuestionario final? Un porcentaje muy elevado de alumnos no estaba haciendo las lecturas; tampoco teníamos seminarios, ni talleres, ni debates en grupo. El cuestionario final había perdido casi todo su sentido.

Gracias a que teníamos seis tareas evaluadas (incluidos los cuestionarios finales de los primeros temas) correspondientes a la etapa presencial, la evaluación final de la asignatura no ha sido tan ineficaz y decepcionante (en el contexto de este modelo de docencia) como hubiera sido sin la evaluación continua realizada anteriormente. Se ha realizado un único cuestionario final correspondiente a todos los temas vistos durante el confinamiento, siendo su contenido más conceptual de lo habitual, como corresponde a un modelo de enseñanza que ha estado basado casi exclusivamente en la clase magistral.

Conclusión

La experiencia con la enseñanza online no ha podido ser más frustrante. Los alumnos han agradecido enormemente la presencia virtual (que las clases online se mantuvieran en los mismos horarios; que se intentara emular las discusiones en grupo; que se proyectaran vídeos a través de la plataforma para verlos y teóricamente comentarlos en común, etc..), pero el sentimiento general es de decepción, frustración y fracaso. Todos hemos hecho lo mejor que se podía hacer en estas circunstancias, pero asumir que, una vez realizado el esfuerzo de “modernización”, lo que queda es profundizar en el modelo, lo considero un grave error. Como antes se señalaba, la tecnología nunca



es neutra. Y esta tecnología puede que sea lo más útil para un modelo determinado de enseñanza, pero no tiene por qué serlo para cualquier modelo.

Es verdad que, aunque no existen tecnologías neutras, el resultado final de las mismas depende en gran medida de cómo y para qué se utilicen. Como señala Riechmann (2020), “la tecnología es simultáneamente productiva y destructiva, redentora y aniquiladora. La ciencia y la técnica es a la vez lo mejor que tenemos desde el punto de vista epistemológico y lo más peligroso que ha inventado el ser humano desde la perspectiva ético-política”. En el caso de la enseñanza online, no cabe duda de que tiene una dimensión “redentora” y “benefactora”, pero su bondad va a depender de la matriz socioeconómica, cultural e institucional en la que se inserte.

Cuando se plantea ahora que la enseñanza online “ha venido para quedarse”, se quiere hacer ver que este cambio es esencialmente técnico, que implica –no olvidemos el contexto de adoración incondicional a la técnica que muestran nuestras sociedades (tecnología)- “progreso”, “modernización” y “avance”. Pero avance, ¿en qué dirección? Como señala Delgado (2020), hay dos formas de entender la crisis ecosocial en la que nos hallamos inmersos: una, desde dentro del sistema, se interpreta como una crisis de crecimiento (económico), de *desarrollo*, que hay que resolver profundizando en la lógica del modelo de acumulación que existe: más tecnología, ahorro de mano de obra, concentración y centralización del poder económico y político, estandarización, y subordinación de cada vez más ámbitos de la vida social y natural al “fetichismo de la mercancía”. Desde fuera del sistema, la crisis es el resultado de esta “mente patriarcal”; es una crisis civilizatoria. Nuestro mayor déficit, señala Riechamnn (2020) no es de progreso tecnológico, sino de progreso moral y de cambio social. Sin tener en cuenta el contexto social y las

Ciclos de Mejora en el Aula (2020). Experiencias de Innovación Docente de la US



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

relaciones socioeconómicas en las que se inserta esta “nueva” tecnología, es por tanto muy arriesgado hablar de un efecto benefactor per sé.

La enseñanza online como alternativa a la enseñanza presencial tiene enormes implicaciones sociales, económicas, ecológicas, psicológicas, culturales, etc. y no se puede asumir como tal sin una discusión social previa acerca del modelo de sociedad que queremos. Por ejemplo, la nueva tecnología ahorra costes (¡sobre todo de mano de obra!) Pero, ¿es esto positivo? ¿No es el factor humano el elemento fundamental en todo proceso educativo? ¿Son los estudiantes una mercancía y la Universidad una fábrica de títulos? La enseñanza online permite un control exhaustivo -con mínimo coste directo- de asistencia, fechas de entrega, participación, plagio, etc. por parte de los alumnos. Pero ¿es este el modelo de sociedad que queremos? ¿Una en la que la responsabilidad individual y colectiva, la autorregulación y el compromiso sean sustituidos por un control externo, remoto, anónimo y cada vez más centralizado? La enseñanza online facilita el acceso a una cantidad ingente de información; pero ¿es el acceso a la información el principal obstáculo que tienen nuestros alumnos o, por el contrario, lo es la capacidad para discernir, seleccionar y entender la misma? Las nuevas plataformas de enseñanza online facilitan enormemente la elaboración de exámenes y su calificación. Pero ¿queremos un modelo educativo basado en el rendimiento (intelectual) y en el juicio o, por el contrario uno basado en el aprendizaje desde una perspectiva más multidimensional? Todas estas preguntas son las que nos tenemos que plantear a la hora de utilizar una tecnología u otra. La clave es: ¿para qué esta tecnología?

La utilización de las plataformas digitales, que no la “enseñanza online” podría ser una herramienta adecuada (no somos anti-ciencia ni anti-tecnología), pero en ningún caso se debería plantear como modelo alternativo a



la enseñanza presencial; sobre todo, si además no se hace explícito que no se trata de un mero cambio técnico sino que el abandono de la presencialidad tiene enormes impactos epistemológicos.

El impacto de la enseñanza online en el CIMA que aquí se presenta pone de manifiesto que, si no se cambian de manera radical las condiciones externas (modelo educativo) la nueva tecnología lo único que hará será profundizar las fallas del modelo que impera actualmente: un modelo sesgado hacia lo mental/intelectual; individualista; crecientemente mercantilizado; deshumanizado, burocratizado e impersonal. La tarea de la Universidad es crear ciudadanos libres y comprometidos y no obreros eficientes y disciplinados (Trainer, 2017).



Palabras clave: “Economía mundial” “Grado de Economía” “docencia universitaria” “Experimentación docente universitaria” “Enseñanza online”

Key words: “World Economics” “Economy grade” “University teaching” “University teaching experimentation” “Online Teaching”.

Referencias:

- Delgado, M. (2020) Por otra economía para Andalucía <https://portaldeandalucia.org/opinion/por-otra-economia-para-andalucia/>
- Díez, E. (2020) Bajar la ratio y aumentar la plantilla docente: Plan de reconstrucción educativa, en <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/06/02/bajar-la-ratio-y-aumentar-la-plantilla-docente-plan-de-reconstruccion-educativa/>
- Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*, Universitat de Valencia
- Illich, I. (2012) *La sociedad desescolarizada*, Ed. Brulot
- Márquez, C. (2019) Principales retos de la economía mundial: raíces económicas del deterioro ecológico y social y alternativas en construcción. Un modelo de aprendizaje basado en problemas, en Navarro E. y Porlán, R. (Coords) (2019). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019 Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, pp. 909-932. Ed. Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla 2019.
- Müller, T. y Schmalenbach, Ch. (2016) Escaleras de aprendizaje: enseñando con la metodología multigradomulti-nivel, Ed. Univesidad Don Bosco, año 10, nº18, pp. 47-56
- Naciones Unidas <https://www.oei.es/historico/decada/boletín101.php>
- Naranjo, C. (2010) *La mente patriarcal*, RBA Ed.
- Naranjo, C. (2017) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, la llave Ed.
- Naredo, J.M. (2011) *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*, s.XXI
- Porlán, R. et.al (2017) *Enseñanza universitaria, cómo mejorarla*, Ed. Morata



- Riechmann, J. (2018) El colapso no es el fin del mundo: pistas para una reflexión estratégica, Riechmann et.al. *Para evitar la barbarie. Trayectorias de transición ecosocial y de colapso*, Universidad de Granada
- Riechmann, J. (2020) Ciencia y tecnología. Científicos por el Medio Ambiente, CIMA <http://www.cima.org.es/cienciaytecnologia>
- Trainer, T. (2017) *La vía de la simplicidad*, Ed. Trotta
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el s. XXI <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218308?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-39c52da7-5af9-43a1-b31b-9df75d744840>
- Van der Ploeg (2010) Setos domados, una vaca global y un *virus*: la creación y la demolición de la controlabilidad en, *Nuevos campesinos*, Icaria.

