

*El Espacio Europeo
de Educación Superior:
otra manera de enseñar
y de aprender (la experiencia
de la titulación de Historia
de la Universitat de València)**

Carmen García Monerris

Universitat de València

No cabe la menor duda de que el proceso de convergencia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha despertado en algunos casos y acelerado en otros la preocupación por la calidad en un sentido amplio. La impresión generalizada es que la universidad española en su conjunto, al menos por aquellas experiencias conocidas, está intentando responder a los nuevos retos de una manera bastante global y sustantiva, es decir, haciendo comprender —lo cual no resulta a veces fácil— que, más allá de adaptaciones formales, lo que se está poniendo sobre la mesa desde hace ya años es una nueva forma de enseñar y de aprender.

A pesar de retrasos respecto a otros países europeos, de falta de decisión en el anterior marco legislativo de la LOU y de alguna que otra ambigüedad por falta de normativas claras, lo cierto es que, por primera vez, las llamadas a un cambio en la docencia universitaria son algo más que retórica y están suponiendo un mayor grado de compromiso político por parte de las autoridades académicas. Las voces que reclaman desde dentro de los órganos de gobierno de las universidades saltos cualitativos y no cuantitativos se dejan oír cada vez con más fuerza. De la misma manera, se habla de líneas

* Este texto es una versión reducida de la comunicación presentada a las jornadas «Los estudios de Historia ante la adaptación a Europa de la Universidad española», celebradas en Santander los días 17 y 18 de diciembre de 2004 y organizadas por la Asociación de Historia Contemporánea y por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria.

de actuación que impulsen la gran aventura de unas prácticas y hábitos de calidad en los que necesariamente, y de manera prioritaria, se viese involucrada la tarea docente; de «instituciones» ágiles que propicien aquello que para las Humanidades, al menos, resulta vital, la transdisciplinariedad; y de estímulos que coloquen en su justo lugar y valor la tarea docente como uno de los puntales de la institución.

Sabemos —y así lo hemos sufrido— que en más de una ocasión todos estos deseos o desideratas han acabado concretándose en los aspectos más formales de una reordenación de titulaciones, de unos nuevos Planes de Estudio o de una nunca acabada reforma administrativa. Es cierto que, desde la muerte del dictador, la universidad española ha requerido de ingentes esfuerzos en todos los ámbitos para colocarse en una situación de proximidad respecto al entorno europeo. Las necesidades, dado el punto de partida, eran múltiples, pero también es cierto que éstas muchas veces resultan insaciables y que el «tiempo de la calidad y de la innovación» tiene un ritmo y una estructura que requieren de un especial tratamiento y, sobre todo, de una especial voluntad política. De hecho, en estos momentos podemos afirmar, sin temor a desviarnos demasiado de la realidad, que una auténtica política de calidad sigue siendo la asignatura pendiente de muchos de los responsables de la gestión universitaria, aunque, como ya se ha afirmado, la proximidad de la convergencia con Europa da la impresión de que no permite ya más dilaciones en este aspecto.

Me propongo en este trabajo dar cuenta, por una parte, de las principales medidas adoptadas por la Universitat de València para impulsar y coordinar una política de calidad y de innovación en la docencia en el contexto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por otra, informar a propósito de esa misma política adaptada a una experiencia piloto en la titulación de Historia. Más allá de los casos concretos, se trataría, en cualquier caso, de propiciar un debate y una reflexión en torno a una nueva forma de enseñar y de aprender. Ése es, en definitiva, el nuevo espíritu que se esconde detrás de la concepción de los nuevos (al menos para nosotros) créditos ECTS.

La política de calidad en la Universitat de València: una aproximación

Tal vez sea la UVEG¹, debido a su historia y a su estructura, una de esas instituciones en las que nunca o casi nunca se pueda ver cumplido aquello de satisfacer en un primer momento las necesidades consideradas primarias, infraestructurales o cuantitativas para poder plantearse y abordar después una política de calidad. Si de avanzar se trata, habrá que partir del supuesto de que estamos en presencia de necesidades y de ritmos distintos y que las primeras no pueden condicionar en todos sus extremos a las segundas. De hecho, como creo que ha ocurrido en muchas otras universidades, en ésta ha sido una cada vez más nítida y arriesgada voluntad política la que ha desencadenado los mecanismos de una cultura de innovación en la docencia. Voluntad política y consenso entre los actores protagonistas creo que son los prerrequisitos para tal aventura.

Es cierto que la cultura de la calidad o de la excelencia se ha ido abriendo paso desde hace algunos años a través de las distintas convocatorias nacionales para la evaluación de las universidades. La de Valencia, y más en concreto la titulación de Historia, participó durante el curso 2000-2001 en dicha convocatoria. Era la primera vez que, al menos desde el Comité de Autoevaluación, los miembros de la Facultad nos enfrentábamos a una experiencia de este tipo. Más allá de resultados concretos², su valor cabría cifrarlo en dos aspectos: introdujo a la comunidad universitaria en el horizonte de la cultura de calidad y propició por vez primera, aunque de manera selectiva, una reflexión sobre la situación de la enseñanza en la titulación y sus necesidades de mejora. No sería, sin embargo, hasta un poco más tarde, concretamente a partir del curso académico 2002-2003, cuando diversos documentos e informes técnicos desde instancias superiores empezaron a dar cuenta de la magnitud y globalidad de la reforma que se avecinaba.

Fue durante ese curso, una vez concluida la nueva Ley de Ordenación Universitaria y agotadas gran parte de las contingencias e

¹ Universitat de Valencia. Estudi General (en adelante, UVEG).

² Existe mecanografiado un «Informe del Comité de Autoevaluación de la enseñanza de la titulación de Historia. Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València», marzo del 2001, 53 pp. más anexo estadístico de 30 p.

incidencias que acompañaron su elaboración y aprobación, cuando en la Universidad de Valencia, en el seno de un nuevo equipo rectoral salido precisamente de las primeras elecciones con sufragio universal ponderado establecido por dicha Ley, se gestó el que sería el instrumento básico para acometer el proceso de cambio que implicaba la convergencia. Se creó así la Oficina de Convergencia Europea (OCE), dependiente del Vicerrectorado de Estudios y encargada de coordinar, orientar y alentar la reforma. A ello siguió un Comité de Calidad de la Universidad, así como la aprobación de unas líneas presupuestarias específicas que acompañasen las acciones derivadas de la puesta en marcha de los grupos de innovación. A estos instrumentos institucionales y financieros cabría añadir otros ya existentes que, a partir de ese momento, derivaron gran parte de su trabajo hacia el apoyo y coordinación del programa de convergencia. Me refiero al Servicio de Formación Permanente (SFP), encargado del asesoramiento pedagógico y didáctico y de la creación de material y de protocolos necesarios, y al Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE). Todos ellos constituyen en este momento el entramado de apoyo institucional básico de que se ha dotado, a nivel central, la Universidad de Valencia.

Siguiendo una bien asentada tradición en el ámbito de la pedagogía y de la innovación educativa, la efectividad de todo proceso de cambio, una vez exteriorizada la voluntad política y concretado el impulso y liderazgo institucional, pasa necesariamente por la implicación muy directa de los actores y por múltiples acciones a escala reducida. Es el momento de pasar de la «macro» a la «micropolítica», de mayor capacidad difusora y de mayor operatividad. A ese sentido respondió la «Primera convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea» que la Universidad hizo pública en febrero de 2003. El resultado del mismo fue la aprobación por parte de la Comisión de Calidad de la Universidad, para el curso 2003-2004, de un total de once proyectos pilotos que implicaron a 71 profesores y a cerca de un millar de estudiantes de las titulaciones de Química, Matemáticas, Biología, Sociología, Filología Inglesa, Maestro en Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía, ADE-Derecho, Economía y Filosofía³.

³ Una presentación esquemática de las líneas fundamentales de esta primera convocatoria se puede ver en ALFARO ROCHER, I. J.: «La innovación educativa en

En febrero de 2004, y por resolución del Comité de Calidad de mayo de ese año, se lanzó la segunda convocatoria para el curso 2004-2005, en la que ya participó la titulación de Historia, concretamente con un proyecto de innovación para todos los grupos de primer curso de nueva incorporación y con apoyo institucional y financiero⁴.

La política de difusión e información opta en todos los casos por una acción selectiva y discriminatoria que asegure, en un tiempo prudencial, la correcta formación de un contingente de profesores que pueda actuar, a su vez, como elemento de propaganda y asesoramiento posterior. Las resistencias a los cambios en la comunidad educativa o el escepticismo declarado ante la acumulación de reformas en un corto espacio de tiempo son difícilmente abordables —como han demostrado experiencias anteriores— a través de políticas masivas e indiscriminadas de difusión y de información. Aunque pueda parecer una contradicción, demasiada información acarrea un problema de saturación y de falta de claridad y de criterios de discriminación entre los receptores⁵.

Sin embargo, a pesar de diversas iniciativas en este sentido, los resultados siguen siendo manifiestamente mejorables. De un estudio impulsado por la OCE para valorar y cuantificar el conocimiento y actitudes del profesorado de la Universidad de Valencia ante el proceso de convergencia y dado a conocer recientemente se desprende el desolador dato de que sólo un 23 por 100 del profesorado encuestado muestra tener un conocimiento suficiente de la Declaración de Bolonia y sus repercusiones, y sólo un 11 por 100 es conocedor de declaraciones o normativas y directrices posteriores. Si bien es verdad que el conocimiento del proceso de convergencia en un sentido más general aumenta significativamente (un 47 por 100), lo cierto

el marco de la convergencia europea en la Universitat de València», disponible en <http://www.uv.es/~oce/web%20castellano/Presentacion%20PIE-ConvEur.pdf>.

⁴ Así, por ejemplo, la asignación de un becario encargado de «la administración del entorno del aula virtual, de la asistencia técnica al profesorado para la utilización correcta de las nuevas TIC y colaboración en la recogida de datos, análisis y edición de informes relacionados con el proyecto». También una pequeña asignación económica a cada proyecto para la adquisición de material didáctico o para la financiación de alguna actividad de apoyo a la docencia o a la formación del profesorado.

⁵ La página genérica donde, por otra parte, se encontrará completa información sobre la actividad de la Universidad de Valencia en este ámbito es <http://www.uv.es/oce/>.

es que queda todavía más del 50 por 100 del profesorado valenciano que no se considera informado sobre el mismo. Si a ello unimos que sólo un 21 por 100 se muestra optimista respecto a que la reforma pueda producir una enseñanza de mayor calidad, tendremos esbozado un panorama que reclama todavía muchos esfuerzos para una implementación correcta y, sobre todo, para una movilización de voluntades en torno a él⁶.

La política de innovación de la Universidad de Valencia, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha visto también beneficiada de otros procesos que, sin haber surgido estrictamente al hilo de las necesidades derivadas de Bolonia, sin embargo, han contribuido a crear y potenciar, dentro de los selectivos límites ya esbozados, un ambiente adecuado para una cultura académica de evaluación e innovación. Me refiero a lo que allí conocemos como el «Plan de evaluación y mejora del rendimiento académico de la Universidad de Valencia» o PAMRA, en el que han estado muy directamente implicados el GADE y el Comité de Calidad de la Universidad.

El programa surgió inicialmente a raíz de un problema planteado por la Normativa de Permanencia en la Universidad, aspecto que inmediatamente se relacionaba con las tasas de rendimiento y de éxito, y que, por derivación, colocaba sobre el tapete el grave problema de las tasas de abandono en los primeros cursos. Para empezar, se decidió iniciar procesos de evaluación y diagnóstico, tanto internos como externos, de aquellas titulaciones en que más de un 30 por 100 de los estudiantes tuvieran suspendida alguna asignatura de primer curso en su tercer año de estancia en la Universidad. Ni que decir tiene que la de Historia fue una de esas titulaciones. Más adelante me referiré a ella con más detenimiento. Durante el curso 2002-2003 fueron evaluadas según estos criterios 28 titulaciones de las diferentes áreas científicas. En el curso siguiente se realizaron 20 informes más sobre otras tantas titulaciones. Tras un periodo prudencial de tiempo en que los propios afectados efectuaban un proceso de autoevaluación y recogida y tratamiento de datos, a través generalmente de las Comisiones Académicas de Título (encargadas de la coordinación y gestión de las titulaciones) y/o los Comités de Calidad de centro, se procedía a la evaluación externa por una Comi-

⁶ Los resultados concretos se pueden encontrar en <http://www.uv.es/~oce/resum%20informe%20valencia.pdf>.

sión de Evaluación Externa, una por cada gran área, y con un coordinador al frente, generalmente miembro del Comité de Calidad de la Universidad. Los informes finales, resultado de la evaluación interna más la externa, eran aprobados o, en su caso, modificados por el Comité de Calidad de la Universidad.

El resultado fue, desde mi punto de vista, muy importante, tanto por el volumen de información que aportó, como sobre la dinámica de discusión y evaluación que propició entre pequeños núcleos de muchas titulaciones. De hecho, como el mismo Vicerrectorado ha reconocido recientemente, el programa pronto desbordó sus limitados objetivos destinados a resolver un problema de permanencia de los estudiantes y se ha convertido en una pieza importante de la política de calidad e innovación de la institución⁷. La importancia de los diagnósticos que se han efectuado radica en su carácter específico y concreto, por mucho que en determinadas ocasiones exista una coincidencia muy grande entre muchas titulaciones. De la misma manera, las propuestas formuladas son extremadamente realistas y ligadas a las necesidades y dinámicas concretas.

Algunos datos relativos a la titulación de Historia en la Universidad de Valencia

En medio de este panorama de diseño e implementación de una política de calidad, la titulación de Historia ocupa una situación muy peculiar. Tanto por su tradición como por su magnitud actual (113 profesores distribuidos en cinco grandes Departamentos correspondientes a seis áreas de conocimiento y 1.491 estudiantes de primer y segundo ciclo)⁸, su evolución y, muy particularmente, sus propuestas de adaptación al nuevo espacio europeo deberían llevarle a una situación de liderazgo en el contexto más general de las Humanidades, aspecto éste que, hoy por hoy, no resulta del todo evidente.

⁷ El informe final, de noviembre del 2003, en http://www.uv.es/~oce/Inf_FinalPEMRA.pdf.

⁸ Aunque en claro descenso desde los cursos 1999-2000 y 2000-2001, en que se contabilizaron 1.733 y 1.739, respectivamente. Los alumnos de nueva incorporación han evolucionado desde cerca de 400 alumnos en 1998-1999 a 237 en el actual curso 2003-2004, un descenso de casi el 50 por 100 que, además, ni siquiera llega a cubrir el número de plazas ofrecido por el centro.

Si tenemos en cuenta que nuestra titulación, tal como ya se ha dicho, participó en el curso 2000-2001 en el programa nacional de evaluación de las universidades y, durante el 2002-2003, fue una de las titulaciones objeto del PAMRA, se tendrá que convenir que disponemos ya de una información global bastante significativa. Por otra parte, algunos de los diagnósticos apuntados en el proceso de evaluación institucional no han hecho sino confirmarse en el más concreto dirigido por la propia Universidad, redundando en su validez y multiplicando, si cabe, las exigencias para su resolución.

De acuerdo con una tendencia general en todas las titulaciones de la Universidad de Valencia, en la de Historia se observa, manejando datos desde 1999 hasta la actualidad, una tendencia al estancamiento en cuanto a la *tasa de éxito*, o relación entre los créditos superados y los presentados a evaluación por los estudiantes en un año académico, y una línea claramente descendente en la *tasa de rendimiento*, o relación entre los créditos aprobados y los matriculados por los alumnos en un año académico. La *tasa de éxito* media de la Universidad de Valencia en primer curso se sitúa en torno al 60 por 100, mientras que en la de Historia en el mismo curso es del 46,87 por 100, la octava más baja de toda la Universidad, sólo por encima de titulaciones como Ingeniería Informática, Física, Matemáticas, Sociología, Química, Filosofía o Filología Catalana. Dicho en otras palabras, de aquellos alumnos que se presentan a examen en primer curso no consiguen aprobar casi la mitad de ellos. Cabría observar, además, que desde 1999 hasta el 2002, la tasa de éxito se mantiene relativamente estable en casi todas las grandes áreas, y sólo en el área de Salud muestra una tendencia creciente, mientras que en el resto su tendencia es descendente. Se ha detectado, por tanto, un problema grave que, además, en lugar de decrecer, parece que va en aumento.

En cuanto a la *tasa de rendimiento*, sólo las titulaciones del área de la Salud, una vez más, mantienen una constante próxima al 75 por 100, mientras que Experimentales, Sociales, Técnicas y Humanidades se sitúan actualmente entre la franja del 64-54 por 100, con tendencia claramente descendente. Por su parte, la titulación de Historia tiene en primero unas tasas de rendimiento alarmantes, que la sitúan en torno al 30 por 100.

Si las bajas tasas de éxito delimitan un espacio de problemas, entre los que estarían, en grado significativo, los derivados de una dinámica de enseñanza-aprendizaje específica, el umbral crítico de

rendimiento nos sitúa claramente ante el problema del *abandono*, problema realmente complejo y multifactorial pero cuya magnitud exige unos estudios a fondo y la adopción de medidas para su corrección. Si por abandono se entiende técnicamente el porcentaje de estudiantes que, habiéndose matriculado en una titulación, desiste de hacerlo en los dos cursos siguientes, las diversas titulaciones de la Universidad de Valencia oscilan entre el mínimo de un 1,1 por 100 de abandono en la de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (seguida por Odontología, Fisioterapia, Medicina, Comunicación Audiovisual o Farmacia) y un máximo del 31,4 por 100 de Geografía (precedida por Filología Francesa, Filosofía, Educación Infantil, Matemáticas o Sociología). La Licenciatura de Historia tiene una tasa de abandono del 20 por 100 respecto a aquellos estudiantes matriculados en el curso 2001-2002, ocupando el noveno lugar entre las tasas más altas.

Como ocurre en otros niveles del sistema educativo, son los cursos de transición o puentes, aquellos que suponen para el estudiante la perspectiva de un cambio y la necesidad de adaptación a una situación nueva de resultados inciertos, los más complejos desde el punto de vista pedagógico. En nuestro caso, no exageramos nada si afirmamos que los datos que poseemos de los comportamientos y resultados en los primeros cursos nos sitúan ante un diagnóstico pesimista que, sin duda, va a requerir de amplios y generosos esfuerzos, pero también de medidas valientes, para su superación. Por otra parte, el carácter estratégico del primer curso no sólo revela la importancia de adoptar soluciones para su ámbito, sino que, de alguna manera, puede estar anunciando aquellos tipos de problemas con que nos podremos encontrar en la futura oferta de Grado considerada en su conjunto. Dicho de otra manera: lo que ahora se presenta como un problema «específico» de los primeros cursos puede acabar siéndolo del Grado, dada su ubicación y finalidad en el conjunto de la carrera universitaria futura. Las políticas de trabajo conjunto con profesores y estudiantes de las Enseñanzas Medias deberían ser una prioridad en estos momentos.

Alguno de los indicadores generales hasta aquí expuestos podemos aplicarlos a una escala más reducida de observación, como la de las asignaturas troncales que conforman el primer curso en el plan de estudios. El resultado es, si cabe, más desolador, por cuanto la diversidad interna añade a los problemas ya detectados otro muy

profundo de coordinación y de planificación entre las áreas que poco o nada contribuye a una perspectiva unitaria de la titulación. Una perspectiva, no lo perdamos de vista, que deberá primar como criterio fuerte en la próxima titulación de Grado.

Tasas de rendimiento y de éxito en las asignaturas troncales de primer curso de la titulación de Historia de la UVEG (curso 2001-2002)

Historia Antigua Universal	63,5	88,5
Historia Contemporánea Universal	27,4	59,3
Historia Medieval Universal	21,5	65,7
Historia Moderna Universal	32,2	60,0
Prehistoria	38,3	73,7

Si adoptamos como criterio de «normalidad» una tasa de éxito del 75 por 100 y desglosamos los datos por grupo y profesor (25 en total), observaremos que sólo en siete casos en ese momento aparecían resultados superiores a esa referencia. Entre el 60 y el 75 por 100 aparecen once casos, y siete profesores aparecen con tasas inferiores al 60 por 100, de los cuales tres no alcanzan el 50 por 100.

Tasas de éxito en las asignaturas troncales de primer curso de la titulación de Historia de la UVEG, por grupos y en primera convocatoria (curso 2001-2002)

	<i>Número de casos</i>
> al 75 por 100	7
Entre 60 y 75 por 100	11
< al 60 por 100	7

Son cifras y porcentajes referidos, como se ha indicado, a la primera convocatoria. En la segunda, salvo casos muy contados y excepcionales, las tasas de éxito suelen ser inferiores y en algunos

casos muy por debajo de las de la primera. Ello indica, en principio, que la segunda oportunidad no es utilizada por parte del estudiante como una forma de aplazar la presentación al examen, ni siquiera como un instrumento de planificación y ordenación anual del esfuerzo que significa la dedicación a un curso. Más bien parece indicar que, en un alto porcentaje, se trata de aquellos estudiantes suspendidos en junio que lo vuelven a intentar en septiembre, elevando las tasas de fracaso. De seguir esta tendencia (y todo parece indicar que se trata de una práctica muy consolidada en la cultura universitaria española), debería ser elemento de reflexión para una organización y nueva planificación de la actividad lectiva del curso académico. Tal vez sin el famoso «septiembre» pudiera abordarse de forma definitiva una estructura cuatrimestral de la docencia que introdujera mayores criterios de racionalidad y, sobre todo, de efectividad que los existentes actualmente.

En una encuesta realizada entre los estudiantes de primero (y alguna muestra significativa de segundo curso) en marzo de 2003, en la que se intentaba, desde la perspectiva de los afectados, profundizar tanto en las razones del absentismo como en las de las bajas tasas de éxito, se obtuvieron resultados muy significativos, especialmente por lo que hace a la disonancia entre las expectativas y la realidad, el grado de dificultad percibida y la existencia o no de correlación entre los índices de rendimiento y de éxito con la naturaleza intrínseca de las diversas materias que componen el tronco básico de la titulación.

Sobre un total de 256 encuestados, aproximadamente en el 70,4 por 100 de los casos hay una coincidencia entre las expectativas que se había formado el estudiante y la realidad con que se encuentra al entrar en la Facultad. El dato es muy bueno y de él podemos sacar, en principio, una doble conclusión. La primera sería que la titulación de Historia sigue teniendo un gran atractivo en el ámbito de las Humanidades, más allá de razones profesionales concretas; la segunda nos pondría en la senda de buscar las razones de las bajas tasas de rendimiento y de éxito en aspectos mucho más concretos y específicos que en los derivados de la estructura general de la titulación.

El dato que acabamos de comentar queda reforzado, si cabe, ante la consideración que el estudiante tiene del grado de dificultad de la titulación, ya que aquí las cifras se invierten, constatándose

un 75 por 100 de casos en que la percepción de la dificultad es mayor de la que imaginaban, mientras que sólo en un 25 por 100 de los casos opina que la titulación resulta más fácil. Si esa percepción de dificultad la desglosamos por asignaturas y áreas de conocimiento, obtendremos los siguientes resultados:

**Percepción del grado de dificultad
de las asignaturas de primer curso de la titulación
de Historia de la UVEG**

Historia Contemporánea	35,05
Prehistoria	22,83
Historia Moderna	16,75
Historia Medieval	15,43
Historia Antigua	9,97

Estos datos, sobre todo si los cruzamos con los correspondientes a las tasas de éxito y de rendimiento por asignaturas, ponen de manifiesto algunos aspectos interesantes. Solemos tener la tendencia, a la hora de interpretar estos últimos, de correlacionar los bajos índices con una supuesta dificultad intrínseca de la materia debida, tal vez, a una inevitable y progresiva complejidad del proceso y a la aceleración del tiempo histórico; también, quizá, con el mayor volumen de producción historiográfica para aquellas épocas históricas más próximas a nosotros. De hecho, esto se vería confirmado en los casos extremos de Historia Contemporánea y de Historia Antigua, asignaturas en las que a un supuesto mayor grado de complejidad correspondería una apreciación de más dificultad por parte del estudiante y, en consecuencia, menores tasas de éxito y de rendimiento, y viceversa. Sin embargo, tal supuesto queda en entredicho o notablemente matizado al observar los datos del resto de asignaturas, especialmente de Prehistoria y de Historia Medieval. Resulta en el caso de esta última, con unas tasas de éxito y, sobre todo, de rendimiento de las más bajas, que la percepción de dificultad es, sin embargo, de las menores. En Prehistoria, el contraste es, si cabe, más acusado: tratándose de la asignatura que ocupa el segundo mejor lugar en

cuanto a tasas de rendimiento y de éxito, la percepción de su dificultad es muy grande, sólo superada por Historia Contemporánea. Un aspecto, ciertamente, que contrasta con el supuesto antes manejado de una apriorística facilidad para el estudiante debido a la naturaleza intrínseca del periodo objeto de estudio.

Si de sacar conclusiones se tratase —lo cual suele ser arriesgado cuando estamos en presencia de tan escasos datos—, éstos nos colocarían una vez más ante la evidencia de lo que podemos denominar la «pequeña» política de la interacción en el aula y de la capacidad docente del profesor, más que en problemas derivados de una oferta global o estructurales. Es ahí donde, desde mi punto de vista, debería concentrarse el mayor esfuerzo en la nueva etapa que se nos avecina y, en este sentido, las políticas de calidad e innovación adquieren una función estratégica de primer orden. En otro orden de cosas, creo que los contemporaneístas, a tenor de estos datos, deberíamos afrontar una seria reflexión que tratara de explicar la disonancia entre un nivel de calidad en la investigación y en la producción historiográfica más que notable y tan magros resultados en la docencia.

Todo parece indicar que se está produciendo un desfase cada vez más creciente entre la percepción de las necesidades del profesorado universitario y aquellas otras que son propias de los estudiantes. El bajo nivel de preparación de éstos suele ser la queja común entre nosotros, aspecto cuya responsabilidad acabamos siempre trasladando a situaciones que, en principio, escapan a nuestra posibilidad de intervención directa: la mala preparación en los niveles precedentes de la enseñanza y, en su caso, el hecho de que Historia y las Humanidades en general se conviertan en el reducto de aquellos estudiantes que, deseando seguir unos estudios universitarios, no tienen posibilidad de acceso a otras titulaciones.

Dejaré un tanto de lado la primera cuestión: la baja preparación del estudiante, no porque no considere que en algunos casos no sea real, sino porque creo que se está convirtiendo en un tópico de funcionalidad hartamente discutible. De hecho, hemos de admitir que en toda época ha servido para arropar las inevitables inercias y resistencias al cambio. Pocos lugares comunes tan exculpatorios y tan tranquilizadores de malas conciencias como éste. Más que alumbrar, oculta el problema porque, además, no suele ir acompañado de la necesaria contextualización. La supuesta «falta de preparación» está en realidad ocultando un «cambio en los parámetros de la preparación

del estudiante» y, en consecuencia, apunta hacia nuevas y cambiantes funciones del sistema educativo en general y del universitario en particular.

La segunda cuestión es también matizable. Siendo incuestionable el aspecto ahí reseñado, también lo es que la cohorte de estudiante que se dirige desde hace unos años a Historia no es ni homogéneo en cuanto a sus expectativas y objetivos, ni está igualado por una común y baja nota de corte. Poseemos datos ya analizados y valorados relativos al quinquenio 1995-200 para nuestra titulación. De ellos podemos concluir lo siguiente:

1. La relación oferta-demanda en la titulación se mantiene, en líneas generales, bastante equilibrada a lo largo de este periodo, sobre todo si se compara el número de plazas ofertadas con el total de solicitudes en primera opción. Además, el descenso global en la demanda es más acusado en el total de solicitudes que en las de primera opción. Ello indica que aumentan los estudiantes que solicitan nuestra titulación en primera opción, lo cual puede tener repercusiones positivas en cuanto a la calidad de acceso y en cuanto a la motivación de los estudiantes.

2. Una tendencia al aumento de los contingentes que acceden por otros medios distintos a las PAU. Su nivel de preparación es muy desigual, pero no cabe ninguna duda de su nivel de motivación e interés.

3. Es cierto que la nota de corte de la titulación se mantiene entre los mínimos exigibles. Sin embargo, en el último curso académico analizado, el 1999-2000, los estudiantes matriculados de primera opción fueron el 77 por 100 y de ellos el 45 por 100 tuvieron una nota de corte que se situaba entre 6 y >7. Además, porcentualmente crecieron más los contingentes de estudiantes de primera opción con una nota de corte superior a 7 que el de los estudiantes con nota de corte inferior a 6.

De consolidarse estas tendencias, tendríamos, al menos en la Universidad de Valencia, una situación que empezaría a caracterizarse por un aumento selectivo en la calidad de acceso y por una heterogeneidad creciente. Hacer frente a este nuevo perfil de los demandantes es, seguramente, uno de los retos del inmediato futuro.

Un proyecto de intervención en el marco de la convergencia con Europa

Vencidas algunas resistencias iniciales y con un cierto retraso respecto al diagnóstico efectuado de la titulación, la de Historia se acogió, como se ha dicho, a la segunda convocatoria de proyectos de innovación del curso 2004-2005. El grupo quedó constituido, a finales del curso pasado, por el conjunto de profesores responsables de las asignaturas del primer curso de nueva incorporación⁹. Se trata de tres grupos, con cinco asignaturas troncales de Historia Universal cada uno y, por tanto, con quince profesores. Al frente del grupo, el equipo decanal, de acuerdo con la previsión de la convocatoria, nombró un coordinador, el cual disponía desde el comienzo de una guía elaborada por el SFP. Su actividad, de acuerdo con esta guía, no se debía limitar sólo a la representación del equipo de innovación ante otros ámbitos universitarios, sino que alcanzaba muy especialmente a la dinamización y liderazgo del trabajo colectivo, a delimitar los problemas y dificultades en su desarrollo y a extraer previsiones o conclusiones extrapolables a otros grupos¹⁰. Su trabajo, aspecto bastante insólito en el ámbito de la cultura universitaria, está remunerado.

El objetivo inicial era ensayar una aplicación de los nuevos créditos ECTS y de la nueva metodología que comportan al diseño actualmente vigente de primer curso, dentro, por tanto, de una estructura de titulación antigua y que nada tiene que ver, en principio, con el futuro título de Grado. Tener muy presente este contexto era fundamental, tanto para una relativización del grado de cumplimiento de la reforma por parte del profesorado, como para no conducir al estudiante de nueva incorporación hacia un modelo de trabajo que supusiese un

⁹ Los profesores que integran el grupo de innovación en las materias troncales son los siguientes: Teresa Orozco, José L. Peña y Elena Grau por Prehistoria; Antonio C. Ledo, M.^a Paz García-Gelabert y Miguel Requena por Historia Antigua; Manuel Ruzafa, José M.^a Cruselles y Enrique Cruselles por Historia Medieval; Amparo Felip, José M. Palop y Teresa Canet por Historia Moderna, y Encarna García, Carmen García y Amparo Álvarez por Historia Contemporánea. A ellos habría que añadir los profesores correspondientes a las materias optativas. Voluntariamente he prescindido de estas materias a efectos de una mayor concisión.

¹⁰ La guía para los coordinadores se puede encontrar en la página web de la oficina de la OCE: <http://www.uv.es/~oce/convocatories2.htm>. La coordinadora del grupo de innovación es la profesora de Historia Contemporánea Nuria Tabanera.

aumento desmedido de su dedicación. La experiencia piloto se realiza en el marco de un plan de estudios convencional, a partir del cual, si bien las metodologías y las estrategias docentes pueden ser revisadas en profundidad, no ocurre lo mismo con los contenidos de las asignaturas y las asignaturas mismas en el conjunto del currículo del estudiante. Son asignaturas sujetas a las directrices propias de cada título y con el mismo «valor» que antes en el conjunto de la propia titulación. En síntesis, como se nos recordaba desde el propio SFP, «se trataba de desarrollar una experiencia piloto en el marco de un plan de estudios convencional», cifrándose su novedad en poner en práctica algunas de las directrices y orientaciones derivadas del proceso de convergencia, muy especialmente de la nueva naturaleza de los ECTS y de los cambios de metodología docente y de percepción de la función educativa que comportan.

El proceso de conversión de los actuales créditos a créditos ECTS se abordó desde el principio, puesto que ello determinaría no sólo el marco estructural en el que iba a desenvolverse la docencia, sino también y muy especialmente el sentido y los cambios que deberíamos imprimir en nuestra función docente. El campo de acción venía ya delimitado en gran parte por el RD 1125/2003, de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre), en el que se establecía que el número mínimo de horas por crédito era de 25 y el máximo de 30. El número total de créditos por curso se establecía, aproximadamente como ahora, en 60 créditos, siendo la duración del curso académico de un mínimo de 36 semanas y de un máximo de 40.

**Criterios generales de duración del curso académico
y del trabajo exigido a los estudiantes**

<i>Curso académico</i>	<i>Valor propuesto</i>
Semanas/curso	40 semanas
Horas/semana	40 horas
Horas/curso	1.600 horas
Créditos/curso	60 créditos ECTS
Créditos/semana	1,5 créditos ECTS
Horas/crédito	25-30 horas

Los de arriba son criterios generales, de un valor máximo, que en nuestro caso hemos tendido a rebajar en algunos aspectos.

Aplicando un «método descendente» a cada asignatura, y optando por una equivalencia de 1 crédito = 25 horas, con un curso académico de una duración real de 30 semanas (15 semanas por cuatrimestre), el resultado, para una asignatura troncal de 9 créditos actuales, es su valoración en 225 horas de volumen de trabajo ($9 \times 25 = 225$ horas de volumen de trabajo). El paso siguiente fue la distribución de este volumen de trabajo para el estudiante. Los criterios que debían seguirse a la hora de abordar este aspecto tuvieron muy presentes el sentido y la orientación que las nuevas directrices pretenden dar al proceso de enseñanza y aprendizaje. Básicamente, por recordar alguna de ellas:

- Reducir el número de horas presenciales del estudiante.
- Reforzar, en su caso, los aspectos prácticos de las materias.
- Impulsar y desarrollar los procedimientos y las destrezas que le posibiliten una autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Considerar la educación no sólo como una transmisión de contenidos académicos, sino una adquisición de valores y de destrezas, así como el desarrollo de las oportunidades para una auténtica «socialización» del estudiante.
- Potenciar la acción tutorial, individualizada y en grupo.
- Valorar no sólo la adquisición de conocimientos cuanto el volumen total de dedicación del estudiante a las diversas actividades.

Los conceptos con los que operamos para distribuir el volumen total de trabajo fueron: la asistencia a clases, el estudio general y la preparación de exámenes, la realización de un trabajo de curso en grupo, actividades complementarias y realización de exámenes. Teniendo en cuenta que las horas presenciales por asignatura actualmente son tres, se decidió, en un primer curso, reducir esa presencialidad a dos horas, de las cuales, el 75 por 100 serían teóricas y el 25 por 100 restantes prácticas.

Conviene hacer algunas aclaraciones respecto a los criterios de distribución y sus implicaciones. En primer lugar, la reducción mínima de las horas presenciales se hizo teniendo en cuenta que era un primer curso y que una opción que otorgase al estudiante mayor autonomía no contribuiría más que a su desorientación. Evidentemente, un criterio que puede ser adoptado es disminuir progresi-

**Distribución del volumen de trabajo para una asignatura
de nueve créditos ECTS (1 cr. = 25 horas) y con un curso
de treinta semanas de duración**

	<i>Horas/curso</i>
Asistencia a clases teóricas	45
Asistencia a clases prácticas	15
Estudio y preparación clases teóricas	45
Estudio y preparación clases prácticas	15
Estudio y preparación de exámenes	65
Realización de trabajo en grupo	20
Realización de exámenes	5
Asistencia a tutorías programadas	5
Asistencia a seminarios y otras actividades	5
Preparación de seminarios y otras actividades	5
VOLUMEN TOTAL DE TRABAJO	225

vamente la presencialidad en el Grado, y, por supuesto, mucho más en el Posgrado. La naturaleza de la asignatura deberá, en todo caso, matizar este criterio general.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que una correcta dinámica de curso implica, desde nuestro punto de vista, una actitud permanente por parte del estudiante de lectura y estudio de aquellos contenidos que sean marcados por el profesor en manuales o monografías. Se trata, lógicamente, de conseguir que el estudiante adquiera el hábito de hacerse con unos conocimientos mínimos sobre el tema o el aspecto concreto que fuera a explicarse en clase. Esta dinámica y, sobre todo, los resultados que se consigan deberán ser muy relativizados, teniendo en cuenta la casi segura «sobrecarga» del estudiante que tiene que hacerse cargo de una oferta de asignaturas que obedecen a criterios distintos en su desarrollo y en su compromiso a los que se están siguiendo. Creo que en la posterior oferta curricular del Grado debería optarse por una distribución de materias de carácter mucho más general y amplio y mucho mejor valoradas en cuanto

a créditos. Es casi seguro que en esa delimitación curricular chocaremos con la muralla de las áreas de conocimiento, pero nos jugamos en ello, en gran parte, la viabilidad del título de Grado en Historia. Dicho en términos mucho más concretos y teniendo en cuenta, sobre todo, el punto de vista del estudiante: no es lo mismo ni representa el mismo esfuerzo una asignatura de 9 créditos antiguos que esos mismos créditos valorados según los ECTS.

En tercer lugar y en relación directa con el mismo aspecto, se trataría de pensar de qué manera y con qué métodos esa dedicación del estudiante es tenida en cuenta, evaluada y valorada. La solución adoptada por el grupo experimental de Historia ha consistido en una serie de controles progresivos y sucesivos en clase, fijados de antemano o no, al objeto de acostumbrar al estudiante a esa dinámica de estudio continuo. Dentro de una concepción de la «evaluación formativa», lo que se persigue, en principio, es que el estudiante tenga un nivel de información suficiente sobre su grado de compromiso y sobre su proceso de adquisición de conocimientos básicos a lo largo de la asignatura. En esta decisión siempre está el riesgo —ya evidenciado, por otra parte— de convertir esta dinámica en una sucesión de controles que en nada o en poco contribuyan al objetivo perseguido de la iniciación en el autoaprendizaje y en la autoevaluación. Es difícil rehuir aquel principio de que si evaluamos lo que enseñamos, acabamos enseñando o aprendiendo lo que vamos a evaluar. Tengo la impresión que será éste uno de los aspectos más criticables de la experiencia, al someter al profesor y al estudiante a una dinámica obsesiva de realización permanente de pruebas. No obstante, hay que recordar y valorar que, al tratarse de un primer curso, éste puede ser un método adecuado de «transición» para el estudiante, desde un sistema de educación donde los controles y la vigilancia del profesor es máxima a otro en que se trata de ir potenciando su plena autonomía para el aprendizaje. Tal vez, en el balance final haya que sopesar muy detenidamente los pros y los contras.

En cuarto lugar, las actividades complementarias tienen, en este proyecto, la finalidad expresa de contribuir a una mayor sociabilidad del estudiante de nueva incorporación y a mostrarle la diversidad de una vida académica que no queda resumida ni constreñida en las aulas: conferencias, sesiones monográficas sobre algún aspecto concreto de la historia o de sus fuentes y métodos, visitas a archivos

y bibliotecas, visitas guiadas históricas por la ciudad, proyecciones de películas, fuentes literarias, etc. En un primer nivel como en el que nos movemos, el tipo de propuestas desarrolladas por las diversas áreas de conocimiento es poco ambicioso. No cabe duda de que su complejidad y, sobre todo, su tiempo y valor respecto a las actividades presenciales en el aula deberían aumentar conforme se progresase en los cursos. A la hora de diseñar y planificar este tipo de actividades hay que tener muy en cuenta siempre el punto de vista del estudiante, procurando que la tendencia de todas y cada una de las áreas a estar presentes en la oferta no redunde en una sobrecarga y en una desorientación para el estudiante. Sobre todo, deberá procurarse el diseño de actividades *ad hoc*, rehuendo la tentación de que «cualquier cosa vale». En cuanto a la dispersión de la oferta, para evitar la sobrecarga hemos resuelto que el estudiante dé cuenta de tres de las cinco actividades propuestas.

Finalmente, hay que decir que algo similar ocurre respecto al trabajo. Se trata de un trabajo de estricta iniciación, en el que se persiguen unos objetivos muy generales y aplicables a cualquier ámbito de conocimiento. Por ello, la decisión del grupo ha sido proponer al estudiante la realización de *un solo trabajo*, cuya valoración final se aplicará a todas las asignaturas. A través del trabajo, más allá de los aspectos concretos que tengan que ver con cuestiones procedimentales, metodológicas y formales del conocimiento histórico, se trata también de introducir al estudiante en una dinámica de grupo (se suelen reunir unos tres o cinco estudiantes para un solo trabajo) y en la imprescindible tutorización por parte del profesor. El uso del recurso de la tutoría y su importancia en el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje dependerá extraordinariamente de un cambio en los recursos y en las metodologías docentes. En la actual situación de las clases presenciales como única actividad, y con un protagonismo por parte del profesor casi absoluto, la tutoría es en sí misma inútil. Cualquier esfuerzo por revitalizarla que no pase por un cambio en los procedimientos y objetivos de la enseñanza está condenada al fracaso de antemano.

Una vez hecha la distribución global del volumen de trabajo, el estudiante debe ser sabedor de los criterios, procedimientos y valor de la evaluación de los distintos aspectos. En nuestro caso, se llegó al siguiente acuerdo:

Valor de cada uno de los aspectos evaluables

	<i>Porcentaje</i>
Pruebas escritas, parciales y finales	40
Trabajo final de grupo	15
Pruebas preparación clases teóricas	20
Evaluación clases prácticas	15
Síntesis actividades complementarias	10

A la hora de determinar el porcentaje de cada una de las actividades, varios aspectos centraron nuestra atención. Uno de ellos, el poco valor relativo otorgado al trabajo en grupo. Se adoptó finalmente por un 15 por 100 porque su «rentabilidad» para el estudiante se multiplicaba por cinco: la nota de un trabajo se aplicaba en idéntico valor a todas las materias. El otro aspecto, fundamental, surgió en la valoración de los tradicionales exámenes. Al optar por un valor inferior al 50 por 100, quedaba claro que el estudiante se veía obligado a considerar su proceso de aprendizaje como un conjunto de actividades diversas que pudieran ir más allá de la mayor o menor asimilación de una serie de contenidos. Hasta qué punto nuestra determinación no pueda suponer ningún problema legal (obligatoriedad para todo alumno matriculado de tener un examen final en una convocatoria prefijada, etc.) es algo que se consideró, pero se optó por no contemplarla y, caso de que se planteara, remitir el problema a las autoridades académicas.

Este aspecto, de todas maneras, es algo más que anecdótico. Hemos de tener en cuenta que los nuevos criterios metodológicos, en algunos casos, están orientados hacia un tipo ideal de estudiante de dedicación completa, y con posibilidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje continuado. Sabemos, por experiencia, que una de las características de nuestros estudiantes en Humanidades, y en concreto en Historia, es su extraordinaria diversidad en cuanto a su origen. La demanda es, afortunadamente, cada vez más variada y cada vez aumenta más el número de personas que optan por nuestra titulación desde criterios y con objetivos que poco o nada tienen que ver con la carrera estudiantil normal y con objetivos profesionales.

¿Estamos dispuestos en un plazo breve a perder este contingente de estudiantes? ¿Hasta qué punto las nuevas normativas y metodologías no los «expulsarán» de la posibilidad reglada de una educación superior? ¿Deberíamos establecer ofertas específicas para esta demanda? ¿Hasta qué punto el exageradamente sesgo «profesionalizador» de las titulaciones de Grado tenga, en nuestro caso, muy poco sentido? Son cuestiones, hoy por hoy, sin respuesta, pero que inevitablemente deben ponerse sobre la balanza de las decisiones a la hora de optar por un tipo de solución o por otro.

La determinación del contenido de la asignatura constituye uno de los capítulos fundamentales en el proceso de coordinación. Más allá de una simple «reducción» o «comprensión» de los contenidos de toda un área de conocimiento, lo que debería discutirse es la virtualidad formativa de una determinada materia dentro de una perspectiva global del objetivo de la titulación y, sobre todo, qué aspectos del proceso histórico pueden contribuir a alcanzar esos objetivos. El afán «enciclopedista» y el apego a un conocimiento «acumulativo» por parte del profesor debería ser rechazado o, en su caso, muy rebajado. El estudiante debe ser consciente de que nadie ni nada, ningún profesor ni ninguna materia, le servirá para una reconstrucción total y coherente del proceso histórico. Los límites entre la necesaria información y la imposibilidad de abarcarla toda en una materia deben ser fijados a una altura que, por una parte, atienda la demanda de información coherente por parte del estudiante, pero, por otra, no convierta el acto docente en una mera narración secuenciada de «toda la historia».

Se mire por donde se mire, éste es un aspecto fundamental que deberá ser muy sopesado, ya no sólo a la hora de «poner nombre» a la oferta del Grado, sino a la hora, sobre todo, de pasar del nombre al contenido, es decir, de materializar y desplegar la oferta. La coordinación y la discusión constante son un elemento clave en todo este proceso. La puesta en común de la experiencia docente, tan ajena a la cultura del profesor universitario, deberá empezar a practicarse, como mínimo, a nivel de áreas de conocimientos.

Todos los elementos expuestos —y algunos más que no he detallado— son recogidos en un modelo de «Guía docente» elaborado por el SFP que, entre otras virtualidades, tiene la de homogeneizar la oferta de las distintas materias de un curso. Al estudiante se le entrega, al comienzo del curso, una Guía o «Programa General de

Primer Curso» en el que, además de las guías concretas de cada materia, resultado a su vez de una coordinación y de un proceso de homogeneización en aquellos aspectos comunes, se le ofrece un Cronograma completo de todas las actividades a desarrollar dentro de cada área.