

Integración de los nuevos paradigmas educativos en la docencia universitaria de alemán

Quijada-Diez, Carmen^a

^aDepartamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Universidad de Oviedo, España.
quijadacarmen@uniovi.es.

Abstract

The traditional masterclass at university has been taken over in recent times by all the new teaching methods in various ways – on the one hand, by implementing the teaching-learning spaces in the virtual campuses and, on the other, by using models such as blended learning, flipped classroom or project-based learning, among many others. It has all happened in a moment in which the Spanish university system has experienced a major change in its structure and organisation based on the proposals made by the so-called Bologna process. All these elements together have sunk the university teaching staff into confusion and helplessness in a frankly serious situation.

In this paper we expose the changes that are still taking place at university and we propose a comprehensive model of the new teaching methods taking the teaching of German as a foreign language as an example.

Keywords: blended learning, flipped classroom, foreign languages, German, project-based learning.

Resumen

Los nuevos paradigmas educativos han invadido en los últimos años el espacio tradicional de la clase magistral en las aulas universitarias, y lo han hecho en varios sentidos: por un lado, la implantación de los espacios de enseñanza-aprendizaje en los campus virtuales y, por otro, los modelos educativos como el blended learning, la flipped classroom o el aprendizaje basado en proyectos, entre otros muchos. Todo ello se ha producido en un momento, además, en el que la Universidad española ha reorganizado sus enseñanzas al calor de los cambios propuestos por el conocido como plan Bolonia. La conjunción de todos estos elementos ha sumido al personal docente universitario en una situación de desamparo y desorientación francamente graves.

En esta comunicación se exponen los cambios a los que aún está expuesta la docencia universitaria y se aporta una sugerencia de integración de los nuevos modelos y herramientas, con el ejemplo de la didáctica del alemán como lengua extranjera en un grado filológico.

Palabras clave: *alemán, aprendizaje basado en proyectos, blended learning, flipped classroom, lenguas extranjeras.*

Introducción

En el año 1999 los ministros europeos de Educación de los 28 estados miembro de la Unión Europea firmaron conjuntamente la denominada Declaración de Bolonia, un documento generalista de cuatro páginas cargado de buenas intenciones en el que se recogen frases como: «[se resalta] la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y desarrollo general del Continente» o «la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico». Los objetivos que se fijaron en aquel encuentro se pueden resumir así:

- Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos fundamentales, cuyo primer ciclo deberá ser de al menos tres años y condición de acceso al segundo.
- Establecer un sistema de créditos adecuado para promocionar la movilidad estudiantil.
- Promover la movilidad y el intercambio libre en cuanto a formación y mercado laboral.
- Promover la cooperación europea y las dimensiones europeas en la educación superior.

La fecha de consecución de estos objetivos también la establecía de alguna manera el documento: «[N]os comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos». Finalmente, la Declaración concluye: «[N]os comprometemos a conseguir estos objetivos - dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria - para consolidar el área Europea de educación superior».

No es baladí comenzar este trabajo con esta exposición, pues es, sin duda, el origen de muchos de los cambios a los que se ha visto sometido el sistema universitario español en los últimos tiempos. Fruto de aquella Declaración, o así lo afirmaron en su momento las fuerzas políticas implicadas, vio la luz en diciembre de 2001 la Ley Orgánica de Universidades (LOU), que se vio modificada a su vez en abril de 2007 por la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades (popularmente conocida como LOMLOU). Por su parte, el Real Decreto 1393/2007 fijaba la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Todos estos textos legales establecían las estructuras y organizaciones de los nuevos grados (antiguas licenciaturas) y másteres, pero no entraban en los detalles del método docente universitario. No había nada en esos textos que nos hiciera hablar hoy de nuevos modelos educativos. Lo que sí había era una reorganización de los estudios que sí ha tenido un efecto directo y muy palpable en la docencia universitaria, como veremos.

1. De dónde veníamos

Para poder observar los cambios que de manera directa tuvieron efecto sobre los planes de estudio, las asignaturas y, finalmente, en el desarrollo normal de las clases, tomaremos como ejemplo el caso que conocemos, los grados filológicos.

En los planes anteriores a la mal denominada «implantación de Bolonia», la distribución de asignaturas y créditos por curso era la siguiente:

CICLO	CURSO	CREDITOS TRONCALES	CREDITOS OBLIGATORIOS	CREDITOS OPTATIVOS	LIBRE CONFIGURACION	TOTALES
CICLO 1	1º	40	8	-	12	60
	2º	26	20	-	10	56
	3º	-	24	32	8	64
Total ciclo 1º		66	52	32	30	180
CICLO 2	4º	28	8	24	-	60
	5º	20	16	24	-	60
Total ciclo 2º		48	24	48	0	120
TOTALES		114	76	80	30	300

Figura 1. Plan de la Licenciatura en Filología Inglesa (1996) de la Universidad de Oviedo.

Fuente: página web de la Universidad de Oviedo.

Como se puede ver en la figura 1, los dos ciclos existentes eran necesarios para la obtención del título de Licenciado en Filología Inglesa, y para obtener tal titulación era necesario completar satisfactoriamente un total de 300 créditos. Aquellos créditos no contemplaban la actividad del estudiante fuera de las aulas universitarias: un crédito equivalía a 10 horas lectivas. Por lo tanto, por norma general un alumno se matriculaba de unos 60 créditos anuales, a razón de unas 10 asignaturas por curso académico (tanto anuales como semestrales).

2. Dónde estamos

Esa llamada «llegada de Bolonia» trajo consigo la implantación en España de un sistema de créditos que se venía utilizando como moneda de cambio en los exitosos acuerdos del programa Erasmus, los ECTS o European Credit Transfer System, que se basa en el volumen total de trabajo del estudiante, y no se limita a las horas de asistencia a las clases presenciales, tal y como recoge el Real Decreto 1125/2003: «En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios». En resumidas cuentas, un crédito ECTS equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo por parte del estudiante, de las cuales un número indefinido de ellas está dedicado a la docencia directa en el aula. En ese mismo Real Decreto se recoge que el número total de créditos por curso académico será de 60 ECTS.

La actual distribución de créditos en la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias que fija el citado Real Decreto 1393/2007 se podría resumir así:

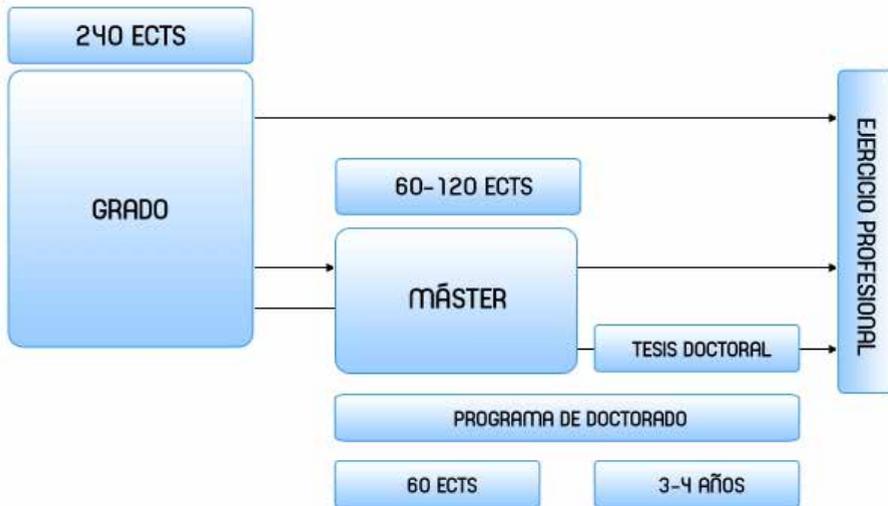


Figura 2. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales según el Real Decreto 1393/2007.

Fuente: página web de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo.

Es decir, hemos pasado de licenciaturas de 300 créditos «antiguos» (equivalentes a 3000 horas de docencia directa, a las que se deben sumar las horas de estudio y trabajo individual del alumnado fuera de las aulas) a grados de 240 créditos ECTS (equivalentes, a razón de 25 a 30 horas de volumen de trabajo del alumnado, a entre 6000 y 7200 horas de trabajo por parte del estudiante, entre las que se incluyen las de presencialidad). Visto de esta manera, podría pensarse que el cambio ha supuesto un incremento notabilísimo de la dedicación del alumnado a sus estudios universitarios y, por lo tanto, en una obtención superior de conocimiento y competencias. Lamentablemente, los datos de que disponemos y nuestra propia experiencia nos hacen ser pesimistas en este sentido.

2.1. El caso del alemán en los nuevos grados filológicos

Hasta ahora se ha expuesto el cambio de modelo universitario, basado ante todo en la estructura y organización de las enseñanzas, pero también, y de manera muy notable, tanto en el número de horas de docencia directa en el aula como en el que tienen que invertir los estudiantes en forma de trabajo autónomo fuera de ella. Y esto será un factor determinante en los modelos pedagógicos que nos veremos obligados a emplear en el aula y fuera de ella, como se verá más adelante.

En la siguiente tabla, extraída de la actual guía docente de una de las asignaturas de alemán que se imparte en los nuevos grados filológicos (*Lengua alemana II*) se observa la siguiente distribución por horas y porcentajes:

Tabla 1. Distribución de horas en la asignatura Lengua alemana II. Fuente: Guía docente de la asignatura Lengua Alemana II (Elaboración Propia).

MODALIDADES		Horas	%	Totales
Presencial	Clases expositivas	14	9,33	60
	Aula de idiomas	42	28	
	Sesiones de evaluación	4	2,67	
No presencial	Trabajo en grupo	22	14,66	90
	Trabajo individual	68	45,34	
Total		150		

Se trata de una asignatura de segundo curso, de 6 ECTS, que constituye la continuación de la asignatura previa, *Lengua alemana I*, y antecesora de la asignatura de tercer curso *Lengua alemana III*. Como se observa en la tabla 1, consta de un total de 60 horas lectivas, que a su vez se dividen en: 14 horas de clases expositivas (que pueden tener hasta 60 alumnos), 42 clases de aula de idiomas (con hasta 25 alumnos) y 4 sesiones de evaluación. En la guía docente se contemplan 90 horas totales de enseñanza no presencial, que a su vez se dividen en 22 horas de trabajo en grupo y 68 de trabajo individual. Como se puede observar, el mayor porcentaje de dedicación por parte del alumno en el cómputo global de la asignatura recae en el trabajo individual no presencial, que supone el 45 % del total. La enseñanza presencial tan solo suma el 40 % del total, dentro de la cual se incluyen las clases expositivas y las sesiones de evaluación. En resumidas cuentas, solo un 28 % de la carga académica total de la asignatura es docencia directa en el aula, frente al 60 % de trabajo que el alumno debe llevar a cabo autónomamente no solo para adquirir los conocimientos necesarios y lograr los objetivos didácticos fijados en la guía docente, sino también para lograr superar con éxito la evaluación final. En la práctica, la docencia directa de esta asignatura se reduce a tres horas semanales. A ellas debe añadir el alumno hasta un total de 90, que vienen a ser entre 6 y 7 horas semanales adicionales de trabajo fuera del aula.

Con este reparto del tiempo, cobra sentido aplicar, con restricciones y tras un pormenorizado análisis de la situación, los nuevos paradigmas educativos a los que luego nos referiremos, pues la optimización del tiempo se convierte en el eje sobre el que se vertebran todos los demás elementos.

Conviene recordar en este punto que, por lo general, un alumno universitario se matricula de unos 60 ECTS por año académico. Con una simple operación aritmética veremos que el estudiante universitario debería permanecer 30 horas semanales en las aulas recibiendo docencia directa con un profesor e invertir aproximadamente otras 60 horas semanales en trabajar por su cuenta. Es decir, actualmente estamos exigiendo a nuestros alumnos que dediquen al estudio universitario unas 90 horas semanales, a las que, como es lógico, se debe sumar el tiempo del transporte, las comidas, el descanso, el ocio y el tiempo libre. En conclusión: parece que el modelo que estamos empleando no va dirigido a jóvenes estudiantes universitarios, sino a autómatas capaces de invertir todo su tiempo en el aprendizaje. La pregunta que debemos hacernos es si todo ese tiempo está bien empleado y el reto al que debemos hacer frente es precisamente el de optimizar y racionalizar no solo el tiempo que como docentes empleamos en el aula con el grupo de alumnos, sino también aquel que dedicamos a preparar las actividades y proyectos que estos deberán realizar de manera autónoma.

3. A dónde vamos

En la búsqueda de un modelo didáctico que respetara, por un lado, el nuevo enfoque comunicativo que exige para la enseñanza de lenguas extranjeras el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y, por otro, la exigente dedicación del alumnado, sobre todo fuera del aula, es necesario recalcar en los dos modelos, aún relativamente jóvenes, conocidos como *flipped classroom* y *blended learning*.

Estos dos modelos resultan ya bastante conocidos dentro de la comunidad educativa, especialmente en los niveles primario y secundario, no tanto en el terciario o superior, pero conviene recordar los fundamentos sobre los que se sustentan: el modelo *flipped classroom* busca ante todo la personalización pero también, simultánea y paradójicamente, la socialización del aprendizaje, de modo que no solo aprende el estudiante a título individual, sino el grupo completo, en el que se incluye al docente, a la vez que se busca personalizar el aprendizaje de modo que cada alumno pueda aplicarse a sí mismo estrategias únicamente válidas para él (cf. Tourón *et al.*, 2014; Steed, 2012; Plunkett, 2014; Boyer, 2013; Boles *et al.*, 2014, entre otros). Con este modelo se pretende fundamentalmente optimizar el empleo del tiempo, tan escaso en estos días, a fin de que las horas que los estudiantes están en el aula sean lo más productivas y efectivas posible y que sean también el acicate necesario para poder continuar con su proceso de aprendizaje de manera autónoma, lo que contribuye a fomentar la autoformación y la gestión personal del tiempo y esfuerzo de cada cual. Hay que decir, no obstante, que este modelo resulta fallido sin el trabajo individual fuera del aula por parte del

alumno, ya que las horas presenciales de docencia directa no aseguran en modo alguno el aprendizaje de los contenidos y aptitudes que se persiguen. Se facilita así la tan ansiada madurez intelectual que tantas veces los docentes echamos de menos en las aulas universitarias.

Por su parte, el modelo conocido como *blended learning* o aprendizaje mixto nace del fracaso del *e-learning* o aprendizaje a distancia apoyado en la tecnología. Como exponíamos en un trabajo anterior (Quijada Diez, 2015), tal fracaso se explica sobre todo por la ausencia de contacto personal entre profesor/alumno y alumno/grupo de alumnos, la falta de motivación y la dificultad o incapacidad de autogestionar el ritmo de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje mixto combina la enseñanza presencial con la virtual (Coaten, 2003; Marsh *et al.*, 2003) y en realidad no es ninguna novedad, ya que la parte no presencial lleva existiendo desde que un profesor pidió a sus alumnos que hicieran ejercicios en sus casas de cara a la siguiente sesión. La novedad de este modelo radica en su aplicación por medio de las ya no tan nuevas tecnologías de la información y en que, al igual que el modelo de clase invertida, centra el foco del proceso en el aprendizaje por parte del alumno, y no en la enseñanza por parte del docente (cf. Bartolomé, 2014; Coaten, 2003; Marsh *et al.*, 2003; Santiago *et al.*, 2015, entre otros).

No cabe duda de que este cambio de foco de interés del profesor al alumno y de la enseñanza al aprendizaje es muy positivo en términos generales: abandonar la clase magistral en la que los alumnos, cual amanuenses, se dedicaban a anotar cuanto oían para después reproducirlo en un examen final ha sido, qué duda cabe, todo un acierto (véase tabla 2).

Hay un tercer modelo o enfoque, el denominado aprendizaje basado en proyectos (ABP), que resulta especialmente pertinente para la didáctica de una lengua extranjera si tomamos como base el enfoque comunicativo que propugna el citado MCER y que es el que hoy en día se aplica mayoritariamente. No hay que olvidar que aprender una lengua es, ante todo, aprender a comunicar y a comunicarse en esa lengua y que, por lo tanto, salir airoso de una situación comunicativa dada debería ser el objetivo superior del aprendizaje. Por ello una estrategia con la que propugna el ABP (Cullen *et al.*, 2004) cobra mucho sentido en nuestro caso: si pedimos a un alumno que sea capaz de realizar con éxito una gestión telefónica para hacer una reserva hotelera bajo unas circunstancias determinadas, estamos en realidad proponiéndole una actividad basada en un problema o proyecto. No en vano, quienes se han ocupado de investigar en torno al ABP destacan que no deja de ser un método que promueve «desarrollar el sentido común» (Capon y Kuhn, 2004: 74).

Tabla 2. Comparación de modelos. Fuente: Quijada Díez, 2015: 436

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el estudiante
El conocimiento lo transmite el docente a los discentes	Los estudiantes construyen el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información, indagación, resolución de problemas y pensamiento crítico
Los estudiantes reciben la información de una forma pasiva	Los estudiantes están implicados en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de un modo activo
El conocimiento se adquiere fuera del contexto en que será empleado	El énfasis se pone en cómo emplear el conocimiento adquirido en contextos reales
El profesor es básicamente un proveedor de información y un evaluador	El profesor asesora, facilita y evalúa conjuntamente con los alumnos
Enseñanza y evaluación se separan	Enseñanza y evaluación están entrelazadas
La evaluación se utiliza para controlar el aprendizaje	La evaluación se utiliza para diagnosticar la tarea docente y el aprendizaje del alumno
El foco del interés es que las respuestas sean correctas	El foco del interés es que las preguntas sean adecuadas y en aprender de los errores
El aprendizaje que se busca se evalúa mediante pruebas estandarizadas	Se evalúa mediante trabajos, portfolios, proyectos y ejemplos prácticos
El enfoque se centra en una única disciplina	Enfoque interdisciplinar
La cultura es competitiva e individualista	La cultura es cooperativa y de ayuda mutua y grupal
Los estudiantes son los únicos que aprenden (o eso se pretende)	Docente y alumnos aprenden conjuntamente

En conclusión, debemos decir que la nueva configuración de los planes de estudio y, por lo tanto, la dedicación tanto de profesorado como de alumnado a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ha variado notablemente en los últimos años. La implantación de las nuevas tecnologías facilita enormemente el cambio de paradigma, si bien exige una formación y reciclaje constante del docente en lo que a herramientas informáticas y nuevos modelos educativos se refiere.

4. Conclusiones

La clase universitaria tradicional ha cambiado significativamente. En el caso del alemán, la tradicional concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje por segmentos (Cross, 2002) no debe abandonarse, si bien es necesario adaptarla a los modelos antes expuestos. Estrategias como el ABP ayudan a formular nuevos módulos de aprendizaje en los que el alumno se convierta en el centro y protagonista del proceso, y el profesor adquiere un papel de enorme relevancia en cuanto a planificación pero muy poco visible en el discurrir diario dentro y fuera del aula (frente a su protagonismo indiscutible en su papel de guía y moderador en la clase por segmentos). De esta manera, el idioma se aprende no tanto dentro como fuera del aula, un espacio este que se convierte en mero escenario en el que en conjunto se observan, analizan y evalúan las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes. El objetivo último es el de que se produzca una interacción constante en lengua alemana entre los estudiantes y una producción prácticamente diaria de textos, tanto escritos como verbalizados, un objetivo que los expertos en la didáctica de lenguas hace tiempo ya que establecieron como primordial (Lyster, 2007).

Bien haríamos los docentes universitarios de lenguas extranjeras en dedicar más tiempo a diseñar, planificar y organizar la docencia de nuestras asignaturas teniendo en mente el tiempo del que se dispone de acuerdo a la nueva organización, y, por lo tanto, usando estos nuevos paradigmas educativos, que no han llegado como una mera moda, sino que están aquí para quedarse, evolucionar y crecer de la mano de unas nuevas generaciones que buscan, ante todo, un aprendizaje práctico de destrezas que les permitan salir airosos de las situaciones comunicativas de todo tipo ante las que tarde o temprano acabarán enfrentándose.

Referencias

- Bartolomé, A. (2004). "Blended Learning. Conceptos básicos" en *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, p. 7-20.
- Boles, C.; Curtiss, E.; P. Hanson, S. Ingold, S. Johnson, D. Kelly, Y. Nakagawa, K. Purchio y J. Bardsley. (2014). *The flipped classroom. An Introduction to Technology and Teaching Techniques*. Montana: The Phyllis J. Washington College of Education and Human Sciences.
- Boyer, A. (2013). "The flipped classroom" en *TLN Journal*, Vol. 20, N.o 1, p. 28-29. <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=302825604903142;res=IELHSS/>> [Consulta: 16 de junio de 2017].
- Capon, N. y Kuhn, D. (2004). "What's so good about problem-based learning?" en *Cognition and Instruction* 22 (1), p. 61-79. <http://dx.doi.org/10.1207/s1532690Xci2201_3> [Consulta: 16 de junio de 2017].
- Coaten, N. (2003). "Blended e-learning" en *Educaweb*, 69. Octubre de 2003.
- Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa. Versión en español del Instituto

Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Consulta: 20 de junio de 2017].

Cross, A. (2002). “Elementos para el análisis del discurso de las clases” en *Cultura y Educación*, 14, 1, p. 55-76.

Cullen, J., Richardson, S. y O’Brien, R. (2004). “Exploring the teaching potential of empirically-based case studies” en *Accounting Education* 13 (2), p. 251-266.

España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241-16260.

España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, p. 49400-49425.

España. Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación.

<http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf> [Consulta : 20 de junio de 2017].

España. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE, 18 de septiembre de 2003, núm. 224, p. 34355-34356.

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 44037-44048.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Ámsterdam: John Benjamins.

Marsh, G. II; McFadden, A. C. y Price, B. J. (2003). “Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes” en *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), núm. IV. <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>> [Consulta: 13 de junio de 2017].

Plunkett, K. (2014). *The Flipped Classroom - A Teacher's Complete Guide: Theory, Implementation, and Advice*. JIBB Publishing.

Quijada diez, C. (2015). “El modelo de blended learning en la docencia del alemán en los nuevos grados filológicos” en Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. *Innovación en la educación superior. Desafíos y propuestas*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, p. 433-440.

Santiago, R.; S. Trbaldo, M. Kamijo, Á. Fernández. (2015). *Mobile learning, nuevas realidades en el aula*. Barcelona: Digital-Text.

Steed, A. (2012). “The flipped classroom” en *Teaching Business & Economics*, 16.3, p. 9-11.

Tourón, J.; Santiago, R.; Díez, A. (2014): *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa)*. Barcelona: Digital-Text.