XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Universitat de les Illes Balears, Palma 7 y 8 de junio de 2018

COMUNICACIONES

Tabla de contenido

Sesión 1: Más allá de Bolonia: innovación e interdisciplinariedad en la docencia de Historia Económica 7

Antonio M. Linares Luján

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN GRADO Y MÁSTER: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR 9
Adoración Álvaro Moya y Eva Gallardo Gallardo

PRESENTACIÓN DE INTER-ACER III: UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA 24
Núria Corrales, Ma. Ángeles Blanco, Beatriz Corchuelo, Ma. José López Rey, Cristina Barrivoso, Antonio M. Linares-Luján, Ma. Antonia Georgina Cortés Sierra, María Maeso Corral, Lourdes Moreno Liso y Ascensión Barroso Martínez

TALLERES ESPAÑA-AMÉRICA LATINA. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS 33
Gonçal López Nadal y José Pérez Montiel

Sesión 2: La Historia Económica fuera del ámbito de la Economía y la Empresa. Experiencias nacionales e internacionales 52

Elisa Botella, Mar Cebrián y Esther Sánchez

LA HISTORIA ECONÓMICA EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO DEL HISTORIADOR: UNA EXPERIENCIA DOCENTE DEL MÁSTER EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA 53
Marc Badía-Miró y Anna Carreras-Marín

¿CÓMO INTEGRAR ARTE E HISTORIA ECONÓMICA EN CONTEXTOS FORMATIVOS NO ESPECIALIZADOS?: EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARES EN UN CURSO DE LEA EN FRANCIA 60
Esther Ferrer Montoliu

APLICACIÓN DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE YORK (UK) EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA 79
Alba Roldan

"CONTRAPUNTEANDO: ALTERNATIVA COMPLEMENTARIA A LA VISIÓN NEOCLÁSICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES" 91
Juan A. Rubio Mondéjar y Luis Chirosa Cañavete

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA EN LENGUA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE 117
Juan Zabalza

Sesión 3: "Student Engagement" a través de la Historia Económica: nuevas metodologías y enfoques temáticos 135

Elena Catalán y Miguel Ángel Bringas

EL PASADO EN CLAVE DE PRESENTE. HISTORIA ECONÓMICA Y STUDENT ENGAGEMENT ... 136
Elena Catalán e Igor Etxabe

LA HISTORIA ECONÓMICA DE COLOMBIA A TRAVÉS DE LA HISTORIA FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES 164
Adolfo Meisel-Roca y María Teresa Ramírez-Giraldo

UTILIZACIÓN DE UN LIBRO DE PREGUNTAS TIPO TEST PARA POTENCIAR LA CAPACIDAD DE ASIMILACIÓN DEL ALUMNADO Y OPTIMIZAR SUS RESULTADOS 189
José Domingo Portero Lameiro

LA HISTORIA ECONÓMICA Y POLÍTICA COMO ORIGEN DE LOS PROBLEMAS ACTUALES 196
Marc Prat

RECUERDOS Y PERCEPCIONES DEL PASADO ECONÓMICO ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE 204
Joseba de la Torre

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ¿UN DESINCENTIVO PARA EL ESTUDIO DE ESTA DISCIPLINA? 233
Margarita Payeras, Marta Jacob y Carmen Florido

Sesión 4: La Historia Económica desde una perspectiva de género 266

Anna Carreras y Josep Colomé

INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN *HISTORIA ECONÓMICA DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA* (USC). UN CASO PRÁCTICO..... 267
Mª Pilar Freire Esparís

Sesión 5: El arte como herramienta didáctica de la historia económica 289

Manuel Arturo López Zapico y Nuria Puig

EXPLICAR LAS ECONOMÍAS PREINDUSTRIALES CON ARTE. LAS REPRESENTACIONES ARTÍSTICAS, UN INSTRUMENTO ÚTIL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA.. 291
Rafael Barquín Gil, Carlos Larrinaga Rodríguez y Pedro Pablo Ortuñez Goicoelea

TABLILLAS Y EXVOTOS PARA MITIGAR EL RIESGO Y LA INCERTIDUMBRE DE LA EMPRESA PREINDUSTRIAL 315
Antònia Morey Tous y Andreu Seguí Beltrán

LA HISTORIA ECONÓMICA MUNDIAL CONTEMPORÁNEA EN 12 OBRAS PICTÓRICAS 339
Iñaki Iriarte Goñi

RECORRIENDO LOS CAMPOS DE NÍJAR CON GOYTISOLO. LA LITERATURA DE VIAJES COMO RECURSO PARA LA CLASE DE HISTORIA ECONÓMICA DE ESPAÑA 369
Andrés Sánchez Picón, José Joaquín García Gómez y Víctor Luque de Haro

LAS IMÁGENES COMO RECURSO PARA FACILITAR UNA VISIÓN HISTÓRICO-ECONÓMICA DEL PASADO 390
Julio Tascón Fernández y Misael Arturo López Zapico

Sesión 6: TIC aplicadas a la docencia universitaria de la Historia Económica: experiencias.....399

Javier Puche e Ismael Hernández Adell

LAS TIC Y LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA ECONÓMICA: ELABORACIÓN DE WIKIS COLABORATIVAS EN EL CAMPUS VIRTUAL..... 401
Esther M. Sánchez Sánchez, Elisa Botella Rodríguez, M. del Mar Cebrián y M. Pilar Brel Chacón

EL USO DE HERRAMIENTAS DE GAMIFICACIÓN COMO MECANISMO DE CONTROL Y EVALUACIÓN EN LA REALIZACIÓN DE LECTURAS 414
Francisco M. Parejo-Moruno, Francisco Isidoro Vega Gómez y José Francisco Rangel Preciado

ESTRATEGIAS Y APLICACIONES INNOVADORAS PARA POTENCIAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ECONÓMICA 437
Javier Puche y Pedro M. Pérez Castroviejo

LA HISTORIA ECONÓMICA EN LAS PLATAFORMAS DE EDUCACIÓN VIRTUAL 465
Patricia Suárez

MADDISON AWARDS 2014-2018. REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LAS TICS PARA EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DEL ALUMNADO 477
Mauricio Matus-López, Paula Rodríguez Modroño y Montserrat Cachero Vinuesa

INMERSIÓN DIGITAL EN EL AULA: EL SOFTWARE EDUCATIVO NEARPOD 498
Ismael Hernández Adell

Sesión 7: Tecnologías digitales, juegos, app's y simulaciones como herramientas de innovación docente universitaria en Historia Económica. Nuevas perspectivas internacionales 513

Manuel Díaz-Ordóñez, Eduardo Pascual Ramos, Segio Solbes Ferri y Rafael Torres Sánchez

HISTORIA ECONÓMICA DIGITAL: BASES DE DATOS, HERRAMIENTAS Y VISUALIZADORES DE DATOS 514
Miguel Ángel Bringas y Guillermo Mercapide

ENTENDIENDO LA AGRICULTURA DE SUBSISTENCIA DESDE LO PREINDUSTRIAL, LA GLOBALIZACIÓN Y EL SUBDESARROLLO CON UN JUEGO DE SIMULACIÓN DIGITAL 532
M. Díaz Ordoñez, E. Pascual Ramos, S. Solbes y R. Torres Sánchez

FACEBOOK: ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN 559
Cinta C. García-Vázquez

DEL LIMÓN A LA LIMONADA: LAS EXPOSICIONES CREATIVAS 580
Eduard Martí Fraga

LA ELABORACIÓN DE PÓSTERES CIENTÍFICOS COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS RELACIONES LABORALES. 596
Jerònia Pons Pons, María Isabel Bartolomé Rodríguez y Marcial Sánchez Mosquera

LOS JUEGOS DE ESTRATEGIA Y SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA ECONÓMICA 613
Antonio José Rodríguez Hernández, José Antonio Vigara Zafra y Jesús López Díaz

UNA APROXIMACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS VIDEOJUEGOS Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA 636
Amós Farrujia Coello y Sergio Solbes Ferri

UNEDTRIVIAL: APRENDIENDO HISTORIA ECONÓMICA MEDIANTE UN JUEGO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS 657
Miguel Santamaría Lancho y Mauro Hernández Benitez

Sesión 1: Más allá de Bolonia: innovación e interdisciplinariedad en la docencia de Historia Económica

Antonio M. Linares Luján

Universidad de Extremadura

Pese a los interesados cantos de sirena que soplaron al calor del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y pese, incluso, a los cambios de procedimiento que ha generado el consecuente proceso de verificación y acreditación de los nuevos planes de estudios, los programas de grado y máster que actualmente imparten los centros en los que está presente el área de Historia e Instituciones Económicas (Economía, Empresa o Relaciones Laborales), como los del resto del sistema universitario español, siguen adoleciendo, a nuestro juicio, de dos problemas básicos: el encajonamiento del saber científico en compartimentos estancos y el predominio casi absoluto de la lección magistral, remozada con herramientas de presentación de diapositivas cada vez más sofisticadas, no sólo como fórmula de transmisión de conocimientos, sino, peor aún, como principal vía de potenciación de las competencias no específicas asociadas a los nuevos títulos. Frente a esta generalizada realidad, difícilmente sostenible dada la demostrada dificultad de los estudiantes para abordar proyectos que requieren de la interacción de más de una disciplina (TFGs o TFMs) y dada la remontada que, después de unos años de cierta relajación, parecen mostrar nuevamente las cifras de absentismo en las aulas de Economía, Empresa y Relaciones Laborales, algunos grupos de innovación docente han comenzado a reaccionar, poniendo a prueba la aplicación de metodologías activas desde una perspectiva multidisciplinar.

El objetivo general de la sesión que proponemos es conocer y dar a conocer las experiencias que, partiendo de esta doble apuesta por la interdisciplinariedad y la renovación metodológica y contando con la Historia Económica como una de las materias de referencia, están siendo o han sido aplicadas durante la última década en la universidad española. Dentro de ellas, serán especialmente bien acogidas, por la dificultad que entrañan y por la mejora que suponen, las que implican la participación activa y no meramente testimonial de asignaturas vinculadas a distintas áreas de conocimiento: Derecho, Economía Aplicada, Métodos Cuantitativos, Organización de Empresas,

Psicología, Teoría Económica o Sociología. De la misma manera, serán bien recibidas todas aquellas experiencias en las que, a través de la coordinación vertical y/o a través de la co-dirección, intervienen asignaturas de distintos cursos y de diversos ámbitos del saber con el fin de desarrollar trabajos fin de titulación. Serán también atendidos los proyectos de innovación aún no materializados, pero sólo si van acompañadas de propuestas de ejecución verdaderamente realistas.

Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en grado y máster: Una experiencia interdisciplinar[1]

Adoración Álvaro Moya

CUNEF

Eva Gallardo Gallardo

Departamento de Organización de Empresas

Universitat Politècnica de Catalunya-BarcelonaTECH

Resumen

Dentro del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES) el modelo de enseñanza se centra en el aprendizaje. Concretamente, al estudiante se le supone un sujeto activo en su proceso de aprendizaje que debe ser significativo y autónomo. Por su parte, el profesorado busca sustituir las metodologías docentes tradicionales por metodologías más activas que consigan implicar al estudiantado con el fin de facilitar el desarrollo de las competencias, tanto específicas como genéricas, necesarias para la superación de la titulación correspondiente. En el presente trabajo presentamos el diseño, implementación y evaluación de una actividad formativa que permite desarrollar dos de las competencias genéricas básicas en todo plan de estudios: comunicación oral y trabajo en equipo. Dicha actividad consistirá en la exposición de un artículo académico, o publicación equivalente, en equipo. La particularidad es que se implementará en dos asignaturas de titulaciones diferentes: "Human Resources" del Máster Universitario en Automática y Robótica de la UPC-BarcelonaTech, y "Economic History" del doble grado en Derecho y Administración de Empresas del Colegio Universitario de Estudios Financieros (CUNEF) -en concreto el grupo denominado "Honours", al que solo se puede acceder con un expediente académico de excelencia-. Así, con este trabajo pretendemos, en primer lugar, ofrecer un ejemplo de actividad formativa transversal que permita evaluar competencias genéricas tan relevantes como las de comunicación y trabajo en equipo. Y, en segundo, sentar las bases para elaborar una guía de evaluación de dichas competencias en diversos niveles.

---

[1] Comunicación para la Sesión 1: Más allá de Bolonia: innovación e interdisciplinariedad en la docencia de Historia Económica

Palabras clave: Formación transversal, Comunicación oral, Trabajo en Equipo, Evaluación de competencias.

Códigos JEL: A22, A23, N00

Development and evaluation of generic competences in degree and master: An interdisciplinary experience

Abstract

Within the European Higher Education Area (EHEA), teaching focuses on student-centred learning. Students are consequently considered as active subjects of their learning process, which must be meaningful and autonomous. Teachers, therefore, have increasingly look for methodologies that enhance interactivity in the development of degrees' generic and specific competences. In this work we present the design, implementation and evaluation of a training activity that allows to develop two of the basic generic competences in all curriculum: oral communication and teamwork. This activity will consist in the presentation of an academic paper, or equivalent publication, as a team. The particularity is that it will be implemented in two different degree subjects: "Human Resources" of the Master Degree in Automation and Robotics in the UPC-BarcelonaTech, and "Economic History" in the Honours Program of the double degree in Law and Business Administration taught at Colegio Universitario de Estudios Financieros (CUNEF). The aim of this work is, in the first place, to offer an example of transversal training activity that allows to evaluate generic competences as relevant as those of communication and teamwork. And, secondly, lay the foundations to elaborate a guide for the evaluation of the aforementioned competences at different competency levels.

Key words: Transversal Training, Oral Communication, Teamwork, Competency Evaluation.

JEL Codes: A22, A23, N00

Justificación y objetivos

Actualmente se manifiesta una creciente preocupación por extender la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, precisamente por la responsabilidad ineludible de la institución universitaria de formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda

del mercado laboral. De hecho, la importancia de las competencias genéricas adquiridas en las universidades estriba en que facilitan la adaptación de los estudiantes ante las variadas demandas laborales y les asegura el éxito en el desarrollo profesional.

Con el fin de desarrollar una competencia es preciso dar al estudiante una formación previa sobre cómo trabajar la competencia, darle la oportunidad de ejercitarla y, sobre todo, darle un comentario detallado sobre los resultados obtenidos. Normalmente, al trabajar una competencia se desarrollan además otras competencias. La evaluación es quizás uno de los procesos más importantes de la formación y la coherencia entre el objeto a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello es clave. La evaluación de competencias suele presentarse como complicada, sobre todo si tenemos en cuenta diferentes niveles de dominio competenciales. Es decir, para cada competencia se debe establecer los niveles deseados y los criterios a considerar. De ahí que se diseñen mapas competenciales para las titulaciones en los que se asignan competencias a materias y se establecen diferentes niveles competenciales en función del curso.

Esta comunicación es relevante por varios motivos: (1) acerca dos realidades diferentes no sólo en cuanto a grado de titulación (grado y máster) sino también en cuanto a ámbito de conocimiento (ciencias sociales e ingeniería); (2) ofrece un ejemplo actividad transversal que permite desarrollar y evaluar competencias genéricas en diferente grado competencial; (3) se centra en dos de las competencias genéricas más demandadas por los empleadores: comunicación y trabajo en equipo.

Así, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer un ejemplo de actividad formativa transversal que permita desarrollar y evaluar competencias genéricas tan relevantes como las de comunicación y trabajo en equipo en diferentes niveles y titulaciones.

Contextualización de las asignaturas

Las dos asignaturas escogidas pertenecen a instituciones académicas, ámbitos de conocimiento y grado de estudio distintos, eso sí, ambas se imparten en inglés. A continuación, las contextualizamos para entender mejor el porqué de la elección de ambos grupos para la realización de esta actividad transversal.

"Economic History"

Asignatura de 6 ECTS del primer curso del Doble Grado de ADE y Derecho del Programa Honours de CUNEF.

El **Programa Honours** se trata de un grupo de excelencia al que se accede con una nota media de, al menos, un 9 sobre 10. Entre los beneficios de este programa, se incluye beca de estudios total, parte de los estudios en el extranjero y, como proyecto de fin de grado, asesoramiento y *mentoring* en la creación de una empresa. Para mantenerse en el programa, los estudiantes deben mantener a lo largo de sus estudios en CUNEF una nota media de 8,5 sobre 10. La mayoría de los alumnos acceden desde el bachillerato en Ciencias Sociales. Provienen fundamentalmente, pero no solo, de la provincia de Madrid y tienen un nivel alto de inglés escrito y hablado. Se trata, por tanto, de estudiantes con un alto potencial.

Toda la docencia en ADE se imparte en inglés. La asignatura de Historia Económica se ha articulado en 14 semanas, con dos sesiones semanales teórico-prácticas de 90 minutos y una sesión práctica (seminario) de 60 minutos. Es en esta segunda sesión es dónde se ha desarrollado esta actividad durante el segundo cuatrimestre (enero-mayo) del curso 2017-18. El grupo estaba constituido por 31 alumnos, 13 hombres y 28 mujeres. Solo dos de ellos eran alumnos del programa Erasmus o similar.

"Human Resources"

Asignatura de 3 ECTS de segundo curso del Máster Universitario en Automática y Robótica de la Universitat Politècnica de Catalunya-BarcelonaTECH (UPC).

Se trata de un máster con un alto nivel de exigencia en cuanto a requisitos de acceso y al criterio de asignación de plazas: expediente académico (60%), correspondencia de las competencias de la titulación de acceso con las del máster (15%), nivel de inglés (15%) y experiencia profesional (10%). La procedencia de los estudiantes es de carácter internacional (más de la mitad de los estudiantes de cada promoción son de fuera de España) y nacional (son muchos los estudiantes de otras universidades nacionales atraídos por esta titulación). Cabe decir que la UPC se considera la primera universidad española en la disciplina de Automática y Robótica y, en concreto, este máster ha sido seleccionado por la Fundación Catalunya-La Pedrera para las Becas para Másters de Excelencia. Los

estudiantes son de un perfil muy alto, si bien es verdad, que destacan por sus excelentes habilidades y conocimientos técnicos. Es conocido por todos que las denominadas *soft-skills* no se suelen tener en titulaciones tan técnicas, si bien, son de las más demandadas en los procesos de selección de perfiles de dichas titulaciones pues son las que marcarán la diferencia entre los candidatos. Así pues, se hace necesario trabajarlas.

El máster se imparte en su totalidad en inglés. La asignatura se ha articulado en 14 semanas, con dos sesiones semanales teórico-prácticas de 120 minutos. Sólo hay un grupo y la docencia se ha impartido en el primer cuatrimestre del curso 2017-18. El número total de estudiantes ha sido de 28 (25 hombres y 3 mujeres) y de siete países diferentes (España, Francia, Alemania, Italia, China, India y México).

Así, nos encontramos ante dos grupos de estudiantes con un alto potencial, muy diverso y poco cohesionado (los estudiantes de máster, pese a llevar un año juntos, debido a la particularidad de la formación técnica apenas se han relacionado a nivel de clase; suelen siempre trabajar con el mismo grupo de personas).

Metodología

En primer lugar, hemos diseñado la actividad de evaluación sumativa (forma parte de la nota final de la asignatura) y su proceso de implementación. Cabe decir que se trata de una actividad que lleva realizándose con muy buen resultado en la titulación de máster desde hace dos cursos. No obstante, con el fin de poder llevar a cabo esta experiencia interdisciplinar, hemos tenido que adecuar la actividad a las particularidades de la asignatura de grado. Por ejemplo, el nivel de exigencia del desarrollo competencial no podía ser el mismo. De hecho, según ACM/IEEE los niveles de competencia esperados en grado son como máximo de aplicación, mientras que en máster son de análisis y síntesis.

¿En qué consiste la actividad? Se trata de presentar un artículo académico publicado en una revista académica, o una publicación equivalente, en equipo. Los estudiantes forman grupos y preparan la actividad a lo largo del semestre respetando una serie de hitos que se les van marcando y después detallaremos. ***¿Qué se evalúa*****?** La comunicación oral durante la exposición, la cohesión grupal durante la comunicación, el soporte audiovisual utilizado y la comunicación escrita (cada grupo deberá presentar un dossier). ***¿Cuándo y***

cómo se evalúa*?* La presentación se realiza en las últimas semanas de curso pues se busca que los grupos estén lo más cohesionados y lo más familiarizados con la temática posible. Para su evaluación se utilizan unas escalas diseñadas específicamente para cada uno de los ítems a evaluar: presentación, soporte audiovisual y dossier. En la evaluación participará tanto el profesor como los compañeros.

¿Cómo se ha implementado**?** Durante la primera sesión del curso se les explica en qué consiste la actividad y se les anima a consultar el campus virtual de la asignatura donde encontrarán colgados varios documentos explicando al detalle la misma. Estos son: la normativa de la actividad (descripción al detalle, hitos de cumplimiento y fechas límite y forma de evaluación) y escalas de evaluación que se van a utilizar con el fin de que puedan conocer los elementos clave que se evaluarán. Desde el primer momento cuentan con toda la información posible sobre la asignatura y su forma de evaluación.

Cabe decir que en el caso de los estudiantes del grupo de grado se ha considerado pertinente hacer dos sesiones iniciales de preparación para la actividad. Así, en la Sesión 1, una persona de la biblioteca les ha enseñado cómo acceder a las bases de datos (no lo habían hecho con anterioridad) y a hacer búsquedas en las mimas. Los estudiantes han comenzado a buscar el artículo que querían presentar con el asesoramiento del profesor. En la Sesión 2, los estudiantes han leído un pequeño texto con el fin de identificar lo mismo que deberán identificar en la actividad (véase, objetivos, ideas principales, conclusiones y cómo está relacionado el tema en cuestión con la asignatura). La profesora eligió un texto breve para que tuvieran tiempo de completar la actividad en clase, pero, a la vez, lo suficientemente complejo como para que no hubiera una respuesta evidente y directa (por ejemplo, se indican diferentes posturas sobre el tema, luego el estudiante debe ser capaz de identificarlas, así como detectar la conclusión a la que llega el autor). Con estas dos sesiones conseguimos que los estudiantes estén preparados para el desarrollo de la actividad.

Se trata de una actividad que está muy pautada y, por tanto, durante el cuatrimestre se les va dando interactuando con ellos. Tal y como se especifica en la Figura 1, primero los estudiantes deben formar grupos y elegir un portavoz. Dicho portavoz es quién se va a encargar de centralizar toda comunicación entre grupo y profesora. Después, deben elegir el artículo y enviarlo para su validación. Hemos creado una tarea en el campus

virtual para ello. A través de esta tarea les damos el *feedback* sobre el artículo escogido. Dicho *feedback* se limita a un aceptado en caso de que consideremos que es apropiado e interesante para poder trabajarlo, o bien, a una explicación de porqué se lo denegamos. Una vez tienen validado el artículo, los estudiantes en grupo deben preparar tanto el dossier como la presentación. Mientras tanto, la profesora agrupa los grupos por temáticas y comunica la planificación de exposiciones. Suelen hacerse en varios días porque no es posible que todos los grupos expongan en una sesión. En el caso de la asignatura de Máster se planifican las exposiciones para los dos últimos días de clase. En Historia Económica, para las tres últimas sesiones de seminario.

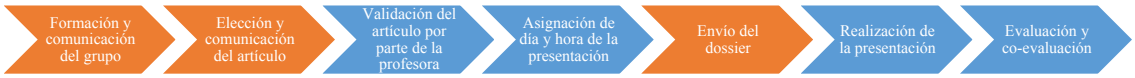


Figura 1. Resumen de las etapas de la actividad

24 horas antes de la primera presentación, todos los grupos deben enviar el dossier a la profesora (también se ha creado una tarea en el campus virtual para ello). La idea es que no se generen agravios comparativos entre los grupos que presenten en distinto día. Así todos los grupos tienen el mismo tiempo de preparación.

Hasta el mismo momento de la exposición los estudiantes que conforman el grupo no saben qué pregunta(s) le(s) va a tocar exponer. ¿Motivo? Así les obligamos a prepararse toda la presentación y favorecemos la cohesión del grupo. Luego, en el momento que salen para exponer la profesora indica qué pregunta le toca a cada uno de ellos. El control de tiempo es muy estricto y en caso de que se pasen se les corta. Durante la exposición tanto la profesora como el resto de grupos tienen presente las escalas de evaluación y toman nota. Tras la exposición, se abre un turno de preguntas de unos 10 minutos. Tanto los otros grupos como la profesora pueden preguntar sobre lo expuesto. Tras realizar todas las presentaciones de una sesión se les pide al resto de grupos que consensuen un *feedback* para los grupos que han expuesto ese día. Por su parte, el grupo que ha expuesto también debe hacer una autoevaluación. Para simplificar al máximo este *feedback* y, sobre todo, para que sea factible hacerlo en clase, se les da una plantilla que deben rellenar con dos

ítems por grupo: puntos fuertes y áreas de mejora. Una vez han acabado todas las exposiciones, la profesora evalúa los dossiers y presentaciones, a la par que recoge los comentarios que los grupos se han hecho entre ellos. Finalmente, la profesora le da a cada grupo un *feedback* sobre su trabajo y le facilita los comentarios de sus compañeros.

¿En qué consiste la normativa de la actividad?

Se trata de un documento en el que se recoge toda la información clave de la actividad. ¿Qué es y qué tienen que hacer? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje perseguidos? ¿Cuáles son los pasos a seguir? Y ¿qué y cómo se evaluará?

Concretamente, la presentación se les pauta de manera que durante la exposición deben responder a 5 preguntas:

1. ¿Por qué han escogido ese tema y ese artículo?
2. ¿Cuáles son los objetivos del artículo?
3. ¿Cuáles son las principales ideas del artículo?
4. ¿Cuáles son las principales conclusiones?
5. ¿Cómo afecta esta temática y artículo a la realidad empresarial? ¿Cuáles son sus implicaciones prácticas?

También son estas preguntas las que deberán responder por escrito en el dossier. El dossier de hecho se estructura en dos partes: (a) la respuesta a las cinco preguntas que se proponen y (b) las diapositivas o capturas de pantalla del soporte audiovisual que utilicen. Una de las enseñanzas de esta actividad es que se den cuenta de las diferencias entre la comunicación oral y escrita.

Se les especifica un tiempo máximo para realizar la exposición, así como se les indican diferentes hitos a cumplir. En la figura 1 constan en color rojo los hitos con fecha límite.

Asimismo, en la Tabla 1 detallamos ciertas adaptaciones que hemos hecho en la normativa de la actividad para adecuar la actividad a las particularidades y necesidades de los dos grupos.

Es importante resaltar que se les indica que la asistencia a las sesiones de las presentaciones es obligatoria y que el incumplimiento de las fechas límite tiene penalización asociada (en la normativa está especificada).

¿Qué escalas se utilizan para la evaluación?

Las escalas son instrumentos muy útiles y sencillos para la evaluación graduada de una habilidad observada. En nuestro caso diseñamos varias escalas que a continuación explicaremos brevemente. Cabe decir que todas ellas tienen una gradación de 1 (insatisfactorio) a 4 (excelente) y que tienen una columna de "otros comentarios" con el fin de poder argumentar el motivo de la nota puesta.

La escala diseñada para evaluar la presentación se divide en dos partes. La primera se compone de 6 criterios para evaluar la presentación individual (la dicción, el lenguaje corporal, contacto visual, entusiasmo, la gestión del tiempo y el conocimiento sobre la temática que muestra) y uno que pretende evaluar la presentación grupal (fluir de la exposición). La segunda hace referencia al soporte audiovisual utilizado. Concretamente se evalúa: la homogeneidad y visibilidad del texto de las diapositivas, el diseño de las mismas, las imágenes/gráficos/figuras utilizadas, la corrección en la escritura y la creatividad.

	"Economic History"	**"Human Resources"**
Publicaciones a presentar	Artículos publicados en revistas (no necesariamente indexadas), documentos de trabajo y capítulos de libro	Únicamente artículos publicados en revistas internacionales indexadas
Temáticas	Se les ofrece un listado de posibles temáticas bastante acotadas, pero elección abierta	Se les indica que pueden escoger un tema relacionado con la asignatura. Totalmente abierto
Número de personas por grupo	3	5
Tiempo máximo permitido	12 minutos por grupo 4 minutos por persona	10 minutos por grupo 2 minutos por persona
Agrupación de preguntas	Sí, y se realiza de la siguiente manera:	Se mantienen todas las preguntas (1 persona para cada una de ellas)

	"Economic History"	**"Human Resources"**
	1+2 ; 3 ; 4+5	
Evaluación	Supone el 10% de la nota final de la asignatura: ▪ 5% presentación de equipo = 1% presentación + 4% dossier ▪ 5% presentación individual	Supone el 25% de la nota final de la asignatura: ▪ Profesor: 15% = 10% presentación del equipo y dossier + 5% presentación individual ▪ Autoevaluación y coevaluación entre los miembros del propio equipo: 10%
Feedback	Todos los grupos participan. Se les pide que indiquen puntos fuertes y débiles de las presentaciones de sus compañeros.	Todos los grupos participan. Se les pide que indiquen puntos fuertes y débiles de las presentaciones de sus compañeros. Incluso se les pide que se autoevalúen.

Tabla 1. Diferencias en los requisitos de la actividad de las dos asignaturas.

La escala diseñada para evaluar el dossier se centra en la comunicación escrita. Por tanto, los criterios que se han descrito hacen referencia al formato, a la organización y coherencia de las ideas expresadas, la forma en la que elaboran el discurso y la profundidad de reflexión demostrada (véase, si han entendido la temática llevándolos a tener una opinión crítica sobre la misma).

Valoración de la actividad por parte del alumnado

Con el fin de poder conocer su opinión sobre la actividad, les pasamos un cuestionario en el que les pedíamos que contestasen de forma anónima e individual a dos bloques de preguntas. Un primer bloque (7 preguntas) referido a cómo esta actividad les ha ayudado a mejorar en algunos aspectos. El segundo bloque (4 preguntas) se centraba más en la parte del proceso de la actividad. Debían puntuar según una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) su grado de acuerdo con la afirmación propuesta.

En la asignatura de "Economic History" obtuvimos un total de 20 cuestionarios, 18 en la de "Human Resources". En ambos casos representa alrededor del 64,5% de la matrícula. Cabe decir que en la asignatura de máster el cuestionario se envió de forma electrónica (mediante un formulario de Google) y, por tanto, la respuesta del mismo queda a

disposición de la voluntad de los estudiantes. En el caso de la asignatura de grado se llevó el cuestionario impreso y se pasó en clase al finalizar las últimas presentaciones.

En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones a las preguntas del cuestionario. Los datos están desglosados por asignaturas y se han calculado las medias y las desviaciones para cada pregunta. En general todos los alumnos han valorado muy positivamente la actividad desarrollada (salvo en dos casos en el grupo de máster, todos los ítems evaluados reciben una puntuación superior a 3 y con una desviación en las respuestas baja). Se observa una ligera mejor valoración en la asignatura de "Economic History" para todos los elementos sobre los que se ha preguntado al alumnado. De estos elementos, nos gustaría destacar la opinión de los estudiantes sobre los siguientes:

a. La actividad ha permitido mejorar la comunicación oral y facilitar la presentación de información de forma eficaz. Los alumnos han podido comprobar que ganan soltura hablando en público.
   Hay que comentar que, antes de esta actividad, los alumnos ya habían hecho otra presentación en el marco de esta asignatura, pero con menor nivel de exigencia (materiales a preparar dados por el profesor, mayor flexibilidad con el tiempo de la presentación y ellos escogían qué presentaban cada uno). Todos aprecian mejora tras las dos presentaciones y agradecen enormemente el *feedback*, tanto del profesor como de los compañeros.

   I like a lot this because I improved compared to my first presentation in class. I suggest to choose a paper not only related with the course
   (estudiante de Economic History)

   También en el caso de robótica se dan cuenta de que esta actividad les ha ayudado a mejorar en la preparación y realización de una presentación. Un testimonio:

   Far a real improvement we should do this once a month (Human Resources)

   De hecho, muchos estudiantes mencionan que es la primera vez que tienen formación de este tipo y que no solo les ayuda para los trabajos académicos (pensemos que están acabando su formación de máster) sino para la empresa en la que muchos ya trabajan, por no mencionar de cara a su defensa de trabajo fin de máster.

b. Mejorar la preparación de las presentaciones. A ello ha contribuido saber que se les interrumpe en su presentación si se exceden del tiempo asignado. De esa manera les ayudamos a tomar conciencia de la necesidad de gestionar

adecuadamente el tiempo. Por otro lado, les hemos dado pautas para realizar una presentación que les permita conectar con la audiencia (foco en las habilidades de comunicación: contacto visual, entonación, etc.). De hecho, se valora muy positivamente (con puntuaciones medias de 3,6 y 3,52) el haber conocido con antelación las escalas de evaluación –en la asignatura de grado, teníamos el temor inicial de que tanta información de lo que se esperaba de ellos pudiera ser fuente de nerviosismo–.

c. Mayor implicación del alumno en su presentación al ser ellos los que escogen el artículo a presentar.

The fact that we could choose the paper made this even more interesting (Economic History)

También les ayudamos a implicarse con el grupo: todos deben prepararse todo. No pueden dividirse el trabajo porque, hasta el inicio de la presentación, no saben qué les toca explicar. Por otro lado, son conscientes que una de las cosas que se evaluará es la cohesión grupal y, por tanto, deben implicarse con el grupo.

PREGUNTA	**Economic History**		**Human Resources**	
	MEDIA	**DESV.**	**MEDIA**	**DESV.**
Esta actividad me ha ayudado a…				
Mejorar mi comunicación oral	3,70	0,47	3,22	0,55
Perder el miedo a hablar en público	3,30	0,73	2,94	0,72
Presentar información de forma clara y concisa y en el tiempo permitido	3,47	0,51	3,22	0,65
Mejorar mi comunicación escrita	3,05	0,60	2,78	0,81
Mejorar la forma de presentar un documento formal	3,50	0,61	3,00	0,68
Mejorar mi habilidad de razonar de forma adecuada	3,26	0,65	3,11	0,68
Mejorar mi habilidad de trabajar en grupo de forma efectiva	3,45	0,76	3,39	0,61
Considero que…				
Mi participación ha facilitado la cohesión del grupo	3,60	0,50	3,39	0,61

He cumplido con todos los plazos internos y con las tareas asignadas dentro del grupo	3,65	0,49	3,22	0,73
Conocer con antelación las escalas de evaluación garantiza que seremos evaluados de forma transparente y objetiva	3,60	0,60	3,52	0,51
La co-evaluación (participación en la evaluación de mis compañeros) ha hecho que me esfuerce más	3,20	0,70	3,11	0,83

Tabla 2. Valoración del alumnado de la actividad

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran?

En ambos grupos afirman que la principal dificultad radica en la elección del artículo. En el caso de la asignatura "Human Resources" se debe a que no están familiarizados con la temática y, porqué no mencionar, su poco interés por esta temática al inicio del curso. De hecho, son reveladores dos comentarios que se recogieron en la encuesta:

> *I think it was a really positive activity but I think choosing something interesting was hard since we are not so experienced in this field* (Human Resources)

> *I had prejudicies before starting this course regarding this subject, but I have changed my mind after the course* (Human Resources)

En el caso de la asignatura de grado, es interesante resaltar que no conocen la diferencia, por ejemplo, entre una reseña de un libro que aparece en una revista académica, y un artículo. Además, les cuesta calibrar la dificultad del artículo.

La segunda gran dificultad detectada, también en ambos grupos, es la identificación y separación de las ideas/conclusiones de los autores, y las de terceros recogidas en el artículo. En las presentaciones, los alumnos tienden a atribuir al autor/es del artículo todas las ideas que se explican en el texto, en lugar de identificar a qué diferentes posturas los autores se refieren y cuáles son las conclusiones a las que, ahora sí, llegan ellos. También tienden a hacer propias las conclusiones del autor. Aquí no se presentan sus propias ideas, sino las recogidas en el artículo. Es una perspectiva nueva para ellos.

Finalmente, en el caso de los estudiantes del máster de robótica manifiestan la dificultad de controlar los nervios en una presentación oral de estas características. De hecho, incluso alguno lo explicitó en los comentarios abiertos del cuestionario:

It was hard for me to manage the nerves (Human Resources).

Tengamos presente que la formación ingenieril en España tiene una vertiente muy técnica. La asignatura de 'Recursos Humanos' a nivel de máster es la primera asignatura que cursan con un enfoque de desarrollo de competencias transversales.

Conclusiones

I really enjoyed the presentations. Feedback extremely useful

(estudiante de Economic History)

Sin duda este comentario de un estudiante refleja la satisfacción con la actividad tanto por su parte como por la nuestra. Consideramos la formación en competencias genéricas fundamental para contribuir a una formación integral del estudiante y prepararlo para la inserción en el mercado laboral.

La experiencia interdisciplinar que aquí se presenta demuestra la transversalidad de estas competencias y la posibilidad de poder trabajarlas con actividades similares en diferentes titulaciones o asignaturas. Animamos a otros colegas a experimentar en este sentido pues consideramos que es una experiencia muy enriquecedora y que te hace replantearte como docente lo realmente importante del proceso de enseñanza.

Asimismo, hemos evidenciado la dificultad de adecuar la actividad y criterios de evaluación a los diferentes niveles competenciales deseados. No resulta fácil diseñar la forma de evaluación de una actividad en la que se trabajan diferentes tipos de competencias genéricas y, también, específicas. Hemos detectado ya algunas áreas de mejora que se trabajaran en futuras ediciones.

Por otro lado, la actividad aquí presentada se considera útil para ayudar a desarrollar la capacidad de comunicación tanto oral como escrita de los estudiantes. Así como también, como para ayudarles a desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

Por último, la experiencia aquí descrita debe entenderse como un ejemplo interesante interdisciplinar, con resultados no extrapolables ni concluyentes debido a no ser

significativa la muestra del estudio. Se hace necesario, pues, seguir investigando sobre este tema.

Presentación de INTER-ACER III: una experiencia multidisciplinar de innovación metodológica en la Universidad de Extremadura

Nuria Corrales

Mª Ángeles Blanco

Beatriz Corchuelo

Mª José López Rey

Cristina Barriuso

Antonio M. Linares-Luján

Mª A. Georgina Cortés Sierra

María Maesso Corral

Lourdes Moreno Liso

Ascensión Barroso Martínez

Universidad de Extremadura

Resumen: En respuesta a la falta de herramientas de coordinación de la que sigue adoleciendo la enseñanza universitaria en España y con la finalidad de corregir la ausencia de metodologías conducentes a la formación integral del alumnado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura (UEx), el proyecto INTER-ACER III extiende la implantación de técnicas de Aprendizaje Cooperativo Interdisciplinar (ACI) a una parte significativa de las asignaturas que conforman los primeros cursos de los títulos de grado que imparte dicha facultad. De esta manera y en base a la realización de una serie de prácticas conjuntas dirigidas, el proyecto trabaja simultáneamente competencias asociadas a la utilización de técnicas para la resolución de problemas, a la formalización de modelos lógicos y a la interpretación de la realidad económica y social. La presente comunicación pretende dar a conocer las características específicas de este proyecto, así como avanzar los primeros resultados.

Palabras clave: enseñanza de la economía: enseñanza universitaria; métodos matemáticos y cuantitativos; microeconomía; macroeconomía y economía monetaria; economía internacional; administración de empresas y economía de la empresa; historia económica, derecho y economía; normas sociales y capital social.

Códigos JEL: A22, C00, D00, E00, F00, M00, N00, K00, Z13.

Presentation of INTER-ACER III: a multidisciplinary experience of methodological innovation at the University of Extremadura (Spain)

Abstract: In response to the lack of coordination tools that continue to suffer university education in Spain and in order to correct the absence of methodologies conducive to the comprehensive training of students of the Faculty of Economic and Business Studies of the University of Extremadura (UEx), the INTER-ACER III project extends the implementation of Interdisciplinary Cooperative Learning (ICL) techniques to a significant part of the subjects that make up the first courses of the degree courses taught by this faculty. In this way and based on the realization of a series of directed joint practices, the project simultaneously works on competencies associated with the use of tools for solving problems, the formalization of logical models and the interpretation of economic and social reality. Our communication aims to make known the specific characteristics of this project, as well as to advance the first results.

Keywords: economic education and teaching of economics; undergraduate; mathematical and quantitative methods; microeconomics; macroeconomics and monetary economy; international economics; business administration and business economics; economic history; law and economics; social norms and social capital.

JEL Codes: A22, C00, D00, E00, F00, M00, N00, K00, Z13.

Motivación y justificación

Los procesos de acreditación y renovación de los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (ESEE) han puesto de manifiesto la necesidad de demostrar que los centros que imparten estos títulos cuentan con los mecanismos de coordinación horizontal y vertical necesarios para garantizar la adquisición de las competencias asociadas a los mismos. En el contexto actual, sin embargo, los métodos de enseñanza imperantes en la universidad española siguen delimitando el acceso al conocimiento en compartimentos estancos, impidiendo así al alumnado -y al profesorado- integrar los contenidos y los procedimientos vinculados a un determinado perfil profesional dentro de un enfoque de aprendizaje interdisciplinar.

En este sentido, pese a los cambios producidos al calor del proceso de integración en el EEES, aún hoy es posible identificar en el sistema universitario español un conjunto de fallos que conviene abordar e intentar solventar cuanto antes. Fallan, por una parte, los

mecanismos de control oficialmente establecidos para garantizar la coordinación horizontal y vertical: en la mayor parte de los casos, las comisiones de calidad creadas al efecto tan sólo realizan una mera revisión formal de las redundancias en las que anualmente incurren las "guías" o "planes" docentes. Fallan, también, cómo no decirlo, los métodos aplicados en el aula, basados mayoritariamente en la lección magistral o en la resolución mecánica de problemas alejados de la realidad. Falla, en general, la propia concepción de la enseñanza universitaria, sujeta a una cultura pedagógica que tiende a delimitar en exceso las fronteras del conocimiento, limitando a la vez la posibilidad de relacionar e integrar contenidos y procedimientos en un proceso de construcción autónomo y continuado.

En definitiva, el entorno institucional, metodológico y pedagógico sigue estando actualmente más orientado a la transmisión individual de conocimientos aislados que a la generación de escenarios adecuados para la adquisición, la experimentación y la aplicación de las competencias (básicas, genéricas, transversales o específicas) asociadas a cada título. Desde esta perspectiva, los esfuerzos deben ir orientados a generar una mayor coordinación e interacción entre las asignaturas y materias contempladas en los planes de estudios. El proceso de enseñanza gana, así, en eficacia y transparencia y el proceso de aprendizaje gana en motivación y significatividad.

Con tal finalidad nace el proyecto de innovación docente denominado "Interdisciplinariedad, aprendizaje cooperativo y evaluación por rúbricas: una propuesta de aplicación de metodologías activas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx (Proyecto INTER-ACER)", financiado por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) de la UEx y desarrollado desde el curso académico 2015-2016.

El proyecto integra a 10 profesores/as de diferentes departamentos y de distintas áreas de conocimiento al objeto de llevar a cabo actividades específicas de coordinación e interacción entre las asignaturas contempladas en los diversos grados que imparten la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx, radicada en el Campus de Badajoz: Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE), Grado en Economía (GECO), Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (GRLRH) y Dobles Grados en GADE-GECO, GADE-GRLRH y GADE-DERECHO.

INTER-ACER III trata de cubrir los siguientes objetivos específicos:

1) Promover la docencia interdisciplinar en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx. Esta propuesta formativa fomenta el análisis e interpretación de los problemas del mundo real mediante la combinación e interrelación de las ramas de conocimiento involucradas en la comprensión de la realidad estudiada, evitando, así, la investigación aislada o segmentada y huyendo de la construcción de hipótesis cerradas. Proporciona, de esta manera, una vía de enseñanza-aprendizaje integrada que facilita la interrelación entre las teorías y los hechos y que aporta, además, las herramientas necesarias para la comprensión de una realidad tremendamente compleja y siempre multidimensional, como es la economía.

Cada vez son más numerosas las experiencias de coordinación docente que promueven el trabajo interdisciplinar en diferentes titulaciones (Pou et al., 2008; Pou, 2009; Pozuelos et al., 2012; Bolarín et al., 2013; Lavega et al., 2013; López-Rey et al., 2015; Corchuelo et al., 2016).

2) Implementar métodos de Aprendizaje Cooperativo Interdisciplinar (ACI) con el fin de promover la adquisición de competencias no específicas. Las técnicas cooperativas implican un trabajo en equipo en las aulas que maximiza los resultados de aprendizaje de cada estudiante y del grupo al que pertenece, produciendo una mejora en los rendimientos del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, conviene precisar que los métodos ACI aplicados en el aula al amparo del proyecto INTER-ACER III han sido fundamentalmente cuatro: método del "puzle" o "rompecabezas" (*jigsaw*), juego de rol, método del caso y aprendizaje basado en problemas (ABP).

Son numerosos los autores que destacan que este modelo de aprendizaje es uno de los pilares en el que se basará la educación en el futuro, entendiendo ésta no sólo como un proceso individual, sino también social, puesto que profundiza en el aprendizaje y en los esfuerzos de cooperación del grupo con el fin de realizar tareas específicas (Huber, 2008). Con él mejoran, asimismo, las destrezas sociales, comunicativas y lingüísticas (Johnson et al., 1991), al tiempo que se refuerza una competencia transversal absolutamente esencial en la actualidad: el trabajo en equipo (León et al., 2011; Pozuelos et al., 2012).

3) Diseñar y aplicar rúbricas como metodología de evaluación de competencias. El carácter transparente y formativo de las rúbricas incrementa la motivación del estudiante, conduciendo a un incremento del esfuerzo para lograr el aprendizaje y la mejora del rendimiento académico. Además, la rúbrica permite al docente establecer una correspondencia más clara entre los ítems evaluados y las competencias adquiridas por el estudiante, lo que facilita la evaluación por competencias (Corchuelo et al., 2016). Permite, asimismo, identificar problemas particulares que presenta cada alumno y problemas generales en los procesos de aprendizaje, y con ello evaluar su práctica docente y tomar las medidas oportunas para orientarla y mejorarla (Corchuelo y Blanco, 2014).

Para la evaluación de las diferentes experiencias desarrolladas en el aula, el proyecto INTER-ACER III ha utilizado, dependiendo del tipo de actividad, tanto la evaluación individual (heteroevaluación y rúbricas), como la evaluación grupal (coevaluación y rúbricas).

4) Codirigir trabajos fin de titulación desde distintas áreas de conocimiento con la finalidad de trabajar conjuntamente y de una manera interrelacionada las distintas competencias (básicas, genéricas, transversales o específicas) adquiridas a lo largo del proceso previo de enseñanza-aprendizaje.

5) Extender progresivamente la aplicación de metodologías ACI a otras materias, tanto de Grado como de Máster, así como difundir los resultados -y los beneficios formativos- del proyecto INTER-ACER III dentro y fuera de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx.

En definitiva, el Proyecto INTER-ACER III pretende conseguir una mejora en el aprendizaje del alumnado, intentando ganar en significatividad y funcionalidad.

Experiencias implementadas

De acuerdo con estos objetivos específicos, los/as firmantes de la presente comunicación hemos programado y realizado distintas actividades conjuntas en diferentes cursos de grado (desde primero hasta cuarto) y en todos los títulos impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Todas estas actividades han requerido de un período previo de diseño, preparación y coordinación por parte de los profesores de las

asignaturas implicadas, elaborándose, para cada una de ellas, además de la actividad en sí misma, ayudas o guías para los/as estudiantes a través de apéndices teóricos o anexos documentales, diferentes rúbricas de evaluación y cuestionarios de satisfacción que han permitido evaluar la percepción del alumnado respecto a los objetivos relacionados con la interdisciplinariedad, la metodología utilizada, la obtención de competencias o su influencia sobre el aprendizaje del estudiante. Resumimos a continuación algunas de las actividades llevadas a cabo:

Actividad 1. Ley de Engel: elasticidad-renta de la demanda

El objetivo básico de esta actividad es facilitar al alumno la comprensión y la aplicación en la práctica del concepto "elasticidad-renta" a partir de los cambios producidos en el consumo de ciertos productos, especialmente productos agrícolas, durante un periodo de tiempo determinado (1950-1980) y teniendo en cuenta la evolución de la renta. La actividad está especialmente orientada a alumnos de primer curso de GADE, GECO, GRLRH, GADE-GECO y GADE-GRLRH. Las asignaturas implicadas son: Historia Económica, Introducción a la Estadística, Matemáticas y Microeconomía. La metodología ACI utilizada es el método del caso.

La comunicación que algunos de nosotros/as presentamos a este mismo encuentro de didáctica con el título "Los cambios en los hábitos de consumo: un ejemplo práctico del uso de métodos activos desde un enfoque interdisciplinar" detalla, paso a paso, los objetivos específicos, los conceptos, los modelos, los materiales, los métodos y los resultados de esta actividad.

Actividad 2. Gestión del cambio

Su objetivo es enfrentar al alumnado a procesos de innovación técnica y de cambios de mercado con el fin de determinar qué variables condicionan la decisión de cambio organizativo. Esta actividad está programada para estudiantes de segundo curso de GADE. Las asignaturas implicadas son: Administración de la Empresa I, Administración de la Empresa II, Estadística e Introducción a la Econometría, Historia Económica, Macroeconomía, Matemáticas, Microeconomía y Sociología. La metodología aplicada es

el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), empleándose la forma de evaluación individual y grupal.

Actividad 3. Desigualdad de género y mercado laboral

Pretende promover el manejo de conceptos macroeconómicos y de datos estadísticos específicos, fundamentalmente la Encuesta de Población Activa (EPA), con el fin de constatar la existencia de discriminación de la mujer en el mercado laboral. Esta actividad está orientada a segundo curso de GRLRH y GADE-GRLRH. Las asignaturas implicadas son: Acción Social de la Empresa, Economía de la Empresa, Introducción a la Economía, Introducción a la Estadística y Sociología. La metodología desarrollada es el método del puzle.

Actividad 4. Perfil socioeconómico de los países según su nivel de desarrollo

Su propósito es promover el acceso a datos y el manejo de herramientas estadísticas con el objeto de que los/as estudiantes obtengan información que les permita definir el perfil socioeconómico de los países según su grado de desarrollo. Esta actividad se programa para estudiantes de segundo y tercer curso de GADE y GECO. Las asignaturas implicadas son: Economía Mundial, Estadística e Introducción a la Econometría, Estadística Socioeconómica, Historia Económica, Introducción a la Estadística, Matemáticas y Organización Económica Internacional. La metodología aplicada es ABP.

Actividad 5. Simulación de Arbitraje de Consumo

Su objetivo es promover el manejo de conceptos jurídicos, empresariales, sociológicos y estadísticos, fundamentalmente la resolución extrajudicial de conflictos entre empresas y clientes y la concepción como marca de calidad de la voluntad empresarial de resolver de forma amistosa los problemas de servicios. Con el fin de constatar la posibilidad de evitar largos y costosos procedimientos judiciales los participantes pueden comprobar las diferentes soluciones aplicables al mismo caso, desde un punto de vista extrajudicial y

desde el judicial. Esta actividad se lleva a cabo en cuarto curso de GADE y GRLRH. Las asignaturas implicadas son: Derecho, Gestión de la Calidad, Acción Social de la Empresa, Economía de la Empresa, Introducción a la Economía e Introducción a la Estadística. La metodología aplicada es la de juego de rol.

Actividad 6. Cooperación al desarrollo

Su objetivo es desarrollar una metodología que pretende mejorar los resultados del aprendizaje de conocimientos adquiridos acerca del FMI, BM y ONU, así como de la información y de los datos estadísticos proporcionados acerca de un país imaginario, a partir del cual elaborar un informe de intervención en el país que contemple tanto la asistencia financiera como la asistencia técnica de los diferentes organismos internacionales. Esta actividad se lleva a cabo en tercer curso de GADE y GECO. Las asignaturas implicadas son: Organización Económica Internacional, Introducción a la Estadística, Estadística e Introducción a la Econometría, Historia Económica, Matemáticas y Sociología. El método planeado para llevar a cabo esta actividad es el puzle.

Actividad 7. Codirección Trabajos Fin de Grado (TFG)

Finalmente, no cabe duda de que los TFG son una práctica óptima para el ejercicio de la interdisciplinariedad, por cuanto el alumno debe demostrar conocimientos adquiridos a lo largo de todo su aprendizaje. En ese sentido se han contemplado en el proyecto actividades de codirección de TFG con diversos integrantes del equipo. Actualmente, se están dirigiendo dos proyectos: desde el área de Sociología y Métodos Cuantitativos, así como desde esta última y Fundamentos del Análisis Económico.

Referencias bibliográficas

Bolarín, M.J.; Moreno, M.A.; Porto, M. (2013): "Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes". *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (2), pp. 443-462.

Corchuelo, B., Blanco, M.A., López-Rey, M.J. y Corrales, N. (2016): "Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje". *@tic. Revista d'innovació educativa,* 16, pp. 10-18.

Huber, G.L. (2008): "Aprendizaje activo y metodologías educativas". *Revista de Educación,* Extra 1, pp. 59-84.

Johnson, D.W. & Johnson, R. (1987): *A meta--analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*, Hillsdale, N.J, Lawrence Erlbaum.

Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G. y Salas, C. (2013): "Intradisciplinariedad e interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 16 (1), pp. 133-145.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011): "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado". *Revista de Educación,* 354, pp. 715-729.

López-Rey, M.J., Corrales, N., Corchuelo, B. y Blanco, M.A. (2015): "Interdisciplinariedad para la adquisición de competencias". *Revista Campo Abierto*, 34 (1), pp. 103-121.

Pou, R. (2009): "El desarrollo de proyectos interdisciplinarios", en *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades*, Universidade de Santiago de Compostela, 5-6 de febrero de 2009.

Pou, R., Ochando, L., García, R. y Bertomeu, J.R. (2008): "Metodologías activas en el marco del EEES: aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipos coordinados". *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 104 (2), pp. 135-139.

Pozuelos, F.J., Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2012): "El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación". *Revista de Educación*, 357, pp. 561-585.

Talleres España-América Latina. Encuentros y desencuentros

Gonçal López Nadal

José Pérez Montiel

Universitat de les Illes Balears

Resumen: A lo largo de los últimos 8 años hemos puesto en práctica unos talleres sobre las relaciones entre España y América Latina desde su independencia hasta el presente. Con ello se ha pretendido paliar la falta de una materia directamente vinculada con la historia económica y política de América Latina. Los principales problemas proceden del ámbito económico y administrativo. El tener que contar con expertos locales o residentes en España nos ha permito afrontar un presupuesto muy reducido. El disponer de un número mínimo de matrículas nos ha obligado a "estimular" a nuestros propios alumnos. Con todo, los resultados nos permiten nuestra satisfacción y proseguir en un presente en dicha andadura.

Palabras clave: Interdisciplinariedad; Relación entre la Economía y los Valores Sociales; Procesos políticos: Búsqueda de rentas, cabildeo, elecciones, legislaturas y comportamiento en la votación; Corrupción; Resolución de conflictos; Alianzas; Revoluciones.

Códigos JEL: A12, A13, D72, D73, D74.

Spain-Latin American Seminars: Encounters and disagreements

Abstract: During the last eight years we have developed a workshop on the relations between Spain and Latin America., from the independence of the former Spanish colonies to the present times. By them we attempt to palliate the lack of any subject regarding the economic & politic history of Latin America in our studies. Main handicaps come from financing and bureaucracy fields. By our local experts and other people living in Spain, we have been able to go ahead with a very small budget. And we have been forced to encourage our own pupils in order to fill the minimum inscription number. The balance is quite positive. We are quite satisfied with it success and to hope to continue with these workshops during the next years.

Keywords: Interdisciplinarity; Relationship between Economic and Social Values; Political Processes: Rent-seeking, Lobbying, Elections, Legislatures, and Voting Behavior; Bureaucracy; Administrative Processes in Public Organizations; Corruption; Conflict; Conflict Resolution; Alliances; Revolutions.

JEL Codes: A12, A13, D72, D73, D74.

Introducción

Nuestra comunicación parte de la experiencia adquirida a través de la realización de un taller anual sobre las relaciones entre España y América Latina desde el fin del período colonial hasta nuestros días. Se trata de una práctica que empezamos a desarrollar en el año 2011 que ha tenido continuidad hasta el presente y pensamos seguir manteniendo en los años venideros. Hasta la fecha hemos celebrado ocho talleres; en el año 2013 hubo dos pues se optó por trasladarlo del mes de febrero al de noviembre para que coincidiera con nuestro período docente. En el primero de ellos se abordaron temas generales (legado colonial, movimientos migratorios, inversiones españolas); posteriormente, se optó por analizar la historia política, económica y social de diversos países (Cuba, Venezuela, Colombia, Argentina, México y Brasil). En el último (2017) se ofreció un análisis comparativo de las "revoluciones vigentes", (México, Cuba y Nicaragua). Para la próxima ocasión (noviembre del 2018) el taller tratará del fenómeno social de la génesis y desarrollo de las megalópolis. Imperativos presupuestarios nos han obligado a contar con recursos muy limitados pues la partida dedicada a actividades culturales de la UIB precisa forzosamente de otras ayudas complementarias. Para ello hemos tenido que recurrir al uso de las "economías de escala" y aprovechar la presencia en Palma de los conferenciantes, invitados a realizar otras actividades en facultad o el departamento. Ocasionalmente, se ha contado con ayudas puntuales, como por ejemplo la de la Fundación Iberomericana, lamentablemente extinguida, o de la Asociación Thakhi Runa que integran los colombianos residentes en Mallorca. A partir del segundo taller, hemos hecho uso de material audiovisual –mayormente documentales- como elemento adicional de gran utilidad para la exposición del tema. Igualmente, desde su cuarta sesión –dedicada a Colombia- el taller se ha visto complementado por un ciclo de películas del país/tema abordado; estas, sin embargo, se proyectan separadamente del taller, preferentemente entre los meses de enero y febrero. Como cabe entender, estos Talleres no pretenden reunir solo a los profesionales de la historia económica sino más bien a estudiantes, profesores universitarios y de enseñanza media de historia en general, relaciones internacionales, cooperación internacional, periodismo y otros interesados en la materia estudiada. Desde su inicio, los talleres han tenido un formato similar, siendo impartidos en dos tandas. La primera ocupa la tarde del viernes (de 16. A 21); la segunda,

la mañana del sábado siguiente. (9.30-14.30). Hasta la fecha, todos han tenido lugar en el edificio La Riera de la UIB, en el mismo lugar donde tiene lugar el presente encuentro. A continuación exponemos los programas de cada uno de estos talleres, adjuntando su programa antecedido por correspondiente "introducción.

I Taller España-América Latina (1810-2010): Dos siglos de encuentros y desencuentros (25-26 febrero 2011)

Introducción

A lo largo de los dos últimos siglos los contactos entre España y sus colonias americanas han sido muy complejos. Si bien algunos de sus componentes identificativos han quedado firmemente consolidados –muy particularmente el uso de la lengua castellana- en otras esferas su distanciamiento es una evidencia. En el presente taller se abordarán estas relaciones desde distintas perspectivas de análisis, desde las que afectan directamente a los flujos migratorios hasta los que implican una clara vinculación económica sobre el legado español en el mundo iberoamericano. El presente taller pretende encontrar caminos para la comprensión de las relaciones hispanoamericanas a partir de su desvinculación producida por el proceso de descolonización (independencia). Cabrá preguntarse si los contactos establecidos en torno a unas relaciones coloniales han deparado posteriores ámbitos de encuentros o de desarrollo en común o si, por el contrario, de dos mundos completamente ajenos. fin del imperio estableció el comienzo. Por otra parte, se intentará constatar cómo la comprensión del pasado sirve para la búsqueda de un nuevo marco de entendimiento entre las dos comunidades.

Programa

Viernes 25 de febrero

16.00-16.15.00 30 Presentación- Gonçal López Nadal (Coordinador)

16.15-17.45 *La emigración española en América SS. XIX-XX*

Elda González; Consejo Superior de Investigaciones Científicas

17.45-18.00. Descanso

18.00-19.30 *El mestizaje cultural. El legado español*

Isabel Bueno Bravo, Cátedra Iberoamericana

19.30-21.00 *Vinculaciones económica: consecuencias de la "emancipación"*

Miquel Izard Llorens. Universitat de Barcelona

Sábado 26 de febrero.

9.30-11.00 *Los "caudillismos" en América Latina.*

Jorge Saborido. Universidad de la Pampa (Santa Rosa)

11.00-11.15 Descanso

11.15-12.45 Las Inversiones españolas en América Latina, 1990-2010.

Gonçal López Nadal Universitat de les Illes Balears.

12.45 -13.30. Recapitulación final

II Taller España-América Latina: La Revolució Cubana (24-25 febrero 2012)

Introducción

En 1959 unos rebeldes barbudos se hicieron con el poder en Cuba. Pasados cincuenta años, aún rigen los destinos del país. Durante estos años, la coyuntura internacional ha representado un determinante crucial en las formas de llevar adelante la vía revolucionaria: la guerra fría impuso la sovietización de Cuba. Su fin obligó a una adaptación forzada que le ha permitido subsistir pese a la dura presión ejercida por el potente vecino americano. Hasta el año 2006, la revolución fue liderada por Fidel Castro; desde entonces, es su hermano, Raúl quien se encarga de preservar el espíritu revolucionario aun presente. En el presente taller se tratará de analizar la evolución histórica del proceso revolucionario, estructurándola en cuatro bloques. En ellos se expondrán las claves del triunfo revolucionario y los factores que han condicionado su desarrollo, especialmente la relación concreta con los Estados Unidos. Igualmente, se expondrán las líneas estratégicas que inciden en la modificación de os postulados revolucionarios de cara a su adaptación a los nuevos tiempos, especialmente desde la

caída de la Unión Soviética y su inserción dentro de los que se contempla en un escenario global.

Programa

Presentación: Gonçal López Nadal (UIB)

1 *Radicalización revolucionaria: 1959 – 1968/70*

Sergio Guerra Vilaboy (Universidad de La Habana)

Pase del documental: *Los Caminos del a Revolución*

2. *Consolidación y Sovietización: 1970-1985/89*

Gonçal López Nadal (UIB)

3. *El periodo especial en tiempos de paz, 1990-2000.*

Gonçal López Nadal (UIB)

Proyección de la película *Fresa y Chocolate*

4. *la Revolución cubana ante la globalización y la crisis económica (2000-2011).*

Sergio Guerra Vilaboy (Universidad de la Habana).

Recapitulación final

III Taller España-América Latina. Venezuela: Enigma de futuro (1-2 febrero 2013)

Introducción

El pasado mes de octubre las urnas confirmaron la consolidación del modelo político iniciado el año 1997 con la llegada al poder de Hugo Chávez Frías. Esta vez, sin embargo, la oposición se presentó como una fuerza unida y sólida. Ello, junto a las limitaciones de vincular muy estrechamente al sistema con el máximo líder –quien se encuentra seriamente enfermo- convida a pensar en una legislatura complicada, con tensiones políticas y dificultades para aplicar las reformas sociales y económicas programadas. Igualmente, dada la proyección exterior de la república bolivariana venezolana, las

intensas interacciones del exterior hacen que este caso tenga una particular incidencia en la evolución del subcontinente americano. El taller busca dar a conocer y entender el fenómeno social desarrollado en Venezuela y sus principales claves políticas y económicas. Al mismo tiempo, tratará de plantear los escenarios del futuro inmediato del modelo venezolano y su inserción en el grupo de los países que conforman el ALBA y sus repercusiones en el contexto de América Latina.

Programa

Viernes 1

16.00- 16.15 Presentación. Gonçal López Nadal (Coordinador)

16.15- 17.45 *Venezuela: desde "la Nueva España" a la República bolivariana*.

Juan Manuel SANTANA (Universidad de Las Palmas)

17.45-18. 00 Descanso

18.00-19.30 Proyección del documental *<Nuestro petróleo y otros cuentos>* (2005)

Elisabetta Andreoli, Gabriele Muzio, Sara Muzio

19.30-21.00 *América Latina en la última década del siglo XX: el "Consensus" de Washington.* Gonçal LOPEZ NADAL, (UIB).

Sábado 23

9.00- 10.30 *El monocultivo del petróleo en Venezuela*

Abel LUCENA (UIB)

10.30-10.45 Descanso

10.45- 12.00 proyección del documental:*<La Revolución no será retransmitida>* (2003).

Kim Bartley-Domacha O'Bria.

12.00-13.30. *El <Chavismo>. Presente y futuro*

Vladimir. AGUILAR (Universidad de los Andes)

13.30-14.00 Recapitulación final: América Latina en el siglo XXI

JM SANTANA, A. LUCENA, V. AGUILAR y G. LÓPEZ.

IV Taller España-América Latina. Colombia: Claves para descifrar su laberinto (29-30 noviembre 2013)

Introducción

Uno de los países latinoamericanos de mayor conflictividad interna es Colombia. El "Bogotazo" (19 abril de 1948) abortó la posibilidad del cambio y dio paso a una inestabilidad política prácticamente ininterrumpida. Al surgimiento de un movimiento rebelde, rupturista y partidario del implantar un gobierno "socialista", el Gobierno respondió con la doble represión de las fuerzas armadas y de los dispositivos paralelos contrarrevolucionarios. Todo ello en un contexto en el que el narcotráfico llego a escalar dimensiones escalofriantes de poder mediante la generación de cárteles y su inserción en la política del país. Con todo, las negociaciones de paz que se llevan a cabo en La Habana, así como la detención y desaparición de los principales narcotraficantes del país permiten entrever que se puede empezar a ver el otro lado del túnel El taller sobre Colombia pretende concienciar acerca de la realidad conflictiva que ha hecho de su entorno un espacio difícilmente habitable. Su guerra civil y sus consecuencias, especialmente en lo que afecta a los desplazados hacen del caso colombiano un asunto complejo que genera diversas reflexiones. A lo largo de las sesiones que le dedicaremos trataremos de abordar las claves que permitan comprender las razones de su problemática y las posibles soluciones al conflicto.

Programa

Viernes 29.

16.00. Presentación : Gonçal López Nadal (UIB) // Mauricio . Tejada. (Asociacion Thakhi Runa).

16.15. – 17.30 *Colombia feroz: del asesinato de Gaitán a las negociacions con las FARC*. José Manuel MARTIN MEDEM, (Periodista TVE)

17.30—18.30.. Documental <I*mpunity*> Hollman MORRIS 18.30—18.45 Descanso

18.45 - 20.00 *Let it go: Revisión de la Diáspora colombiana de los últimos 15 años.*Carlos BOTERO (Empresario)

20.00-21.00 *Realismo... ¿mágico?Vínculos entre la Realidad y el cine colombiano.* Mauricio TEJADA (Asociación THAKHI RUNA) .

Sábado 30.

9.00-10.15 *La cuestion indigena en los procesos de desarrollo colombianos* Deyanira SOSCUÉ ZAMBRANO (Activista Comunidades Indígenas)

10.15.-11.115. 2º documental. < *Joka saimu* > de Mauricio TEJADA

11-15-11.30 Descanso

11.30 – 12.45 ¿Es Colombia un estado fallido?.Carlos HERRERA POZO (Filósofo y político. Exconcejal en el Ayuntamiento de Bogotá).

12.45 – 14. Recapitulación final.

V Taller España-América Latina. Argentina ¿El Peronismo y/o algo más? (21-22 noviembre 2014)

Introducción

Uno de los distintivos de la región austral de América Latina es el escaso peso de las raíces autóctonas según se desprende de la predominante población de raza blanca. Esto obedece a la progresiva substitución del indio por la afluencia de gentes foráneas. En Argentina, donde el indigenismo no alcanza el 5% de la población total, suele enfatizarse que el país es "Europa en América". Aquel *melting pot* iniciado en el siglo XIX forjó esa compleja sociedad repleta de contradicciones intrínsecas que le han conducido a su situación actual. Argentina ha conocido diversos avatares que han deparado paradigmas exclusivos en su desarrollo político, económico y sociocultural. Entre ellos debe subrayarse esa confusa figura política-social no extrapolable a la que responde el "peronismo". Con más de medio siglo de existencia traumática el país persiste en alimentar sus paradojas sin decidirse a dejarlo para la historia. Quizás, finalmente, se han hallado sus verdaderas señas de identidad. En el presente taller se pretende aportar información que permita aclarar las razones de la complejidad que caracteriza a esta nación. Ubicado en el extremo sur del mundo latinoamericano, Argentina fue tenida como una tierra inmensamente rica. Sus desaciertos en sus lineamientos económicos le han conducido a una situación periférico y a un futuro pletórico de incertidumbres.

Programa

Viernes, 21

16.00 Presentación del taller por los coordinadores Gonçal López Nadal (UIB) y José Antonio Pérez Montiel (Universitat de Barcelona).

I.1. 16.45- 18.15<*Trigo, Carne, "gayegos" y "tanos". El gobierno de pocos frente al desafío de muchos"* Jorge E. SABORIDO (Universidad de Buenos Aires)

18.15-18.30 descanso

I.2 18.30-20.00 Proyección del Documental:<*Argentina Latente*>. (Pino Solana, 2007)

19.20.00-21.30 <*Argentina desde la Diáspora*> Dr. Martín Santisteban

Sábado 22

9.30-10.30. Proyección del documental *Juan Domingo Perón: El General en su laberinto* (Roman Lejtman, 2011) .

10.30-11.45 *"Volveré y seré millones": el Peronismo como signo de identidad.* Jorge E. SABORIDO. (UBA)

11.45- 12.00 Descanso

12.00-13.00 proyección del documental: <*Argentina. El colapso de 2001*> **(**Discovery Channel, 2001**)**

13.00- 14.15 *¿Hacia un cul de sac? : Desde el Corralito hasta los Fondos Buitres pasando por la expropiación de YPF"*. Sr. José PÉREZ MONTIEL (UB).

14.15-14.30. Recapitulación final.

VI Taller España-América Latina. México: Tan lejos de Dios y tan cerca de los Estados Unidos

Introducción

La historia de México se antoja como la de una convulsión permanente. Desde las depredaciones entre pueblos y civilizaciones precoloniales, seriamente incrementadas a partir de su conquista hispana, hasta el mismo presente actual en el que contempla el desarrollo económico capitalista en plena desestructuración estatal, este mundo ha sido testigo de un sinfín de avatares muy especialmente en sus estructuras sociales y políticas. En las primeras cabrá resaltar la identificación de la otrora <Nueva España> como la del país de las desigualdades, en expresión del polifacético Alexander Von Humboldt, característica que perdura en la actualidad al constituir uno de los principales países en el ranking de las desproporciones en la distribución de su riqueza. Por lo que afecta a su evolución política, en apenas doscientos años de soberanía se han combinado un conglomerado de sistemas de gobierno que va desde el Imperio hasta la Revolución genuina pasando por monarquías, dictaduras e incluso el paradigma de la "revolución institucionalizada" bajo el que se ha ido gobernando, "democráticamente", desde la

primera mitad del siglo XX y lo sigue haciendo en la actualidad. La sentencia bajo la que se presenta nuestra propuesta refleja, aunque claramente en forma parcial, el estigma al que parece condenado el pueblo mexica.

Programa

Viernes 20 de noviembre

Presentación por el coordinador, Gonçal López Nadal (UIB)

I.1. 16.30-18 h. *«Tenochtitlan-México: ruptura o transición?»*Isabel BUENO BRAVO (Universidad de Varsovia)

18-18.15 h. Descanso

I.2. 18.15-20 Documental *Nueva historia mínima de México Ilustrada*. *Del Porfiriato a la actualidad*

I.3. 20-21.30 «*De la equivocada "emancipación" a la abortada "revolución*"» Miquel IZARD LLORENS /Universitat de Barcelona)

Sábado 21

9.15-10.15 *México entre dos poderes* Raúl GUTIÉRREZ LOMBARDO (Centro de Estudios Vicente Lombardo Toledano).

10.20-11.20 «*La "Maquila": organización laboral y consecuencias* sociales» Rebeca MÉNDEZ (UIB)

11.20-11.50 h. Debate

12.10-13.10h. <*México, una democracia en riesgo*> Beatriz PAGES REBOLLAR (Directora de la revista "Siempre").

13.10-13.40h. recapitulación final.

VII Taller España-América Latina. Brasil: "Deus o Diabo na terra do Sol" (18-19 noviembre 2016)

Introducción

De inmensa superficie -8.514 km2- el quinto país más grande del mundo, con una población que ronda los 200 millones de habitantes, Brasil ha conocido a lo largo de los dos últimos siglos un mismo espacio geográfico con múltiples cambios estructurales en su evolución política, desarrollo económico y diversidad social. Única colonia *estricto sensu* del imperio portugués, las alteraciones en todas sus variedades marcan su evolución hasta los tiempos actuales. La abrupta desestabilización, tras un breve período de gloria (mero lapsus?). claramente vinculado al surgimiento de los llamados "países emergentes", hacen pensar que sus señas de identidad implican un desequilibrio endémico sin alternativa viable. "*Deus o diabo na terra do sol*", expresivo título de la película de Glauber rocha (1964), simboliza en síntesis alguna de las claves de su estigma. El presente taller abordará desde algunas perspectivas los elementos que han marcado un pasado tan convulso como incierto es su presente. Cuando, en 1974, el economista Edmar Lisboa Bacha apelaba a la fábula *Belindia*, al considerar a la mayor nación de América Latina como punto de encuentro entre la riqueza belga y la miseria de la India, no era co0nsci8ente de la magnitud de tal contraste. Hoy, superadas las gestas profanas y las ganancias ocasionadas por las olimpiadas y el campeonato mundial de futbol, con la alternativa social del "*Lulaismo"* prácticamente hundido por una jugarreta "democrática", se antoja muy difícil, por no decir imposible, plantear un futuro inmediato mínimamente mejor. De no ser que surja algo en lo que ni Dios ni el Diablo decidan el destino de la tierra del sol.

Programa

Viernes18 de noviembre: 16.00-21.00.

Presentación. Gonçal López Nadal (UIB)

El Brasil portugués: Del "palo Brasil" al "ouro preto" por la via de los "engenhos". Gonçal López Nadal (UIB)

Proyección del documental .*Bailando con el Diablo* . Descanso.

"La Raiz de males en la terra del sol. Roberto Luis Troster (FITE/Troster Asociados)

El Futbol como religión. Jorge Saborido, (Universidad de Buenos Aires)

Proyección del documental: Barbosa, *el hombre que hizo llorar a Brasil*

Sábado.19:.09.00-14.00.

"O milagro Económico": antes y después (1945-1982). José.Antonio.Pérez.Montiel.(UIB).

Proyección del documental *Brasil Discovery*.

Descanso

Crecimiento y desigualdad: acertó la curva de Kuznets?. Victor R. Troster – UIB

Brasil hoy: De la emergencia a la crisis. Rafael Dezcallar, (Fundación Consejo Brasil España).

Debate

Recapitulación final

VIII Taller España-América Latina. Las revoluciones "vigentes": México, Cuba, Nicaragua (2-3 noviembre 2017)

Introducción

A lo largo del siglo XX América Latina ha conocido distintos procesos revolucionarios, la mayor parte de los cuales se vieron frustrados por reacciones militares y, especialmente, por la intervención de los Estados Unidos. Otros, sin embargos, lograron sus propósitos de hacerse con el poder y transformar las estructuras políticas y económicas. En la actualidad hay tres países cuyos gobiernos conservan, nominalmente, el distintivo revolucionario. Dos de ellos, México y Nicaragua, han conseguido preservar el poder – aun a costa de revertir ciertos presupuestos básicos- adaptando la vía democrática. Otro, como el caso cubano, han optado por adoptar otras modelos sin duda más cercanos al generado por la revolución rusa de octubre de 1917. Al conmemorarse su centenario,

consideramos pertinente dedicar el presente taller a estudiar estos tres casos que, de manera diferente, se tienen como legado de sus respectivas revoluciones.

Programa

Viernes 3

16. Presentación. Gonçal A. López Nadal (UIB) . José A. Pérez Montiel (Uib)

16.15. 17.30 *La Revolución Mexicana.,* Sandra KUNTZ FICKER, Colegio de México.

17.30-19.00 Proyección del Documental *La música en la Revolución mexicana*

19-15-19.30. Descanso.

19..30-21. *La Revolución Cubana*. Gonçal LÓPEZ NADAL (UIB)

Sábado 4

9.15-10.00 *El Che Guervara. 50 años después de su muerte* José Antonio PÉREZ MONTIEL (UIB)

10-00-11.00 Proyección del documental *<Ernesto Che Guevara. The Bolivian Diary>* (Richard Dindon, 1994)

11.00-11.15. Descanso

11.15-12.30 *La Revolución Nicaraguense.* Andrea MONTERO, Universidad de Costa Rica.

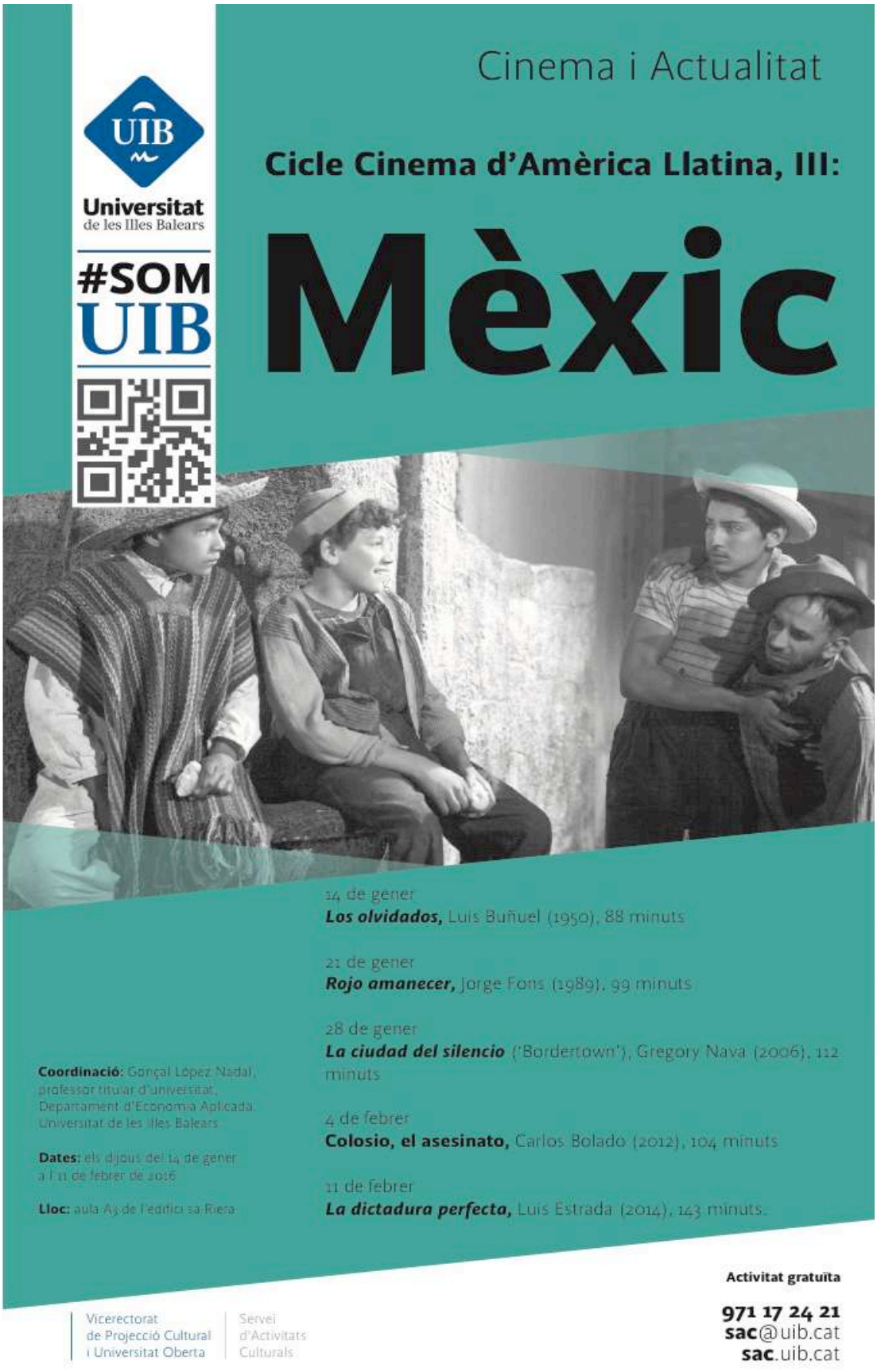
12.30-13-30. Documental: *<XXV-19: La Revolución Sandinista>*

13.30-14.00. Recapitulación final

A la hora de hacer un balance creemos debe destacarse el esfuerzo realizado al tratar de reflexionar sobre el mundo latinoamericano, haciendo un repaso de su historia contemporánea y estudiando su problemática general abordada desde diversas perspectivas. Igualmente, nos satisface constatar la utilidad de estos talleres que, muy modestamente y en nuestras posibilidades, pretenden ayudar comprender algo mejor un

mundo cercano. A tal efecto, quisiéramos destacar la calidad de los debates surgidos en la discusión de las ponencias y en los comentarios a los documentales. De hecho, en ellos se ha buscado generar un ambiente adecuado para que los participantes y asistentes puedan intervenir exponiendo sus puntos de vista y estableciendo un coloquio muy vivo. Lo mismo sucede en las películas que cierran el taller. En suma, estamos francamente satisfechos de esta experiencia y, como tal, y muy especialmente para aquellas universidades donde por distintas razones no pueda ser estudiada la historia económica de América Latina, creemos que puede servir como una alternativa válida que permite paliar tal ausencia. Por supuesto, nos agradará extender nuestra experiencia a los colegas que se interesen por ella.

Anexo. Carteles


Cinema i Actualitat
UIB
Universitat de les Illes Balears
#SOM UIB
Cicle Cinema d'Amèrica Llatina, III:
Mèxic
14 de gener
Los olvidados, Luis Buñuel (1950), 88 minuts
21 de gener
Rojo amanecer, Jorge Fons (1989), 99 minuts
28 de gener
La ciudad del silencio ('Bordertown'), Gregory Nava (2006), 112 minuts
4 de febrer
Colosio, el asesinato, Carlos Bolado (2012), 104 minuts
11 de febrer
La dictadura perfecta, Luis Estrada (2014), 143 minuts.
Coordinació: Gonçal López Nadal, professor titular d'universitat, Departament d'Economia Aplicada, Universitat de les Illes Balears
Dates: els dijous del 14 de gener al 11 de febrer de 2016
Lloc: aula A3 de l'edifici sa Riera
Activitat gratuïta
971 17 24 21
sac@uib.cat
sac.uib.cat
Vicerectorat de Projecció Cultural i Universitat Oberta
Servei d'Activitats Culturals
Disseny: Direcció de l'Estratègia de Comunicació i Promoció Institucional de la UIB. http://dircom.uib.cat/
Fotografia: Los olvidados, Luis Buñuel

UIB
Universitat
de les Illes Balears
#SOM
UIB
Cicle Cinema d'Amèrica Llatina, IV:
Brasil
Dates: els dijous del 18 de gener al 15 de febrer de 2017 a les 19.30 hores
Lloc: aula 7 de l'edifici Sa Riera
Coordinació: Gonçal López Nadal, professor titular d'universitat, Departament d'Economia Aplicada. Universitat de les Illes Balears.
activitat gratuïta
971 17 24 21
sac@uib.cat
18 de gener
Limite, 1931. Mário Peixoto
25 de gener
Orfeu Negro, 1959. Marcel Camus
1 de febrer
Macunaíma, 1969. Joaquim Pedro de Andrade
8 de febrer
Linha de passe, 2008. Walter Salles
15 de febrer
Cidade de Deus, 2002.
Fernando Meirelles, Kátia Lund
http://sac.uib.cat
Vicerectorat de Projecció Cultural i Universitat Oberta
Servei d'Activitats Culturals
Disseny: Direcció de l'Estratègia de Comunicació i Promoció Institucional de la UIB. http://dircom.uib.cat/
Fotografia: Limite, 1931. Mário Peixoto

UIB
Universitat de les Illes Balears
#SOM UIB
V Cicle de cinema d'Amèrica Llatina, que enguany es dedicarà a les revolucions «vigents»: Mèxic, Cuba i Nicaragua
Dates: els dimarts del 16 de gener al 6 de febrer de 2018 a les 19.30 hores
Lloc: aula 7 de l'edifici Sa Riera. C/ Miquel dels Sants Oliver, 2. Palma
Coordinació: Gonçal López Nadal, professor titular d'universitat, Departament d'Economia Aplicada. Universitat de les Illes Balears.
Activitat gratuïta
Més informació: Tel.: 971 17 24 21 sac@uib.cat
16 de gener. Viva Zapata (Elia Kazan, 1952. 113 minuts)
23 de gener. Memorias del subdesarrollo (Tomás Gutiérrez Alea. 1968. 97 minuts)
30 de gener. Conducta (Ernesto Daranas. 2014. 108 minuts)
6 de febrer. Carla's song (Ken Loach, 1998. 127 minuts)
sac.uib.cat
Vicerectorat de Projecció Cultural, Universitat Oberta i Seus Universitàries
Servei d'Activitats Culturals
Disseny: Direcció de l'Estratègia de Comunicació Interna i Promoció Institucional. http://dircom.uib.cat/

Sesión 2: La Historia Económica fuera del ámbito de la Economía y la Empresa. Experiencias nacionales e internacionales

Elisa Botella

Mar Cebrián

Esther Sánchez

Universidad de Salamanca

La interdisciplinariedad de los estudios de Grado y Posgrado constituye uno de los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior, además de una tendencia creciente en el panorama universitario europeo y norteamericano. La Historia Económica, a caballo entre la Historia y la Economía y caracterizada por la aplicación de conocimientos y metodologías procedentes de ámbitos muy diversos (Matemáticas, Geografía, Sociología, Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales…), posee un perfil marcadamente interdisciplinar. Así, suele formar parte de los planes de estudios de titulaciones como Historia, Geografía, Sociología, Turismo, Ciencias Políticas o Relaciones Laborales. Esta interdisciplinariedad debería proporcionar a los estudiantes una base fundamental para un mejor desarrollo de sus TFGs, TFMs y Tesis Doctorales en sus respectivas áreas de conocimiento. Y debería, además, multiplicar sus recursos (conocimientos y competencias) a la hora de acceder al mercado laboral.

El objetivo de esta sesión es recabar experiencias e ideas en torno a la enseñanza de la Historia Económica, y asignaturas afines, fuera del ámbito estricto de la Economía y la Empresa. Tendrán además cabida comunicaciones que expliquen la utilización de conceptos y métodos propios de la Historia Económica en disciplinas que se impartan en titulaciones y centros distintos a los Grados de Economía y ADE de las Facultades de Economía y Empresa. Por último, será muy bienvenida la perspectiva internacional, especialmente en propuestas comparativas con el sistema universitario español.

La historia económica en la formación de postgrado del historiador: una experiencia docente del Máster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Barcelona

Marc Badia-Miró

Anna Carreras-Marín

Universitat de Barcelona

Resumen: El artículo presenta la experiencia de dos asignaturas de Historia Económica que se imparten en el Máster de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Barcelona. El perfil de los estudiantes matriculados en el máster consiste, de forma mayoritaria, en graduados en historia, aunque también en filosofía, arqueología, periodismo u otras disciplinas afines. Desde esta perspectiva la aportación de la historia económica que se imparte en el máster se basa más en la transmisión de conceptos y nociones de economía, así como en el uso de técnicas y metodologías de análisis cuantitativo, necesarios para la comprensión e interpretación de artículos científicos en historia económica. Por otro lado, la asignatura pretende complementarse y entrelazarse con el resto de las materias de sociología, historia antigua, arqueología o antropología; mostrando a los estudiantes que la historia económica no es una disciplina al margen de las otras.

Palabras clave: Historia económica, economía, docencia, docencia económica.

The Economic History in the Postgraduate training of the historian: A teaching experience of the Master in Latin American Studies of the University of Barcelona

Abstract: The article presents two subjects of Economic History that are taught in the Master of Latin American Studies at the University of Barcelona. The profile of the students enrolled in the master's degree consists, mostly, of graduates in history, but also in philosophy, archaeology, journalism or other related disciplines. In that context, the contribution of economic history is based mainly on concepts and notions of economics, as well as on the use of quantitative analysis techniques and methodologies, for the understanding and interpretation of scientific articles in economic history. On the other hand, the subject aims to complement and be linked to other subjects of sociology, ancient history, archaeology or anthropology; showing that economic history is not a discipline apart from the others.

Keywords: Economic History, Economics, Teaching, Teaching of Economics.

Introducción

Con cierta frecuencia se señala la importancia de la historia económica en la formación de los estudiantes de Economía y de Administración y Dirección de Empresas, ya que la mayor parte de nuestra docencia se realiza en grados de economía. Sin embargo, nuestra disciplina también se imparte en otros ámbitos, donde su aportación es distinta (Historia, Ciencia Política, Sociología, Ciencias Sociales entre otros). En este caso presentamos la experiencia de dos asignaturas de Historia Económica que se imparten en el Máster de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Barcelona, en la Facultad de Geográfica e Historia. El perfil de los estudiantes matriculados en el máster consiste, de forma mayoritaria, en graduados en historia, aunque también hay graduados en filología, filosofía, arqueología, periodismo u otras disciplinas afines. Desde esta perspectiva la aportación de la historia económica que se imparte en el máster se basa más en la transmisión de conceptos y nociones de economía, así como en el uso de técnicas y metodologías de análisis cuantitativo, necesarios para la comprensión e interpretación de artículos científicos en historia económica. Por otro lado, la asignatura pretende complementarse y entrelazarse con el resto de las asignaturas del master en las materias de sociología, historia antigua, arqueología o antropología; mostrando a los estudiantes que la historia económica no es una disciplina al margen de las otras, y que todos los enfoques iluminan una realidad necesariamente compleja. Las dos asignaturas que se presentan en esta comunicación constan de 5 créditos; una es obligatoria, "Desarrollo Económico Contemporáneo de América Latina" y la otra es optativa, "La Historia Económica de América Latina a Largo Plazo".

Metodología

La metodología de ambas asignaturas es básicamente la misma. Esta se basa en clases magistrales y en la participación de los estudiantes a partir de la lectura de la bibliografía de cada tema. La manera de trabajar la asignatura implica una proporción del 40 % del tiempo en actividades docentes en las que el profesor imparte clases magistrales (incluidas presentaciones y participación del estudiante). Un 20 % del tiempo se destina a la tutorización del trabajo a realizar por parte del estudiante y el 40 % del tiempo restante se corresponde al trabajo autónomo. La evaluación continua consiste en las siguientes pruebas: comentarios críticos (10%), exposición oral (50%), y trabajo final (40%).

Se organizan 3 seminarios durante el curso, en los cuales los estudiantes deben de presentar un artículo o capítulo de libro sobre alguno de los temas tratados en las sesiones teóricas previas con el objetivo que consoliden y profundicen en varios de los temas trabajados. Al inicio del curso cada estudiante debe de elegir un país de América Latina sobre el que va a trabajar en las tres presentaciones orales de los seminarios, así como en el trabajo final de la asignatura. De este modo, en cada uno de los seminarios se presentan estudios de caso de país sobre los distintos períodos de la historia económica de América Latina en los que se divide la asignatura. La tabla 1 muestra los contenidos temáticos de cada uno de los seminarios.

Tabla 1- Contenidos temáticos de los seminarios de la asignatura "La Historia Económica de América Latina a Largo Plazo"

Seminario I	Historia económica del periodo colonial y descolonización y formación de los nuevos estados (1810-1870)
Seminario II	El crecimiento económico durante el período de la Primera Globalización (1870-1913) y la inestabilidad del período de entreguerras (1914-1945)
Seminario III	El impacto de la ISI sobre la economía latinoamericana (1950s-1970s) y el Consenso de Washington, la década perdida y la recuperación de los años 1990s y principios del s. XXI

La búsqueda de los textos que se presentan en los seminarios la realizan los mismos estudiantes de forma autónoma pero guiada y supervisada por los profesores. Para ello se les hace una sesión previa sobre cómo buscar referencias de calidad, en el campo de la historia económica, lo cual incluye los principales manuales de la asignatura, los monográficos más destacados sobre los grandes temas en la historia económica de América Latina y los artículos de las principales revistas en este ámbito. También pueden basarse en capítulos de tesis doctorales especializadas en los países de estudio. En cualquier caso, la lectura que se selecciona para ser presentada en los seminarios debe ser comunicada y revisada previamente por los profesores para verificar su adecuación con la asignatura, así como un nivel científico adecuado. La capacidad de buscar referencias

bibliográficas es uno de los objetivos metodológicos que se persiguen, especialmente pensado para facilitar la realización de sus trabajos de final de máster (TFM) a modo de iniciación a la investigación.

Por otro lado, las presentaciones orales se evalúan mediante rúbricas (Alsina et al., 2013). Los ítems que se tienen en cuenta en las rúbricas consisten en la capacidad de expresión oral, la presentación gráfica de la presentación, los contenidos del artículo o capítulo, la capacidad de síntesis y la conexión con los contenidos generales desarrollados en la asignatura. A partir del trabajo que se desarrolla con las presentaciones también tiene como objetivo mejorar la preparación de las presentaciones orales, elemento central en la asignatura y en la presentación del TFM. En un trabajo anterior se presentaron los resultados del uso de estas rúbricas en el caso específico de la docencia sobre la globalización (Badia-Miró & Carreras-Marín, 2016). En este caso, nos hemos centrado más en los siguientes aspectos que forman parte de varios de los ítems generales incluidos en las rúbricas: capacidad de integrar, interpretar y analizar información estadística básica en forma de tablas o gráficos; de realizar cálculos de estadística descriptiva para ilustrar o contextualizar los argumentos históricos presentados; y de utilizar conceptos y terminología económica de forma adecuada en las argumentaciones. El gráfico 1 resume los objetivos de la metodología aplicada.

Gráfico 1. Objetivos metodológicos

Para alcanzar dichos objetivos, se destina una parte de las sesiones teóricas a la preparación de cada uno de ellos, combinando los contenidos temáticos con explicaciones metodológicas que incorporan ejemplos prácticos basados en investigaciones de historia económica. El gráfico 2 presenta las actividades concretas asociadas a los objetivos

metodológicos que deben realizar los estudiantes, previamente preparados para ello en las sesiones teóricas.

Gráfico 2. Actividades asociadas a los objetivos metodológicos planteados

Objetivo I: Búsqueda bibliográfica

- *Actividad*: Selección por parte de los estudiantes de una lectura especializada (artículo de revista o capítulo de libro) en un país concreto de América Latina sobre la temática trabajada en las sesiones teóricas.

Objetivo II: Interpretación de estadística descriptiva

- *Actividad*: Se pide a los estudiantes que incorporen en sus presentaciones de la lectura seleccionada gráficos o tablas, y que sean capaces de explicar las interpretaciones que de ellas se derivan. En el caso que la lectura no contenga ningún elemento estadístico, se les pide que utilizen la información estadística disponible en los manuales generales de la asignatura así como la aportada en las sesiones teóricas, para contextualizar o contrastar los argumentos de la lectura presentada.

Objetivo III: Cálculo estadístico básico

- *Actividad*: Se sugiere a los estudiantes que intenten presentar los datos de las tablas de las lecturas con algún grado de elaboración, en forma de gráfico o bien calculando algún indicador adicional no incorporado por el autor en la lectura original.

Objetivo IV: Uso de terminología económica

- *Actividad*: Los estudiantes deben de presentar sus lecturas identificando los conceptos claves usados en las mismas e incorporando una breve explicación de términos o conceptos específicos que se han utilizado y explicado previamente en las sesiones teóricas.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos, ordenados a partir de los objetivos metodológicos planteados. El grado de cumplimiento de cada objetivo se plantea en términos de la frecuencia de casos en los que se ha producido en los tres seminarios realizados a lo largo del curso:

I. Capacidad de buscar referencias bibliográficas de calidad científica en el ámbito de la historia económica

Resultados: Los estudiantes han sido capaces de encontrar, en la mayoría de casos, lecturas de alto nivel científico relacionadas con la temática de historia económica para su país en particular. En aquellos casos en los que no se han encontrado lecturas

apropiadas, los profesores han aportado una solución. A veces ello se debía a la escasez de literatura para algunos países, como sería el caso de la República Dominicana y Haití. En otros casos, los estudiantes han ido mucho más allá, trabajando tres, cuatro y hasta cinco lecturas relacionadas con el tema y el país, además de los manuales propios de la asignatura que han ayudado a la contextualización de la presentación. La búsqueda autónoma de las lecturas parece incentivar la capacidad de trabajo y análisis de algunos estudiantes.

Grado de cumplimiento del objetivo: 90%

II. Capacidad de integrar, interpretar y analizar información estadística básica en forma de tablas o gráficos

Resultados: En este caso, no todos los estudiantes han sido capaces de incorporar correctamente las tablas o gráficos en sus presentaciones. Si bien en su mayoría los incluían en las diapositivas, no siempre eran capaces de explicarlas correctamente. Un error repetido con frecuencia ha sido la inclusión de demasiados gráficos o tablas, que por problemas de tiempo no era posible explicar correctamente.

Grado de cumplimiento del objetivo: 50%

III. Capacidad de realizar cálculos de estadística descriptiva para ilustrar o contextualizar los argumentos históricos presentados

Resultados: En muchos menos casos los estudiantes se han sentido capaces de realizar cálculos propios a partir de los datos presentados en las lecturas. A pesar de que ha sido una opción muy minoritaria, en los casos en los que se ha realizado, ha sido un esfuerzo muy destacable con resultados muy brillantes. Probablemente la poca frecuencia de esta opción se deba a los problemas de formación en estadística básica, de los estudiantes. El éxito de los pocos que se han atrevido a realizar cálculos propios, hace pensar que esta es una línea de trabajo a profundizar en próximos cursos.

Grado de cumplimiento del objetivo: 10%

IV. Capacidad de utilizar conceptos y terminología económica de forma adecuada en las argumentaciones

Resultados: En términos generales los estudiantes han sido capaces de usar de forma correcta los términos económicos desarrollados en las clases. Algunos de los conceptos más trabajados han sido, por ejemplo, el de la "teoría de los recursos naturales", la "globalización" o el "Consenso de Washington". A pesar de ello, se han identificado

algunas confusiones en terminología más básica económica, como serían por ejemplo el de la balanza de pagos y sus componentes.

Grado de cumplimiento del objetivo: 80%

Conclusiones

La docencia de la historia económica en los ámbitos de ciencias sociales como la historia, la filosofía u otras afines, permite introducir el análisis económico, así como herramientas de estadística descriptiva básica a estudiantes que carecen de ambas. Desde esta perspectiva la experiencia que aquí se ha presentado puede valorarse como altamente positiva, en el sentido de que la historia económica complementa y enriquece la formación de los estudiantes de forma significativa. Si bien no se dispone de suficiente información para hacer una valoración cuantitativa de los resultados, la información cualitativa obtenida indica un grado de cumplimiento de los objetivos que puede considerarse satisfactorio. A pesar de ello, parece conveniente profundizar en la formación en la capacidad de uso y desarrollo de herramientas estadísticas básicas.

Bibliografía

Alsina, P., Argila Irurita, A. M., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Cañada, F. J., Badia-Miró, M., Carreras-Marín, A., … Vila Merino, B. (2013). Rúbriques per a l'avaluació de competències. *Quaderns de Docència Universitària*, *26*. https://doi.org/http://hdl.handle.net/2445/53644

Badia-Miró, M., & Carreras-Marín, A. (2016). Metodologías docentes sobre la Globalización a través de la Historia Económica de América Latina. In AEHE (Ed.), *XII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica (Santander, 9 y 10 de junio de 2016)*. (p. 16). Santander.

¿Cómo integrar arte e historia económica en contextos formativos no especializados?: Experiencias interdisciplinares en un curso de LEA en Francia

Esther Ferrer Montoliu

Universidad Jean Moulin, Lyon 3, Lyon

Resumen: Mi trabajo reflexiona sobre los valores de la interdisciplinariedad en la enseñanza de la historia económica en contextos formativos no especializados tomando como ejemplo los estudios LEA (Lenguas extranjeras aplicadas) en Francia. El análisis aborda dos aspectos. Por un lado presenta cómo la interdisciplinariedad de la formación LEA pretende asegurar una serie de competencias y habilidades útiles para la inserción profesional del estudiante. Y en una segunda parte se describe una experiencia didáctica centrada en la imagen exterior del arte contemporáneo como estrategia made in Spain que trata de mostrar cómo los valores del arte, entendidos como herramienta didáctica, pueden contribuir a la integración de conceptos económicos y enfocar a su vez, de manera diversa, la resolución de problemas económicos.

Palabras clave: LEA (Lenguas extranjeras aplicadas), Interdisciplinareidad, Imagen de marca, Artes plásticas.

Códigos JEL : A22, A12, M32, Z11

How to integrate art and economic history in non-specialized training contexts?: Interdisciplinary experiences in an LEA course in France

Abstract: The present work is an analysis of the value of interdisciplinarity in the teaching of history of ecomomics in non-specialized training contexts, taking as an example the LEA (foreign languages applied to international trade and business) studies in France. We tackle two aspects: on the one hand, we show how the interdisciplinarity of the LEA training provides a series of expertises and usefull skills aimed at the professional insertion of the student. On the other hand, we describe a didactic experience focused on the external image of Spanish contemporary art as a "made in Spain" strategy: this tries to show how the value of art, meant as a didactic tool, can contribute to the assimilation of economic concepts and, in turn and in different way, to the resolution of economic problems.

Keywords: LEA (Foreign languages applied to trade and business), Interdisciplinarity, Made in, Visual Arts

JEL Codes : A22, A12, M32, Z11

El diseño de titulaciones con perfiles profesionales capaces de responder a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y con orientación a la adquisición de competencias lingüísticas resulta cada vez de mayor interés. La capacidad de favorecer la inserción profesional de los estudiantes depende de modo significativo de la metodología y de la práctica docente y de cómo se desarrollan pedagógicamente las titulaciones. Dentro de este contexto podemos situar los estudios de LEA (Lenguas extranjeras aplicadas al comercio internacional) en Francia. La formación es plurisdisciplinar y profesional. Su objetivo principal es que el estudiante adquiriera competencias culturales y lingüísticas adecuadas en dos lenguas extranjeras, desde la perspectiva teórica y práctica, sobre los diferentes mecanismos y herramientas de la economía, la gestión empresarial y materias de aplicación asociadas.

Partiendo de esta consideración, mi trabajo aborda dos aspectos. Por un lado presenta cómo la interdisciplinariedad de la formación LEA pretende asegurar una serie de competencias y habilidades útiles para la inserción profesional del estudiante. Y en una segunda parte se describe una experiencia didáctica centrada en en la imagen exterior del arte contemporáneo como estrategia made in Spain en donde análisis estratégico, historia económica y artes plásticas se integran correlacionando conceptos.

1. Interdisciplinariedad e inserción professional de lose studios LEA en Francia

Los estudios LEA (Lenguas extranjeras aplicadas) deben su origen a los cambios acaecidos tras la crisis del 68 y al compromiso con la profesionalización[1] que a partir de los años 70-80 las diferentes instancias políticas francesas asumen con la enseñanza superior. Fueron creados por decreto ministerial en 1973 y completados en 1977. Y surgieron, por un lado, para hacer frente al gran aumento de inscripciones en la universidad y como respuesta a las necesidades de la evolución del mercado y por otro, como una alternativa más práctica a las carreras clásicas de filología para los estudiantes poco motivados por una carrera en la enseñanza.

Su orientación profesional les otorgaba una percepción de rentabilidad futura mucho más tangible que encajaba perfectamente con el objetivo ministerial de buscar nuevas

---

[1] Ver Convert ; Jakubowski (2011) p. 80

posibilidades de inserción laboral para sus diplomados universitarios[2].

La evolución[3] de la formación ha sido positiva en las últimas décadas. Actualmente la universidad francesa cuenta con 51 departamentos LEA y con 36.000 estudiantes inscritos. Aumentando cada año sus efectivos en detrimento de otras formaciones más tradicionales en Lenguas, Literatura y Civilizaciones extranjeras (LCCE) como se observa en el aumento de un 4 % en el número de inscripciones en primer año de Licenciatura LEA en las 4 universidades que componen el sector de Lyon en LEA (963) y en LCCE (616) recogidas en la Tabla 1 :

Tabla 1: Inscripcciones en 1º de Licenciatura en las Universidades de Lyon (Año académico 2015)

Filières d'études	Effectifs	
AES	714	7 %
Anthropologie/Sociologie	347	3 %
Arts	503	5 %
Droit	2 004	20 %
Économie	288	3 %
Gestion	295	3 %
Histoire/Géographie/Philosophie	766	8 %
LEA	963	10 %
LLCER	616	6 %
Lettres/Information-communication/Sciences du langage	493	5 %
Psychologie/Sciences cognitives	469	5 %
Science politique	443	4 %
SVT	491	5 %
Sciences de l'éducation	283	3 %
STAPS	719	7 %
Sciences et Technologies	536	5 %
Total	9 930	

Fuente: Université de Lyon, (2017).

1.1.Objetivos y adquisición de competencias

La formación es plurisdisciplinar y profesional. El objetivo ministerial es el de formar lingüístas polivalentes y adaptables que puedan poner en práctica sus competencias en un ámbito laboral en dónde las lenguas extranjeras sean indispensables[4] *El reto de la licenciatura ha sido el saber integrar las exigencias propias de la universidad con las de la empresa. Orientación que encaja bien con las expectativas y el perfil del estudiante*

---

2 Ver Lefeuvre (2009), p.63.

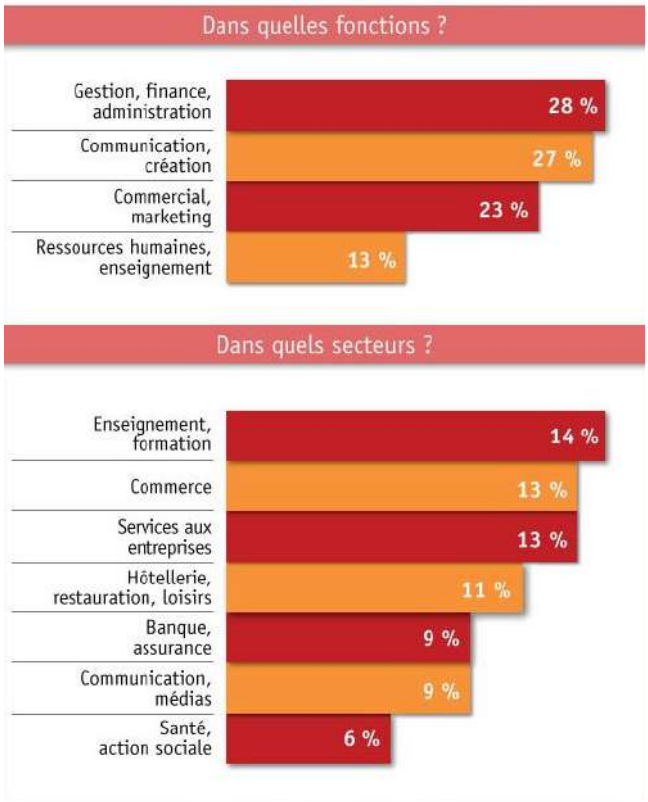
3 Consultar la reflexión que ya en los años 90 se hizo sobre LEA en el encuentro hispano-francés sobre las lenguas extranjeras aplicadas a la empresa celebrado en Zaragoza en Gallego (1991)

4 Ver Crosnier (2002), p. 3.

que llega a LEA, menos interesado por las actividades académicas tradicionales y más por ser competente en varias lenguas extranjeras, muy abierto a la movilidad, atraído por el ámbito internacional y con expectativas de una inmersión profesional rápida.

Estos objetivos se asientan sobre los diferentes perfiles profesionales (Gráfico 1) para los que la titulación prepara así como sobre un elenco de competencias[5] .

Gráfico 1 : Perfiles y sectores profesionales de los estudios LEA



Fuente: (SCUIO, 2011).

Estas son definidas en función de las exigencias esperadas por las empresas en el mercado de trabajo y engloban las siguientes capacidades:

1. Las competencias específicas de la titulación que aplicadas al contexto del español son tres : saber comunicar y redactar en español en situaciones profesionales reales alcanzando un nivel C1/C2 del marco común europeo de referencia para las lenguas[6]. En

---

[5] Todas ellas repertoriadas en el estudio del Ministerio de Educación Superior francés MES (2012)

[6] En el grado de licenciatura se espera un nivel B2 en las dos lenguas extranjeras estudiadas y en

segundo lugar, la práctica de la traducción directa e inversa especializada, tanto escrita como de interpretación e instrumentalizada en el conocimiento de diferentes lenguas de especialidad en particular la jurídica y la comercial. Y por último buenos conocimientos en economía, derecho, gestión empresarial, marketing, contabilidad y comercio internacional complementados con un estudio del sistema socioeconómico, cultural y político del ámbito hispánico.

2. Las competencias transversales de saberes asociados que ponen especial énfasis en el dominio de una tercera lengua que permitirá al estudiante acceder a salidas profesionales más amplias, personalizando así su perfil, en el perfeccionamiento de la comunicación escrita en su lengua materna ejercitándose en la redacción de documentos propios de la gestión comercial y en el manejo de instrumentos informáticos afines a los conocimientos de índole económico-empresarial para los que el diploma prepara.

3. Las competencias profesionales basadas en el desarrollo de habilidades y actitudes para el desempeño de la futura profesión que privilegian la capacidad crítica y de análisis, el operar con datos cualitativos y cuantitativos, el gestionar proyectos e identificar fuentes y el saber comunicar e interactuar en español demostrando conocimientos interculturales y socioprofesionales que le permitan integrarse en un ámbito internacional.

El planteamiento pedagógico de la formación se basa por lo tanto en la enseñanza por competencias intentando favorecer con ello la profesionalización y la inserción profesional rápida de los estudiantes que la integran.

1.2.¿Cómo se consigue la inserción profesional?

En Francia la inserción profesional[7] se ha convertido en uno de los objetivos clave de la universidad. La profesionalización de los estudios superiores no se refiere exclusivamente a la adquisición de una serie de competencias y habilidades profesionales sino que también incorpora la necesidad de un orientación, esto es de un acompañamiento de los estudiantes a lo largo de sus estudios y de su futura inserción en el mercado de trabajo.

---

el de Master un C1/C2. Ver CECRL (2001)

[7] El epígrafe retoma las ideas principales abordadas en el trabajo no publicado presentado en la Universidad de Bahía Blanca (Argentina) por Ferrer; Furió (2013 c).

Por tanto, las competencias y habilidades a adquirir deben directamente favorecer esa inserción.

El porqué de la preocupación por la inserción profesional de las formaciones universitarias francesas tiene que ver con dos razones. En primer lugar por la pérdida de peso de la universidad francesa frente a otros centros de educación superior en concreto las escuelas de negocios y en segundo lugar por los resultados académicos que conducen a una dinámica selectiva. Ambas razones se han convertido en un factor de empuje hacia la profesionalización de sus titulaciones como medio para frenar la pérdida de estudiantes conseguida gracias a tres elementos fundamentales: Primeramente por la aproximación entre la universidad y el mundo económico conseguida gracias a la colaboración estrecha en la determinación conjunta de decisiones estratégicas entre la misma universidad y sus instancias así como a la contratación de profesores asociados provenientes del mundo profesional y a la celebración de diferentes jornadas dedicadas a la inserción profesional propiciando el encuentro entre profesores y estudiantes. En segundo lugar por la definición de titulaciones capaces de responder a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y finalmente por la implicación en el desarrollo de las titulaciones, ya que la capacidad de favorecer la inserción profesional de los estudiantes depende de modo significativo de la metodología y de la práctica docente y de cómo se desarrollan pedagógicamente las titulaciones.

Un ejemplo de ello son los estudios LEA cuyo valor diferencial es la inserción profesional rápida de sus estudiantes. Para conseguirlo, la adquisición de dichas competencias se lleva a cabo en primer lugar a través de las prácticas en las empresas constituyendo un factor clave en la inserción profesional de los estudiantes. Se rigen por un marco jurídico preciso[8] y están inscritas en un proyecto pedagógico bien definido cuyo objetivo es establecer un programa de formación que articule los conocimientos de la universidad con la adquisición del saber hacer y saber ser en la empresa.

En segundo lugar, el programa de intercambio Erasmus que contribuye a la adquisición de las competencias vistas gracias al conocimiento del sistema educativo y del entorno empresarial del país de acogida, del aprendizaje lingüístico y sobretodo de la adquisición

---

[8] Sobre el marco jurídico y las prácticas como herramienta pedagógica ver la reflexión de Barbusse (2012)

directa de un aprendizaje intercultural que aumentará las perspectivas de empleo del estudiante y por último, las clases en la universidad, enfocadas a conciliar saberes y competencias.

Las tres vías y en función de la elección de opciones hecha, ayudan al estudiante a definir su proyecto personal y profesional y tras el grado de licenciatura, a inserirse profesionalmente directamente en profesiones intermedias como asistente comercial de exportación, de ventas, trilingüe, de dirección, puestos en la logística internacional y en la documentación y gestión administrativa de empresa. O a proseguir estudios en el grado de master eligiendo las diversas especialidades que cada universidad ofrece en el ámbito de la gestión y la administración internacional, la comunicación o el comercio internacional, salidas profesionales más especializadas.

A modo de observación señalar que el compromiso con la profesionalización de los estudios LEA es positiva pero sin embargo el debate sobre la inadecuación de ciertos aspectos de su modelo pedagógico está vigente[9] . Se reclama una evolución de sus prácticas didácticas y de la relación entre los saberes y las competencias en favor de estas últimas.

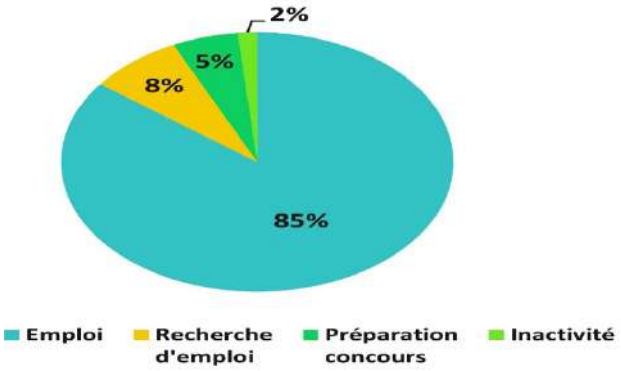
A pesar de ello, las cifras de inserción profesional de sus licenciados son buenas, evidenciando las ventajas y las numerosas posibilidades de contratación que la formación ofrece. Tomando datos más concretos de la Universidad Lyon 3 recabamos que la tasa de inserción profesional en Master en la promoción de 2014 era de un 85% (Gráfico 2) .

Teniendo un 76% de los estudiantes encuestados un trabajo estable, disfrutando un 80% de ellos de un contrato indefinido (Gráfico 3) y siendo el periodo de prácticas con un 33%, la primera fuente de empleo (Gráfico 4) .

---

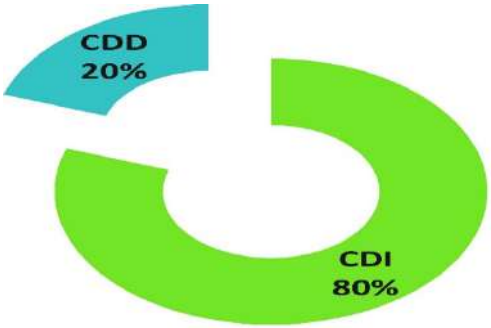
[9] Consultar las observaciones hechas por Raoult (2014)

Gráfico 2. Inserción profesional



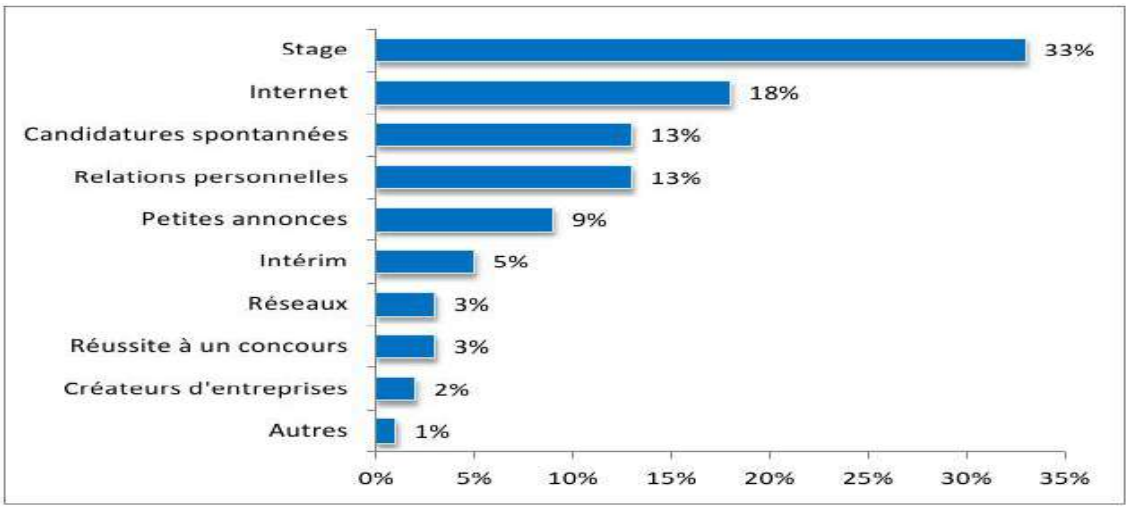
Fuente: OFIP (2017).

Gráfico 3. Tipo de contrato conseguido



Fuente: OFIP (2017).

Gráfico 4. Modo de acceso al primer empleo



Fuente: OFIP (2017).

Estos datos muestran como el modelo universitario francés ejemplificado en los estudios LEA logra una alta tasa de inserción profesional entre sus estudiantes gracias a la profesionalización de sus programas y al incentivo ejercido en la adquisisción de competencias lingüísticas siendo la lengua española altamente solicitada por el poder económico que la misma suscita en la actualidad.

2. Experiencia didáctica : Análisis estratégico, arte e historia económica en un curso de español aplicado al comercio internacional

Los tres pilares sobre los que se apoyan los programas pedagógicos de las asignaturas que

componen el diploma se basan en la asociación de tres conceptos: los sectores de actividad de la formación, las competencias requeridas y las modalidades de evaluación. Las competencias profesionales ocupan un papel clave. Guían la elección del tipo de saberes así como la manera cómo éstos son enseñados y finalmente evaluados.

El programa[10] de Español y Negocios del 3º año de licenciatura de la Universidad Jean Moulin (Lyon) (Fig. 1) nos sirve de ejemplo .

Se basa en el análisis estratégico PESTEL (Fig. 2) y está dedicado al estudio del macroentorno de la

empresa y de la realidad socio-económica, cultural y política de la España contemporánea. Es común a las clases magistrales (36 h) y a las prácticas (30 h).

Las primeras se centran en la explicación de los conceptos, las interdependencias analíticas y datos claves que los estudiantes tienen que aprender a manejar. Las clases prácticas están orientadas a trabajar los objetivos formativos y habilidades a través de diferentes actividades en las que se basa la evaluación final que pretende lograr un justo equilibrio entre la valoración de conocimientos y de competencias.

El objetivo de la asignatura es confrontar al estudiante con el estudio macroeconómico de la empresa analizando variables, diagnosticando problemas y ponderando apuestas. Desde esta perspectiva el español es entendido como soporte en la adquisición de conocimientos y competencias. Por un lado, las actividades pedagógicas propuestas están enfocadas para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas del marco de referencia europeo (compresión y expresión oral y escrita) y por otro, están formuladas desde una óptica interdisciplinar y aplicadas a situaciones del mundo laboral. La calidad de la lengua es evaluada[11] desde la eficacia de dicho objetivo.

Se pretende que el estudiante asimile el contenido teórico del programa a partir de actividades prácticas que ejerciten capacidades intelectuales y profesionales como el saber interpretar fuentes de datos y pronosticar tendencias empleando instrumentos oportunos en la toma de decisiones, realizar un informe, diseñar una presentación profesional, resolver un caso empresarial y saber integrarse en un grupo de trabajo

---

[10] Programa del profesor Elies Furió Blasco, responsable de la asignatura. Se puede consultar en. URL: http://facdeslangues.univ-lyon3.fr/1416060-espagnol-langues-et-affaires-152342.kjsp?RH=LAN-FORM

[11] Ver la propuesta de Toudic (2006) sobre la evaluación de las competencias lingúísticas aplicadas a entornos profesionales.

desarrollando habilidades según el contexto (trabajo en equipo, liderazgo, toma de iniciativa) a partir de técnicas de dinámicas grupales enmarcadas en situaciones reales. Esa combinación de competencias lingüísticas, saber hacer y saber ser acercan al estudiante a la realidad profesional y colman sus expectativas profesionales futuras.

Figura 1. Programa Langue et Affaires, Universidad Jean Moulin, Lyon 3, Profesor Elies Furió Blasco

Semestre 5

I. Partie : La dimension politique
   1. Les gouvernements démocratiques en Espagne depuis 1975
   2. Le système politique espagnol
   3. Les relations internationales et la politique étrangère espagnole

II. Partie : La dimension socioculturelle
   1. Style et conditions de vie en Espagne
   2. L'Espagne, de l'émigration à l'immigration
   3. La femme dans la société espagnole
   4. La culture et la langue espagnoles

III. Partie : La dimension écologique
   1. Le développement durable en Espagne

Semestre 6

IV. Partie : La dimension technologique
   1. L'innovation technologique et l'économie de la connaissance en Espagne

V. Partie : La dimension économique
   1. La modernisation de l'économie espagnole
   2. L'intégration européenne et les réformes économiques en Espagne
   3. L'entrée dans l'UEM et la mondialisation de l'économie espagnole
   4. Internationalisation de l'économie et des entreprises espagnoles
   5. L'effet *made in Spain* et les limites internes de l'internationalisation : L'image de l'Espagne dans le monde
   6. La croissance récente de l'économie espagnole (1993-2007)
   7. La crise économique et les politiques d'ajustement (2008-2011)

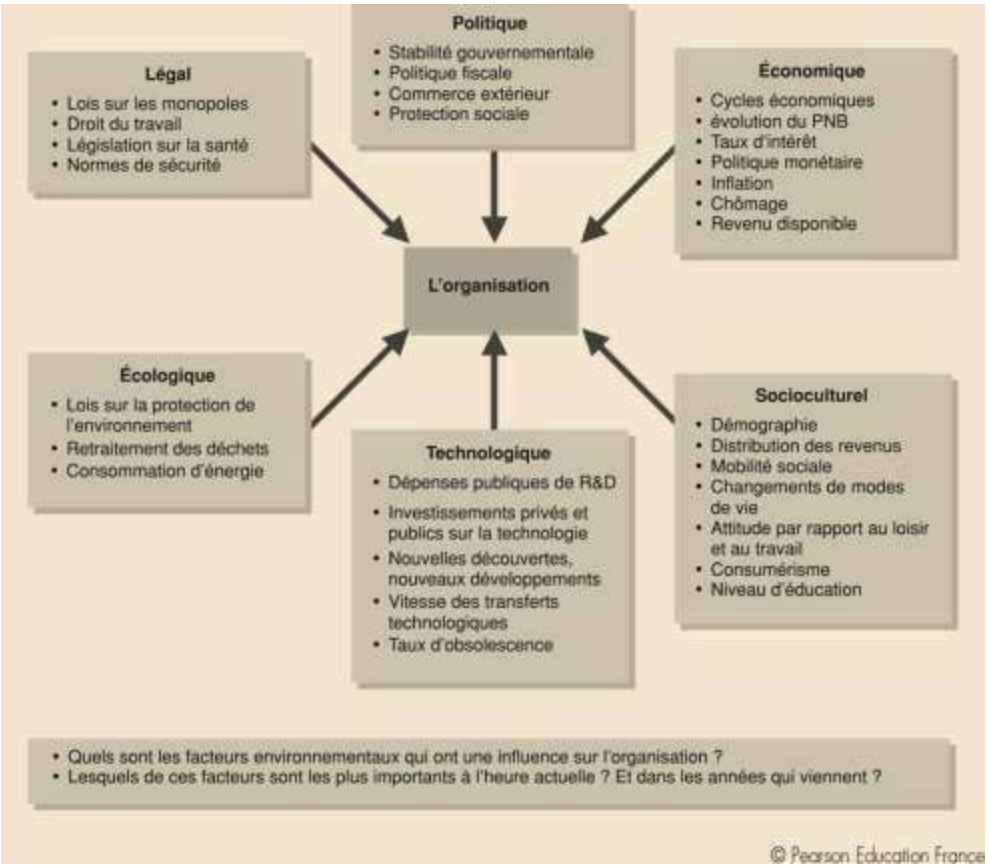
Fuente: Furió (2017).

Las siguientes líneas describen un ejercicio práctico que puede ser planteado a los estudiantes en el marco de la asignatura, en donde las artes plásticas aparecen como herramienta didáctica.

2.1.Ejercicio práctico: La imagen exterior del arte contemporáneo como estrategia made in Spain

Relacionar arte y economía puede aparecer a priori como un binomio difícil de conectar. Es evidente que el arte ayuda a comprender el mundo de una manera emotiva mientras que el análisis económico es mucho más pragmático.

Figura 2. Modelo PESTEL



Citado en Furió (2017).

Pero buscando conexiones, desde el punto de vista de la enseñanza de la historia económica y de una lengua de especialidad como es el español aplicado al comercio internacional propondremos a los estudiantes reflexionar sobre la imagen exterior del arte contemporáneo como estrategia made in Spain correlacionándola con los conceptos estudiados en la parte 5ª del programa del curso magistral: La internacionalización de la economía y empresa española y el efecto made in Spain.

El objetivo formativo del ejercicio es promover la construcción del saber no por la memorización de contenidos sino por la correlación de conceptos. Hoy en día, la capacidad de comprender un problema o una situación desde diferentes ángulos

constituye una habilidad importante. Así lo ha reflejado Bolonia[12] en su nuevo marco metodológico para la enseñanza y que para el análisis económico se centra en favorecer una visión interdisciplinar de la docencia, un aprendizaje integral partiendo de modelos teóricos base pero construyendo una red de contenidos y una aproximación multidisciplinar al hecho económico.

Esa visión interdisciplinar de la enseñanza es lo que interesa en mi propuesta. Partiremos de la consideración de la asimetría[13] existente entre la presencia internacional de los productos y las empresas españolas y la imagen made in Spain.

Teniendo en cuenta que el efecto del país de origen sobre el comportamiento del consumidor hacia las marcas puede generar tanto ventajas como desventajas competitivas y que la construcción de la imagen de un país es un proceso lento y está sujeta a constantes evoluciones y a la influencia de diversos factores consideraremos la hipótesis de que la cultura y en particular el arte pueden ser un factor estratégico en la percepción de España en el exterior[14]. La producción artística española desde sus diferentes facetas ha contribuido siempre a crear una imagen de España de prestigio en el exterior. Exportar excelencia significa emitir un mensaje positivo para la imagen del país. El arte aparece desde esta perspectiva como un factor clave para la difusión de la imagen de España en el exterior e influir de manera positiva en la construcción del made in Spain.

Cuadro 1. Claves de lectura de la imagen artística de España en el exterior

1. Visión difuminada del arte contemporáneo en el exterior
2. Condicionada a la difícil relación con la modernidad de España
3. Dependiente de la acción cultural promovida en el exterior

Fuente: Elaboración propia a partir de las reflexiones aportadas en Ferrer (2014a).

En base a estas coordenadas conceptuales, los estudiantes presentarán un informe en grupo sobre la temática propuesta tratando de responder a las siguientes cuestiones :

---

12 Comentado en Arriba; Vidagañ (2014)

13 Ver el estudio de *Alonso ; Furió (2014 b)*

14 Este aspecto ha sido abordado de manera más amplia en mi trabajo Ferrer (2014)

1. ¿Cómo se percibe la imagen exterior de España desde la cultura ?[15]
2.¿Cómo es y qué papel ha jugado en los diferentes momentos históricos la imagen del arte contemporáneo en la construcción de la imagen de España en el exterior ?[16]
3. ¿Es el arte un activo para España y cómo se puede trabajar para mejorar la imagen exterior de España desde el arte ?[17]

Los estudiantes a partir de la bibliografía y de las fuentes proporcionadas elaborarán su reflexión siguiendo las pautas metodológicas indicadas en el cuadro anexo (Cuadro 3). Para ello, teniendo en cuenta las claves de lectura de la imagen del arte contemporáneo español en el exterior (Cuadro 1), seleccionarán los artistas y las etapas más adecuadas para la práctica. Algunas propuestas pueden visualizarse en el Cuadro 2 :

Cuadro 2. Imagen del arte español en el exterior: Momentos históricos

1. La imagen de la Guerra Civil y las Vanguardias históricas
2. La imagen de la modernidad y la generación abstracta de los años 50 y 60
3. Una imagen para escuchar : Después de las vanguardias. La década de los 70
4. La imagen de calidad : Voces individuales de los 80
5. Una imagen híbrida : La generación « descreída » de los 90
6. La visión del sistema del arte en la obra *Between the Frames: The Forum* de Antoni Muntadas

Fuente: Elaboración propia a partir de las reflexiones aportadas en Ferrer (2014a).

El objetivo del ejercicio es familiarizar al alumno con un conjunto de conceptos y marcos conceptuales que suelen utilizarse para diseñar una estrategia para una organización y que ayudan a tomar decisiones estratégicas. Las organizaciones tienen como fin crear valor[18] utilizando sus recursos y capacidades con el fin de lograr objetivos valiosos. El ejercicio pretende ofrecer al alumno la habilidad de saber crear una estrategia para mejorar la marca España y la internacionalización de sus productos porque crear valor significa adquirir ventajas competitivas para las organizaciones y las empresas.

---

15 *Se pueden tratar diversos aspectos desde la perspectiva del poder blando, termino acuñado por Joseph Nye. Uno de ellos puede ser reflexionar sobre la dimensión económica. del español. Sobre ello consultar el trabajo de Alonso ; Furió ; Birabent (2005 a)*

16 op.cit

17 Ibidem.

18 Sobre el diseño de estrategias en el ámbito cultural ver el trabajo de Caldart (2011)

Por otro lado, su aplicación al contexto cultural puede ofrecer a los alumnos en fase inicial de formación, una alternativa y una visión complementaria de la evolución de la internacionalización de la economía y de la empresa española. El conocimiento y la reflexión sobre la evolución económica abarcada desde el modelo PESTEL y sus dimensiones ayuda a valorar las posibilidades que España ofrece para internacionalizar su imagen país y de marca. El conocimiento y la reflexión sobre la evolución económica vista desde el sistema del arte introduce al estudiante en temas y razonamientos no propios del ámbito económico pero que desde una perspectiva multidisciplinar y teniendo en cuenta los factores institucionales vinculados a la cultura y al sector artístico ayudan a entender cómo pueden condicionar la acción económica. Además, el concocimiento de cómo se han formado las estructuras económicas desde las diversas instancias tanto politicas, culturales como económicas es fundamental para comprender la economía actual. La propuesta didáctica pretende demostrar que en el aprendizaje de materias de contenido económico, la mera acumulación de información no es suficiente para interpretar los fenómenos económicos actuales. Se requieren nuevas habilidades. De ahí que, que se estén llevando nuevos cambios en la enseñanza-aprendizaje del análisis económico tanto en métodos como contenidos y potenciando el desarrollo de la creatividad en los mismos.

Cuadro 3. Pautas metodológicas del informe

Elemento o aspecto	Indicaciones sobre contenido u otras.
Introducción	Presentación del tema, interés de la problemática, motivación para llevarlo a cabo.
Contexto de la investigación	Exposición del estado de la cuestión a partir de breves referencias a obras o documentos clave.
Objetivos	Adecuada formulación y concreción de las preguntas a las que se va a buscar respuesta. Descripción clara y sistemática de los resultados previstos.
Hipótesis de trabajo y metodología	Enumeración y descripción de las diferentes hipótesis planteadas Explicación de los métodos con los que va a llevarse a cabo la investigación.
Plan de trabajo	Descripción y explicación de las actividades de trabajo previstas y de sus responsables. Elaboración de un cronograma.
Capacidad del autor para abordar la investigación propuesta.	Exposición de las competencias genéricas y específicas, tanto individuales como del conjunto del equipo (participación en otros trabajos semejantes; asignaturas cursadas, cursos realizados relacionados con el tema y participación en otros trabajos semejantes).
Beneficiarios	Identificación de grupos sociales o territorios que puedan obtener ventajas o beneficios del trabajo realizado.
Notas (si procede)	Relación de las introducidas en el texto para apoyar o refrenar las diferentes cuestiones.
Fuentes (si se citan)	Relación y localización de las mencionadas en la propuesta para apoyar la viabilidad de la investigación.
Bibliografía	Listado de referencias de las obras citadas en la propuesta.
Ajuste de aspectos formales	Formato del texto, enumeración correlativa de epígrafes y subepígrafes, corrección de notas, citas, bibliografía y composición de posibles tablas, gráficos y mapas (si es el caso).

Fuente : Escalona ; Loscertales (2005), Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación.

De ahí que los valores y principios pedagógicos del arte[19] pueden ayudar a comprender la realidad como un hecho interpretativo. Además de dar una visión de conjunto en la que funcionan las instituciones. Analizar el sistema del arte ayuda a comprender las interacciones circulares que se producen entre convenciones culturales, económicas, sociales y la aportación personal de cada artista como los alumnos pueden hacer analizando las distintas etapas de la proyección del arte en el exterior. Además una actitud artística creativa busca la diversidad, flexibilidad, acepta el principio de la incertidumbre y eso permite crear relaciones insospechadas jugando con la combinación-multiplicidad e integrando elementos de distintos tipos y época. También el arte acepta el principio de la contradicción y admite el mestizaje de conceptos produciendo un cambio de perspectiva y propiciando la analogía.

Esta capacidad del arte de preguntarse siempre para qué y para quién buscando un sentido y examinando el mundo desde los sentimientos puede ofrecer una visión complementaria a otras disciplinas, que en nuestro caso es la historia económica.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza sabemos que muchos alumnos aún conociendo los contenidos, no logran llevar a cabo un análisis más reflexivo. Adoptar alguno de los principios creativos comentados puede ayudar a un aprendizaje mucho más colaborativo y crítico desarrollando habilidades para la innovación relacionadas con el contenido, el pensamiento y la creatividad y las habilidades sociales y de comportamiento que conectan perfectamente con los presupuestos ya comentados de Bolonia.

Desde la enseñanza de la historia económica mi propuesta ha considerado al arte desde dos puntos de vista. Primero como instrumento didáctico para enseñar/aprender un contenido económico por lo que el enfoque utilizado no se basa propiamente en la historia del arte sino en la perspectiva de la llamada cultura visual, ámbito de marcado caracter interdisciplinar, que incide en los momentos en lo que lo visual ha sido debatido y transformado. Y segundo como método creativo para innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los valores intrínsecos al arte antes comentados.

Por todo lo dicho, la utilización del arte como herramienta educativa tanto en contenido como en método puede ser un estímulo para la creatividad en la enseñanza de la historia económica y del español aplicado al comercio internacional. Estos estudios necesitan

---

[19] Este aspecto ha sido estudiado en mi trabajo Ferrer (2017 b)

promover competencias que estimulen la reflexión, el análisis crítico, la interpretación de la realidad económica y la anticipación a los cambios que son fundamentales para el aprendizaje de materias económicas y comerciales. El arte puede favorecer estas habilidades además de motivar la búsqueda de información y de estrategias alternativas para la resolución de problemas y de funcionar como mediador en la formación de conceptos.

Y para concluir comentar que mi trabajo ha pretendido poner de relieve que los valores del arte en la enseñanza/aprendizaje de una materia de contenido económico pueden resultar interesante porque permite enlazar con las nuevas competencias y habilidades en innovación que hemos visto al inicio basadas en el desarrollo de la creatividad .

Los valores del arte aparecen como generadores de opciones y mediadores de conceptos. Favorecen el análisis crítico y la identificación de las relaciones entre dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas en el desarrollo de un problema económico, en nuestro caso la internacionalización de la economía y de las empresasa españolas y el efecto made in Spain. Hemos descubierto al arte como activo económico, ofreciendo una aproximación multidisciplinar a un hecho económico, estimulando la creatividad, y la capacidad de aplicar estrategias alternativas, alcanzando una visión integral y no fragmentada del hecho estudiado. En nuestro caso la imagen de España en el exterior y su efecto sobre el made in.

Bibliografía

ALONSO PÉREZ, Matilde ; FURIÓ BLASCO, Elies. ; BIRABENT CAMARASA, Christelle. (2005 a), « La dimension économique de l'espagnol *»,* La Clé des Langues, ENS de Lyon. URL: http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-dimension-economique-de-l-espagnol-110734.kjsp?RH=CDL_ESP100000

ALONSO PÉREZ, Matilde ; FURIÓ BLASCO, Elies (2014 b), *«* Imagen-País,reputación y realidad económica española *»,* en *Imágenes de España. País Empresas, cultura*, Septem ediciones, Oviedo (España), p.p.93-112

ARRIBA BUENO, Raúl de; VIDAGAÑ MURGUI, María (2014), « *¿Hay un espacio para el uso del arte en la enseñanza de la economía? Is there any place for using arts when teaching economics? »* Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT, Vol. 5 (2) , p. 260-271

BARBUSSE, Béatrice, GLAYMANN, Dominique (2012), “ Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ?”, en Emmanuel Quenson et Solène Coursaget (Dir), *La professionnalisation de l’enseignement supérieur,* Paris: Octares Editions, p 63-74.

CADALRT, Adrián, “Diseñar una estrategia” (2011), *en Arte y eficiencia. El sector de la cultura visto desde la empresa*. Pamplona : EUNSA, p.p. 79-101.

CECRL, (2001), Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Editions Didier

CONVERT, Bernard; JAKUBOWSKI, Sébastian (2011), “Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la “professionnalisation” à l'université en France”, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors -Série nº3, URL: http://cres.revues.org/118

CROSNIER, Élizabeth (2002), “De la contradiction dans la formation en anglais Langue Étrangère Appliquée (LEA)”, ASP, 35-36, URL: http://asp.revues.org/1565

ESCALONA ORCAO, Ana Isabel, LOSCERTALES PALOMAR, Blanca (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

FERRER MONTOLIU, Esther (2014 a), « El arte: Un activo para España. La creatividad como variable estratégica en la construcción de la imagen Made in » en *Imágenes de España. País Empresas, cultura*, Septem ediciones, Oviedo (España), p.p. 81-92.

FERRER MONTOLIU, Esther (2017 b), "Art, langue et économie : intérêt de l'interdisciplinarité en cours d'espagnol des affaires", La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO), ISSN 2107-7029, 11/2017, Url : http://cle.ens-lyon.fr/langue-et-langues-+-/art-langue-et-economie-interet-de-l-interdisciplinarite-en-cours-d-espagnol-des-affaires—354193.kjsp.

FERRER MONTOLIU, Esther ; FURIÓ BLASCO, Elies (2013 c), "El español como factor de inserción profesional. El caso del los estudios LEA en Francia " Comunicación presentada en la Jornada de Estudios: Dimensión económica del español: El español en

el siglo XXI. Lenguas extranjeras, formación y economía global", Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca (Argentina), jeudi 31 octobre 2013.

FURIÓ BLASCO ,Elies. (2017) Programme d'Espagnol Langue et Affaires, Université Jean Moulin, URL: http://facdeslangues.univ-lyon3.fr/formation/1416061-espagnol-langues-et-affaires-152343.kjsp?RH=LAN-FORM

GALLEGO ROSILLO, José Antonio (1991), "Las lenguas extranjeras aplicadas a la empresa. Notas sobre un encuentro de profesores hispano-franceses de lenguas aplicadas", Cuadernos 21, 1991, pp.181-184.

LEFEUVRE, Sonia (2009), *Entre souci d'insertion profesionnelle et désir d'épanouissement intellectuel: la trajectoire des étudiants d'AES et de LEA*, Thèse de doctorat, Lille : ANRT.

MESR (2012), *Référentiels de compétences en licence.*

OFIP, (2017), *Bureau de la Statistique et du Pilotage. 2013. Suivi des inscrits en M2 année de licence en 2013-2014*, Université Jean Moulin, Lyon 3, URL: http://www.univ-lyon3.fr/medias/fichier/ofip-master-2016_1509449003902-pdf

RAULT, Didier. (2014), *« Observation de pratiques didactiques en LEA, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* », Cahiers de l'Apliut, Vol. XXIII Nº1, URL: http://apliut.revues.org/4197

SCUIO (2011), Les débouchés des études des Langues Ètrangères Appliquées, LEA, Université de Nantes.

TOUDIC, Daniel (2006), " Compétences en langues et parcours professionnel : évaluation et auto-évaluation", en Journées: Compétences,emploi, ennseignement supérieur, 13,14,15 décembre 2006, Université de Bretagne et les Champs Libres.

UNIVERSITÉ DE LYON (2017), *Bacheliers 2015 inscrits en première année de licence dans l'une des 4 universités de la COMUE de Lyon : Notre parcours à l'université : premiers mois, réussite, situation l'année suivante*, Lyon: Université de Lyon.

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

Alba Roldan

Universitat de Barcelona

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

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

Códigos JEL: A22, F01, N01

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

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

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

JEL Codes: A22, F01, N01.

Introducción

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

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

Metodología

Características de los seminarios

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

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

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

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

Desarrollo teórico

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

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

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

Trabajo en grupo

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

Ventajas trabajo en grupo

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

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

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

Problemas trabajo en grupo

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

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

Alumno como profesor (cambio de rol)

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

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

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

Ventajas de aprender enseñando

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

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

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

Problemas de aprender enseñando

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

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

Desarrollo práctico

La muestra

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

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

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

Respuesta de los alumnos

University of York

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

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

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

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

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

Universidad de Barcelona

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

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

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

Análisis de los resultados

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

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

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

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

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

Posibilidades de mejora futura

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

Conclusión

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

“Contrapunteando: alternativa complementaria a la visión neoclásica en la enseñanza de la historia de las relaciones laborales”

Juan A. Rubio Mondéjar

Luis Chirosa Cañavete

Universidad de Granada

Resumen: La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* puede abordarse desde distintos enfoques, desde el más próximo a la historia social o política hasta uno cercano a la visión del factor trabajo de la economía neoclásica. Esta última opción es la que se aplica en la asignatura del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Granada. Sin embargo, creemos necesario ofrecer un contrapunto a la perspectiva excesivamente economicista de la evolución de la sociedad capitalista que se desarrolla en las clases teóricas. Por ello, la parte práctica de la materia tiene una orientación diferente: los alumnos tienen que trabajar, realizando mapas conceptuales y presentaciones en diapositivas, una serie de textos escogidos que se corresponden a distintas escuelas de pensamiento y sensibilidades, y que posteriormente exponen y discuten en el aula. De esta manera, comprenden la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de alcanzar una opinión propia a partir de argumentos razonados.

Palabras clave: Historia Económica, Relaciones Laborales, mapas conceptuales, didáctica.

Códigos JEL: A22, N00, N01, N30.

"Contrapunteando: alternative complementary to the neoclassical vision in the teaching of the History of Labor Relations"

Abstract: The subject of History of Labor Relations can be addressed from different approaches, from those related to social or political history, to those based on the work factor perspective of neoclassical economics. The latter is the option adopted to address the subject within the Degree in Labor Relations and Human Resources at the University of Granada. Nevertheless, we believe that it is necessary to provide a counterpoint to the excessively economist interpretation of the evolution of capitalist societies that we have observed in the theoretical classes. For this reason, the practical part of the subject has a different orientation: students are encouraged to work, through the realization of conceptual maps and slide presentations, on a series of selected texts that include different schools of thought and sensibilities, in order to expose and discuss them in

the classroom. In this way, they will be able to better understand the complexity of social phenomena and the need to develop their own criteria in the light of reasoned arguments.

JEL Codes: A22, N00, N01, N30.

Introducción

La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, que con frecuencia imparten los departamentos o las áreas de Historia Económica, puede abordarse desde distintos enfoques, desde el más próximo a la historia social o política hasta uno cercano a la visión del factor trabajo de la economía neoclásica. Esta última opción es la que se aplica en la asignatura que impartimos en la Universidad de Granada. Sin embargo, para contrarrestar una perspectiva excesivamente economicista y que prima la interpretación ortodoxa de la evolución del factor productivo en la sociedad capitalista que se desarrolla en las clases teóricas, la parte práctica de la materia tiene una orientación diferente: se plantea a los alumnos una serie de lecturas escogidas por el profesor, que tratan de mostrar diferentes visiones de la realidad de la relación entre trabajo y economía, en un intento por complementar y enriquecer el conocimiento del mundo actual. Las lecturas seleccionadas se corresponden con autores heterodoxos, normalmente historiadores, economistas o sociólogos, pero también provenientes de otras áreas o incluso sin adscripción académica.

Los alumnos reciben a través de la plataforma digital de docencia, con una antelación de diez días, el texto que les corresponde leer; posteriormente, deben elaborar de manera individual un mapa conceptual o una presentación en diapositivas sobre la lectura, que envían al profesor a través de la misma plataforma; en la clase práctica, un número determinado de estudiantes exponen sus mapas conceptuales, y discuten los aspectos que han destacado con el resto de compañeros; una vez realizadas las exposiciones, el profesor resume el texto y trata de incentivar la reflexión sobre la relación que guarda con el contenido teórico de la asignatura. Al terminar el curso, los alumnos han trabajado seis textos diferentes, y al menos han realizado una presentación pública cada uno. El profesor cuenta, por lo tanto, con seis puntuaciones para cada estudiante que se acoge al sistema de evaluación continua. Con esta dinámica, el alumno va desarrollando distintas capacidades: 1) capacidad crítica, al contrastar el enfoque tradicional con el alternativo; 2) capacidad de lectura comprensiva y síntesis; 3) capacidad de exponer y discutir en público. Los resultados, según reflejan las Encuestas de

Evaluación Docente realizadas por la Universidad de Granada, son satisfactorios, y el alumnado destaca la coordinación entre las partes prácticas y teóricas de la asignatura, el buen ambiente en clase y la satisfacción general con el profesorado.

Historia de las Relaciones Laborales **en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos**

La asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* tiene la consideración de "básica" en el grado en Relaciones Laborales en la Universidad de Granada, y le corresponden seis créditos ECTS.[1] Se trata de la única asignatura que el Área de Historia e Instituciones Económicas imparte en esa titulación, y se desarrolla durante el primer cuatrimestre del primer curso del grado. Esto hace que cuente con un alumnado –de media, 65 estudiantes por grupo– que acaba de ingresar en la educación superior y que, generalmente, carece de conocimientos relacionados con la historia económica contemporánea.

El programa de la asignatura consta de seis temas, en los que se expone la evolución de las relaciones laborales desde las sociedades preindustriales hasta el momento actual. El enfoque escogido para el desarrollo de la *Historia de las Relaciones Laborales* es el de una historia económica "tradicional", equiparable a la de otras materias que imparte el Área de Historia Económica en la Universidad de Granada, especialmente a la asignatura *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo*, que forma parte de los planes de estudios de los grados en Administración y Dirección de Empresas, Economía, Finanzas y Contabilidad, y Marketing e Investigación de Mercados.[2] Tanto en *Historia de las Relaciones Laborales* como en *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo* se parte de una concepción ortodoxa, próxima a la interpretación neoclásica de la economía, en función de la interacción de los distintos factores económicos. La principal diferencia, en el caso de la asignatura impartida en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, es que lógicamente se presta una mayor atención a la evolución del factor trabajo. Se huye, por tanto, de un análisis de las

---

[1] Sobre la implantación del área de Historia e Instituciones Económicas en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, a nivel nacional, véase Galán García y Manzanares Martínez (2010) y Galán y Martínez Rodríguez (2014).

[2] Las similitudes parciales de los programas y contenidos de estas asignaturas con el de Historia de las Relaciones Laborales posibilitan la aplicación del sistema de evaluación que se expone en este texto a dichas asignaturas.

relaciones laborales basado exclusivamente en aspectos políticos y sociales, como es habitual cuando la asignatura la imparten departamentos de Historia Contemporánea.

Sin embargo, los profesores que firmamos este documento entendemos que el enfoque neoclásico resulta demasiado restrictivo o limitador para que el alumno del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos pueda comprender efectivamente el proceso de configuración de las relaciones laborales, desde la economía preindustrial hasta la actual, ligada a la denominada "cuarta revolución industrial". Por eso, en la parte práctica de la asignatura pretendemos poner un contrapunto, ofrecer una visión alternativa al contenido de la parte teórica, para que los estudiantes puedan conocer otros puntos de vista de los mismos procesos, de manera que sean capaces de contrastar y formarse una opinión propia.

El sistema propuesto en estas clases prácticas, que se explicará con detalle en el siguiente punto, no constituye de por sí ninguna novedad. Se trata, simplemente, de la lectura comprensiva por parte del alumno de un fragmento de libro o artículo escogido por el profesor, sobre el que debe realizar, de acuerdo con la programación del curso, un mapa conceptual o una presentación de diapositivas, que recoja las ideas principales, información acerca del autor, y reflexiones propias, que después presentará ante sus compañeros. De esta manera, el objetivo final es que el estudiante sea capaz de comprender un texto, sintetizar su contenido y criticarlo, familiarizarse con una herramienta digital –programas de creación de mapas conceptuales y de presentaciones de diapositivas–, realizar exposiciones en público y entablar una discusión formal con sus compañeros.

El texto se estructura en tres partes, que siguen a esta introducción. En la primera, explicamos el sistema de las clases prácticas, los recursos de mapas conceptuales y presentaciones, y la elección de lecturas; la segunda parte está dedicada a la evaluación de los resultados; a continuación, el tercer apartado consiste en unas breves conclusiones; al final del documento se añade la bibliografía y un anexo con algunos gráficos realizados por los alumnos.

Clases prácticas: lecturas, mapas conceptuales y presentaciones en el aula

Mapas conceptuales y presentaciones con diapositivas

La parte práctica de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* se basa en el trabajo de una serie de lecturas seleccionadas por el profesor. Estos textos son analizados

por los alumnos, que deben realizar a partir de ellos tanto mapas conceptuales como presentaciones con diapositivas.

Sobre los mapas conceptuales y su empleo en la enseñanza universitaria existe una extensa bibliografía.[3]Para el caso de la Historia Económica en España, probablemente los primeros trabajos específicos sean los de Hidalgo Mateos, Parejo Moruno y Periáñez Gómez (2010) e Hidalgo Mateos (2012), presentados en el IX y X Encuentros de Didáctica de la Historia Económica, celebrados en Toledo y Salamanca respectivamente. No somos especialistas en teoría del aprendizaje, y por lo tanto, remitimos a la bibliografía. Tan solo es necesario recordar que los mapas conceptuales ayudan a organizar, representar y almacenar el conocimiento, a través de 1) un concepto, 2) una proposición que se establece a partir de la unión de varios o más conceptos, y 3) unas palabras de enlace que los relacionan entre sí y señalan el tipo de vínculo que los une (Muñoz González, 2010).

Como recursos didácticos en el ámbito universitario, los mapas conceptuales estimulan las habilidades cognitivas-metacognitivas del alumno, y son de utilidad en las etapas de planificación, desarrollo y evaluación del proceso formativo. En la primera de estas etapas permiten organizar el plan de trabajo y evidenciar las relaciones entre los contenidos; en la segunda, se convierten en una herramienta que ayuda a interpretar los materiales objeto del aprendizaje; y en la última, la evaluación, hacen que el profesor visualice el pensamiento del alumno y pueda corregir a tiempo errores en la relación de los conceptos principales (Cabero Almenara, Ballesteros Regaña y López Meneses, 2015).

Los mapas conceptuales no deben confundirse con los mapas mentales.[4] Los segundos relacionan de forma radial conceptos o ideas alrededor de un tema principal; en cambio, los mapas conceptuales, y esta es una de las razones que justifican su aplicación a los textos utilizados en clase, establecen jerarquías entre los elementos, por lo que los alumnos aprenden a distinguir las ideas principales de las secundarias.

---

[3] No pretendemos hacer un repaso exhaustivo de la misma, el lector interesado puede consultar unas referencias relevantes en el autor pionero en el empleo de mapas conceptuales, Joseph Novak (1998), así como en Kinchin (2000, 2014) o Novak y Cañas (2008). También puede ser de utilidad, en castellano, la tesis de Muñoz González (2010).

[4] Los mapas mentales y su aplicación a la enseñanza de la Historia Económica, en Muñoz Delgado (2014).

Para confeccionar los mapas conceptuales, los estudiantes pueden utilizar los programas que consideren oportunos, si bien se recomienda Cmaptools. Pero existen muchos, generalmente gratuitos, como FreeMind, Mindomo, GoConqr, Gliffy, Lovely Charts, MindMeister… El único requisito es que puedan exportar la imagen como archivo jpg. o pdf. con el fin de facilitar un almacenamiento homogéneo y compatible al software del que dispone el profesor.

Junto a los mapas conceptuales, la otra herramienta metodológica que utilizamos en las prácticas es la presentación con diapositivas. Se trata de un recurso aún más conocido que el anterior,[5] y con el que los estudiantes suelen estar bastante familiarizados, bien porque han tenido que realizar presentaciones cuando cursaban enseñanza secundaria, o bien porque algunos de sus profesores en la Universidad utilizan presentaciones como recurso didáctico. Las ventajas de las presentaciones en diapositivas (*slide presentation*) son evidentes: ofrecen información, en forma de palabras y de imágenes, que los alumnos pueden asimilar con facilidad.

Los programas informáticos más populares, de hecho, se diseñaron con la intención de servir de apoyo en el ámbito empresarial, para transmitir ideas de modo visual y con un margen de tiempo limitado. Como recurso docente, el programa de presentaciones más extendido es Power Point –y, en su defecto, la variante para Mac, Key Note– aunque existen otros programas como Prezi, Genially, Google Slides, SlideBean, Visme… Al igual que con los mapas conceptuales, pedimos que las presentaciones se envíen en un formato que puedan abrir los ordenadores del aula, sin tener que instalar nuevo software: como archivos Power Point o pdf.[6]

El manejo de los programas informáticos para diseñar los mapas conceptuales y las presentaciones representa por sí solo una mejora de las habilidades de los estudiantes. Antes, no obstante, el alumno ha tenido que leer los textos. Durante la realización de los mapas o presentaciones, tiene que volver a leerlos y extraer las cuestiones más importantes y jerarquizarlas. Después, el proceso se complementa con la exposición en clase y la discusión con los compañeros, arbitrada y orientada por el profesor. Con esta

[5] Sobre su aplicación en el ámbito universitario, véase Melero Alcíbar y Sánchez Sáinz (2007).

[6] Algunos de estos programas están pensados para realizar presentaciones online. Si no hay problemas de conectividad, los alumnos pueden abrir sus trabajos directamente en la web, pero con el archivo en pdf tenemos una garantía de que han entregado la tarea.

dinámica, el estudiante debe alcanzar algunas de las competencias previstas en la Guía Docente de la Asignatura:

Competencias		
Generales	CG-1	Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
	CG-6	Capacidad de análisis y síntesis
	CG-19	Comunicación oral y escrita en castellano
Básicas	CB-1	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
	CB-5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
Específicas	CE-3	Conocer y valorar el papel clave que los factores económicos han jugado a lo largo de la historia
	CE-5	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Historia Económica

El día a día de las prácticas

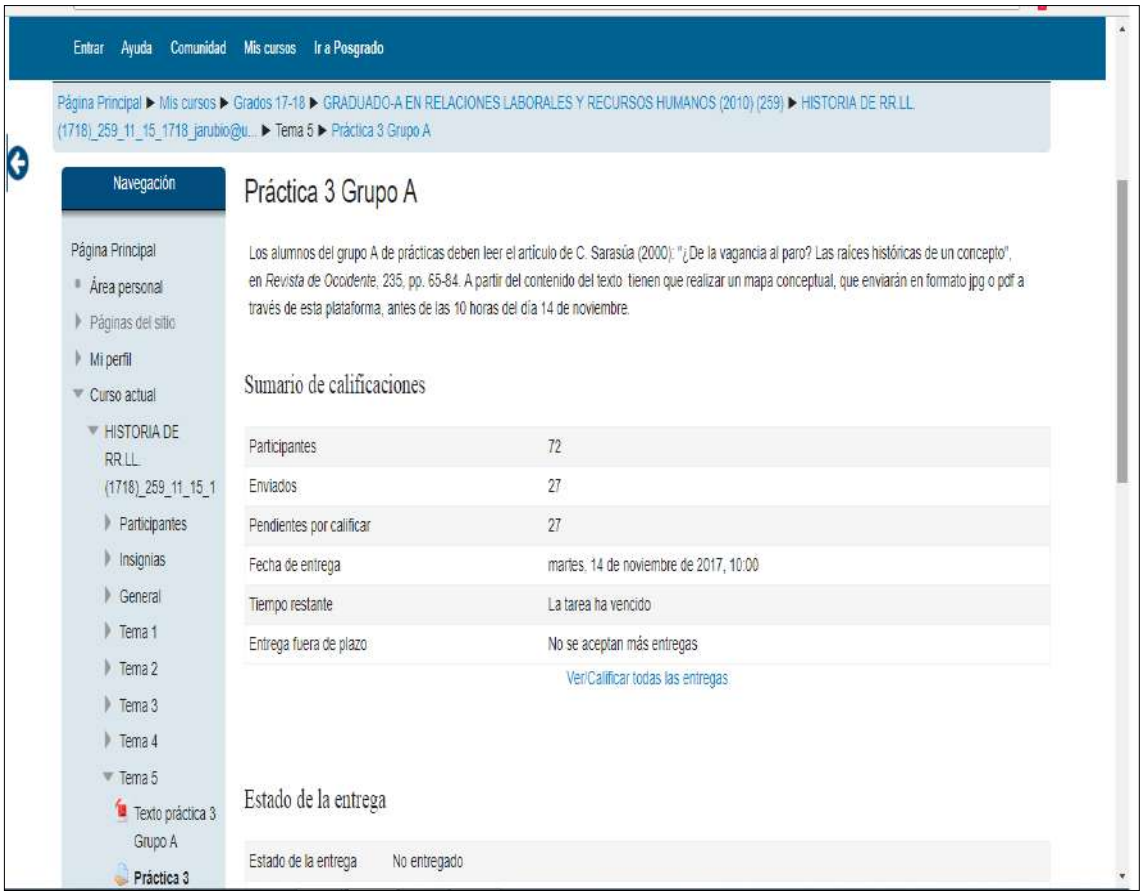
La parte práctica de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales* ocupa doce de las veintiséis clases de dos horas que constituyen el curso. Los alumnos se dividen en dos grupos, de manera que estas doce clases prácticas –veinticuatro horas en el aula– se reparten en seis sesiones para cada grupo. A cada sesión y grupo se le asigna una lectura, que deben trabajar de manera individual. Los estudiantes tienen la opción de bien acogerse a este sistema de evaluación continua, o bien rechazarlo y presentarse únicamente al examen final de la asignatura. En este último caso, la calificación final no puede ser superior a 6. Si optan por la evaluación continua, deben realizar todas las prácticas, que representan el 40% de la calificación de la asignatura, y un examen final, que supone el 60% de la nota.

Las prácticas comienzan dos semanas después de iniciado el curso, de manera que el alumno tenga una referencia con la que comparar la lectura, que debe estar sincronizada con el contenido teórico de la asignatura. El texto seleccionado suele tener una extensión aproximada de veinticinco a treinta páginas. Con ello se pretende que el estudiante se

acostumbre a leer textos que presentan una cierta dificultad y extensión; al finalizar la asignatura han leído entre 150 y 180 páginas de autores diferentes.

Los profesores proporcionan los textos a los alumnos a través del sistema de enseñanza virtual de la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia de la Universidad de Granada (https://prado.ugr.es/moodle/). Normalmente están disponibles con poco más de una semana de antelación a la clase práctica; el alumno debe realizar su trabajo –presentación o mapa conceptual– y enviarlo al profesor mediante la misma plataforma, antes de una fecha y una hora señalada, que suele ser con veinticuatro horas de antelación a la clase práctica, para que el profesor pueda evaluarla previamente a la sesión en el aula.

Gráfico 1. Estado de las entregas en la plataforma prado.ugr.es



Para la primera sesión de la clase práctica de cada grupo, el profesor solo ha explicado a los alumnos que tienen a su disposición un texto que deben leer y sobre el que deben realizar un mapa conceptual, utilizando para ello uno de los programas de software gratuitos que se encuentran disponibles en internet y que se han mencionado en el apartado anterior. No hay más instrucciones, salvo la fecha límite para la entrega. En

algunos casos, los alumnos ya están familiarizados en la utilización de estos programas, pero en la mayoría de las ocasiones deben enfrentarse al mapa conceptual por primera vez, lo que hace que busquen información en las redes o recurran a sus compañeros para resolver el problema de la realización del mapa.

Una vez recibidos los archivos de los mapas conceptuales, el profesor los corrige y selecciona aquellos que, o por sus errores o por sus aciertos, puedan ser útiles para explicar a los alumnos qué elementos debe contener un mapa conceptual. Los alumnos seleccionados –de media, cinco o seis por sesión– exponen ante los compañeros sus mapas, e interactúan con ellos. En las primeras sesiones con mapas conceptuales, buena parte de la discusión se centra en cuestiones formales de aquellos, pero en las siguientes el debate se basa casi por completo en aspectos de fondo del texto y en su contrastación con las explicaciones de las clases teóricas.

En función de la respuesta de los estudiantes, las prácticas con mapas conceptuales ceden paso a las de presentaciones con diapositivas. Durante los dos últimos cursos, se han utilizado cuatro de las seis clases prácticas —por grupo— a los mapas conceptuales, reservando dos clases para las presentaciones. Al principio, los alumnos expresan ciertas reticencias ante la dificultad en el manejo de los programas de mapas conceptuales. Sin embargo, al pasar a las presentaciones, calibran la importancia de su aprendizaje con la otra herramienta. Por ello, cuando en la sexta sesión ofrecemos que escojan, individualmente, si prefieren entregar una presentación –ya han realizado una de manera obligatoria– o un mapa conceptual, es mayor el número de los que optan por el mapa.

De media, los estudiantes aseguran que han utilizado unas tres horas para realizar la práctica, incluyendo lectura y ejercicio, tiempo que van reduciendo a medida que avanza el curso, confirmando un progreso en su aprendizaje.

Elección de las lecturas

Detrás de la aplicación de las TIC radica el verdadero punto fuerte —y propósito— de nuestro método didáctico, que son los textos. Como docentes, es relativamente frecuente escuchar a compañeros de mayor edad lamentarse de cómo el alumnado de hoy lee menos que el de ayer. Esto, habitualmente, se traduce en que se reducen las exigencias lectoras a los estudiantes. Sin embargo, estamos convencidos de que en el proceso de aprendizaje no se puede sustituir sistemáticamente la lectura de textos por otros recursos más novedosos que, en última instancia, deben completar a

aquellas. Compartimos plenamente la opinión del autor de un reciente manual de Historia Económica de España, que afirma que:

> "los profesores de historia económica debemos seguir luchando para que los alumnos desarrollen sus competencias lectoescritoras. No soy partidario de dar esta batalla por perdida y, en consecuencia, sustituir masivamente los textos por otras formas de comunicación e interacción" (Collantes, 2017).

Por ello, hay que prestar especial atención a la elección de los textos, que deben estar íntimamente relacionados con el contenido de la materia, aún cuando, como en el caso que exponemos, sea para presentar una visión complementaria, alternativa o manifiestamente opuesta a la que brindan los manuales convencionales.

Los textos tienen que suponer cierta dificultad para unos estudiantes que no están familiarizados con lecturas académicas ni, como hemos constatado en los años en que hemos impartido la asignatura, con lecturas extensas en general. En la medida de lo posible, no obstante, debemos procurar que sean textos capaces de atraer la atención de los alumnos, por la temática, el enfoque o la actualidad, y que, como se ha dicho –y esta es una cuestión importante– estén sincronizados con el temario teórico, de manera que realicen la lectura inmediatamente después de haber tratado el tema en clase.

Los textos utilizados durante el curso 2017-2018 en *Historia de las Relaciones Laborales* se exponen en los dos cuadros siguientes. Como puede apreciarse en la selección, la mitad de las lecturas se concentran en el último tema de la asignatura, el mundo a partir de la crisis de los años setenta, una vez que los alumnos ya tienen un cierto conocimiento de la evolución de las relaciones laborales desde el momento previo a la primera revolución industrial. La sociedad preindustrial, por otra parte, solo se estudia en la parte práctica con una lectura para el grupo A y otra para el grupo B.

Grupo A

Texto	Autor	Tema
"Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial", pp. 270-293	Edward P. Thompson	2. La revolución industrial y el modelo liberal de relaciones liberales en el siglo XIX
***La mano visible. La revolución de la gestión en la empresa norteamericana*, pp. 390-402**	Alfred Chandler	3. El impacto de la segunda revolución industrial: ciencia y gran industria y sus relaciones sobre la empresa y el trabajo.
***Globalización y trabajo. La nueva "Gran Transformación"*, pp. 41-59**	Ronaldo Munck	5. Los orígenes del Estado del Bienestar y la edad de oro del capitalismo
***La historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*, pp. 190-205**	Enric Tello	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
***No logo: el poder de las marcas*, pp. 6-29**	Naomi Klein	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
***La cuarta revolución industrial*, pp. 45-70 y 118-125**	Schwab, Klaus	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación

Grupo B

Texto	Autor	Tema
***La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización*, pp. 59-63 y 86-100**	Juanjo Romero	2. La revolución industrial y el modelo liberal de relaciones liberales en el siglo XIX
***El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, pp. 87-102**	Benjamin Coriat	4. Crisis y transformación de la economía y la sociedad en la primera mitad del siglo XX
"¿De la vagancia al paro? Las raíces históricas de un concepto", pp. 65-84	Carmen Sarasúa	5. Los orígenes del Estado del Bienestar y la edad de oro del capitalismo
***Breve historia del neoliberalismo*, pp. 71-88**	David Harvey	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación
"China, fábrica del mundo", en *Cuatro vientos en* contra, pp. 62-81	Jordi Palafox	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación

***El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo*, pp. 233-259**	Martin Ford	6. La crisis de los 1970s: globalización y desregulación

¿Qué aporta cada texto?

Las primeras lecturas de la asignatura son las de E. P. Thompson y Juanjo Romero, y permiten contrastar determinadas cuestiones de la situación de los trabajadores antes y durante los inicios de la industrialización. El texto de Thompson es un clásico, y se refiere a cómo afectó el cambio en la percepción del tiempo a la disciplina del trabajo, y la interiorización impuesta o asumida, de esa transformación. El texto de Romero muestra las diferencias materiales y culturales entre los distintos tipos de trabajadores –artesanos e industriales– en la Barcelona del siglo XIX.

Las lecturas de Alfred Chandler y Benjamin Coriat se corresponden con los temas del impacto de la segunda revolución industrial y las transformaciones de la sociedad en la primera mitad del siglo XX, respectivamente. La primera muestra un aspecto que, en ocasiones, los temarios de *Historia de las Relaciones Laborales* pasan por alto o, por lo menos, merecen menos atención: frente a los textos que se centran en la clase trabajadora, éste se refiere a la revolución gerencial y al surgimiento de los directivos en las compañías norteamericanas, que después se extenderán globalmente en las grandes sociedades anónimas propias del modelo capitalista. La lectura de Coriat, en cambio, se centra en el impacto del keynesianismo en el mundo inmediatamente posterior a la crisis de los años treinta, y cómo unas nuevas normas de trabajo, productividad y producción, impuestas por la organización científica del trabajo y el fordismo, se complementan con unas nuevas normas de consumo.

Las siguientes lecturas, textos de Carmen Sarasúa y Ronaldo Munck, están dedicadas al tema cinco, "Los orígenes del Estado de bienestar y la edad de oro del capitalismo". Munck contextualiza el nuevo modelo de capitalismo surgido tras la Segunda Guerra Mundial, que acepta la economía mixta y se apoya en la teoría keynesiana, el reordenamiento de las finanzas y el comercio internacional bajo el liderazgo estadounidense, y el corporativismo. El artículo de Sarasúa es una reflexión sobre la evolución histórica de la relación entre paro y pobreza, que explica cómo se construyen los mecanismos de protección social para los desempleados partiendo del

principio contributivo, y sus consecuencias en el posterior desarrollo del estado del bienestar.

Las prácticas del tema seis, que se centran en la globalización y la desregulación posteriores a las crisis energéticas, comienzan con fragmentos de libros de Enric Tello y David Harvey. El primero explica el agotamiento de los factores que habían impulsado el crecimiento de la época dorada del capitalismo, y la construcción de un marco ideológico para invertir las prioridades del Estado y su papel en la ordenación de la economía, que implicaba una disminución del poder de negociación del factor trabajo. Harvey analiza las contradicciones entre la teoría neoliberal y su aplicación en la práctica, y como las nuevas políticas surgidas para hacer frente a la crisis reconfiguran el papel del Estado e imponen "flexibilidad" a los mercados laborales.

Los dos siguientes textos son capítulos de los libros de Naomi Klein y Jordi Palafox, con los que se pretende dar un paso más y contextualizar, a partir de la evolución histórica, el mundo de las últimas décadas. Klein describe cómo las transformaciones en los mecanismos de venta de las compañías han dado lugar a un nuevo modelo de compañía, que da prioridad a la construcción de la marca sobre la producción, y cómo esto ha tenido repercusión en las relaciones laborales de los países industrializados y de los países atrasados, a través de la deslocalización. La misma cuestión, más actualizada, es estudiada por Palafox, que compara las transformaciones que la deslocalización de empresas occidentales ha supuesto en el mercado de trabajo chino, carente de legislación laboral, y las consecuencias de la desindustrialización en Estados Unidos y los países de la Unión Europea.

Las últimas lecturas pretenden analizar cómo la cuarta revolución industrial que se está produciendo en la actualidad afectará a los mercados de trabajo en el futuro inmediato. A un grupo se le asigna una visión optimista de los efectos de la tecnología sobre el factor trabajo, a partir del texto de Klaus Schwab, que defiende que es inminente que se materialice un incremento notable de la productividad en los próximos años, derivado de la aplicación de las nuevas innovaciones a la economía, y que implicaría destrucción de unos puestos de trabajo pero creación de otros, en una reacción de la misma envergadura. El otro grupo recibe, en cambio, una visión pesimista, con la lectura de un capítulo del libro de Martin Ford en el que se valora cómo los robots y la inteligencia artificial sustituirán empleos rutinarios y no rutinarios, respectivamente, y plantea alternativas para paliar las consecuencias de estas transformaciones.

¿Qué aportan los textos, en conjunto?

Todas las lecturas, con independencia de la afiliación ideológica o la formación de sus autores, apoyan sus argumentos en visiones de largo plazo y comparaciones con cuestiones que se han tratado en la asignatura, en relación con distintos periodos históricos. Esto hace que los alumnos reciban información diferente sobre cada uno de los temas analizados, con el propósito de que entiendan que:

1) como una disciplina social más, la economía en general y la historia económica en particular están sujetas a la subjetividad de la teoría y de los investigadores, y

2) que, como personas que reciben una formación universitaria, tienen que cuestionar los hechos y las interpretaciones de manera crítica, para formar opiniones propias de los temas que discutan.

Por estas razones pretendemos que haya diversidad en los autores, considerando que la exposición más ortodoxa de la historia económica se desarrolla en las clases teóricas. Una de las cuestiones en las que se hace más hincapié es en que los estudiantes busquen información sobre el autor antes de realizar la práctica, para que sean capaces de comprender mejor que las ideas que expresan en los textos no proceden de la nada.

La variedad de nacionalidades, formación o actividad, y escuelas o corrientes de pensamiento de los autores de los textos se aprecian mejor en el siguiente cuadro:

Autor	Nacionalidad	Formación o dedicación	Corriente o escuela
Edward P. Thompson	Británica	Historiador	Marxista
Juanjo Romero	Española	Historiador social	Heterodoxo
Alfred Chandler	Estadounidense	Historiador de la empresa	Ortodoxo / neoclásico
Benjamin Coriat	Francesa	Sociólogo y economista	Marxista
Carmen Sarasúa	Española	Historiadora económica	Heterodoxa / feminista
David Harvey	Británica	Geógrafo	Geografía radical

Ronaldo Munck	Argentina	Sociólogo	Heterodoxo / neomarxista
Enric Tello	Española	Historiador económico	Heterodoxo
Naomi Klein	Canadiense	Periodista y activista	Heterodoxa / radical
Jordi Palafox	Española	Historiador económico	Economía neoclásica
Klauss Schwab	Alemana	Ingeniero industrial y economista	Economía neoliberal
Martin Ford	Estadounidense	Empresario e ingeniero informático	Neoliberal

Durante el curso pasado, algunas de las lecturas que se han empleado este año se combinaron con otros textos de Cristina Borderías (2007), Mike Davis (2014), Ha-Joon Chang (2004), Paul Krugman (2012), Joseph Marglin (1994), Douglass North (1993), Kevin O'Rourke y Jeffrey Williamson (2006), Thomas Piketty (2014) y Joseph Stiglitz (2002). En general, el alumno medio prefiere los textos que exponen situaciones más cercanas a ellos, en definitiva los que tienen menos carácter histórico. Entre ellos, destacan los de Klein o Ford.

Resultados

Los resultados del modelo de prácticas basado en lecturas, mapas conceptuales / presentaciones y exposición en el aula, están condicionados por el sistema de evaluación. Cada práctica se califica con diez puntos, de los cuales la mitad corresponden a la corrección del archivo enviado y la otra mitad a la participación del estudiante en el aula el día de la exposición. Los alumnos tienen que realizar al menos una exposición en público, que es aleatoriamente escogida por el profesor, y tienen que mostrarse activos en la discusión y plantear cuestiones al compañero que expone. Dado que algunos alumnos deciden no seguir el sistema de evaluación continua, cada grupo de prácticas acaba formado por entre 25 y 30 estudiantes, por lo que no es difícil contabilizar la participación.

Los estudiantes saben que para que el sistema de evaluación continua se les aplique no pueden dejar de hacer ninguna de las seis prácticas ni faltar a ninguna de las seis sesiones de clases prácticas que les corresponden.

En los dos últimos cursos, 2016-2017, y 2017-2018, este modelo de prácticas se ha utilizado con el grupo A de la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, el primero por elección de matrícula de los seis grupos de primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se imparte en la facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada. Los resultados han sido los siguientes:

Curso	Alumnos	Evaluación continua	Aprobados	Suspensos total
2016-2017	58	55 / 94,8%	53 / 91,4%	5 / 8,6%
2017-2018	68	62 / 91,2%	56 / 82,4%	12 / 17,6%

El cuadro muestra los resultados en la convocatoria ordinaria de la asignatura, cuando aplica el sistema de evaluación continua. El alto porcentaje de aprobados está relacionado con el mismo, ya que ninguno de los alumnos que no ha seguido la evaluación continua ha superado el examen final. De aquellos que sí asistieron a las clases prácticas, no superaron la asignatura en convocatoria ordinaria dos (3,4% del total de alumnos matriculados) y seis (8,8%) en 2016-2017 y 2017-2018, respectivamente. Pensamos, por lo tanto, que el alto nivel de exigencia práctica –lecturas más mapas/presentaciones más exposición en clase– es responsable de que algunos alumnos abandonen la asignatura, pero al mismo tiempo proporciona grandes posibilidades de superar la materia.

Otra valoración de los resultados de la parte práctica de la asignatura puede deducirse de la propia evolución de los mapas conceptuales de los alumnos. Al final del texto se adjuntan una serie de imágenes, con ejemplos de cómo han ido mejorando los mapas conceptuales a lo largo del curso.

¿Cómo perciben los estudiantes el sistema?

Para los próximos cursos hemos pensado en incorporar unas encuestas propias de evaluación de la asignatura; por el momento, solo disponemos de las *Encuestas de Opinión del Alumnado sobre la actuación Docente del Profesorado* que elabora el Centro Andaluz de Prospectiva para la Universidad de Granada, para el año 2016-2017, puesto

que para el curso actual aún no se han cerrado las mismas. En ella, el grupo A de *Historia de las Relaciones Laborales* ha puntuado a los profesores implicados con una valoración global de 4,89 sobre 5, siendo la valoración media de la titulación de 3,93.

En cuanto a la valoración de los ítems relacionados directamente con las prácticas, los alumnos han mostrado estas opiniones:

- Las actividades teóricas y prácticas está coordinadas: 4,77 (media titulación: 3,89)
- Las actividades me ayudan en el aprendizaje: 4,50 (media titulación: 3,76)
- Fomenta la participación en clase: 4,67 (media titulación: 3,70)
- Motiva al alumnado: 4,50 (media titulación: 3,54)
- Estoy satisfecho con la labor docente desarrollada en esta asignatura: 4,80 (media titulación: 3,86)

Conclusiones

En este texto no hemos pretendido discutir cuestiones teóricas relacionadas con las TIC y sus efectos sobre el aprendizaje, porque creemos que existe una bibliografía suficientemente solvente sobre la materia y porque, finalmente, no somos expertos en la temática. Únicamente queríamos transmitir un sistema de evaluación, para complementar la parte práctica de la asignatura y que, sin prescindir de las herramientas digitales, pone el foco sobre los textos, así como en la reflexión y en la discusión sobre los mismos. La experiencia, en este sentido, con la asignatura *Historia de las Relaciones Laborales*, está siendo muy positiva.

Los estudiantes de primer curso aumentan su capacidad para leer, comprender y repensar sobre fenómenos relacionados con el contenido teórico de la materia. Los mapas conceptuales y las presentaciones de diapositivas constituyen una parte más del proceso de aprendizaje; las exposiciones ante el público, que dan pie al debate con los compañeros, sirven para que los estudiantes pierdan el miedo a manifestar sus opiniones delante de otras personas, a través de argumentos en los que apoyarse. El contrapunto al enfoque neoclásico u ortodoxo de las clases teóricas lo ponen las lecturas, escogidas con el ánimo de provocar o estimular el diálogo y ofrecer elementos complementarios o manifiestamente opuestos al conocimiento convencional.

Los resultados, dejando al margen las encuestas —que reflejan la opinión subjetiva de los alumnos—, los obtenemos –y también se trata de una opinión subjetiva, en este caso la nuestra– con el alto grado de asistencia a las clases, la evolución de la participación en las discusiones y, finalmente, con las palabras que nos manifiestan a final del curso, cuando la calificación final ya está materializada en el acta.

Las clases prácticas basadas en este sistema que combina los mapas conceptuales con las presentaciones y las exposiciones en clase no son válidas exclusivamente para la *Historia de las Relaciones Laborales*. Prescindiendo del contrapunto a la teoría, y entendido como forma de complementar aquella, lo aplicamos con alguna variante a la asignatura *Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo* en distintos grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, obteniendo resultados similares. Durante el presente curso, además, estamos participando en el Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes "Historiografía económica: autores clásicos y herramientas digitales para mejorar el conocimiento de la economía actual", que consiste en la explicación y comentario de un tema relevante para la Historia Económica por un profesor invitado, y en la posterior entrega de una presentación en Prezi o un mapa conceptual por parte de los alumnos que han asistido a los seminarios. Cuando tengamos resultados de esta experiencia, en la que los estudiantes que participan suelen cursar el último curso del Grado en Administración de Empresas, podremos comparar los resultados con los obtenidos por los alumnos de primer curso de las otras asignaturas.

Bibliografía

CABERO ALMENARA, Julio, BALLESTEROS REGAÑA, Cristóbal, y LOPEZ MENESES, Eloy (2015): "Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario", *Revista Complutense de Educación*, 26, pp. 51-76.

COLLANTES, Fernando (2017): *La economía española en 3D*. Ediciones Pirámide, Madrid.

GALAN GARCIA, Agustín y MANZANARES MARTINEZ, Domingo (2010): "El área de Historia e Instituciones Económicas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos: orientaciones, contenidos y competencias", comunicación presentada al IX

Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Castilla La Mancha, Toledo. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/galan.pdf

GALAN GARCIA, Agustín y MARTINEZ RODRIGUEZ, Susana (2014): "La Historia de las Relaciones Laborales: una revisión de sus contenidos y su función en un contexto de crisis", comunicación presentada al XI Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S5_1_Galan_Martinez_TC.pdf

HIDALGO MATEOS, Antonio (2012): "Prácticas de Historia Económica: ¿mapas conceptuales o mapas mentales?", comunicación presentada al X Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2012/09/hidalgo.pdf

HIDALGO MATEOS, Antonio; PAREJO MORUNO, Francisco; y PERIAÑEZ GOMEZ, Rocío (2010): "El desarrollo del aprendizaje significativo en las prácticas de Historia Económica: experiencia en el uso de CMAPTOOLS", comunicación presentada al IX Encuentro de Didáctica de Historia Económica, Universidad de Castilla La Mancha, Toledo. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/hidalgo.pdf

KINCHIN, Ian (2000): "Using concept maps to reveal understanding: A two-tier analysis", *School Science Review*, 81, pp. 6-41.

KINCHIN, Ian (2014): "Concept mapping as a learning tool in higher education: A critical analysis of recent reviews", *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, pp. 39 - 49.

MELERO ALCIBAR, Rosario y SANCHEZ SAINZ, Mercedes (2007): "Power Point y aprendizaje significativo en la educación superior", *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 8, pp. 733-740.

MUÑOZ DELGADO, Beatriz (2014): "Los mapas mentales como herramienta de estudio de la Historia Económica", comunicación presentada al XI Encuentro de Didáctica de

Historia Económica, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S7_3_Munoz_Delgado_TC.pdf

MUÑOZ GONZÁLEZ, Juan M. (2010): *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as.* Universidad de Córdoba, Córdoba. Disponible en https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/2745

NOVAK, Joseph (1998): "Learning, creating and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations", *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6, pp. 21-30.

NOVAK, Joseph y CAÑAS, Alberto (2008): *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools*. Institute for Human and Machine Cognition, Florida. Disponible en: http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf

Universidad de Granada (2017): *Guía docente de Historia de las Relaciones Laborales*, grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, curso 2017-2018.

Lecturas utilizadas en clase:

BORDERIAS, Cristina (2007): "Introducción: Instituciones y género en la formación de los mercados de trabajo", en BORDERIAS, Cristina (ed.): *Género y políticas de trabajo en la España contemporánea: 1836-1936*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, pp. 9-37.

CORIAT, Benjamin (1989): *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI, Madrid.

CHANDLER, Alfred (2008) [1977]: *La mano visible. La revolución de la gestión en la empresa norteamericana.* Belloch, Barcelona.

CHANG, Ha-Joon (2004): *Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Los Libros de la Catarata, Madrid.

DAVIS, Mike (2014): *Planeta de ciudades miseria*. Akal, Madrid.

FORD, Martin (2016): *El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo.* Paidós, Barcelona.

HARVEY, David (2007): Breve Historia del Liberalismo. Akal, Madrid.

KLEIN, Naomi (2001): *No logo: el poder de las marcas*. Paidós, Barcelona.

KRUGMAN, Paul (2012): *¡Acabad ya con esta crisis!* Crítica, Barcelona.

MARGLIN, Stephen (1994): "¿Cuál es la función del jefe? Orígenes y funciones de la jerarquía en la producción capitalista", en PUTTERMAN, Louis (ed.): *La naturaleza económica de la empresa*. Alianza Editorial, Madrid.

MUNCK, Rolando (2002). *Globalización y trabajo. La nueva "Gran Transformación".* El Viejo Topo, Barcelona.

NORTH, Douglass (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico.* Fondo de Cultura Económica, México.

O'ROURKE, Kevin H. y WILLIAMSON, Jeffrey G. (2006): *Globalización e Historia. La evolución de la economía atlántica en el siglo XIX.* Prensas Universitarias, Zaragoza.

PALAFOX, Jordi (2017): *Cuatro vientos en contra. El porvenir económico de España.* Pasado y Presente, Barcelona.

PIKETTY, Thomas (2014): *El capital en el siglo XXI.* Fondo de Cultura Económica, Madrid.

ROMERO, Juanjo (2005): *La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización. Barcelona 1814-1860*. Universitat de Barcelona, Barcelona,

SARASUA, Carmen (2000): "¿De la vagancia al paro? Las raíces históricas de un concepto", *Revista de Occidente*, 235, pp. 65-84.

SCHWAB, Klaus (2016): *La cuarta revolución industrial.* Debate, Barcelona.

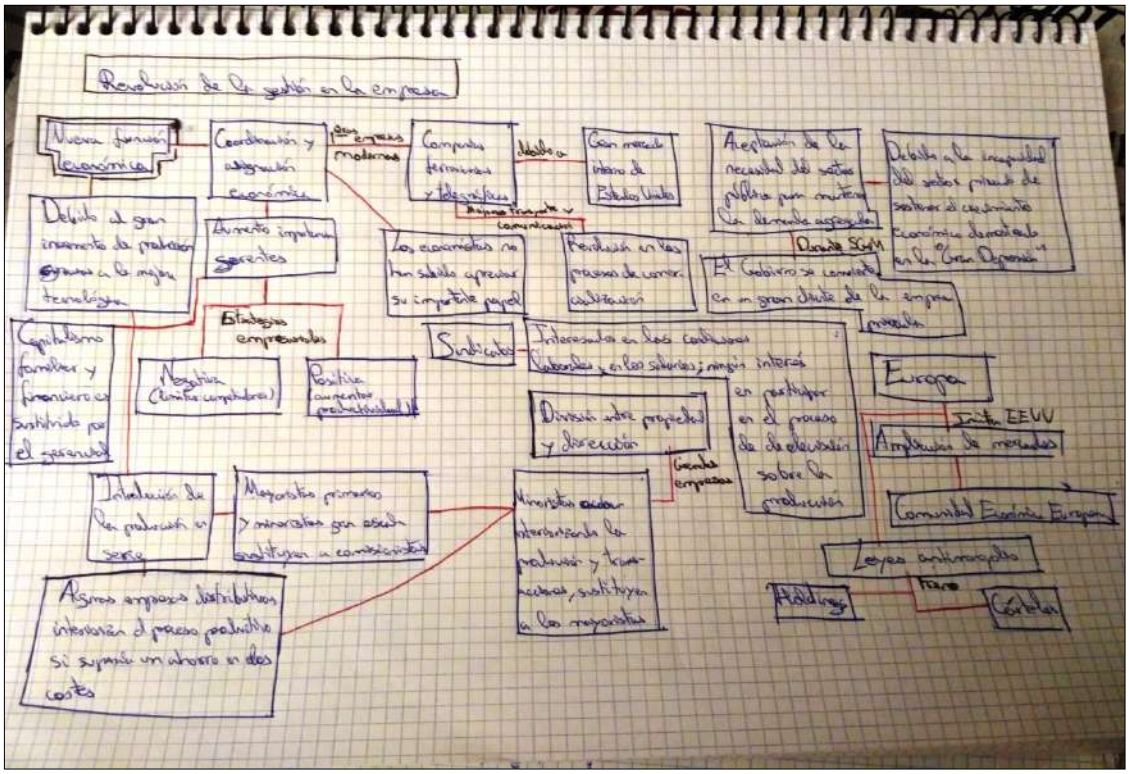
STIGLITZ, Joseph (2002): *El malestar en la globalización*. Taurus, Madrid.

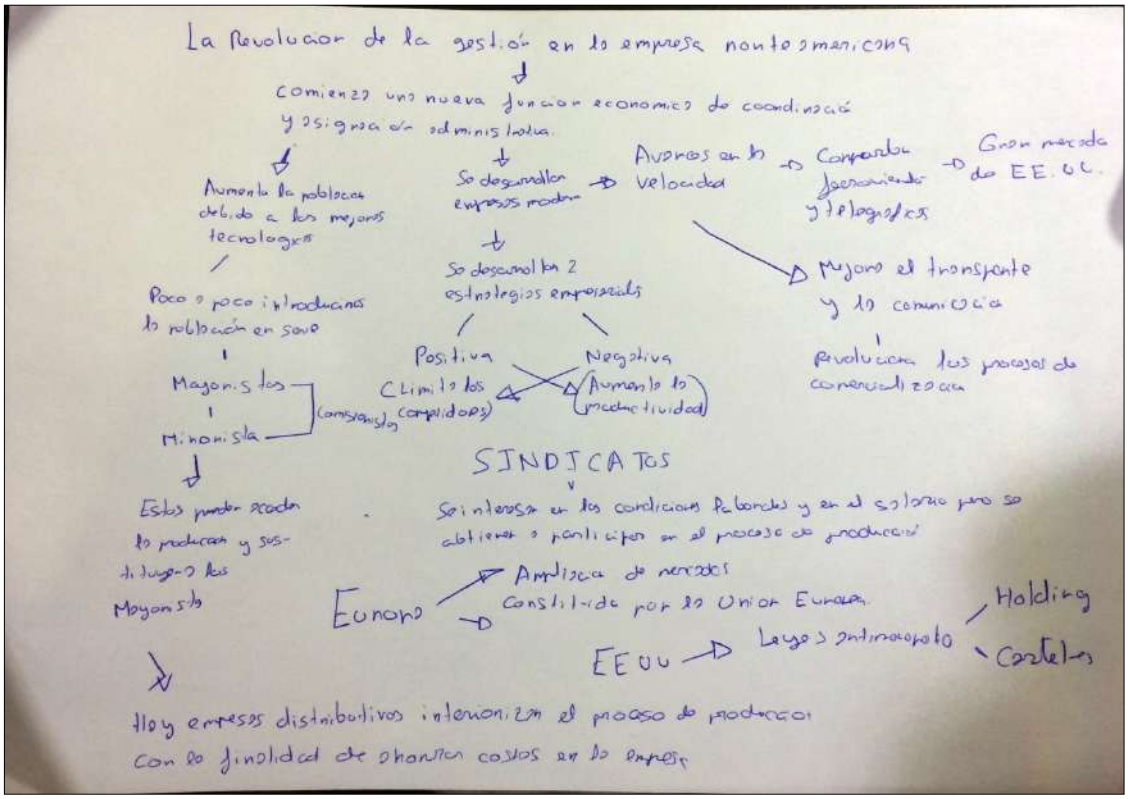
TELLO, Enric (2005): *La historia cuenta: del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. El Viejo Topo, Barcelona.

THOMPSON, Edward P. (1979): "Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial", en Thompson, E.: *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Crítica, Barcelona, pp. 238-293.

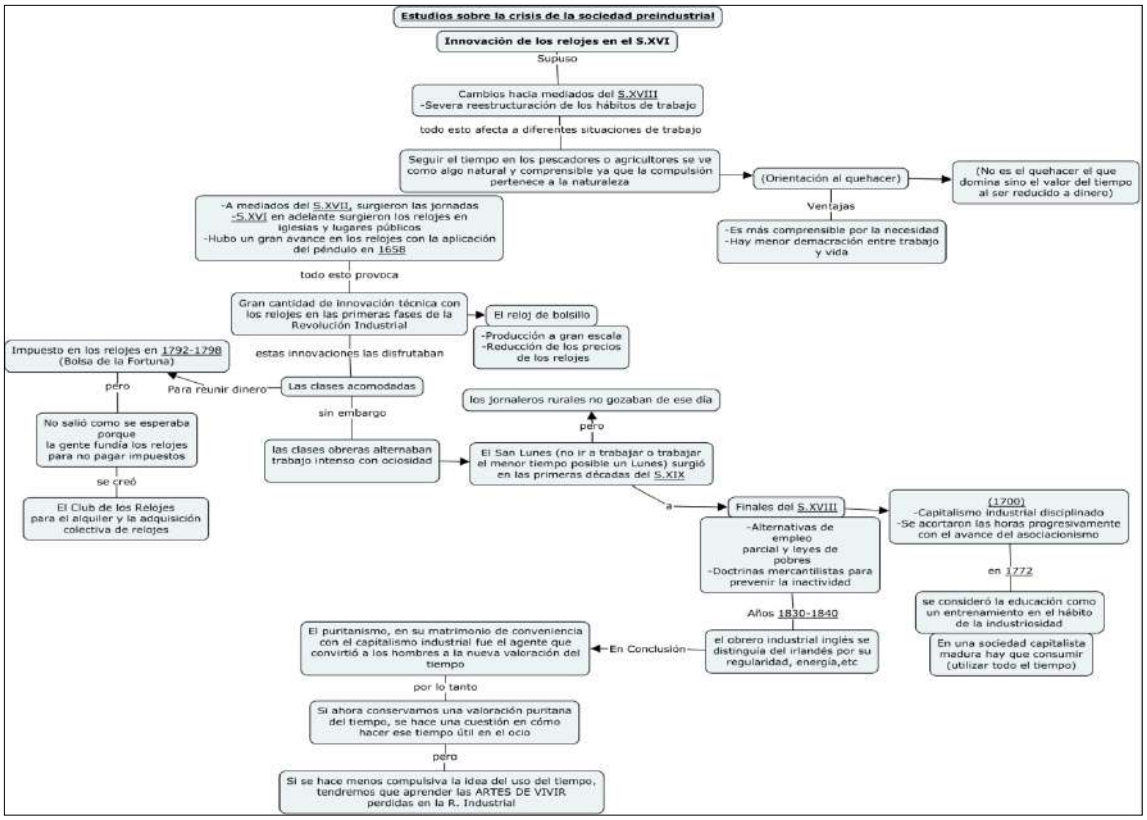
Anexo

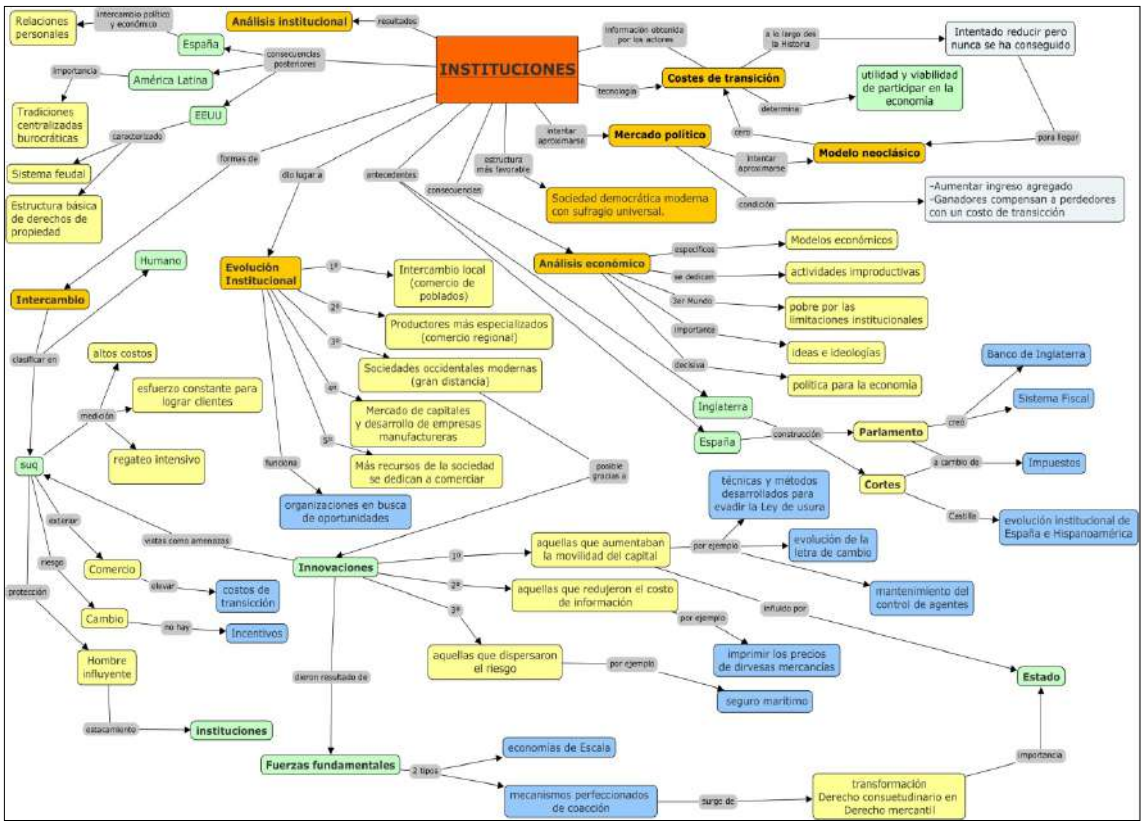
Ejemplos de cómo no se presenta un mapa conceptual:

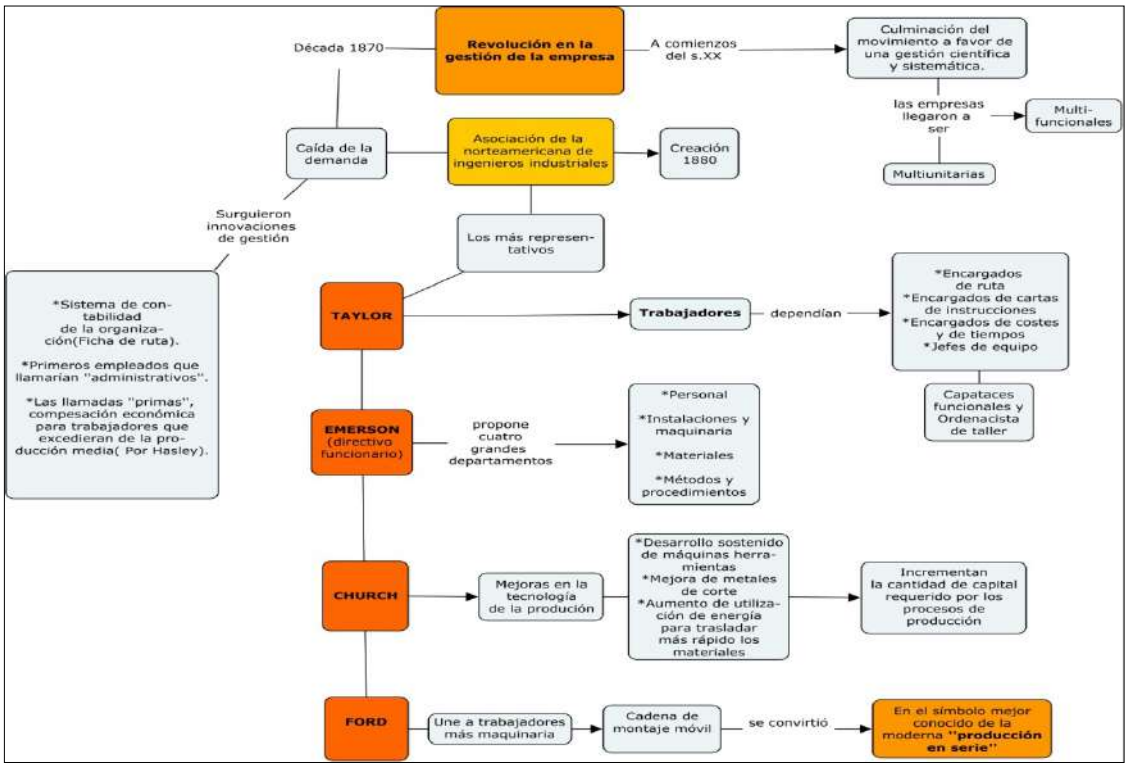


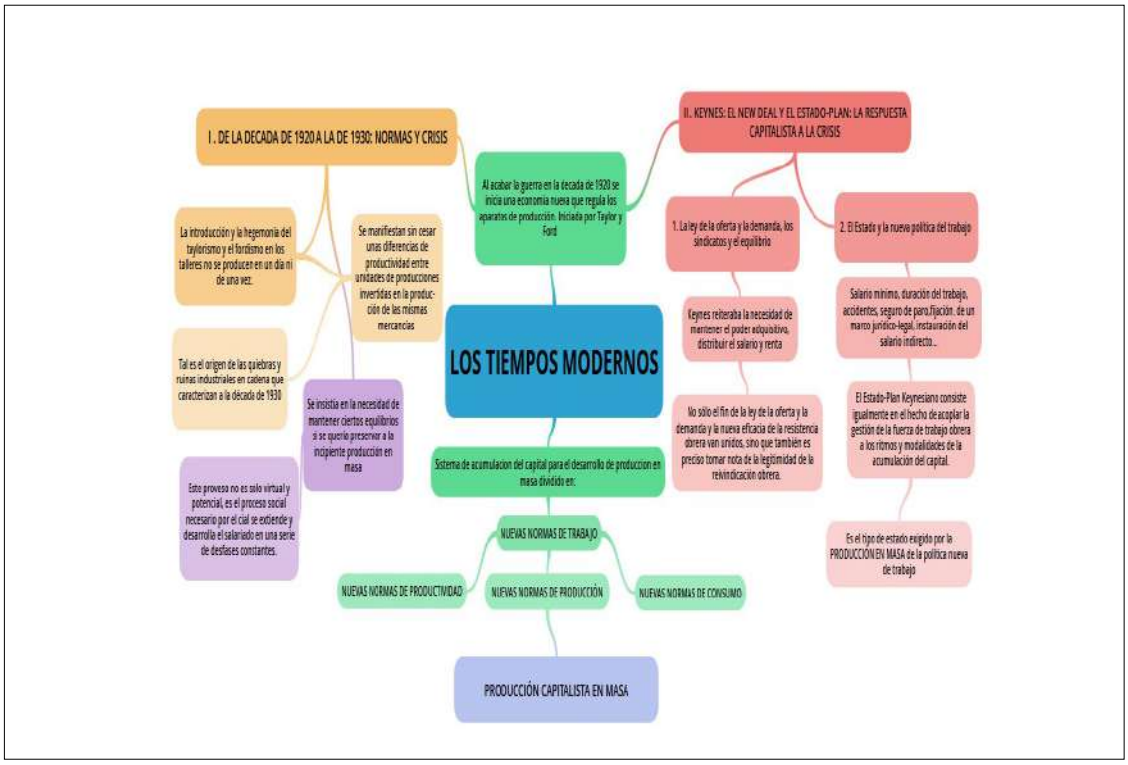


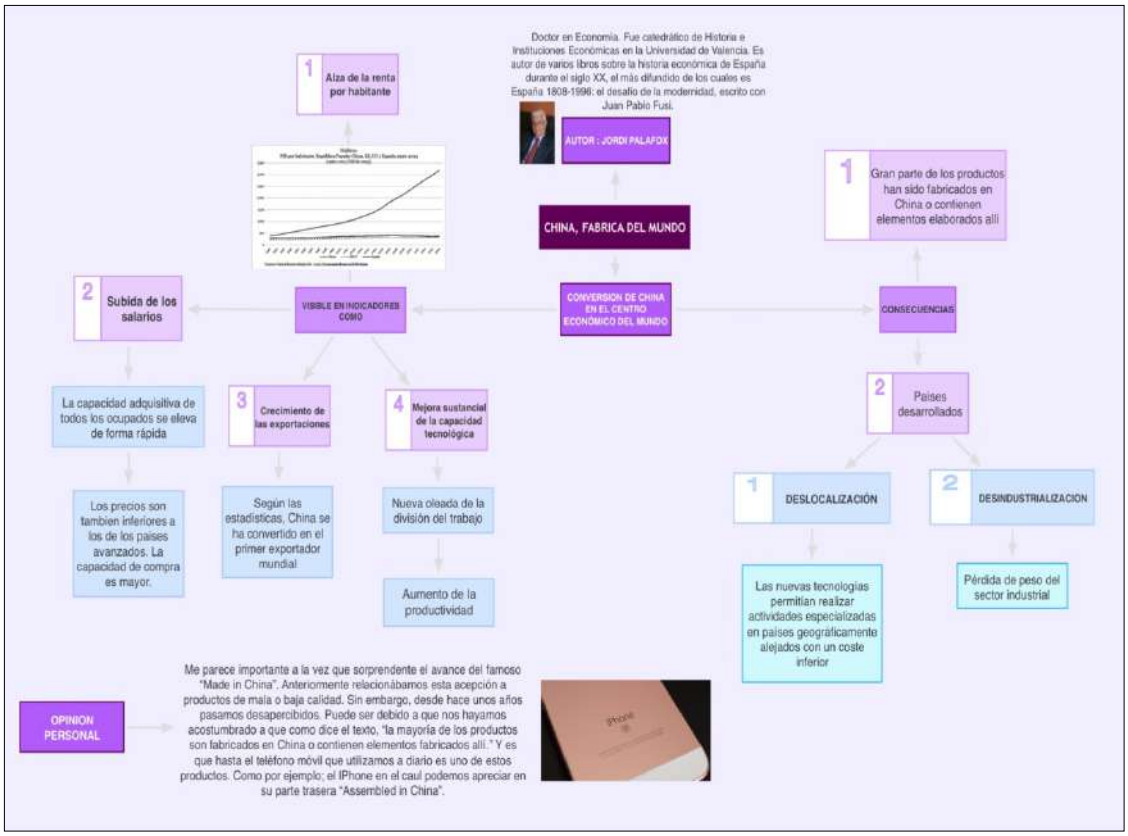
Evolución mapas conceptuales de los alumnos del curso 2017-2018:

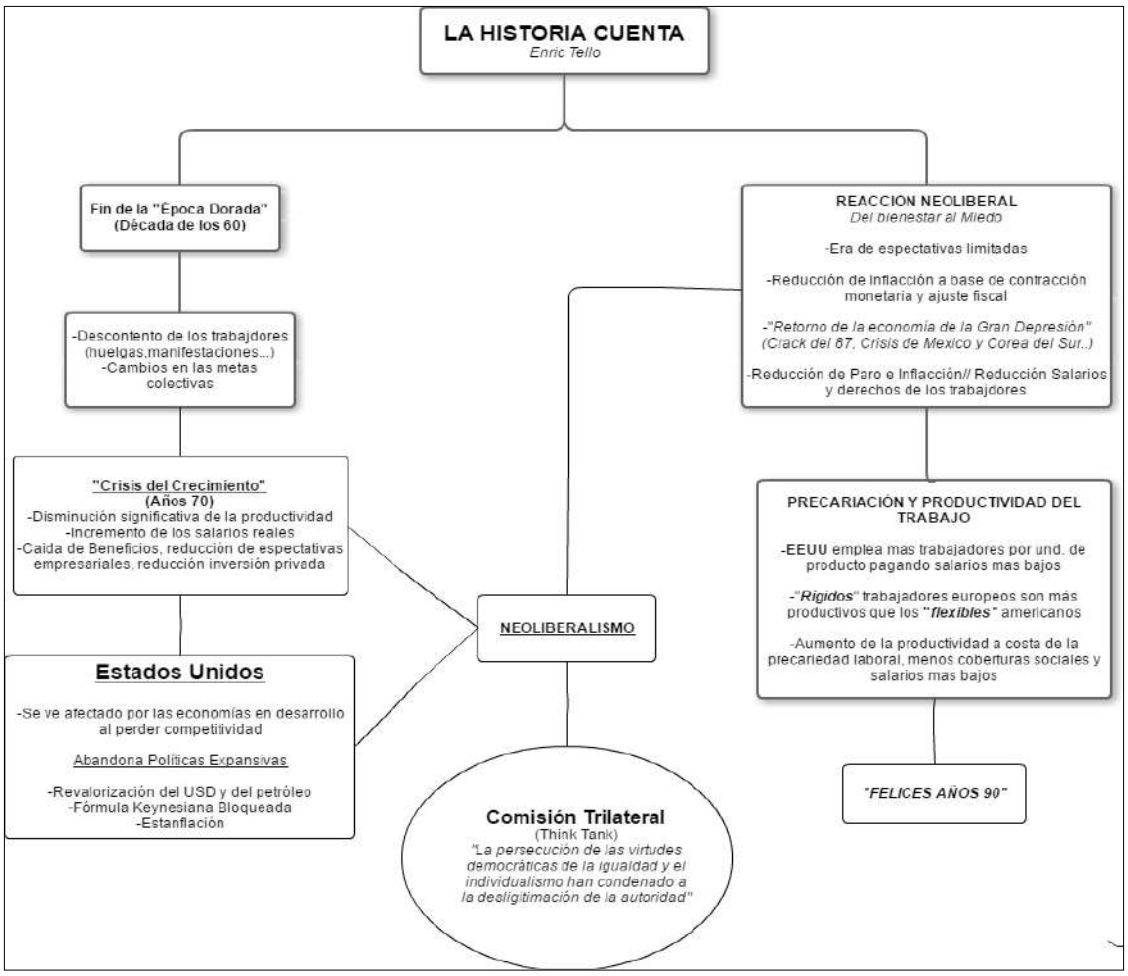



INSTITUCIONES
Análisis institucional
resultados
Relaciones personales
intercambio político y económico
España
consecuencias posteriores
América Latina
importancia
Tradiciones centralizadas burocráticas
EEUU
caracterizado
Sistema feudal
Estructura básica de derechos de propiedad
formas de
Intercambio
clasificar en
Humano
Evolución Institucional
1º
Intercambio local (comercio de poblados)
2º
Productores más especializados (comercio regional)
3º
Sociedades occidentales modernas (gran distancia)
4º
Mercado de capitales y desarrollo de empresas manufactureras
5º
Más recursos de la sociedad se dedican a comerciar
dio lugar a
funciona
organizaciones en busca de oportunidades
antecedentes
consecuencias
estructura más favorable
Sociedad democrática moderna con sufragio universal.
posible gracias a
información obtenida por los actores
a lo largo de la Historia
Intentado reducir pero nunca se ha conseguido
Costes de transición
tecnología
determina
utilidad y viabilidad de participar en la economía
intentar aproximarse
Mercado político
cero
intentar aproximarse
Modelo neoclásico
para lograr
condición
-Aumentar ingreso agregado
-Ganadores compensan a perdedores con un costo de transicción
Análisis económico
específicos
Modelos económicos
se dedican
actividades improductivas
Ser Mundo
pobre por las limitaciones institucionales
importancia
ideas e ideologías
decisiva
política para la economía
Inglaterra
España
construcción
Parlamento
creó
Banco de Inglaterra
Sistema Fiscal
a cambio de
Impuestos
Cortes
Castilla
evolución institucional de España e Hispanoamérica
técnicas y métodos desarrollados para evadir la Ley de usura
por ejemplo
evolución de la letra de cambio
mantenimiento del control de agentes
influido por
Estado
importancia
suig
altos costos
esfuerzo constante para lograr clientes
medición
regateo intensivo
estorbar
riesgo
Comercio
elevar
costos de transicción
protección
Cambio
no hay
Incentivos
Hombre influyente
estacamiento
instituciones
vistas como amenazas
Innovaciones
1º
aquellas que aumentaban la movilidad del capital
2º
aquellas que redujeron el costo de información
3º
aquellas que dispersaron el riesgo
por ejemplo
imprimir los precios de dirvesas mercancías
seguro marítimo
dieron resultado de
Fuerzas fundamentales
2 tipos
economías de Escala
mecanismos perfeccionados de coacción
surge de
transformación Derecho consuetudinario en Derecho mercantil


Década 1870
Revolución en la gestión de la empresa
A comienzos del s.XX
Culminación del movimiento a favor de una gestión científica y sistemática.
las empresas llegaron a ser
Multi-funcionales
Multiunitarias
Caída de la demanda
Asociación de la norteamericana de ingenieros industriales
Creación 1880
Surgieron innovaciones de gestión
Los más represen-tativos
*Sistema de con-tabilidad de la organiza-ción(Ficha de ruta).
*Primeros empleados que llamarían "administrativos".
*Las llamadas "primas", compesación económica para trabajadores que excedieran de la pro-ducción media(Por Hasley).
TAYLOR
Trabajadores
dependían
*Encargados de ruta
*Encargados de cartas de instrucciones
*Encargados de costes y de tiempos
*Jefes de equipo
Capataces funcionales y Ordenacista de taller
EMERSON (directivo funcionario)
propone cuatro grandes departamentos
*Personal
*Instalaciones y maquinaria
*Materiales
*Métodos y procedimientos
CHURCH
Mejoras en la tecnología de la produción
*Desarrollo sostenido de máquinas herra-mientas
*Mejora de metales de corte
*Aumento de utiliza-ción de energía para trasladar más rápido los materiales
Incrementan la cantidad de capital requerido por los procesos de producción
FORD
Une a trabajadores más maquinaria
Cadena de montaje móvil
se convirtió
En el símbolo mejor conocido de la moderna "producción en serie"


LOS TIEMPOS MODERNOS
I. DE LA DECADA DE 1920 A LA DE 1930: NORMAS Y CRISIS
La introducción y la hegemonía del taylorismo y el fordismo en los talleres no se producen en un día ni de una vez.
Se manifiestan sin cesar unas diferencias de productividad entre unidades de producciones invertidas en la producción de las mismas mercancías
Tal es el origen de las quiebras y ruinas industriales en cadena que caracterizan a la década de 1930
Se insistía en la necesidad de mantener ciertos equilibrios si se quería preservar a la incipiente producción en masa
Esto proveso no es solo virtual y potencial, es el proceso social necesario por el cial se extiende y desarrolla el salariado en una serie de desfases constantes.
Al acabar la guerra en la decada de 1920 se inicia una economia nuevo que regula los aparatos de producción. Iniciada por Taylor y Ford
Sistema de acumulacion del capital para el desarrollo de produccion en masa dividido en:
NUEVAS NORMAS DE TRABAJO
NUEVAS NORMAS DE PRODUCTIVIDAD
NUEVAS NORMAS DE PRODUCCIÓN
NUEVAS NORMAS DE CONSUMO
PRODUCCIÓN CAPITALISTA EN MASA
II. KEYNES: EL NEW DEAL Y EL ESTADO-PLAN: LA RESPUESTA CAPITALISTA A LA CRISIS
1. La ley de la oferta y la demanda, los sindicatos y el equilibrio
2. El Estado y la nueva política del trabajo
Keynes reiteraba la necesidad de mantener el poder adquisitivo, distribuir el salario y renta
No sólo el fin de la ley de la oferta y la demanda y la nueva eficacia de la resistencia obrera van unidos, sino que también es preciso tomar nota de la legitimidad de la reivindicación obrera.
Salario mínimo, duración del trabajo, accidentes, seguro de paro.fijación. de un marco jurídico-legal, instauración del salario indirecto...
El Estado-Plan Keynesiano consiste igualmente en el hecho de acoplar la gestión de la fuerza de trabajo obrera a los ritmos y modalidades de la acumulación del capital.
Es el tipo de estado exigido por la PRODUCCIÓN EN MASA de la política nueva de trabajo


Doctor en Economía. Fue catedrático de Historia e Instituciones Económicas en la Universidad de Valencia. Es autor de varios libros sobre la historia económica de España durante el siglo XX, el más difundido de los cuales es España 1808-1996: el desafío de la modernidad, escrito con Juan Pablo Fusi.
AUTOR : JORDI PALAFOX
CHINA, FABRICA DEL MUNDO
CONVERSION DE CHINA EN EL CENTRO ECONÓMICO DEL MUNDO
1 Alza de la renta por habitante
VISIBLE EN INDICADORES COMO
2 Subida de los salarios
La capacidad adquisitiva de todos los ocupados se eleva de forma rápida
3 Crecimiento de las exportaciones
Los precios son tambien inferiores a los de los paises avanzados. La capacidad de compra es mayor.
Según las estadísticas, China se ha convertido en el primer exportador mundial
4 Mejora sustancial de la capacidad tecnológica
Nueva oleada de la división del trabajo
Aumento de la productividad
CONSECUENCIAS
1 Gran parte de los productos han sido fabricados en China o contienen elementos elaborados allí
2 Paises desarrollados
1 DESLOCALIZACIÓN
Las nuevas tecnologías permitían realizar actividades especializadas en paises geográficamente alejados con un coste inferior
2 DESINDUSTRIALIZACION
Pérdida de peso del sector industrial
OPINION PERSONAL
Me parece importante a la vez que sorprendente el avance del famoso "Made in China". Anteriormente relacionábamos esta acepción a productos de mala o baja calidad. Sin embargo, desde hace unos años pasamos desapercibidos. Puede ser debido a que nos hayamos acostumbrado a que como dice el texto, "la mayoría de los productos son fabricados en China o contienen elementos fabricados allí." Y es que hasta el teléfono móvil que utilizamos a diario es uno de estos productos. Como por ejemplo; el IPhone en el caul podemos apreciar en su parte trasera "Assembled in China".


LA HISTORIA CUENTA
Enric Tello
Fin de la "Época Dorada" (Década de los 60)
-Descontento de los trabajdores (huelgas,manifestaciones...)
-Cambios en las metas colectivas
"Crisis del Crecimiento" (Años 70)
-Disminución significativa de la productividad
-Incremento de los salarios reales
-Caida de Beneficios, reducción de espectativas empresariales, reducción inversión privada
Estados Unidos
-Se ve afectado por las economías en desarrollo al perder competitividad
Abandona Políticas Expansivas
-Revalorización del USD y del petróleo
-Fórmula Keynesiana Bloqueada
-Estanflación
NEOLIBERALISMO
Comisión Trilateral
(Think Tank)
"La persecución de las virtudes democráticas de la igualdad y el individualismo han condenado a la deslegitimación de la autoridad"
REACCION NEOLIBERAL
Del bienestar al Miedo
-Era de espectativas limitadas
-Reducción de Inflacción a base de contracción monetaria y ajuste fiscal
-"Retorno de la economía de la Gran Depresión" (Crack del 87, Crisis de Mexico y Corea del Sur..)
-Reducción de Paro e Inflacción// Reducción Salarios y derechos de los trabajdores
PRECARIACIÓN Y PRODUCTIVIDAD DEL TRABAJO
-EEUU emplea mas trabajadores por und. de producto pagando salarios mas bajos
-"Rigidos" trabajadores europeos son más productivos que los "flexibles" americanos
-Aumento de la productividad a costa de la precariedad laboral, menos coberturas sociales y salarios mas bajos
"FELICES AÑOS 90"

Una experiencia de enseñanza de la historia económica en lengua inglesa en la Universidad de Alicante

Juan Zabalza

Universidad de Alicante

Resumen: Este trabajo trata de describir la experiencia docente a lo largo de siete cursos académicos de la asignatura *Historia Económica de España. Siglos XIX y XX* impartida en lengua inglesa en el grado de Administración de Empresas de la Universidad de Alicante. El trabajo trata de señalar las singularidades y las dificultades que encuentra la docencia en lengua inglesa en el ámbito del sistema educativo español, así como las estrategias utilizadas para superarlas. Dos aspectos serán el principal objeto de esta reflexión. De una parte, la dificultad de adaptar los materiales educativos existentes en lengua inglesa a un programa de enseñanza de historia económica en la universidad española. De otra, la heterogeneidad del alumnado. Habitualmente, solo un pequeño grupo de estudiantes inscritos en la asignatura pertenecen a la Universidad de Alicante, de tal modo que la mayoría de los alumnos matriculados lo hacen a través de programas internacionales como Erasmus. En consecuencia, nos encontramos con que los alumnos procedentes de estos programas internacionales pertenecen a una notable variedad de perfiles académicos: desde los estudiantes de administración de empresas y economía, hasta los de turismo, periodismo o comunicación.

Palabras clave: Enseñanza; Historia Económica; Enseñanza cooperativa; Enseñanza internacional.

An experience teaching Economic History in English at the University of Alicante

Abstract: This paper tries to describe the teaching experience throughout seven academic years on the the topic subject World and Spanish Economic History. 19th and 20th Centuries, taught in the degree of Business Administration at the University of Alicante. It points out the singularities and difficulties of integrating a topic subject taught in English language within the Spanish educational system, as well as the strategies used to overcome them. Two points are particularly analysed. On the one hand, the difficulty of adapting the existing educational materials in English to a teaching program in economic history at the Spanish university. On the other, the heterogeneity of the students as they have a remarkable variety of academic profiles (from

students of business administration and economics, to tourism, journalism or communication students) and different learning styles.

Keywords: Teaching; Economic History; Collaborative Teaching; International Students.

1.- Introducción

A lo largo de casi dos décadas, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante ha promocionado la docencia en lengua inglesa a través de un programa, el *International Business Program*, en el que se impartían materias, que, aunque relacionadas con las asignaturas de los planes oficiales de la universidad, abordaban temas específicos como por ejemplo una *History of Macroeconomics*, *The Welfare State in Historical Perspective. Theory and History* o *Economic Systems*, por mencionar las impartidas por el autor de este artículo. Desde el curso 2013, sin embargo, las asignaturas impartidas en otras lenguas diferentes del castellano se integraron todas ellas en el PIVD (Plan de Integración del Valenciano y otras lenguas en la Docencia), implementado, ya no desde la facultad de económicas sino desde el propio gobierno de la Universidad. Además, tales asignaturas formarían parte, a partir de este momento, de la enseñanza oficial de la Universidad de Alicante, sustituyendo al mencionado *International Business Program*. De este modo, la asignatura Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX que forma parte de los planes de estudios de los grados de *Administración de Empresas*; *Derecho y Administración de Empresas*; y *Turismo y Administración de Empresas*, ofrece a los alumnos la posibilidad de cursarla en lengua inglesa.

2.- EL PIVD (Plan de Integración del Valenciano y otras lenguas en la Docencia) de la Universidad de Alicante

Entre los objetivos educativos que se ha planteado la Universidad Alicante desde hace unos años se encuentra el progreso en el conocimiento de idiomas con el fin de contribuir de manera central a la formación integral de los estudiantes universitarios. Tal formación integral, persigue ampliar sus oportunidades laborales favoreciendo la movilidad geográfica, ampliando las posibilidades de comunicación profesional, y naturalmente, satisfaciendo el derecho de los alumnos a recibir docencia en su lengua materna. Pieza

central de la política universitaria para lograr tal objetivo fue el Plan trianual (2013-1016) conocido como Plan del Incremento del Valenciano y Otras Lenguas en la Docencia, que pretende el desarrollo de los instrumentos necesarios para lograr tales objetivos, y que consiste, principalmente, en la progresiva introducción de la docencia en valenciano, así como en acciones que la favorezcan entre los que destaca la progresiva introducción de materias impartidas tanto en valenciano como en otras lenguas, que en la práctica se reducen, al menos en ciencias sociales, al inglés. Este plan se ha reeditado para los próximos 3 años (2017-2020) con los siguientes objetivos prácticos: el incremento de la oferta de grupos en valenciano o inglés en los estudios de grado hasta lograr al menos que cuatro asignaturas de 6 ECTS, sean impartidas completamente en valenciano y otras cuatro en inglés, estableciendo como requisito que haya un mínimo de 10 alumnos con un compromiso de aumentarlos hasta 25.

En el grado de Administración de empresas impartido en la Facultad de Económicas y Empresariales en el curso 2017-2018 se imparten en inglés las asignaturas siguientes: En primer curso, Matemáticas, Introducción a la Microeconomía, Introducción al Marketing, Fundamentos de Economía de la Empresa, Matemáticas II, Introducción a la Macroeconomía, Dirección de Operaciones e Introducción a la Estadística. En segundo curso, Estadística e Introducción a la Econometría, Microeconomía intermedia, Diseño de la Organización, Contabilidad Financiera II, Macroeconomía Intermedia, Investigación comercial. En tercer curso, Marketing estratégico. En cuarto curso, creación de empresas, Dirección de Recursos Humanos, Estrategia y Dirección Internacional de la Empresa, Gestión de la Calidad y del Medio Ambiente, Distribución Comercial. Junto a este grupo de asignaturas se estudia la Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX en segundo curso del grado de Administración de empresas como asignatura obligatoria.

3.- Contexto de la asignatura *Historia Económica Mundial y De España. Siglos XIX y XX* en la Universidad de Alicante

La asignatura *Historia Económica Mundial y De España. Siglos XIX y XX,* cuyo título en inglés es *World and Spanish Economic History. 19th and 20th Century* es una asignatura obligatoria en los tres grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante: el Grado de Administración de Empresas, el Grado de

Derecho y Administración de empresas. En los tres grados la materia se imparte en segundo curso. Al ser una asignatura que se imparte en inglés, se permite a los alumnos de los tres grados mencionados matricularse en la asignatura, aunque el marco específico en el que se desarrolla es el Grado de Administración de empresas. Esto tiene cierta relevancia desde nuestro punto de vista puesto que, aunque es cierto que esto grados comparten un cierto número de materias, no cabe duda que introducen un primer elemento de heterogeneidad en el perfil de los alumnos. No obstante, esto no plantea un problema en cuanto que en los tres grados se comparten materias comunes de economía, y, por otra parte, el profesor tiene una información que se aproxima a la perfecta sobre los contenidos de economía imprescindibles para cursar una asignatura como la historia económica. Por otra parte, la mayor parte de los alumnos proceden de universidades extranjeras y generalmente universidades europeas en el marco del programa Erasmus de la Comunidad Europea, aunque también participan alumnos de universidades norteamericanas, asiáticas y latinoamericanas. Sin embargo, los porcentajes de los alumnos por naciones o universidades de procedencia presenta una gran volatilidad, y si no varían de año en año, lo hace significativamente en periodos que no exceden de tres o cuatro años.

4.- Principales problemas y retos surgidos en la enseñanza de la asignatura Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX en lengua inglesa.

Naturalmente, muchos de los problemas o dificultades que plantea la enseñanza de la materia historia económica en inglés coinciden con los problemas que plantea dicha enseñanza en los grupos del grado en castellano o valenciano. En particular, la enseñanza de una materia propiamente de economía en el contexto de un grado de ciencias empresariales enfocado a la gestión económica, generalmente privada, y con un peso relativamente pequeño de las materias de economía, se replica en este grupo de inglés. Todas ellas han sido analizadas en numerosos trabajos de investigación docente y, por tanto, este trabajo se centrará en las dificultades y retos específicos que plantea la enseñanza en inglés. En particular, el artículo analiza los siguientes problemas: el deficiente nivel de inglés del alumnado, el escaso nivel de alfabetización económica, la heterogeneidad de las metodologías y culturas docentes de los distintos estudiantes, los problemas de asistencia y la coordinación con el resto de asignaturas.

4.1.- El deficiente nivel de inglés del alumnado de lengua materna castellana o valenciana

Durante los primeros años en que esta asignatura se impartió, un número significativo de los alumnos pertenecientes a la Universidad de Alicante, cuya lengua materna era el castellano o el valenciano, demostraron tener unos conocimientos muy limitados de la lengua inglesa, lo cual los inhabilitaba para poder seguir la asignatura con ciertas garantías de comprensión de la misma. La publicidad de dichos cursos que la propia Universidad de Alicante realizaba -y sigue publicitando- en su página web, señalando como único requisito lingüístico "…que pugues entendre sense massa problemes una explicació docent en aquestes llengües", y sin exigir una determinada capacitación en lengua inglesa, no contribuyó desde luego a mitigar el problema, sino más bien a agravarlo, pues sin duda dio lugar a un cierto "efecto llamada", matriculándose en la asignatura un cierto número de alumnos incapaces, a todas luces, de comprender el contenido de la asignatura en lengua inglesa.

Esta circunstancia fue un problema particularmente agudo durante los primeros años en los cuales se impartió la asignatura, la cual, era interpretada por los alumnos de forma laxa como una materia en la cual se podía usar indistintamente el castellano o el inglés o existía cierta tolerancia hacia el uso del castellano o el valenciano, algo que desde un principio se descartó. La solución que se adoptó en los casos extremos en que el nivel de inglés era notablemente bajo e incapacitaba al alumno para poder cursar la asignatura, fue permitir a los alumnos seguir el curso en alguno de los otros grupos de la asignatura que se impartía en castellano o en valenciano. En los casos menos extremos, es decir, aquellos alumnos que eran capaces dentro de sus posibilidades, de seguir un curso en inglés, pero tenían notables dificultades para expresarse en dicha lengua, se optó por permitirles realizar las distintas pruebas de evaluación en castellano.

Desde luego, la solución a tal problema escapa, obviamente, al ámbito de este curso. Sin embargo, también hay que decir que conforme la asignatura se ha ido consolidando y la información ha fluido entre el alumnado potencial de este curso, el problema ha ido moderándose gradualmente, y en los últimos años es difícil encontrar alumnos matriculados con un nivel deficiente de inglés. Por otra parte, aunque no se han obtenido datos de los estudios de secundaria del alumnado, es obvio que la existencia

cada vez de un número creciente de colegios de secundaria bilingües, ha contribuido a que el alumnado matriculado tenga un alto nivel de comprensión de la lengua inglesa.

Generalmente, con alguna excepción, los alumnos procedentes de los programas internacionales (principalmente el programa Erasmus), acreditan un nivel de inglés bastante aceptable. A ello ayuda la procedencia de los alumnos de centros ubicados en Alemania, Holanda o los países escandinavos mayoritariamente y que cursan estudios de administración de empresas. Existe, no obstante, alguna excepción con algún estudiante procedente de países asiáticos, pero esto no deja de ser un hecho puntual y esporádico, cuya solución tiene un carácter individualizado. Finalmente, cabe decir que el número de estudiantes norteamericanos y británicos es exiguo y en ocasiones nulo. Cuando ha sido más significativo se ha planteado un problema adicional: en cuanto que en las clases se fomenta la participación activa de los alumnos tanto a nivel individual como en grupos de alumnos, los alumnos de lengua materna inglesa protagonizan la mayor parte de las intervenciones debido a su mejor manejo de los instrumentos lingüísticos. También estos estudiantes toman el liderazgo en las actividades grupales, de tal modo que desincentivan la participación del resto de miembros del grupo. No obstante, a través de un control de la participación por parte del profesor este problema es relativamente sencillo de atemperar. Por tanto, no se ha producido una circunstancia característica de los cursos en los que hay una mayoría de estudiantes británicos o norteamericanos, quienes monopolizan las discusiones, apuntalan los argumentos de lso demás, corrigen expresiones, etc…, desincentivando la participación del resto de alumnos.

De todos modos, parece obvio que en estos cursos es muy importante prestar particular atención a la retórica. Así, es necesario estar atento a la velocidad de discurso y al ritmo de la clase, el cual conviene moderar, evitar el uso de *idioms* (expresiones) oi de referencias culturales que no son comprensibles por el conjunto de los estudiantes y que lo único que pueden producir es confusión. Por otra parte, el uso del programa Power Point, resulta particularmente útil en el caso de las lecciones magistrales, pues evita las dudas específicas sobre la comprensión de determinados términos económicos poco manejados por el alumno.

4.2.- Los estudiantes, en un número significativo, aunque no mayoritario, tienen escaso nivel de alfabetización económica

Otra de las dificultades que encuentra la enseñanza de un curso de las características del descrito en el que no solamente encontramos estudiantes con una carencia lingüística, sino que también nos encontramos con un buen número de estudiantes con un escaso nivel de alfabetización económica, particularmente en caso de estudiantes que cursan en sus universidades de origen estudios de turismo, relaciones públicas o periodismo. Esto no es un problema generalizado, puesto que los estudiantes procedentes de centros alemanes, escandinavos u holandeses que reciben una gran parte de la docencia en inglés, manejan el vocabulario económico con cierta soltura. Además, generalmente, sus universidades de procedencia son muy escrupulosas y asesoran con profesionalidad a los estudiantes sobre las asignaturas que deben cursar en la universidad del intercambio. Pero esto no es así para algunos estudiantes procedentes de algunos países asiáticos e incluso para algunos alumnos españoles.

Naturalmente estas dificultades resultan difíciles de eliminar, aunque durante estos años se han adoptado unas estrategias que permiten atemperar el problema. En primer lugar, el primer día de clase se pide a los alumnos responder a una serie de preguntas relativas a su universidad de origen, estudios seguidos, metodologías educativas, materias de economía cursadas, comprensión de determinados términos económicos, etc… Esta información es de gran utilidad para distribuir los alumnos en grupos (véase el epígrafe 5 relativo al aprendizaje cooperativo), e identificar los alumnos que pueden tener una mayor dificultad en comprender la asignatura y a los cuales, obviamente, se hace un seguimiento más estrecho. En segundo lugar, se recomienda a los alumnos utilizar algunos recursos on-line que resultan muy útiles para resolver dudas respecto a los conceptos económicos. En particular, un recurso de gran utilidad y de libre acceso a través de internet es *The Concise Encylopaedia of Economics*, accesible en la página web de *The Library of Economics and Liberty*, patrocinado por el Liberty Fund, de marcado carácter liberal, aunque de gran utilidad como recurso accesible docente. Esta enciclopedia clasifica las voces por temas y categorías. Dos de estas categorías son significativas y útiles desde nuestro punto de vista: Basic concepts (que incluye voces a conceptos básicos de economía que se manejan en un curso de historia económica tales como división de trabajo, creación destructiva, sistemas económicos, coste de oportunidad y los conceptos macroeconómico básicos entre muchos otros; y Economic History, que incluye términos tales como crisis financieras, depresiones, etc… Otro texto que se ha utilizado es el "Economics. A Beginner's Guide", escrito por el especialista en

historia de las ideas James Forder, el cual utiliza muchas menciones y referencias históricas en la definición de los diversos conceptos (Forder 2016).

Otra estrategia que se ha utilizado para tratar de atemperar este problema durante los últimos cursos académicos ha sido la utilización de metáforas y analogías para facilitar la comprensión de algunos conceptos económicos. De acuerdo a la literatura disponible sobre el tema, la utilización de metáforas –sin dejar de lado que muchos de los términos económicos son metáforas tomadas de la física- es de gran ayuda en el proceso docente en general y de la enseñanza de materias económicas en particular no solamente para los estudiantes que cursan materias en inglés sin ser nativos en esa lengua, sino particularmente para los estudiantes que no tienen o tienen una formación escasa en economía (Langer 2015). No obstante, el uso de metáforas debe ser cuidadoso, en cuanto que la metáfora ilumina algunos aspectos del objeto que pretendemos replicar, pero oscurece otros aspectos y puede dar lugar a confusiones.

4.3.- Heterogeneidad de las metodologías y culturas docentes de los distintos estudiantes

Como es conocido por los especialistas en pedagogía, existen, dejando de lado las diferencias procedentes de la lengua y las culturas propias de los estudiantes, tres categorías en cuanto a la diversidad de un grupo de estudiantes que tienen importantes implicaciones para la docencia y el aprendizaje. El primero de ellos es las diferencias en los llamados "estilos de aprendizaje" (es decir, las diversas formas de recoger y procesar la información ofrecida por el profesor), el segundo las diferencias entre las formas de aprendizaje (si ésta es superficial, profunda o estratégica) y finalmente los diversos niveles de desarrollo intelectual (actitudes acerca de la naturaleza del conocimiento y cómo éste se adquiere y es evaluado)

Tanto o más que las diferencias de los alumnos en el conocimiento del inglés o en su formación económica, estas diferencias interfieren seriamente en los resultados docentes del grupo en su conjunto. Los alumnos de universidades centroeuropeas y más aún los procedentes de universidades anglosajonas, tienen un estilo de aprendizaje en el que se prima la lectura de textos y fomenta las actitudes activas y críticas, desarrolla una forma de aprendizaje estratégica y sin duda una actitud algo más competitiva que, entre otras cuestiones, prima la calificación. Los estudiantes del sur de Europa, en este caso españoles básicamente, por el contrario, tienen un acceso directo a la información a través

de los materiales publicados desarrollados generalmente en las clases magistrales, toman una actitud más bien pasiva, y su forma de aprendizaje, independientemente de su profundidad, tiene un alto componente memorístico. Además, no hay especial preocupación por parte del alumnado, salvo notorias excepciones, por las calificaciones cuando éstas oscilan entre el aprobado y la matrícula de honor. Naturalmente, esta heterogeneidad resulta una dificultad añadida a la hora de establecer los objetivos docentes y el nivel de profundidad que se pretende imprimir a la asignatura. La estrategia que se ha adoptado para superar o atemperar esta dificultad, ha sido en primer lugar tener una cuantificación precisa de estas diferencias a través de un cuestionario que se lleva a cabo el primer día de clase en el que se recaba información de los alumnos acerca de la universidad de origen, estudios seguidos, materias de economía cursadas, metodologías docentes, y algunas preguntas específicas sobre algunos conceptos económicos básicos. Esta información es la base para distribuir a los alumnos en grupos de trabajo y adoptar una metodología docente basada en el aprendizaje cooperativo que se describirá en el epígrafe 5 de este trabajo.

4.4. Irregularidad en la asistencia a clase de algunos alumnos.

Los alumnos que participan en los programas internacionales y que por tanto no pertenecen a la Universidad de Alicante suelen matricularse en asignaturas que no pertenecen a un único curso, sino que, de acuerdo a sus preferencias curriculares y al asesoramiento que reciben en sus universidades de origen, eligen asignaturas de diversos cursos o incluso de diversos programas. Aparentemente, estos alumnos disponen de la información horaria de los cursos en los que se matriculan con suficiente antelación. Sin embargo, a consecuencia de dicha elección, algunos alumnos encuentran que los horarios de sus clases se solapan parcialmente entre sí. En los primeros años en que se impartió la asignatura con una metodología docente basada en la clase magistral y con un sencillo acceso a los materiales docentes en la página web de la universidad, esto no era un problema particularmente importante. Sin embargo, en los últimos años, en cuanto que gradualmente la parte de la asignatura conocida como evaluación continua va adquiriendo un peso mayor, y la metodología docente se va encaminando hacia una mayor participación activa del estudiante, esta circunstancia interfiere negativamente en el desarrollo de la clase y por tanto algunos alumnos se ven abocados a la recuperación final

sin haber obtenido los beneficios derivados de las metodologías de participación activa y cooperación. Dejando de lado las posibles acciones en la oficina de los programas internacionales para que se comunique a las diversas universidades de origen de los estudiantes este problema específico, la estrategia que se ha adoptado para mitigar en la medida de los posible el problema la asignación, en la medida de lo posible, de tareas similares a las que llevan a cabo los alumnos que asisten a las clases presenciales, y posteriormente realizar un control efectivo de que dichas tareas se han completado.

4.5.- La coordinación del grupo de docencia en inglés con el resto de grupos de la asignatura.

Como se ha mencionado, la asignatura Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX, se imparte en tres grados diferentes en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad d Alicante. Sin embargo, existe una única guía docente que impone un mismo programa común a todos los grados y a sus respectivos grupos. Durante los primeros años en que se impartió la asignatura, la metodología docente adoptada podría calificarse de tradicional. Es decir, se basaba básicamente en clases magistrales en las que se utilizaba el programa Power-Point para explicar los diversos temas y unos ejercicios prácticos que no eran difíciles de replicar. Sin embargo, conforme se fueron adoptando unas metodologías educativas activas, en las que los alumnos asumían una mayor participación, pero en el que los materiales eran completamente distintos y se fue introduciendo progresivamente el aprendizaje cooperativo, nos encontramos con una notable diferencia en contenidos respecto a los grupos que se imparten en castellano. Desde luego, esto no es un problema para los estudiantes extranjeros, pero sí ha sido un problema para los estudiantes españoles en cuanto que para la misma asignatura tienen programas totalmente diferentes, y podría darse la circunstancia de que algunos alumnos se sintieran agraviados con respecto a sus otros compañeros que cursan la materia en castellano y con quienes comparten otras asignaturas. Afortunadamente la consolidación de la asignatura y una información adecuada tanto oficial como oficiosa en los inicios del curso ha prevenido de cualquier tipo de queja al respecto, y es un hecho de que los alumnos asumen y aceptan sin ningún problema que el programa y los contenidos de este grupo van a ser diferentes del resto de grupos de Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX.

4.6.- La "Historia Económica de España" explicada a estudiantes extranjeros

Una parte considerable de la asignatura, de acuerdo a la guía docente de la asignatura, debe dedicarse a la historia económica de España durante los siglos XIX y XX. Por tanto, nos encontramos con una porción de la asignatura que no estudia una materia internacional o internacionalizada (macroeconomía, microeconomía o incluso la historia económica mundial). Es cierto que un estudiante regular de administración de empresas no se caracteriza por un conocimiento exhaustivo de los principales hitos económicos de la historia económica y general de España, pero es obvio que los estudiantes extranjeros, de forma mayoritaria, apenas tienen referencias históricas sobre España.

Aparentemente esto representa una dificultad. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes extranjeros que han decidido realizar una estancia académica en España durante medio o un curso académico completo, no solamente han elegido este destino por un interés por la lengua española, sino que también demuestran un deseo de conocer la cultura y la historia de España. Por tanto, esta actitud es un elemento positivo a utilizar para resolver las carencias antes mencionadas. Así, en los inicios del curso, suelo tener un diálogo con los estudiantes extranjeros en el que les recomiendo algunas lecturas breves sobre la historia de España, como por ejemplo Carr (2000) que ofrece una magnífica síntesis. Además, basta leer los breves capítulos desde el periodo de la Ilustración hasta nuestros días para tener una más que suficiente contextualización para los objetivos de esta asignatura.

Por otra parte, los materiales docentes de historia económica de España en lengua inglesa no son abundantes. El principal manual disponible es el de Gabriel Tortella (2000), el cual es de todos conocidos y por tanto no se hará ningún comentario específico. La organización del manual por materias, permite su utilización como apoyo para los estudiantes en la realización de los trabajos realizados por los diversos grupos de estudiantes. De hecho, ha sido muy útil cuando esta parte de la asignatura se ha organizado a base de presentaciones y discusiones públicas. Existen textos algo más antiguos -dejando de lado el veterano trabajo de Vicens Vives- como el de Harrison (1995) o de un nivel demasiado elevado para un curso como el que se comenta en este

artículo (Martín Aceña- Simpson 1995). Respecto al período más reciente (franquismo y democracia), hay tres textos útiles (Harrison 2004; Lieberman 2005, 2005a). Y también hay que mencionar la utilidad, dado el escaso espacio temporal que se dispone para la historia económica de España, de artículos de síntesis como Harrison (1990) y particularmente Simpson (1997). No obstante, otra solución que se ha dado a este problema ha sido impartir esta parte de la asignatura con el método tradicional de clase magistral con el empleo de transparencias.

5.- Las metodologías educativas en el contexto de una asignatura impartida en inglés a estudiantes no-nativos (en lengua inglesa) y de formación heterogénea

Obviamente, en una materia como la que se ha descrito en estas líneas, son perfectamente aplicables las nuevas metodologías docentes que fomentan una participación más activa del alumnado y promueven el potencial creativo de los alumnos frente al papel pasivo que desempeñaban en la enseñanza tradicional. Desde este punto de vista, no existen diferencias significativas respecto a una asignatura de historia económica impartida en los grados en castellano o catalán en las facultades d economía. Sin embargo, la naturaleza de los materiales digitales disponibles de una parte, y la peculiaridad de la composición del alumnado de otra, hacen recomendable hacer algunas adaptaciones específicas si tratamos de aplicar las nuevas metodologías docentes a un contexto como el descrito en estas líneas.

Como se ha mencionado, a diferencia de la mayoría de las asignaturas y cursos impartidas en la facultad de económicas, los grupos de inglés se caracterizan por una enorme heterogeneidad, lo cual, desde una perspectiva de aprendizaje en un contexto de globalización, supone un elemento positivo más que una rémora, en cuanto que uno de los resultados docentes del curso académico es el aumento de la capacidad de los alumnos para llevar a cabo tareas con alumnos de distintas lenguas maternas. En este contexto, algunas metodologías son muy fructíferas. En particular, comentaremos la experiencia docente de las metodologías de aprendizaje cooperativo y de la utilización de debates y discusiones

5.1.- La "práctica" del aprendizaje cooperativo en las clases de Historia Económica Mundial y de España

Como es conocido, las técnicas de aprendizaje cooperativo son una de las metodologías docentes más ampliamente estudiadas entre los diversos métodos de instrucción, en parte por las diversas formas que tal aprendizaje puede adoptar adaptándose a los más diversos contextos educativos. Sus positivos resultados han sido destacados por un buen número de estudiosos, quienes subrayan cómo los estudiantes que son compelidos a utilizar este método educativo, son capaces de alcanzar objetivos educativos más ambiciosos, un mayor nivel de razonamiento, una mayor capacidad de generación de ideas y soluciones y una mayor habilidad para aplicar lo aprendido en un contexto a otro (Barkley, Cross and Major, 2005). Los especialistas explican estos buenos resultados asociados a la metodología cooperativa por el mayor compromiso de los estudiantes al formar parte de un grupo al que continuamente deben rendir cuentas

Una de las características positivas de esta metodología educativa destacada por los especialistas, es su mayor eficacia cuanto mayor es la heterogeneidad del grupo de estudiantes (diferentes razas o nacionalidades, formación y estilos de aprendizaje), lo cual se materializa en una mayor comprensión de los materiales docentes (Johnson, Johnson, Smith 1998). Como se ha mencionado anteriormente, en los inicios de curso se recaba información académica acerca de los alumnos, de tal modo que esta información se utiliza para distribuir a los alumnos en grupos de tres, o dependiendo del número de alumnos matriculados, 4 alumnos. Es preferible, sin duda, la distribución en grupos de tres, entre otros motivos por las limitaciones físicas de las aulas donde se imparte la asignatura, que hace dificil el trabajo de 4 personas. La distribución en grupos busca voluntariamente la mayor heterogeneidad posible (la distribución ideal es un estudiante asiático, un centroeuropeo y otro del sur de Europa). Aunque la metodología del trabajo en grupo se aplica a las clases teóricas y a las clases prácticas, las dificultades, antes mencionadas, a la hora de individualizar las calificaciones de los alumnos, obligan a calificar el trabajo del grupo en su conjunto solamente en las clases prácticas.

Los resultados son ciertamente positivos tanto a nivel humano como intelectual, y generalmente no ha aparecido, salvo excepciones, la figura del free-rider que intenta sacar un beneficio del trabajo indivisible del grupo sin contrbuir a su producto. En el siguiente sub-epígrafe, se mencionará algún resultado específico de esta metodología aplicada a este contexto de grupos de estudiantes internacionales.

5.2.- El uso de las discusiones o debates como técnica docente

La mayor parte de los estudiantes cursan estudios de administración de empresas, turismo, periodismo y otras disciplinas, pero ninguno tiene un interés profesional directo en la historia económica en cuanto que ninguno de ellos sigue un grado de historia. Por tanto, este curso incide particularmente en un aspecto de la enseñanza de la historia económica, es decir, en la utilización de la misma como instrumento para iluminar problemas contemporáneos, algo fácil de comprender por el alumnado en un momento en que la Gran Recesión de 2007, ha renovado el interés por las crisis económicas y depresiones del pasado. Estas discusiones y debates, adecuadamente seleccionados, son de gran utilidad en las clases prácticas en un ámbito internacionalizado, en cuanto que la visión de algunos problemas discutida desde perspectivas culturales, económicas y sociales diferentes, enriquece la propia visión de los problemas por parte del alumno. En particular, las cuestiones relativas a comparaciones nacionales, diversas estrategias de desarrollo, impacto de las crisis económicas y su comparación histórica resultan de gran atractivo en este ámbito internacionalizado. Este curso académico, se ha utilizado por ejemplo el artículo del economista surcoreano Ha-Joon Chang "Kicking away the ladder" (Chang 2003) en el que trata de demostrar que las exitosas estrategias de desarrollo de los países asiáticos en las que el estado ha tenido un papel determinante, no difieren de las estrategias de desarrollo que utilizaron los países europeos (Gran Bretaña incluida), y nada tiene que ver con las recomendaciones que emergen del llamado *Washington Consensus*. Puesto que la discusión se desarrolla en clave histórica los alumnos tienen un magnífico campo de debate en el que las aportaciones de los diversos estudiantes se enriquecen mutuamente. También se han utilizado con buenos resultados en cuanto que los artículos de la página web Project Syndicate en cuanto analizan aspectos de la economía contemporánea en clave histórica y contribuyen significados economistas, historiadores económicos e historiadores de las ideas económicas.

6.- Nota final. Los manuales utilizados en la docencia de la Historia Económica Mundial y de España. Siglos XIX y XX en lengua inglesa

A diferencia de las asignaturas de historia económica mundial y de España impartidos en castellano y, secundariamente en valenciano (o catalán), en los cuales se puede disponer

de un conjunto de textos específicamente diseñados y escritos para ser utilizados como manuales, la asignatura impartida en inglés no dispone de tales materiales específicos, aunque las fuentes docentes son innumerables. Este epígrafe se limita a comentar algunos textos que se han utilizado en la docencia en el marco del curso que se describe en este artículo. Hay que subrayar, antes de proseguir, que los textos utilizados para las clases teóricas no son textos complementarios o de referencia. Por el contrario, son los textos que constituyen la materia de examen de la asignatura, los cuales deben ser leídos y trabajados en casa, y posteriormente discutidos durante las clases. Por tanto, la selección de los textos, debe guiarse no solo por la calidad académica de los mismos, sino también por la claridad expositiva y la adecuación del texto al contenido de la asignatura. Además, hay que tener en cuenta que la asignatura de historia económica mundial no es muy común en los Syllabus de las universidades americanas y europeas. Generalmente se estudia la historia económica de Estados Unidos o una historia económica de Europa, pero no son comunes los cursos sobre historia económica mundial. Si a ello añadimos que esta historia económica mundial debe combinarse con una historia económica de España, los textos útiles en este contexto quedan reducidos a un número exiguo. Trabajos extraordinarios como Landes (1998), Pollard (1981), North and Thomas (1973), Broadberry (2010, 2010a), Findlay-O'Rourke (2007), no son adecuados para este curso por diversas circunstancias. Ni tampoco son muy útiles en el marco de esta signatura los clásicos de Cameron-Neal (2003) o Landes (1998). Sin embargo, el trabajo de Allen (2011), que cuenta con una versión en castellano, y, por tanto, puede ser usado en los cursos de historia económica impartidos en esta lengua, es una muy breve –como el título indica- introducción a la historia económica global. No obstante, se trata de un texto útil, en cuanto que en muy poco espacio ofrece un marco general de la evolución de la economía y señala con exactitud los principales debates. Durante varios años, se ha recomendado su lectura al principio del curso con el fin de que los alumnos dispongan de una contextualización de la materia que se explicará durante el curso académico. El breve texto de Clark (1997), sin embargo, al enfocar la historia económica desde la perspectiva darwiniana-cultural no resulta tan adecuado como el texto de Allen. Sin embargo, por su provocativo enfoque, ha sido utilizado en los debates sobre el desarrollo económico y la industrialización con resultados exitosos.

Son numerosos los textos sobre la historia economía europea, los cuales, en la práctica, son los más utilizados en este curso. Generalmente su utilización es parcial, pero los

capítulos seleccionados deben ser leídos, trabajados y discutidos en clase. El texto más utilizado, pese a que la estructura de los siglos XIX y XX son muy diferentes, es Di Vittorio (2006), y para el siglo XX Pollard (2001). Para este último siglo también se ha utilizado el clásico de Aldcroft (2001). El manual de Perssons y Sharp (2015), por otra parte, no es muy adecuado debido a su estructura temática. Los diversos temas (demografía, crecimiento económico, instituciones económicas, tecnología, comercio, …) son tratados monográficamente desde los inicios de la historia, con lo cual parte de su contenido escapa al rango temporal que se estudia en esta asignatura. Sin embargo, para temas específicos como la evolución de los sistemas monetarios –el patrón oro en particular-, al integrar teoría económica e historia económica, resulta muy útil. También se han utilizado en las clases prácticas los trabajos de Eichengreen (2008) y Berend (2006). Este último resulta de gran utilidad para organizar debates y discusiones por conceder un espacio, poco habitual en la mayor parte de los textos, al análisis del comportamiento histórico de los diferentes sistemas económicos (economía planificada, economía nacional-socialista, sistemas mixtos, capitalismo occidental en sus diferentes versiones).

Bibliografía

Aldcroft, Derek H. (2001), *The European Economy, 1914-2000*, London, Routledge.

Allen, R.C. (2011), *Global Economic History. A Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press.

Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005), *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, San Francisco, Jossey-Bass.

Berend, Ivan T. (2006), *An Economic History of Twentieth-Century Europe. Economic Regimes from Laissez-Faire to Globalization*, Cambridge, CUP.

Broadberry, S, O'Rourke, K. (2010), *The Cambridge Economic History of Modern Europe. Vol. 1: 1700-1870*, Cambridge, CUP.

-(2010a), *The Cambridge Economic History of Modern Europe. Vol. 2: 1870 to the Present*, Cambridge, CUP.

Cameron, R. Neal, Larry (2003), *A Concise Economic History of the World. From Paleolithic Times to the Present*, New York, Oxford University Press.

Carr, R. (Ed.) (2000), *Spain. A History*, Oxford, Oxford University Press.

Chang, H-J. (2003), "Kicking away the Ladder: The "Real" History of Free Trade, *Foreign Policy In Focus*, Silver City, NM: Interhemispheric Resource Center, December.

Clark, Gregory (1997), *A Farewell to Alms: A Brief Economic History of the World*, Princeton, Princeton University Press.

Di Vittorio, A. (Dir.) (2006), *An Economic History of Europe: from Expansion to Development*, London, Routledge.

Eichengreen, B. (2008), *The European Economy since 1945: Coordinated Capitalism and Beyond,* Princeton, Princeton University Press.

Findlay, R., O'Rourke, K.H. (2007), *Power and Plenty: Trade, War, and the World Economy in the Second Millennium*, Princeton, Princeton University Press.

Forder 2016 Economics. A Beginner's Guide to Economics, London, One World.

Harrison, J. (1978), An Economic History of Modern Spain, New York, Holmer-Meier Publishers, Inc

- (1990), "The Economic History of Spain Since 1800", *The Economic History Review,* Vol. 43, No. 1 (Feb., 1990), pp. 79-89.
- (1995), *The Spanish economy. From the Civil War to the European Community*, Cambridge, Cambridge University Press

Harrison, J.; Corkill, D, (2004), *Spain: A Modern European Economy*, Ashgate

Headrik, D. (2010), *Power over Peoples: Technology, Environments, and Western Imperialism, 1400 to the Present*, Princeton and Oxford, Princeton University Press.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1998), "Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?", *Change*, July/August, pp. 27-35

Landes, David S. (1998), *The wealth and poverty of nations. Why some are so rich and some so poor*, Little, Brown and Company, London, 1998.

Langer, T. (2015), "Metaphors in Economics: Conceptual Mapping Possibilities in the Lectures of Economics, *Procedia Economics and Finance*, 25, pp. 308-317.

Lieberman, Sima (2005), *Growth and Crisis in the Spanish Economy: 1940-1993*, Routledge, London

- 2005a, *The Contemporary Spanish Economy: A Historical Perspectiv*e, London, Taylor&Francis.
- Martín-Aceña, P., Simpson, J. (1995), *The Economic Development of Spain since 1870*, Aldershot; Edward Elgar

- North, D.C.; Thomas, R.P. (1973), The Rise of the Western World: A New Economic History, New York; Cambridge University Press.

Martín-Aceña, P., Simpson, J. (1995), *The Economic Development of Spain since 1870*, Aldershot; Edward Elgar.

North, D.C., Thomas, R.P. (1973), *Rise of the Western World: A New Economic History*, New York, Cambridge University Press.

Pollard, S. (1981), *Peaceful conquest: The industrialization of Europe, 1760-1970*, Oxford University Press, Oxford.
- (2001), *The European Economy 1914-2000*, London, Taylor&Francis.

Perssons, K.G.; Sharp, P. (2015), *An Economic History of Europe: Knowledge, Institutions and Growth, 600 to the Present*, CUP, Cambridge.

Phillips, W.D. Jr, Phillips, C.R. (2010), *A Concise History of Spain,* New York, Cambridge University Press.

Salemi, M. (2005), "Teaching Economic Literacy: Why, What and How", *International Review of Economics Education*, Vol. 4, Issue 2, pp. 46-57.

Simpson, J. (1997), "Economic development in Spain", 1850-1936, *The Economic History Review,* New Series, Vol. 50, No. 2, May, pp. 348-359

Tortella, G., (2000), *The Development of Modern Spain: An Economic History of the Nineteenth and Modern Spain*, Cambridge and London, Harvard University Press

Vicens Vives, J. (1969), *Economic History of Spain*, Princeton, Princeton University Press

Sesión 3: "Student Engagement" a través de la Historia Económica: nuevas metodologías y enfoques temáticos

Elena Catalán

Miguel Ángel Bringas

Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios actuales tienen la responsabilidad de investigar los elementos de bienestar psicológico de sus estudiantes y su relación con el rendimiento académico en lo que se conoce internacionalmente como 'Student Engagement'. Los nuevos escenarios del siglo XXI, reflejan las tendencias de la sociedad al mejoramiento cualitativo a la educación impartida en todos los niveles, en donde la motivación y el compromiso de los alumnos surgen como una aspiración y una necesidad en la formación.

En esta sesión pretende abordar cómo desde la historia económica se puede contribuir a mejorar el 'Student Engagement' a través de planteamientos temáticos que desde la historia ayuden a comprender problemas actuales o de nuevas metodologías que permitan al estudiante sentirse responsable de su propio aprendizaje.

El pasado en clave de presente. Historia Económica y Student Engagement

Elena Catalán

Igor Etxabe

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen: Implicar, motivar y en definitiva vincular académica y emocionalmente a los estudiantes es uno de los retos más exigentes que tiene la Universidad actual. Este fenómeno se enmarca en un movimiento de más alcance y calado a nivel internacional, el denominado *Student Engagement*, que aún está latente en el panorama universitario español pero que cada vez cobra más importancia tanto desde un punto de vista de investigación educativa, teorizando y debatiendo su contenido, como desde un punto de vista de la praxis docente, por la creciente evidencia de su rol crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta comunicación proponemos una reflexión de cuál es el papel de la Historia Económica en la consecución por parte de los estudiantes de un compromiso positivo con su propio aprendizaje, con la Academia y con la sociedad. Así mismo, trataremos de apuntar algunas de las metodologías activas que mejor casan con nuestra área de conocimiento y que contribuyen a reforzar el *Student Engagement*.

Palabras clave: Student Engagement, Aprendizaje basado en la experiencia, Historia Económica.

Códigos JEL: A23, I23.

The Past in a tone of Present. Economic History and Student Engagement

Abstract: To involve, motivate, and ultimately encourage the students' academic and emotional attachment is nowadays one of the most stringent challenges of the university. This circumstance is part of a broader movement of international scope known as the *Student Engagement*, which is still latent in the Spanish university system but is turning more and more important for educational research projects, charged for theorizing and debating its content, as well as teaching praxis, appealed by its growing, critical contribution in the teach-and-learn process.

In this paper we introduce an analysis of the role of Economic History for students to achieve a positive commitment with their own learning, the Academia and the society. In addition, we will

try to point out some of the active methodologies that best fit our knowledge area and contribute to reinforce the Student Engagement.

Keywords: Student Engagement, Experiential Learning, Economic History.

JEL Codes: A23, I23.

"El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información"

Albert Einstein

Introducción

En ningún momento de la historia ni estudiantes ni profesores habíamos gozado de medios tan precisos, inmediatos y multidisciplinares como en la Era la Información. Sin embargo, nunca había habido tanta distancia entre unos y otros, tanta desazón. Hoy en día conviven en las aulas de todo el mundo dos generaciones cuyos miembros han crecido en la llamada aldea digital: la Y o Millennials, nacida entre 1980 y 1994, que tuvo que aprender a usar las tecnologías de la información (TICs), y la Z, compuesta por nativos digitales nacidos a partir de 1995. La brecha generacional con respecto a sus profesores nunca había sido tan profunda, y no solo por el uso de las TICs, sino porque su concepción del conocimiento, sus mecanismos de aprendizaje, su sistema de relación interpersonal y su escala de valores se encuentran insertas en un entorno de globalización del conocimiento. En contraste, la mayoría de los docentes pertenecen a la generación de Baby Boomers (o la inmediatamente posterior) a los que se aplicó el modelo pedagógico imperante en los 80s y 90s, centrado en el currículo, en el que el profesor es el protagonista de un proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo en el que el alumno escucha, asimila y reproduce los contenidos transmitidos.

Tabla 1: Engagement Efectivo. Babby Boomers versus Millenials

ENGAGEMENT EFECTIVO		
BOOMERS		GENERATIONS Y& Z
Verbal	>	Visual
Siéntate y escucha	>	Probar y mirar
Profesor	>	Facilitador
Contenido (qué)	>	Proceso (Cómo)
Centrado en el curriculum	>	Centrado en el aprendizaje

Exámenes basados en el libro	>	Mundo del libro abierto

Fuente: McCrindle 2014: 17

A partir de los 2000s, y especialmente de la aparición del Smartphone, las aulas han sufrido una profunda transformación en la que la ruptura generacional se ha hecho más evidente. En palabras de David Garza del Tecnológico de Monterrey, "tenemos estudiantes del siglo XXI con profesores del siglo XX, con modelos y espacios educativos que fueron creados en el siglo XVI"[1]. Al estudiante estándar le cuesta mantener la atención más de diez minutos seguidos, es incapaz de separarse de su móvil que utiliza indiscriminadamente para revisar sus Whatsapp, Facebook, Twitter u otras redes sociales mientras el profesor intenta que presten atención a su discurso. La realidad, mal que nos pese, es que nuestros estudiantes, que han crecido en la inmediatez y disponen del conocimiento a un clic de distancia, se aburren, no ven la utilidad de lo que les enseñamos, nuestro lenguaje les es ajeno y, se siguen midiendo sus resultados de aprendizaje en una escala tradicional de acumulación de conocimientos en la que obtienen resultados muy pobres. Sin embargo, no valoramos otras actitudes que pueden ser muy útiles en el proceso de aprendizaje y en su futuro profesional como la conectividad permanente, la reducción de barreras geográficas, capacidades multitasking, atracción muy marcada por los retos o la predisposición a la colaboración. No es cierto que las nuevas generaciones sean personas superficiales, apáticas o desmotivadas. Simplemente, necesitan ser protagonistas de su propio aprendizaje con un grado de autonomía mayor y una enseñanza multidisciplinar en la que puedan aprehender de la realidad. De hecho, las empresas cada vez tienen menos en cuenta los currículos, que se quedarán obsoletos en unos pocos años, sino que valoran la flexibilidad intelectual, capacidad de autoformación y adaptación a los cambios. En este nuevo escenario laboral el modelo tradicional de enseñanza, en el que se da información (por medios analógicos o digitales) y se evalúa su conocimiento, no prepara para retos complejos en los que se requieren soluciones creativas y multidisciplinares. Por tanto, si queremos dar servicio a la sociedad formando buenos profesionales y ciudadanos críticos debemos realizar un cambio en nuestra cultura docente en el que sustituyamos el paradigma de la instrucción por el del aprendizaje.

[1] Vallés Acosta (2014).

La universidad como institución, y muy especialmente sus docentes, debemos hacer un esfuerzo por vincular académica y emocionalmente a los estudiantes en su proceso de formación y en su reconocimiento de la universidad que les ha formado; son los retos que la sociedad impone a la Universidad actual. Este fenómeno se enmarca en un movimiento de alcance internacional denominado *Student Engagement* y que aún está latente en el panorama universitario español. Sin embargo, este movimiento empieza a estar presente tanto desde un punto de vista de investigación educativa, teorizando y debatiendo su contenido[2], como desde un punto de vista de la praxis docente, por la creciente evidencia de su rol crítico en el éxito y el aprendizaje del estudiante.

Las especiales características de los temas tratados por la historia económica pueden contribuir de una manera decisiva a potenciar el compromiso del estudiante con la sociedad y con su propio aprendizaje. En esta comunicación pretendemos mostrar algunas prácticas metodológicas que se pueden emplear en la enseñanza de la historia económica y que, por su naturaleza, contribuirán a un mayor *engagement*.

1. La globalización y los cambios en el paradigma de la enseñanza-aprendizaje

A nivel internacional y desde la década de 1990 las universidades de mayor prestigio, especialmente las del mundo anglosajón, han desarrollado programas de actuación integral para dar respuesta tanto a las transformaciones sociales como a la demanda empresarial de profesionales con una alta capacidad de autoaprendizaje y adaptación a los cambios. En ellos se busca potenciar al estudiante desde una perspectiva holística — *Student Engagement* — en la que adquiere especial relevancia la interacción positiva de los factores que intervienen en su formación, tanto en su dimensión académica y personal como del contexto en el que desarrolla el aprendizaje (instalaciones del campus, ambiente social, servicios anexos…)[3]. Para conseguirlo se han identificado tres dimensiones (social, emocional y cognitiva) que permiten comprender la actuación de los estudiantes, su progreso en el proceso formativo, así como de la actitud y el apego que sienten hacia la institución — lo que en términos empresariales y de marketing se denominaría

[2] Trowler y Trowler (2010).
[3] Aparicio et. al. (2015).

fidelización del estudiante para con su Universidad—[4]. Todo ello se materializa en una escala de medición en la *National Survey of Student Engagement* (NSEE) en la que se tienen en cuenta cinco variables: nivel de reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción del estudiante con los docentes, experiencias educativas enriquecedoras y participación en las actividades de campus. La premisa es que, a más *Student Engagement* logrado, en todas sus dimensiones, mayor calidad de una universidad en comparación con otras universidades de características similares. Este movimiento de origen estadounidense se ha ido extendiendo por el mundo anglosajón e influenciando a los países europeos inmersos en un proceso de convergencia de la educación superior, convirtiendo al sistema universitario en un fenómeno global y cada vez más competitivo[5].

En el caso español, la idiosincrasia de su sistema universitario dificulta la adopción de políticas integrales similares a las de los países anglosajones. La descentralización de las competencias en materia de educación provoca que tanto la financiación, como otros aspectos básicos del funcionamiento universitario, sean responsabilidad de los gobiernos regionales[6]. Como consecuencia, cada Comunidad Autónoma ha financiado su propio sistema universitario basado fundamentalmente en una red de centros públicos, aunque la iniciativa privada tenga cada vez más presencia[7]. Además, con una oferta regional completa en titulaciones, la movilidad de los estudiantes universitarios españoles ha sido muy baja ya que las diferencias en aspectos complementarios a la oferta de formación son escasas por la austeridad de las inversiones en infraestructura, instalaciones, y en general todos los factores que pueden mejoran la calidad de la experiencia del estudiante universitario. Por tanto, mientras que el mundo anglosajón incluye el *Student Engagement* como uno de los factores determinantes en su competitividad universitaria[8], en España el

---

[4] Johnson y Dean (2001).
[5] Hemsley-Brown y Oplatka (2014).
[6] La LRU (Ley Orgánica de 11/83, 25 August (BOE N.º. 209, septiembre 1, 1983) promovió el proceso de descentralización de las universidades, permitiendo a los gobiernos regionales expandir su red de universidades y ganar control sobre los presupuestos dedicados a la educación superior.
[7] En el Sistema Universitario Español en el curso 2014-15, había un total de 84 universidades (impartiendo docencia 81), distribuidas en 243 campus las presenciales y 113 sedes las no presenciales y especiales. De las 84 universidades, 52 son de titularidad pública y 32 privadas. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, creándose de media una universidad nueva cada año (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).
[8] Hemsley-Brown y Oplatka (2014).

principal factor de elección de la titulación y el centro ha sido el de la proximidad al lugar de residencia[9].

Mientras que los planteamientos docentes imperantes en el norte de Europa, tanto en contenidos como en metodologías, tradicionalmente estaban ya más cercanos al sistema de créditos teóricos y prácticos que impone la Declaración de Bolonia (1999), en España y el resto de los países mediterráneos seguía predominando una mayor tradición teórica[10]. Las universidades españolas han sido institucionalmente reacias al cambio o con procesos muy lentos de transformación en sus formas de funcionamiento[11], y este es uno de los principales frenos para la adaptación del modelo de enseñanza-aprendizaje al currículo por competencias, condición indispensable para un adecuado *Student Engagement*[12]. Ante el reto que supone un cambio cultural tan profundo en el seno de una institución organizativamente compleja, las propias universidades han destinado recursos para la transformación metodológica del proceso formativo. Sin embargo, todo ello ha acontecido en un contexto económico de crisis en el que la falta de presupuesto se ha suplido con un costoso esfuerzo por parte del profesorado, especialmente en el ámbito público donde los sucesivos recortes han limitado las posibilidades de actuación. En consecuencia, nuestro trabajo cada vez está más burocratizado y se sigue desarrollando en espacios decimonónicos que acogen a un número excesivo de estudiantes, más propio de las universidades de la década de los 80 del siglo pasado, y que de ninguna manera favorece el adecuado desarrollo de la docencia tal y como se entiende en el siglo XXI.

A pesar de las dificultades, a día de hoy se ha asumido por la mayoría la necesidad de desplazar al profesor como centro del foco en el proceso formativo para situar al alumnado[13]. Si en un primer momento, primaron las iniciativas individuales de mejora en cada área de conocimiento, en la actualidad se están formando grupos de investigación que realizan sus proyectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con procedimientos

---

[9] García-Estévez y Duch-Brown (2014).
[10] Romero, Pascual y Fernández (2015).
[11] Paralelamente a la descentralización de la Universidad Española por Comunidades Autónomas, la regulación del sistema de educación superior en España ha garantizado la autonomía de las universidades en materia de creación de sus estatutos y cuerpos de representación; la definición de sus propias estructuras; la elaboración de sus programas docentes; la planificación y gestión de sus presupuestos; así como la administración de sus activos.
[12] Aparicio, Ruiz-Roqueñi y Catalán (2014).
[13] Kahu (2013).

científicos basados en la observación empírica de las aulas (*Scholarship of Teaching and Learning*)[14]. Sus resultados están siendo difundidos en congresos internacionales dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior, algunos de ellos celebrados en España y organizados por IATED[15].

El análisis bibliométrico de las comunicaciones presentadas a los congresos de IATED entre 2011 y 2015[16] revela que la mayoría de los docentes europeos muestran poco interés por cuestiones conceptuales o normativas a pesar de que su diseño y desarrollo forma parte ineludible del proceso de formación integral que se pretende. En cambio, americanos y australianos abordan estas cuestiones como piedras angulares sobre las que construir un adecuado *engagement* del estudiante y garantice la formación de los futuros egresados. En este sentido, el concepto que europeos, asiáticos y latinoamericanos tenemos de *Student Engagement* tiene más que ver con la praxis diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y los problemas que plantea su implementación en culturas universitarias distintas. La mayoría de los trabajos reflejan una gran preocupación por conectar con las características de la generación de los nativos digitales, especialmente en su aspecto más visible: el uso de las TICs y herramientas audiovisuales en el aula. Así proliferan trabajos en los que se explica las bondades del uso de blogs, Twitter, Smartphone, clickers, etc. para captar la atención de los alumnos en el aula. Sin embargo, una lectura atenta de sus planteamientos metodológicos deja al descubierto que este tipo de actuaciones no son más que un maquillaje digital de un modelo de enseñanza en la que el profesor es la fuente de conocimiento y el alumnado tiene un papel de mero receptor (da igual si el vehículo de trasmisión es digital o analógico).

Es cierto que, a la mayoría, nos cuesta cambiar la perspectiva para poner al alumno en primer plano y otorgarle el papel activo que hasta ahora nos había correspondido a los

---

[14] Catalán y Aparicio (2016).

[15] IATED es un organismo dedicado a la promoción internacional de la educación y la cooperación universitaria en el campo de la tecnología y la Ciencia. IATED organiza tres conferencias internacionales anuales: ICERI (International Conference of Education, Research and Innovation), **EDULEARN (**International Conference on Education and New Learning Technologies) e **INTED** (International Technology, Education and Development Conference).

[16] Catalán y Aparicio (2017).

docentes. Sin embargo, este es un paso que una vez dado no tiene retorno. Y para ello no hace falta grandes despliegues técnicos o metodologías demasiado elaboradas. Simplemente, debemos cambiar el punto de vista y confiar en la capacidad del ser humano para afrontar retos que nos garanticen la supervivencia. En el caso de nuestros alumnos, el reto es aprobar la asignatura a final de curso por lo que aceptarán y se involucrarán en cualquier tarea que les propongamos. El miedo y las dudas sobre la conveniencia de dejar en sus manos lo que creíamos nuestra responsabilidad desaparece al constatar que nuestro papel como facilitadores es tan o más importante que el que teníamos como generadores de conocimiento. Y, sobre todo, al comprobar que la motivación, el interés y la curiosidad intelectual han vuelto a aparecer en nuestras aulas.

2. Experiential Learning y aprendizaje flexible

En un modelo de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado se sitúa en el centro del proceso se deben tener muy en cuenta las diferentes maneras que tenemos las personas para acceder al conocimiento y, de esta manera, construir unas estrategias de aprendizaje efectivas. Sin ánimo de ser exhaustivos y siguiendo el modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gadner[17], podemos afirmar que los docentes, si queremos ser efectivos, debemos utilizar tácticas de enseñanza heterogéneas que abarquen los distintos modos de aprender del ser humano. Hasta ahora, la enseñanza tradicional se ha volcado en ofrecer contenidos y procedimientos pensados para las personas en las que predomina la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Esto resulta totalmente insuficiente en el proyecto de educar personas en plenitud de sus potencialidades porque olvidan otras que son igualmente necesarias: la espacial, musical, corporal y cinestesia, inteligencia intrapersonal e interpersonal y la que permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno. En definitiva, el estudiante aprende utilizando todas y cada una de estas habilidades, y nosotros hemos de tenerlas en cuenta en el diseño de las metodologías que diseñemos.

Este planteamiento sirvió a David Kolb para presentar su teoría del aprendizaje experiencial que fundamenta las nuevas praxis docentes de medio mundo[18]. Para él un

---

[17] Gadner (1983).
[18] Kolb (2014).

aprendizaje óptimo resulta de un proceso continuo mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia en un proceso de cuatro fases. El proceso comienza con la experimentación de algo concreto, la realización de una tarea, normalmente en equipo. La clave del aprendizaje es su involucración activa. En este modelo no se puede aprender simplemente mirando o leyendo acerca de algo, para aprender efectivamente se debe hacer. Una vez realizada la tarea hay que tomarse un tiempo para revisar lo que se ha hecho y experimentado. En esta etapa se debe pedir a los estudiantes que se hagan preguntas, verbalicen y discutan entre ellos (reflexión y observación). El paso siguiente consiste en la interpretación de los hechos y la comprensión de las relaciones entre ellos (abstracción y conceptualización). En esta etapa los estudiantes hacen comparaciones entre lo que han hecho y reflexionar sobre lo que ya saben. Pueden recurrir a la teoría en libros de texto para enmarcar y explicar los sucesos que han experimentado o cualquier otro conocimiento que hayan adquirido. La etapa final del ciclo de aprendizaje (experimentación activa) es cuando el alumno considera la forma en que van a poner lo que han aprendido en práctica. La planificación permite una nueva comprensión y la posibilidad de hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación o qué acciones se deben tomar para afinar o revisar el análisis realizado. Para que el aprendizaje sea útil los estudiantes deben colocarlo en un contexto relevante para ellos, ver que les sirve de algo, sino es probable que se olvide de lo aprendido rápidamente.

Existen numerosas metodologías testadas empíricamente en las aulas universitarias y que responden a este modelo de aprendizaje. En la tabla 2 se muestran algunas de ellas, aunque el profesor deberá ajustarlas a las características de cada asignatura, tiempo disponible para el desarrollo de la misma, edad y formación previa del estudiante, así como el tamaño de los grupos.

Tabla 2. Actividades que se ajustan al ciclo de aprendizaje de Kolb

Experiencias concretas	Observación reflexiva	Conceptualización y abstracción	Experimentación activa
Lecturas	Registros	Conferencias	Proyectos
Ejemplos	Periódicos	Artículos	Trabajo de campo
Trabajo de campo	Debates	Proyectos	Síntesis

Laboratorio	Brainstorming	Analogías	Laboratorio
Problemas	Preguntas directas y retóricas	Construcción de modelos	Estudio de caso
Películas/Documentales	Discusiones		Simulaciones
Desencadenantes			Exposiciones públicas
Observaciones			
Juegos de simulación			

Fuente: Elaboración propia

3. Diseño de la asignatura de Historia Económica potenciando el *Student Engagement*

La Historia Económica es una asignatura que permite impulsar de una manera eficiente el *engagement* ya que, por su propia naturaleza, ahonda en la comprensión de los problemas sociales y económicos del presente. Ahora bien, para que la asignatura resulte atractiva e interesante a las nuevas generaciones debemos huir del academicismo y procurar emplear metodologías activas que les impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencien el *Experiential Learning*.

En este apartado, ofrecemos unas sencillas pautas metodológicas basadas en nuestra experiencia de aula y que nos han resultado sumamente útiles en el quehacer diario. Todas ellas se insertan dentro de un esquema general de lo que se ha denominado lección magistral participativa[19]. En él, el profesor expone las líneas básicas del tema a tratar promoviendo la comprensión del mismo y dejando la puerta abierta a interrogantes que deben ser abordados por los alumnos, creando la necesidad de seguir aprendiendo. Así, en cada tema se plantean una serie de actividades de carácter colaborativo en las que el alumno asume la responsabilidad y protagonismo de su aprendizaje mientras que el profesor queda en un segundo plano dirigiendo, animando y aclarando las dudas específicas que surjan en el proceso. En este modelo, la intervención expositiva del profesor se reduce a lo estrictamente imprescindible: aclarar conceptos o procesos a los que el alumno no ha podido llegar por sí mismo y a sintetizar las principales líneas

[19] Cruz Tomé (2004).

argumentales al final del tema. Para que este modelo funcione es esencial la planificación y la administración los tiempos de manera inteligente. Se debe dar prioridad al estudiante y, sobre todo, no confundir la exposición con el aprendizaje ni convertirla en una conferencia.

Las propuestas metodológicas que aquí planteamos son el resultado de un proceso prueba-error, acompañado de grandes dosis de intuición y voluntad por nuestra parte, en el que hemos ido adaptando las diferentes metodologías colaborativas a las características del alumnado y de la propia disciplina. No se trata de propuestas rupturistas o de vanguardia, entre otras cosas porque no disponemos ni del tiempo ni de los recursos necesarios para llevarlas a cabo, sino que las hemos planteado como pequeñas modificaciones dentro de un esquema más tradicional. Además, el planteamiento general de la asignatura y sus competencias nos obligan a adoptar una posición conservadora en este sentido puesto que nuestros estudiantes tienen que superar un examen escrito tradicional que supone el 60% de la nota total del curso.

Para nosotros la clave está en potenciar tanto el SABER cómo el HACER ya que de otro modo no conseguiríamos la totalidad de los resultados de aprendizaje marcados para nuestra asignatura:

1. Conocimiento de conceptos y procesos histórico-económicos básicos: crecimiento y atraso económico, subdesarrollo, globalización (**saber**).
2. Perspectiva histórica, a largo plazo, de la evolución de la economía mundial atendiendo al carácter multi-causal y sistémico de los fenómenos económicos (**saber y comprender: saber cómo**).
3. Capacidad de análisis y comprensión de las formas de representación estadística y gráfica habituales en historia económica (**sintetizar, analizar: hacer y demostrar**).
4. Profundizar en el conocimiento del mundo actual y sus problemas (**hacer**).

La combinación dentro de cada sesión de aula de metodologías activas con momentos de exposición por parte del profesor permite al estudiante en la adquirir destrezas y capacidades de alto valor añadido, tanto en el mundo académico como en la vida profesional:

1. Capacidad de búsqueda de información e investigación **(saber hacer).**

2. Empleo con finalidad científica de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones **(saber hacer).**
3. Saber utilizar y aplicar los conocimientos en la consecución de un objetivo concreto (**Demostrar y saber hacer**).
4. Corresponsabilidad y cooperación en el trabajo en equipo (**saber ser**).
5. Elaboración de informes científicos fomentando el uso de *Buenas Prácticas*. (**saber hacer y saber ser**)
6. Desarrollo de las habilidades comunicativas (**saber ser).**

Por otra parte, la alternancia de metodologías permite a las nuevas generaciones, formadas en la inmediatez y la multitarea, conectar con el contenido de la asignatura y mantener su atención durante la mayor parte de la sesión. Pero si, además, previamente han tenido que pensar, debatir y resolver pequeñas cuestiones relacionadas con el tema que se está tratando, los resultados de aprendizaje mejoran de una manera sustancial.

a. Materiales, agrupamiento y evaluación

En la tabla 3, se puede ver el contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo: grupos grandes de primero de grado y sesiones de 90 minutos, algunas de las cuales se llevan a cabo con el grupo desdoblado según el calendario de la facultad, aunque nosotros no hacemos diferencia alguna entre las sesiones asignadas a clases magistrales (con grupo completo) y las señaladas para prácticas y seminarios (con grupo desdoblado).

Tabla 3. Contexto de implementación de clases magistrales participativas

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	Historia Económica	
TIPO ASIGNATURA	Formación Básica	
CURSO DE IMPARTICIÓN	1º curso	2º cuatrimestre
DEPARTAMENTO	Historia e Instituciones Económicas	
GRADOS	Doble Grado ADE y Derecho Administración y Dirección de empresas Marketing	

	Economía Fiscalidad y Administración Pública
IDIOMAS	Castellano, Euskera, Inglés
DURACIÓN DE LAS SESIONES	90 minutos
CARGA LECTIVA	60 horas presenciales
N.º ALUMNOS POR GRUPO	70-80 Opción de renuncia a la evaluación continua

A comienzo del curso se les proporciona todos los materiales de trabajo que van a ser utilizados en las clases, incluidos textos de diversos manuales, y que conforman la principal fuente de información de nuestros estudiantes (aunque no la única). Sobre estos materiales se plantean diferentes tipos de ejercicios para que el alumnado lo trabaje siempre en grupos de tres o cuatro personas. De esta manera los alumnos pueden sentirse apoyados por el grupo, pueden crecer dentro de él y aprender de los compañeros. Para su formación utilizamos un sistema de sorteo con la finalidad de que los integrantes no sean siempre los mismos de tal manera que se fomente la socialización en el aula, favorezca el trabajo con diferentes tipos de personas y evite la formación de lo que nosotros denominamos grupos "tóxicos". Además, en el diseño de las actividades que se plantean procuramos fomentar los elementos esenciales del aprendizaje grupal[20]:

- interdependencia positiva. Los miembros del equipo están obligados a confiar el uno en el otro para lograr el objetivo. Si algún miembro del equipo no hace su parte, todos sufren consecuencias.
- Responsabilidad individual. Todos los estudiantes en un grupo son responsables de hacer su parte del trabajo y del dominio de todo el material que se va a aprender.
- Interacción promocional cara a cara. Aunque parte del trabajo en grupo se puede dividir y hacer individualmente, algunos deben realizarse de manera interactiva, y los miembros del grupo se retroalimentan mutuamente, desafiando las

[20] Felder y Brent (1994), p. 57.

conclusiones y el razonamiento mutuo, y quizás lo más importante, enseñándose y alentándose unos a otros.

- Uso apropiado de habilidades de colaboración. Los estudiantes son alentados y ayudados a desarrollar y practicar habilidades de construcción de confianza, liderazgo, toma de decisiones, comunicación y manejo de conflictos.
- Procesamiento grupal. Los miembros del equipo establecen metas grupales, evalúan periódicamente lo que están haciendo bien como equipo e identifican los cambios que harán para funcionar de manera más efectiva en el futuro.

Por último, debemos señalar lo obvio. Todo el diseño de la asignatura debe ir alineada con el tipo de prueba final que se les exija. Nuestra prioridad siempre ha sido que los estudiantes se sientan acompañados en el proceso de preparación del examen, ya que para ellos es el objetivo prioritario. La motivación e implicación del alumnado va aumentando a medida que avanza el curso y van siendo conscientes de que con las actividades que realizamos están preparando a fondo los temas, los comprenden y, por lo tanto, afrontan la prueba final con confianza y garantía de éxito.

b. Diferentes opciones metodológicas para una clase magistral expositiva

Existen varias técnicas de aprendizaje cooperativo que potencian el *Student Engagement* y se pueden aplicar en grupos grandes: pirámide o bola de nieve, Brainstorming, ABP (Aprendizaje basado en Problemas), MdC (Estudio de caso), Debates, Phillips 66, Pecera, Role-Playing, Flipped Classroom, etc. Lo importante es ir adaptándolos a nuestras necesidades hasta encontrar la combinación con la que nos sintamos cómodos y observemos resultados evidentes. Se elija la técnica que se elija, se debe tener la precaución de ir variando y alternándolas para no saturar a alumnado.

i. Despertando la curiosidad

Los estudiantes de primer curso tienen una imagen muy distorsionada de lo que realmente van a aprender en Historia Económica. La mayoría espera una “chapa” interminable de cosas que sucedieron hace “mil años”, aunque se les hable de periodos históricos recientes. Es más, tampoco perciben el presente de la misma manera que nosotros entre otras cosas porque sus canales de información y sus intereses concretos son otros. No obstante, la referencia a aspectos de la vida cotidiana o de la actualidad más inmediata

tiene un efecto positivo inmediato en la audiencia puesto que logra despertar la curiosidad innata del ser humano por su entorno.

Por ejemplo, uno de los recursos que mejor funciona en estos momentos para encender el interés del alumnado es citar a Trump. El presidente de los Estados Unidos es una persona bastante reconocida por los alumnos y el mero hecho de mencionarle crea automáticamente un ambiente de controversia que conecta a la audiencia. Las medidas arancelarias impuestas a China son un ejemplo perfecto para traer al presente el debate entre el proteccionismo y el librecambismo y dotar al mismo de un matiz novedoso que enganche al alumnado. Lo mismo ocurre con las amenazas vertidas por el presidente americano contra Rusia o Corea del Norte, ya que suponen una vía abierta para hablar del comunismo o la Guerra Fría. Aparte de Trump, el noticiero está cargado de acontecimientos que pueden desempeñar la función de la máquina del tiempo. Las protestas que están realizando los pensionistas en contra de la subida de un 0,25% que propone el Gobierno pueden ser una excusa perfecta para hablar de muchos conceptos como pueden ser el IPC, la inflación, el Estado de Bienestar o las políticas socialdemócratas. De la misma manera, las reivindicaciones del 8M ofrecen la oportunidad de repasar el rol histórico de las mujeres en la economía y realizar una reflexión crítica sobre el lugar que han ocupado en los libros de Historia Económica. Así mismo, se pueden utilizar preguntas genéricas relacionadas con la vida cotidiana que atrapan inmediatamente al alumnado y que sirven de punto de partida para trabajar el tema que nos interese (tamaño de las familias, altura, *made in* de los objetos cotidianos, medios de transporte, comunicaciones, etc.) También la sección ¿Sabías qué? de la web de la AEHE ofrece pequeñas fichas de curiosidades históricas que pueden cumplir esta función.

ii. Trabajando conceptos

La manera más sencilla de trabajar un tema es partir del material base del curso (elaborado por nosotros o utilizando cualquier de los manuales existentes) y estructurar las actividades no por temas sino por conceptos o cuestiones más concretas. Para ello se eligen una serie de lecturas, gráficos, tablas, mapas o videos sobre los que se elaboran una serie de preguntas que los estudiantes deben responder en grupo o bien se les puede pedir que elaboren esquemas o mapas conceptuales de un contenido concreto. En todo momento se debe potenciar la filosofía del *peer instruction* (instrucción por pares) ya que

de esta manera se mejora sustancialmente el resultado de aprendizaje[21]. Los integrantes del grupo deberán consensuar una única respuesta lo que les obliga a discutir diferentes puntos de vista, valorar sus pros y contras y, ayudar a los que les cuesta más a comprender el problema de una manera mucho más accesible y cercana que la que utilizamos los profesores. En el proceso, el docente debe adoptar un papel de facilitador, planteando nuevos caminos que les ayuden a responder adecuadamente o aclarando aquellas cuestiones que el grupo no ha sido capaz de resolver.

También se puede adoptar la metodología de *Flipped Classroom*[22], que mejora sustancialmente la eficiencia del modelo descrito. Actualmente, la filosofía del aula invertida está ganando terreno en la educación superior como metodología base por los numerosos beneficios que aporta al estudiante. Este sistema plantea invertir el aula de tal manera que los procesos simples (leer, visualizar, recordar) se trabajan en casa mientras que los más complejos (analizar, evaluar y crear) se realizan en el aula con la guía del profesor[23].

Este sistema tiene múltiples beneficios. En primer lugar, el alumno que ha realizado la tarea encomendada para casa se encuentra en mejores condiciones para seguir la clase. Además, cada uno puede ir a su ritmo, consultando el material (vídeo, artículo, presentación, etc.) las veces que quiera y como quiera (repasando sus apuntes, cogiendo notas...) con lo cual se trata de una actualización de conocimientos que fomenta la independencia de los alumnos. El docente, por su parte, también puede ir mejor preparado al aula ya que puede conocer las dificultades que los alumnos han tenido en el desarrollo de esa tarea, diseñando un pequeño cuestionario de evaluación o simplemente

---

[21] Lasry, Mazur y Watkins (2008).

[22] Este término, originalmente acuñado por Lage, Platt y Treglia (2000) como *inverted classroom* (IC) o aula invertida, ha sido popularizado (especialmente en la comunidad educativa estadounidense) a partir del año 2012 por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, denominándolo *flipped classroom model* (FCM) o aula volteada (Talbert, 2014 y Sams et al. 2014).

[23] El FCM se basa en la Taxonomía de Bloom (1956) quien identificó los procesos que intervenían en el proceso de aprendizaje: los de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y los de orden superior (analizar, evaluar y crear). A partir de entonces esta clasificación se ha utilizado para desarrollar todo tipo de metodologías activas y precisar los objetivos de aprendizaje. Recientemente, Churches (2001) realizó una revisión de la misma para adecuarla a la era digital y Schrock (2013) la asoció al modelo SAMR que tiene como finalidad facilitar a los docentes la integración de las TIC en los procesos de aprendizaje (López García, 2014).

consultando las estadísticas relacionadas a ese trabajo (número de descargas, tiempo medio de respuesta, etc.). El gran inconveniente de este método es la preparación de los materiales para que los alumnos trabajen en casa y que, normalmente, incluyen clases grabadas en video en las que se explican los conceptos básicos. Estas se pueden sustituir por vídeos de conferencias impartidas por los mejores especialistas en cada materia o materiales en abierto que ofrecen la mayoría de las universidades, con la ventaja de que nuestros estudiantes pueden aprender de los mejores. El portal de docencia de la AEHE ofrece abundante material que puede cumplir esta función.

Sobre este esquema general, se pueden ir combinando diferentes técnicas más o menos complejas. Estas son algunas de las que hemos utilizado en el aula, comprobando su eficacia:

a) Sobre el ejercicio inicial planteado, o sobre una breve explicación del profesor, se pasa un cuestionario breve en el que los distractores de opciones de respuesta se basan en conceptos erróneos frecuentes. Los estudiantes deben consensuar en grupo la respuesta correcta, y votar cuál es la correcta. La votación se puede realizar a mano alzada pero da mejor resultado utilizar aplicaciones como Socrative o Kahoot[24] ya que permiten gamificar la actividad, convirtiéndola en una competición (lo que, además, nos puede servir como instrumento de evaluación). Si el porcentaje de respuestas es menor del 60%, se inicia un careo (entre 2 y 5 minutos) entre los diferentes grupos para que razonen y expliquen porque eligieron una determinada opción y no otra. El profesor puede dar pistas que ayuden a los estudiantes a elegir la opción adecuada. Si el porcentaje de error ha sido muy alto, se puede volver a pasar el cuestionario y si hay un número de estudiantes que no han cambiado sus respuestas, entonces el profesor explicará las diferentes opciones. Este tipo de actividad también es muy útil para introducir un tema concreto y testear el nivel previo de conocimientos del aula. Los alumnos valoran muy positivamente el uso de estas encuestas a tiempo real porque para ellos es un juego. En cualquier caso, es un recurso que es mejor utilizar esporádicamente para que no se convierta en algo repetitivo y acabe trivializando el aprendizaje.

[24] Existen numerosas aplicaciones que hacen la misma función: Plickers, Quizizz, TodaysMeet o Pear Deck.

b) Estas nuevas generaciones que han crecido con el boom de las nuevas tecnologías son muy visuales y la frase de que "una imagen vale más que mil palabras" recobra más relevancia en su caso. En este sentido, mapas, gráficos, fotos, películas o documentales siguen siendo recursos muy empleados en nuestras clases, especialmente éstos últimos. La página web de la asociación, en su sección de docencia ofrece un amplio surtido de estos materiales audiovisuales que pueden servir como material de trabajo. Sin embargo, el uso de este tipo de recursos necesita un tratamiento didáctico adecuado para que sean verdaderamente efectivos. Se debe proceder con estos materiales de la misma manera que con las lecturas, gráficos o tablas, planteando interrogantes y actividades para los que sirven de base. Por otra parte, su duración, la mayoría excede los 40 minutos, resulta excesiva para mantener una atención continuada y un correcto aprovechamiento de su contenido. Por todo ello, una de las formas más eficientes para su utilización es incluirlos como parte de la metodología de *Flipped Classroom*. No tiene sentido ocupar media hora o una hora de clase presencial para ver un documental o una película que pueden visualizar perfectamente en su casa. Para garantizar que el trabajo individual se ha hecho de manera correcta podemos editar el video insertando preguntas de distinto tipo durante su visualización. Existen varias herramientas online de carácter gratuito que nos permiten realizar esta acción con diferentes variantes. EDUCAPLAY-Video quiz permite dividir el video en secuencias e insertar una pregunta al final de cada una de ellas con su respectivo *feedback* a modo de explicación o aclaración. Los alumnos tienen la posibilidad de volver a ver la secuencia si no saben responder a la pregunta. Playposit, ofrece las mismas prestaciones, pero incluye la posibilidad de que las preguntas "paren el video" y no sea posible continuar hasta haber respondido a la cuestión planteada. De esta manera, convertimos una acción pasiva en un proceso activo que mejora la atención, la motivación y el grado de implicación del estudiante con la materia de aprendizaje. Una vez en clase, se deben plantear preguntas más complejas que permitan analizar las cuestiones planteadas por el recurso audiovisual.

c) Utilización de casos reales como punto de partida para analizar y comprender procesos complejos. Por algún motivo en nuestra mente las historias tienen un espacio privilegiado son tratadas de una manera muy distinta a la información

tradicional. Comprendemos mejor las cosas por medio de una historia y las recordamos con más facilidad. Por eso, procuramos introducir anécdotas o historias reales que humanicen el tema que se está tratando. Por ejemplo, Rockefeller, el hombre más rico del mundo murió por una septicemia provocada por la infección de un grano en el culo; la ruina de Groucho Marx en el crac bursátil de 1929; o un relato autobiográfico en tiempos de la hiperinflación. Ahora bien, el efecto es mucho más impactante si el relato está protagonizado por el profesor. Uno de los firmantes de este artículo, el profesor Igor Etxabe, suele cerrar el curso con una exposición de su experiencia como cooperante en un poblado de Mozambique durante el verano de 2011, y planteando una serie de cuestiones sobre el porqué de las condiciones de penuria que se viven en unas partes del planeta. Lo que en un principio pretendía ser una actividad de cierre normal y corriente se ha convertido en un ejemplo muy citado por los alumnos en el examen de la asignatura, y en un recuerdo clavado en las mentes de los que algunos años después acuden a ese profesor para acordar un Trabajo de Fin de Grado.

También hemos incorporado el Método del Caso (MdC) en una versión simplificada en la que se plantea un caso real sobre el que los estudiantes elaboran preguntas detonantes que deben resolver con los materiales básicos del curso durante dos o tres sesiones[25].

En esta misma línea, se incluyen ejercicios que esquematicen cuestiones complejas, en una simplificación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)[26]. Por ejemplo, se aprovecha la visita que realiza la responsable del Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia, en la que les da a conocer los tipos de documentos que custodian y su finalidad para hacer un pequeño ejercicio de "investigación". En él, los estudiantes deben extraer la información de los registros de defunciones de una localidad vizcaína en 1900 (son 33 registros y una letra comprensible) y sistematizarla para extraer conclusiones. Así deben

[25] Asopa y Beye (2001) definen el MdC como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real.

[26] Algunos recursos útiles para conocer en profundidad la metodología del ABP se pueden encontrar en Barell (2007), Exley y Dennick (2007), y en el Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008).

averiguar las tasas de crecimiento de la población intercensal, tasas brutas de natalidad y mortalidad, porcentaje de párvulos difuntos sobre bautizados, profesiones de los difuntos, procedencia, etc.). A partir de esta práctica se trabaja todo el concepto de demografía preindustrial y la transición demográfica. Aunque este ejercicio les cuesta muchísimo porque se realiza la primera semana de curso, les resulta muy estimulante[27].

En un nivel mucho más sencillo, utilizamos pequeñas esquematizaciones acompañadas de la resolución de un problema, para explicar conceptos complejos. Así para trabajar la integración de los mercados se les propone el ejemplo de dos localidades con diferentes capacidades productivas que están separadas por un río. Deben evaluar el impacto económico que supondría la construcción de un puente entre ambas[28]. Análogamente, cuando Churchill se prestaba a decidir si devaluar o no la libra esterlina en el marco de la puesta en marcha del patrón de cambios oro, les pedimos que realicen unos cálculos para averiguar que, efectivamente, una devaluación de la moneda modificaría el tipo de cambio con respecto a otros países, abaratando las exportaciones y de esta forma aumentando la competitividad de los productos nacionales.

Tanto la utilización del MdC como del ABP propiamente dichos requiere una planificación exhaustiva y un espacio temporal más amplio que resulta incompatible con el desarrollo completo de la asignatura[29].

d) En Historia es muy difícil aplicar un aprendizaje experiencial propiamente dicho porque nuestro objeto de estudio es el pasado. Por ello, se han preparado algunas actividades en las que los estudiantes realizan simulaciones de situaciones ocurridas en el pasado y en las que cada uno de ellos tiene un papel que debe desempeñar. Así, para familiarizarles con la época preindustrial, realizamos un juego de rol en el que simulamos la vida económica de un pueblo francés en el año 1700, donde los alumnos desempeñan distintos papeles (campesinos,

---

[27] Esta práctica y sus resultados pueden verse en Catalán y Castillo (2016).

[28] Goñi (2013).

[29] Hace algunos años, el equipo docente que impartimos la asignatura de Historia Económica en la Facultad de Economía y Empresa de la UPV/EHU diseñó un caso completo para trabajar la revolución de los transportes y sus consecuencias en la política comercial del último tercio del siglo XIX (Catalán et al., 2015). A pesar de que la experiencia fue muy positiva, ocupó un tercio del curso lo que nos obligó a reordenar y simplificar el resto del temario.

mercaderes, artesanos, nobles, reyes, curas…)[30] De forma similar, cuando, a finales del siglo XIX, abordamos el conflicto entre las políticas proteccionistas y librecambistas con motivo de la revolución de los transportes y la integración de los mercados, representamos en clase el debate que tuvo lugar en el Congreso de los Diputados el 8 de enero de 1889 entre Joaquín López Puigcerver y Antonio Cánovas del Castillo[31]. La mitad de la clase se lee el discurso original del primero y la otra mitad del segundo, y tras unos minutos de preparación, realizamos dos tandas de careo en el que los alumnos discuten sobre las ventajas e inconvenientes de cada postura.

e) Al final de cada grupo temático siempre incluimos un ejercicio que nos parece particularmente interesante porque los prepara de manera específica para el tipo de preguntas que se les hace en el examen y nos da la pauta del éxito o fracaso de la efectividad de metodologías empleadas durante el proceso. Se trata de plantear una pregunta muy amplia y con perspectiva de largo plazo (como las que les pondremos en el examen final) que deben contestar en grupo utilizando obligatoriamente una batería de entre 7 y 12 palabras clave que son presentadas por orden alfabético. Durante la primera media hora, deberán ordenarlas y realizar un esquema sin poder consultar ningún material. Aquí el grupo identifica todos los conceptos, discute y valora las diferentes opciones poniendo en práctica los principios del *peer instruction*. Transcurrido el tiempo inicial, se les permite consultar cuantos materiales deseen para poder elaborar una respuesta razonada que, necesariamente, ha de ser muy sintética ya que deben consensuar y redactar la respuesta durante la sesión de aula. Esta actividad es muy valorada por los estudiantes y por nosotros, ya que permite aclarar las dudas, identificar los puntos débiles y las fortalezas del proceso de aprendizaje y prepara de manera eficiente para el examen final. Es importante que la retroalimentación del profesor sea lo más inmediata posible y, dado su carácter de síntesis, ofrecerles una posible solución al ejercicio que se sube a la plataforma virtual del curso para que todos puedan consultarla en el momento que lo deseen.

---

[30] Catalán y Etxabe (2013).

[31] En realidad, este debate es una versión reducida de un caso diseñado acerca de este acontecimiento. Para más información, ver Catalán et al. (2015).

iii. Trabajo de síntesis

Para completar la formación del alumnado y trabajar competencias más específicas, proponemos un ejercicio de síntesis en el que el estudiante debe demostrar las habilidades que ha ido adquiriendo durante el curso. Normalmente, se trata de trabajar en profundidad uno de los temas finales del temario que tienen un mayor entronque con la actualidad (La Edad Dorada del capitalismo, La Descolonización y el Tercer Mundo o La Globalización). Para ello se les proporciona los accesos a las distintas bases estadísticas (Banco Mundial, Gapminder, Clio Infra, etc.) en las que tienen que buscar datos sobre los indicadores macroeconómicos y estándares vitales de diferentes países (según el tema que se aborde), elaborar tablas y gráficos comparativos y explicar el porqué de su comportamiento. El trabajo suele realizarse en grupo, pero el output es siempre individual para que se acostumbren a estructurar, redactar y referenciar de forma correcta. Para los estudiantes, este trabajo encierra una dificultad máxima ya que es la primera vez que se enfrentan a la búsqueda y sistematización de información para su análisis.

c. La evaluación de las actividades

Por último, es importante definir previamente cómo vamos a evaluar cada una de las actividades realizadas. La experiencia demuestra que, si no se evalúa la implicación del alumnado, al menos el de primer curso, es mucho menor. Esta cuestión es fundamental para nosotros ya que condiciona la forma en que el estudiante se enfrenta al aprendizaje[32]. Hemos constatado que una motivación primordial es que evaluemos las sesiones presenciales. Su trabajo y su éxito deben verse reflejados en la nota final para conseguir un grado de implicación mayor y por tanto de aprendizaje más elevado. Además, como hemos señalado con anterioridad, es imprescindible alinear lo que se hace en clase con el tipo de examen final ya que es en el que recaerá el 60% de la nota, lo que le convierte en objetivo prioritario del estudiante

El principal problema que se plantea con la evaluación es el tamaño del grupo y la sobrecarga que sufrimos los profesores. En este sentido, se debe tener en cuenta que la evaluación y la calificación no son la misma cosa. No vamos a extendernos aquí sobre las

[32] Gibbs y Simpson (2004).

diferentes tipologías de la evaluación de las competencias en la educación superior. Solamente señalaremos la necesidad de que durante el proceso de aprendizaje la evaluación sea formativa dejando el aspecto sumativo para trabajos de mayor envergadura o para el examen final. Es decir, durante el desarrollo del curso, las actividades que se realizan mediante un trabajo colaborativo se debe ofrecer una retroalimentación inmediata a los estudiantes ofreciéndoles la posibilidad de regular su propio aprendizaje y rectificar en aquellos aspectos que no se ha conseguido el mínimo requerido. En ese sentido, las TICs pueden sernos de gran ayuda ya que existen numerosas plataformas que permiten plantear la evaluación desde una perspectiva gamificada (Kahoot, Socrative e incluso del mismo Moodle), detectar las carencias en el tema trabajado y corregirlas de manera inmediata. También podemos recurrir al sorteo en el que solo se corregirá el ejercicio de un estudiante de cada uno o dos grupos, sirviendo su nota para calificar al resto de los compañeros. Otra opción más "sofisticada", es la elaboración de una rúbrica en la que se facilite la solución al ejercicio dado y se definan los diferentes niveles de desempeño. Esta herramienta la podemos utilizar para introducir la autoevaluación y la coevaluación, sistemas con los que se obtiene un nivel de implicación máxima del alumnado en la tarea realizada. Elijamos el sistema que elijamos, se debe potenciar el carácter formativo de la evaluación "diaria" no dándole demasiado peso específico en la nota final o simplemente modificando la escala de puntuación dejándola en un baremo de apto/no apto, para que el estudiante sea consciente de si ha superado los mínimos exigidos en el tema trabajado.

Para las actividades que tienen mayor complejidad o peso específico en la asignatura se requiere que el alumnado obtenga una calificación numérica que valide el nivel de desempeño conseguido (evaluación sumativa). Nosotros la utilizamos básicamente en la síntesis que deben elaborar durante el curso sobre un tema propuesto y como orientación de calificación en el examen final. Merece la pena dedicar un tiempo en pensar y desarrollar rúbricas para la evaluación de los trabajos que realizan ya que requiere un proceso riguroso, imparcial y ético por parte del docente que le obligan a pensar en las competencias que están desarrollando los estudiantes y definir el nivel de desempeño de cada una de ellas. Realmente, el resultado difiere muy poco de la nota que le pondríamos calificándolo de manera tradicional, pero es un instrumento que ofrece muchas ventajas

tanto para los estudiantes como para los profesores[33]. En primer lugar, facilita la descripción de la excelencia (concepto que no suele coincidir para las partes implicadas) y por lo tanto permite a los estudiantes ajustar y orientar su trabajo hacia las expectativas reales. En segundo lugar, facilita la alineación entre el plan de evaluación y el de trabajo con las competencias exigidas por las guías docentes, tanto de asignatura como de grado. En tercer lugar, la rúbrica facilita una evaluación transparente, consistente y sistémica con una reducción considerable del tiempo del docente destinado a la corrección.

CONCLUSIÓN

Para conseguir un *Student Engagement* adecuado es necesario la acción combinada de docentes, instituciones y sociedad. La mayoría de los factores que intervienen en el proceso se escapan a la actuación de los docentes ya que serían necesarias políticas de desarrollo integral en el ámbito universitario. Sin embargo, desde nuestro quehacer diario podemos contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para adecuarlo a las características generacionales de nuestros estudiantes y prepararlos para lo que la sociedad y la empresa demanda de los futuros egresados.

La Historia Económica es una asignatura que, por su propia naturaleza, tiene un gran potencial para promover el *engagement*. Las especiales características de los temas incluidos en el temario (que ahondan en la comprensión de los problemas sociales y económicos del presente) tienen un efecto positivo inmediato puesto que logran despertar el interés de los estudiantes por su entorno y los aspectos de la vida cotidiana. Además, el hecho de alejarse de la 'chapa' tradicional y presentar algunas prácticas metodológicas novedosas engancha a los alumnos porque piensan que esto es algo diferente y sienten curiosidad por descubrir lo que pueda deparar esta nueva versión de aprender 'Historia' (que es como ellos denominan a la asignatura).

En la actualidad existen numerosas estrategias pedagógicas que procuran optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las TICs han permitido desarrollar nuevas vías para trabajar conceptos y evaluar las tareas que conectan y motivan al alumnado. En general, las metodologías activas basadas en el Experiential Learning contribuyen eficazmente a un incremento del *engagement* general, aunque implican un profundo

---

[33] Volk (2002).

cambio en la cultura docente y un esfuerzo importante de adecuación por parte del profesor. Sin embargo, no hay por qué realizar este cambio de golpe, ni cambiar radicalmente el planteamiento de la asignatura que nos ha costado años elaborar. Basta con ser conscientes de la necesidad de poner al alumno en primer plano del proceso e ir incorporando pequeñas modificaciones sobre la clase magistral, que además se adaptan muy bien a un escenario de grupos grandes, para que empecemos a notar la eficiencia del sistema. Sin duda, en unos pocos años, el cambio de paradigma en la docencia universitaria será una realidad sobre la que aplicar políticas integrales que potencien el *Student Engagement* y sitúen a la universidad española en situación de competencia en un escenario de enseñanza superior globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, Gloria; FORCADA, Javier; LAFUENTE, Amaia y ZORRILLA, Pilar (2015), "Management challenges in Higher Education: New proposals from experiential marketing literature review", en INTED (2015): *9th International Technology, Education and Development Conference*, IATED, Madrid.

APARICIO, Gloria; RUIZ-ROQUEÑI, Maite y CATALÁN, Elena (2014), "A model for implementing non-specific competencies (NSCs) in degree studies, defined using a Delphi study in Spanish universities", *Sustainable Learning in Higher Education-Developing Competences for the Global Marketplace*, edited in 2104 by Dr. Marta Peris-Ortiz and Dr. José M. Merigó, SPRINGER, London, Chapter 4, pp. 47-61.

ASOPA, Vijendra Nath y BEYE, Gora (2001), "Appendix 2: The case method" [Disponible en: http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm]

BARELL, John (2007), *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*, Manantial ediciones, Buenos Aires, Argentina.

CATALAN Elena; ECHEVARRIA Miguel Angel; ETXABE Igor; GOÑI, Igor; LÓPEZ, Ernesto y PÉREZ-CASTROVIEJO, Pedro (2015), "Pan para hoy... ¿Hambre para mañana?", *IKD baliabideak 10*. [Disponible en: http://hdl.handle.net/10810/17761]

CATALÁN, Elena y APARICIO, Gloria (2016), "¿Estamos dispuestos a investigar en docencia? El 'student engagement' como marco del 'Scholarship in Teaching and Learning' en la Universidad Española" en BRINGAS, CATALÁN, TRUEBA y

REMUZGO (eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la Historia Económica*, Universidad de Cantabria, Santander, pp. 62-92.

CATALÁN, Elena y APARICIO, Gloria (2017), "Interpretation of the 'Student Engagement' paradigm in Spain (a bibliometric review)", *Revista de Tecnología, Ciencia y Educación,* n.º 6, pp. 49-60.

CATALÁN, Elena y CASTILLO, Cristina (2016), "Del archivo a la Universidad: experiencia en el aula con fuentes primarias para el estudio de la Historia Económica" en BRINGAS Miguel Ángel; CATALÁN, Elena; TRUEBA, Carmen y REMUZGO, Lorena (eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la Historia Económica*, Universidad de Cantabria, Santander, pp. 212-231.

CATALÁN, Elena y ETXABE, Igor (2013), *Vivir en 1700. Juego de simulación de una economía preindustrial*. PHE-AEHE nº 5. [Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/viviren1700_juegodesimulaciondeunaeconomiapreindustrial4.pdf]

CRUZ TOMÉ, María África (2004), *Un Modelo de Lección Magistral para el Aprendizaje Activo y Cooperativo*, Universidad de Vigo, Vigo. [Disponible en: http://webs.uvigo.es/webcalidad/area_calidad/documentos/cursos/LeccionMagistralApuntes.pdf]

EXLEY, Kate y DENNICK, Reg (2007), *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*, ed. Narcea, Madrid.

FELDER, Richard y BRENT, Rebecca (1994), "Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls, and payoffs", *ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038*, pp. 56-71.

GADNER, Howard (1983), *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.

GARCÍA-ESTÉVEZ, Javier y DUCH-BROWN, Néstor (2014), "Student graduation in Spain: to what Extent does university expenditure matter?", *Springer: Res High Educ*, 55, pp. 308-328.

GIBBS, Graham y SIMPSON, Claire (2004), "Conditions under which Assessment supports Student Learning", *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31. [Disponible en: http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/simpson.pdf]

GOÑI, Igor (2013), "Mejoras en el transporte, integración de los mercados y especialización regional", PHE-AEHE, n.º 7. [Disponible en: http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/laintegraciondelosmercados1.pdf]

HEMSLEY-BROWN, Jane y OPLATKA, Izhar (2014), "Universities in a Competitive Global Marketplace: A Systematic Review of the Literature on Higher Education Marketing", *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), pp. 316-338.

JOHNSON, Matthew Scott y DEAN, Michael (2001), "Student Engagement and International Baccalaureate: Measuring the Social, Emotional and Academic engagement of IB Students", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

KAHU, Ella R. (2013), "Framing Student Engagement in Higher Education", *Studies in Higher Education*, 38 (5), pp. 758-773.

KOLB, David A. (2014), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Pearson Education, New Jersey [1ª ed. 1983]. [Disponible en http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf]

LAGE, Maureen; PLATT, Glenn y TREGLIA, Michael (2000), "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment", *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43.

LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric y WATKINS, Jessica (2008), "Peer instruction: From Harvard to the two-year college". *American Association of Physics Teachers*, 76 (11), pp. 1066-1069.

LÓPEZ GARCIA, Juan Carlos (2014), "La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones", *Eduteka*. [Disponible en: http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro]

McCRINDLE, Mark (2014), *The ABC of XYZ. Understanding the global generations*, McCrindle Research. [Disponible en: http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf]

ROMERO, Asunción; PASCUAL, Helena María y FERNÁNDEZ, María (2015), "Research comparing University Teaching within the EHEA between the University CEU Cardenal Herrera in Spain and the University of Bedfordshire in England", *Open Journal of Social Sciences*, 3, pp. 250-261.

SAMS, Aaron; BERGMANN, Jon; DANIELS, Kristin; BENNETT, Brian; MARSHALL, Helaine W. y ARFSTROM, Karl. M. (2014), "The Four Pillars of F-L-I-P", *Flipped Learning Network (FLN)*. [Disponible en: http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf]

SERVICIO DE INNOVACION EDUCATIVA DE LA UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Universidad

Politécnica de Madrid, Madrid. [Disponible en https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf]

TALBERT, Robert (2012), "Inverted classroom", *Colleagues* 9(1), Article 7. [Disponible en: http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7]

TROWLER, Vicki y TROWLER, Paul (2010), *Student Engagement Evidence Summary*, Higher Education Academy, York, UK.

VALLÉS ACOSTA, Yenisey (2014), "Generaciones de hoy. De baby boomers a millenials, la necesaria evolución de las estructuras sociales", *Revista del Tecnológico de Monterrey*, 9, pp. 42-45.

VOLK, J. (2002), *Assessment strategies*. Saskatchewan Learning-Region 3.

La historia económica de Colombia a través de la historia familiar de los estudiantes

Adolfo Meisel-Roca

María Teresa Ramírez-Giraldo[1]

Banco de la República de Colombia

Resumen: En esta ponencia se presenta y discute la metodología usada en el seminario sobre la "Evolución de la calidad de vida de los colombianos", de la Universidad delos Andes, en Bogotá, Colombia, el cual hace parte del ciclo de historia económica de la Facultad de economía. A través de sus historias de vida, los estudiantes comparan los estándares de vida actuales, los de su propia generación, con el nivel de vida de las generaciones anteriores (sus padres, abuelos, bisabuelos, etc.). De esta manera, los estudiantes logran identificar y entender aspectos como la transición demográfica, la transición epidemiológica, la movilidad socioeconómica multi-generacional, los avances en educación y transporte, y en general, los logros socioeconómicos alcanzados a lo largo del siglo veinte en Colombia. Esta metodología ha sido exitosa. Los estudiantes se han mostrado muy comprometidos e interesados en investigar y entender las condiciones de vida de sus antepasados, y relacionar todos los temas estudiados en el seminario a través de la escritura sobre la biografía de sus antepasados.

Introducción

Durante el siglo veinte, Colombia presentó importantes avances en la calidad de vida de su población. La tasa de mortalidad disminuyó de aproximadamente 30 muertes por cada mil habitantes en 1905 a cerca de 5.5 en 2000. La esperanza de vida al nacer se incrementó de 40 años en 1937 a 73 años en 2005. La tasa de fecundidad se redujo de alrededor de 6,4 niños por cada mujer en edad reproductiva en 1905 a 2,5 a fines del siglo veinte. Se alcanzó una cobertura completa en educación primaria, y las tasas de matrícula en

[1] Los autores en su orden son miembros de la Junta Directiva e Investigadora Principal del Banco de la República. Esta ponencia fue escrita con la colaboración de Nicolás Villada y Daniel Zarama, nuestros asistentes de investigación, a quienes agradecemos su excelente asistencia. También queremos agradecer a nuestros estudiantes de economía de la Universidad de los Andes, quienes compartieron con nosotros sus historias de vida y nos dieron su autorización para utilizar su información en esta ponencia. Finalmente, las opiniones contenidas en el presente documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen al Banco de la República ni a su Junta Directiva.

educación secundaria y superior, se incrementaron significativamente. El PIB per cápita creció a una tasa promedio anual de 2.2% entre 1905 y el año 2000 (Jaramillo, Meisel y Ramírez 2017). Estas tendencias de largo plazo que afectaron el nivel de vida de la población colombiana durante los últimos 100 años se han convertido en objeto de estudio para entender y analizar aspectos como la salud, la transición demográfica, la educación, el transporte y las desigualdades tanto de género como regionales. Por lo tanto, se consideró importante ofrecer un seminario, que hiciera parte del ciclo de historia económica, en la Facultad de economía de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia, que le permitiera a los estudiantes examinar los cambios socioeconómicos de la población colombiana desde una perspectiva de historia económica cuantitativa, utilizando una metodología que lograra desarrollar herramientas analíticas para que los estudiantes pudieran realizar sus propios estudios mediante el desarrollo y la comprobación de sus hipótesis. Este seminario, que está a cargo nuestro, se ofrece anualmente desde 2015 para los estudiantes de economía que estén cursando los últimos semestres de su carrera[2].

En particular, nosotros como profesores les proveemos a los estudiantes el marco teórico, empírico y conceptual, además de la literatura de frontera tanto nacional como internacional, para que realicen sus propios análisis. Al final del curso los estudiantes deben realizar y exponer en clase un ensayo sobre la biografía de sus antepasados en el cual logren responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo son las condiciones socioeconómicas de los colombianos actualmente y cómo eran antes?; Así, los estudiantes pueden establecer y comparar los estándares de vida de la población actual con la de las generaciones anteriores (sus padres, abuelos, bisabuelos, etc).

La evidencia en los cursos enseñados ha mostrado que la metodología ha sido exitosa. Los estudiantes han mostrado compromiso e interés en la investigación acerca de las condiciones de vida de sus antepasados, puesto que formulan preguntas e hipótesis, proveen evidencia cualitativa y cuantitativa, realizan entrevistas, y comparten la experiencia de sus familias con los demás estudiantes del seminario, relacionando lo

[2] La carrera de economía en la Universidad de los Andes tiene una duración de 4 años. El seminario que ofrecemos está dirigido a estudiantes que estén cursando entre 6 y 8 semestre, que ya hayan completado los prerrequisitos de econometría, macroeconomía e historia económica general y de Colombia.

aprendido en el seminario con la escritura sobre la vida de sus antepasados. Un resultado muy importante, es que los estudiantes han podido con sus historias replicar exactamente las tendencias de largo plazo observadas en el nivel de vida de la población colombiana durante los últimos cien años.

Esta ponencia consta de cinco secciones, además de esta introducción. En la segunda sección se realiza una breve revisión de la literatura relacionada. En la tercera, se discute le metodología, en la cuarta sección se presentan los principales resultados obtenidos a partir de las historias de vida de los estudiantes y cómo estas se relacionan con los principales indicadores de calidad de vida de los colombianos y en la quinta sección se presentan dos estudios de caso Finalmente, en la sexta sección se presentan las conclusiones.

Revisión de literatura

En esta sección se realiza una breve revisión de la literatura que sirve como marco conceptual para interpretar los resultados que ofrece el análisis de las biografías realizadas por los estudiantes del seminario. En primer lugar, se revisa la literatura concerniente al análisis económico de las genealogías, en particular sobre los lazos socioeconómicos intergeneracionales, la movilidad social, y las vías de transmisión del ingreso y de las condiciones sociales entre generaciones. En segundo lugar, se realiza una revisión de la literatura de historia económica que analiza la evolución y el progreso de las condiciones de vida de los colombianos, que tuvo lugar en el siglo XX. Esto último con el fin de enmarcar los resultados dentro del contexto histórico del país

Recientemente, la literatura económica se ha preocupado por estudiar la movilidad social no solo entre padres e hijos, sino también entre generaciones más distantes (i.e. abuelos, bisabuelos), dando así cabida a marcos históricos más amplios, que pueden explicar la condición de los individuos en relación con generaciones anteriores. Esta literatura se ha concentrado principalmente en el caso de países desarrollados. Por ejemplo, Dribe y Helgertz (2016) estudian la persistencia del nivel de ingresos, la clase social y la clasificación socioeconómica de las profesiones a través de las generaciones de individuos en Suecia entre 1815 y 2011. Estos autores se preocupan por verificar la existencia de una relación entre la persistencia de dichas variables a dos generaciones de distancia, es decir determinar si existe el efecto abuelo sobre la generación presente. Estos

autores encuentran que se presenta cierta perdurabilidad en el estatus social y en la clasificación socioeconómica de las profesiones en que se desempeñan los individuos de una familia, pero que esta correlación no existe para el nivel de ingresos.

Por otro lado, Olivetti et al (2016) estiman las elasticidades interregionales a través de tres generaciones en los Estados Unidos en el período entre 1850 y 1940, es decir estudian la persistencia de la riqueza de abuelos a nietos. Estos autores encuentran que la persistencia en los niveles de riqueza entre abuelos y nietos es importante. Sin embargo, existen diferencias considerables en el grado de transmisión de ingreso según si el abuelo es paterno o materno. Se encuentra que el efecto del abuelo paterno es mayor para los nietos que para las nietas, mientras que para las nietas es mayor el efecto del abuelo materno. Este estudio permite observar la relevancia de los abuelos dentro de los mecanismos de transmisión de riqueza y los matices que esto tiene en relación con el género. Ferrie et al (2016) realizan un estudio sobre la relación del nivel de ingreso entre generaciones a dos y tres grados de distancia (es decir, abuelos y bisabuelos, respectivamente). Mediante métodos probabilísticos de emparejamiento de individuos observados en distintos censos, y muestras poblacionales de Estados Unidos entre 1910 y 2013, los autores encuentran que existe un efecto positivo del nivel educativo de los abuelos sobre el individuo y, segundo, que existe evidencia tentativa sobre la existencia de una relación entre los ingresos de los bisabuelos con respecto a los de sus bisnietos, lo cual supone un nuevo grado de relación en la transmisión de riqueza.

Los trabajos revisados muestran que la transmisión de la riqueza entre generaciones es un fenómeno complejo, debido especialmente a que su extensión en términos de grados de consanguineidad puede ser determinante para ganar capacidad explicativa frente a los fenómenos de acumulación y movilidad social. La evidencia presentada en estos artículos sugiere una correlación entre los niveles de ingreso de las generaciones recientes con los de sus antepasados, en un marco expandible hasta los bisabuelos, pero que no limita indagaciones hacia antepasados aún más viejos.

Sin embargo, los anteriores estudios se han realizados para países avanzados, en donde la generación de los abuelos ya era una generación que probablemente ya tenía un mayor acceso a la educación. De otra parte, estos estudios no contemplan otros indicadores de bienestar de la población como la salud, demografía, fecundidad, expectativa de vida, que

son importantes también para analizar las transmisiones interregionales, como lo hacen las biografías escritas por nuestros estudiantes.

De otro lado, respecto a los estudios que analizan la evolución de la calidad de vida de los colombianos, se encuentra Flórez (2000), que examina la transición demográfica que tuvo lugar en el país durante el siglo veinte. Este trabajo documenta el paso de altos niveles de fertilidad y de mortalidad, con una baja esperanza de vida, a principios del siglo veinte a bajas tasas de fertilidad y mortalidad y una mayor esperanza de vida al final del siglo. En particular, la transición demográfica ocurre a mediados del siglo XX, cuando se presenta una rápida caída en las tasas de mortalidad. Posteriormente, en los años 60s la tasa de fecundidad empieza a caer, en parte, como respuesta a la introducción de las políticas de planificación familiar y control natalidad, al aumento en la educación de la mujer, al aumento de la edad del matrimonio de las mujeres, y al creciente costo de oportunidad para las mujeres debido a su mayor participación en la fuerza de trabajo (Mejía et al, 2008). Similarmente, la transición epidemiológica, se observa también durante la segunda mitad del siglo XX, cuando las muertes debido a enfermedades infecciosas disminuyen rápidamente y aumentan las muertes ocurridas por enfermedades crónicas, como cáncer y enfermedades cardiovasculares.

En cuanto a la educación, durante el siglo XX se observaron mejoras considerables en términos de asistencia escolar, calidad, cantidad de maestros, gasto en educación, igualdad de género y cantidad de establecimientos, en todos los niveles educativos. De acuerdo con Ramírez y Téllez (2007), los logros en materia educativa, en especial a partir de 1950, respondieron a la prioridad que se le otorgó en términos gubernamentales a la educación, a los esquemas de planeación educativa que se diseñaron y al significativo aumento del gasto público orientado a la educación. Es de destacar, que uno de los mayores logros del siglo XX en Colombia fue la entrada de mujeres en las universidades y su creciente participación en la educación superior. A finales del siglo veinte, el número de mujeres matriculadas en la universidad superaba el de los hombres.

Por último, Jaramillo et al (2017) examinan las tendencias a largo plazo observadas en el nivel de vida de la población colombiana durante los últimos cien años. Para este fin los autores calculan índices históricos de desarrollo humano por género para Colombia. Los autores muestran que durante el siglo XX se evidenciaron importantes avances en todos los componentes del índice, es decir en educación, ingreso per cápita y esperanza de vida. En particular, los principales avances en el desarrollo humano se produjeron durante el

período 1950-1980 cuando tuvieron lugar importantes logros en educación y salud, especialmente en el caso de las mujeres.

Metodología

Para el diseño del ensayo los estudiantes deben consultar los principales aspectos de la biografía de alguno(s) de sus antepasados más cercanos, padres, madres, abuelos/abuelas, bisabuelos/bisabuelas, tatarabuelos/tatarabuelas u otros antepasados, en donde se explique en detalle cómo eran sus condiciones de vida. En particular, se debe incluir: lugar de nacimiento, lugar de residencia, número de hijos, número de hijos que fallecieron y la causa de este fallecimiento, años de vida, edad en que murieron, edad del primer matrimonio, educación alcanzada, tipo de empleo, principales enfermedades que presentaron, causa de la muerte, y las condiciones de los medios de transporte y de vivienda de la época en que vivieron, entre otros aspectos. Para este fin, los estudiantes pueden realizar entrevistas a sus familiares, hacer uso de documentos, fotografías, árboles genealógicos, mapas, y demás materiales que tengan a su disposición.

Una vez establecidas las condiciones de vida de sus ancestros, los estudiantes deben comparar los estándares de vida actuales, los de su propia generación, con el nivel de vida de las generaciones anteriores (sus padres, abuelos, bisabuelos, etc.), con el objetivo de establecer e identificar los factores como transición demográfica, la movilidad socioeconómica multi-generacional y, en general, los logros socioeconómicos obtenidos a lo largo del siglo veinte en Colombia. Para realizar estas comparaciones, los estudiantes deben hacer uso de la evidencia empírica, teórica y conceptual presentada por los profesores en clase.

Finalmente, los estudiantes presentan sus ensayos en el seminario para recibir retroalimentación por parte de sus compañeros y profesores y compartir su experiencia. Así, entre profesores y estudiantes se analiza la evolución en la calidad de vida y los principales logros obtenidos en materia de bienestar de los colombianos.

Resultados de las historias de vida de los estudiantes: estadísticas descriptivas

En esta sección se presentan las estadísticas descriptivas resultantes al agregar las historias de vida de las distintas generaciones de familiares de los estudiantes que asistieron a nuestro seminario sobre la evolución de vida de los colombianos, en la Universidad de los Andes. La muestra que utilizamos consta de 15 historias de vida, donde el 60% de las biografías corresponden a las escritas por los estudiantes en el seminario del primer semestre de 2018, el 27% a las escritas en el segundo semestre de 2016 y el 13% restante corresponden al segundo semestre de 2015[3].

Es importante mencionar, que la muestra corresponde a estudiantes que asisten a una universidad privada de élite, la cual tiene los costos más altos de matrículas en el país. Por lo tanto, se podría inferir que una proporción importante de los estudiantes que asistieron al seminario provengan de familias ubicadas en los quintiles de ingreso más altos de la población, las cuales cuentan con los recursos necesarios para poder invertir en la formación académica que ofrece la universidad de los Andes[4]. Por lo tanto, los resultados extraídos de estas biografías corresponden principalmente a este grupo de población y no necesariamente se pueden extrapolar a la población en general. Por ejemplo, se podría presentar un sesgo, debido a que el grupo de la muestra (los familiares de los estudiantes) podría registrar unos niveles de educación muy superior al promedio de la población.

Uno de los aspectos más importantes, y donde se evidenció uno de los mayores progresos a lo largo del siglo veinte, fue el nivel educativo de las personas que se encuentran en las biografías escritas por los estudiantes. En el Gráfico 1 se presentan los años de educación promedio para hombres y mujeres según la generación a la que pertenecen. Se puede observar que se presenta un cambio estructural en el nivel educativo a través de las generaciones. En particular, los hombres y mujeres de la generación de los bisabuelos contaban en promedio con 7.8 y 5.1 años de educación, respectivamente; mientras que en

[3] Estamos tratando de contactar a estudiantes de semestres anteriores para que nos autoricen utilizar sus biografías y para poder así ampliar la muestra de estudio.

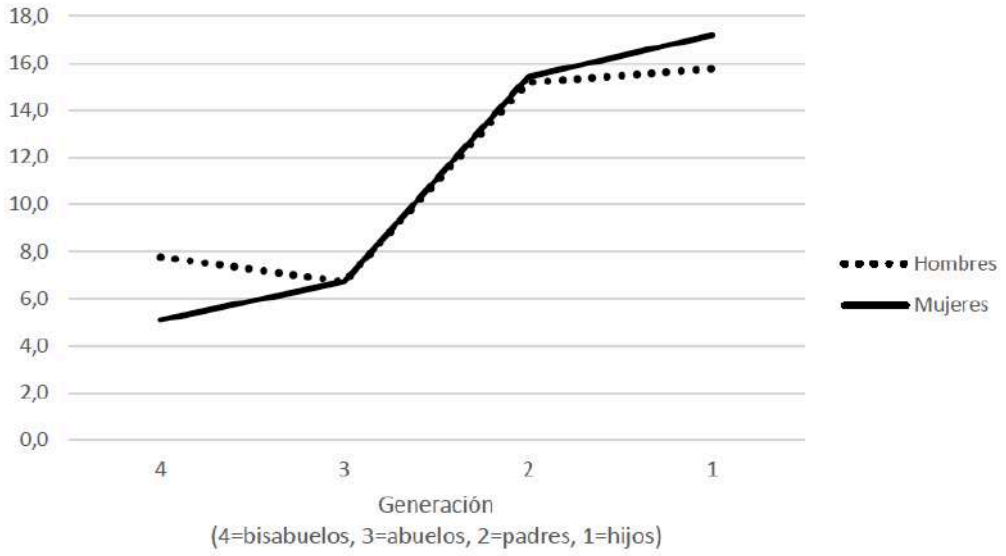
[4] Sin embargo, una fracción de los estudiantes pudo acceder a la Universidad de los Andes a través de programas de financiación y becas educativas. Para el propósito de esta ponencia, nosotros no podemos identificar los estudiantes que se encuentran becados o que tienen algún tipo de financiación de los que no están, ya que la universidad no nos provee de dicha información, debido a la política de privacidad en los datos.

la generación de los hijos, los hombres presentan en promedio 15.8 años de educación y las mujeres 17.2. Así, se evidencia que para ambos grupos de la muestra los años de educación crecen significativamente entre generaciones. Es de destacar que, aunque los hombres presentaron en promedio más años de educación que las mujeres en las generaciones más antiguas, en la generación actual, de padres y de hijos, son las mujeres quienes presentan en promedio más años de educación.

Por eso, los datos reportados en las historias de vida de los familiares de los estudiantes sugieren que se presentó un aumento importante en los años de educación entre generaciones y que los mayores logros lo presentaron las mujeres, debido a que inician con menores años de educación y en dos generaciones alcanzan una cantidad mayor de educación que los hombres.

Gráfico 1

Años de educación promedio por generación y género



Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

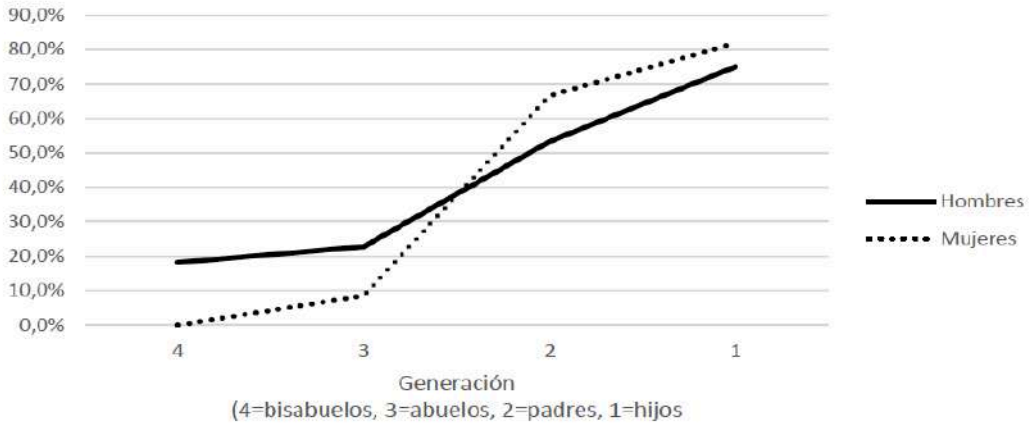
Estos resultados se encuentran en línea con lo encontrado por Ramírez y Téllez (2007). En dicho trabajo se observa que los niveles educativos de los colombianos crecieron considerablemente a lo largo del siglo XX, especialmente a partir de la segunda mitad. La información reportada muestra diferencias educativas leves entre las generaciones 4 y 3, grandes entre las 3 y 2, y leves de nuevo entre las 2 y 1 (aunque la 1 aún no ha terminado su proceso de formación en su totalidad). La información revelada en el gráfico 1 muestra dicho cambio estructural. Estos resultados se mantienen claramente al observar el

porcentaje de personas que alcanzó la educación superior, teniendo en cuenta el género (Gráfico 2).

Además, es relevante observar como el porcentaje de población con educación superior ha ido aumentando a través de las generaciones. Este aumento en la cantidad de personas matriculadas no se dio de manera rápida, fue un proceso lento, que solo empezó a tener un impacto relevante en la segunda generación (padres). Se puede observar como para las generaciones más antiguas había más hombres con educación superior que mujeres, resultado que se revierte para las nuevas generaciones. Por lo cual, se puede ver que la brecha de género para educación superior se logró revertir a favor de las mujeres. Es importante señalar, el rápido crecimiento en el porcentaje de mujeres matriculadas en educación superior ocurre entre la generación 3 (abuelas) y la generación 2 (madres). Como lo señalan Jaramillo, Meisel y Ramírez (2017), a partir del Decreto 227 de 1933, que igualó las condiciones y requisitos de grado entre las escuelas secundarias de hombres y mujeres, y de la reforma constitucional de 1936, que otorgó el derecho a las mujeres a entrar en la universidad en los mismos términos que los hombres, el número de mujeres matriculadas en la educación superior aumentó rápidamente, y superó al número de hombres a finales del siglo XX. Adicionalmente, este resultado es congruente con el proceso descrito por Goldin (2006), donde se establece que las mujeres cambiaron su comportamiento en muchas dimensiones, tomando más clases orientadas a las matemáticas y ciencias; y teniendo expectativas sobre su futuro laboral, logrando cambiar su situación para así tomar la iniciativa de terminar sus estudios terciarios.

Gráfico 2

Porcentaje de personas con educación superior según generación y género

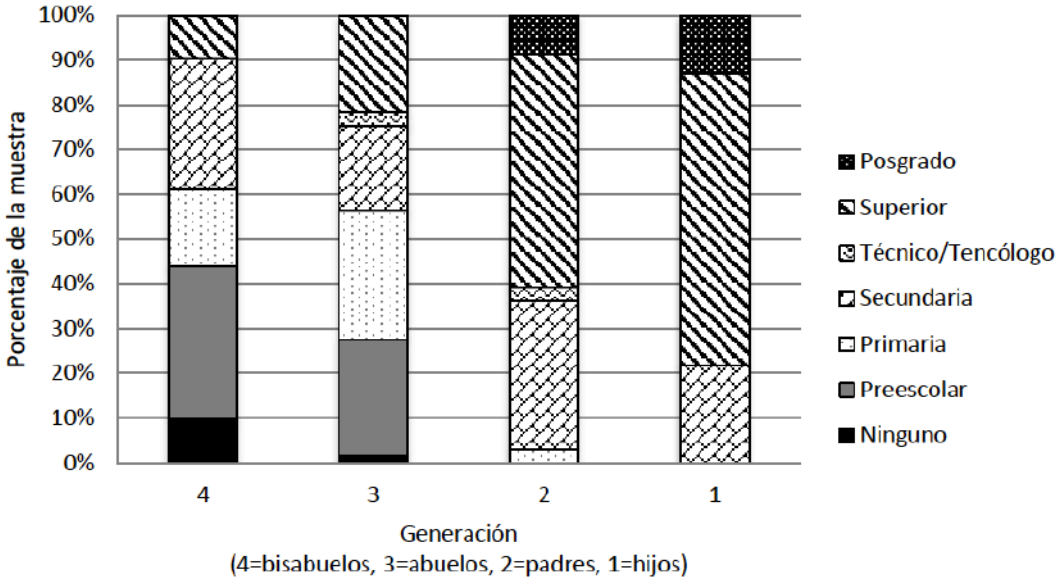


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Resulta interesante también analizar los cambios en los niveles educativos en la población entre generaciones. El gráfico 3 muestra los resultados de la clasificación de la muestra según el nivel educativo de los individuos para los cuáles había reporte. De nuevo, este gráfico refleja el importante incremento en la población que comenzó a contar con educación terciaria, que –claramente- pasa a ser mayoritaria para la generación 1, la de los hijos (estudiantes del curso y sus hermanos). Se puede observar que, al inicio, la mayor parte los antepasados entre los bisabuelos (generación 4) contaba solamente con educación secundaria. A este grupo le seguía los que habían cursado hasta la primaria y puede verse que en esta generación aún algunos individuos no contaban con ningún nivel educativo. El gráfico evidencia el importante cambio educativo entre generaciones, al mostrar cómo en las generaciones siguientes desaparecen los individuos sin años de educación y aquellos de los cuáles se reportó alcanzar tan solo la educación preescolar. En la generación 3 ya no se reportan individuos que hayan finalizado su formación solamente con educación preescolar, mientras que aparecen individuos de los que se reporta instrucción técnica. Más aún, para la generación 2 los reportes más bajos son de haber terminado la secundaria y aparecen por primera vez personas con títulos de posgrado. Para esta misma generación es que la fracción de personas que ha alcanzado la educación superior se vuelve mayoritaria. Por lo tanto, en la muestra se observa claramente el importante cambio ocurrido en la formación alcanzada por las personas entre distintas generaciones. La muestra se tornó más homogénea y más educada, siguiendo los patrones ya mencionados: primero, en relación con Ramírez y Téllez (2007), se ve el crecimiento de la población con más altos niveles de educación; segundo, posiblemente en ese mismo sentido, se puede ver una mayor homogeneidad entre la formación alcanzada por la muestra que puede ser reflejo del salto educativo que mostraron las mujeres en la segunda parte del siglo XX, siguiendo el fenómeno identificado por Goldin et al (2006) en la última fase de su revolución silenciosa.

Gráfico 3

Descomposición de la muestra por la formación alcanzada por los individuos de cada generación

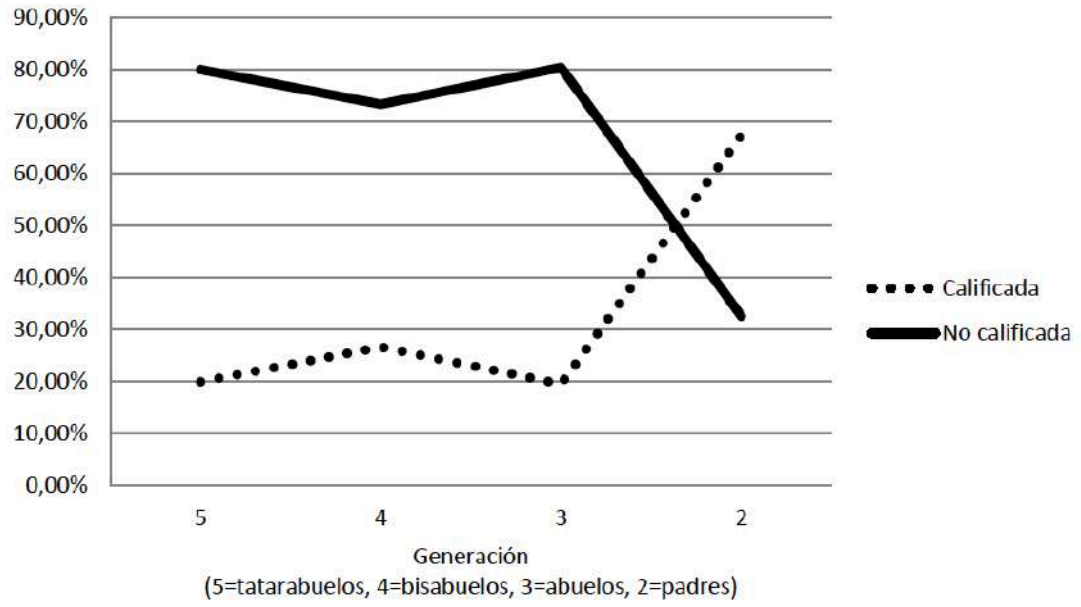


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Otro tema interesante para analizar se relaciona con las profesiones y oficios que ejercían los distintos familiares a través del tiempo. Con este fin, se construyeron categorías de profesiones y con estas se pudo hacer una clasificación de lo que hoy se puede llamar calificación de la mano de obra. El gráfico 4 muestra los resultados. Como se puede observar, siguiendo los patrones educativos, la mayoría de los individuos que trabajaban en las generaciones más antiguas se desempeñan en trabajos de mano de obra no-calificada. Este fenómeno se mantiene para las generaciones 5 y 4 (tatarabuelos y bisabuelos, respectivamente) y aumenta para la generación de los abuelos (3, probablemente a partir del aumento en las observaciones), le sigue una reversión drástica en los tipos de empleo en que se desempeñan los individuos de la generación de los padres. Para la generación de los padres, y de acuerdo con el aumento en los títulos de educación terciaria, se observa por primera vez que la mayoría de individuos se emplean en oficios correspondientes a mano de obra calificada. Por lo tanto, las dinámicas en la calificación del mercado laboral se relación con el aumento en la acumulación de capital humano.

Gráfico 4

Porcentaje de la muestra según calificación de la mano de obra

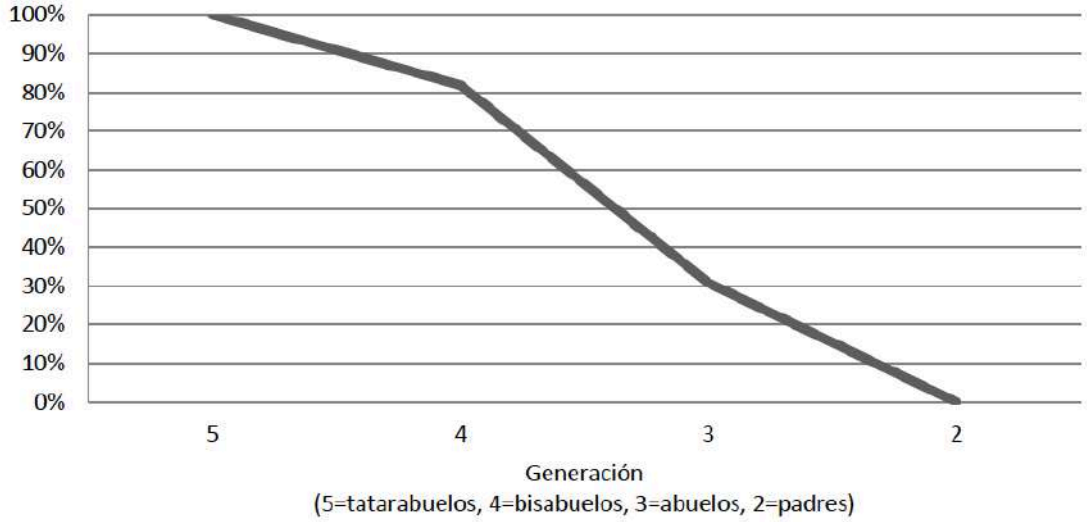


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Siguiendo con los cambios en el mercado laboral, otro fenómeno que acompañó de forma muy significativa el crecimiento en la acumulación del capital humano, fue la inserción de la mujer en el mercado laboral. En el gráfico 5 se puede observar cómo el porcentaje de mujeres que se dedicaban al hogar después de casarse pasa del 100% en la generación de los tatarabuelos al 0% en la generación de los padres. De esta manera, se observa que la revolución en términos de inserción al mercado laboral descrita por Goldin (2006) también se presenta en el país. Estos datos reflejan, siguiendo a esta autora, que a través de las generaciones se dio un fuerte cambio en el rol con el que la mujer se identificó. Así, la inserción total y permanente de la mujer en el mercado laboral refleja cómo en tiempos modernos se torna fundamental el desempeño laboral y el desarrollo de planes de carrera profesional, cuando para las generaciones más antiguas este no era el caso.

Gráfico 5

Porcentaje de mujeres que se dedican al hogar después de casarse, según generación

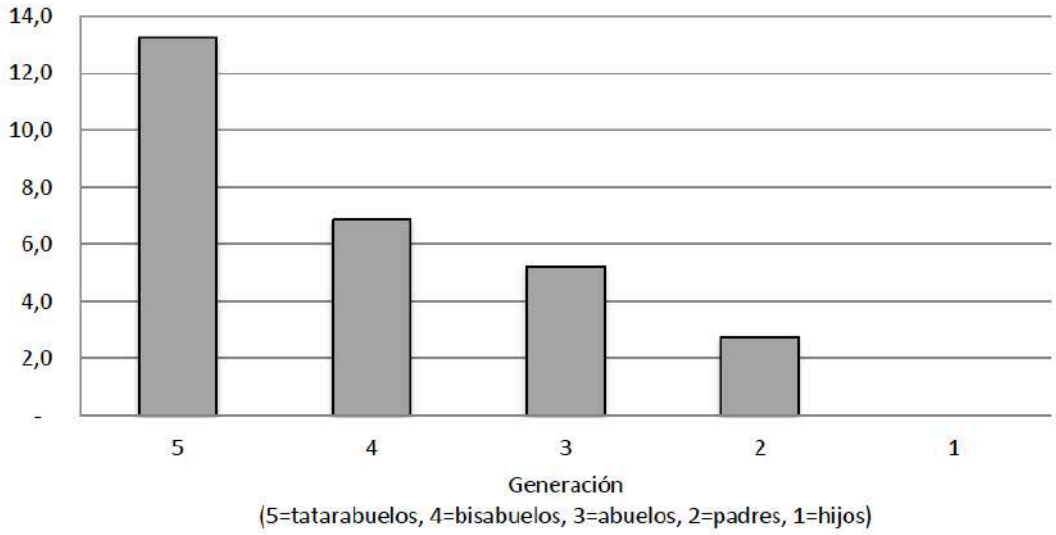


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Por su parte, el gráfico 6 muestra el cambio en el número de hijos entre generaciones. La tendencia descendente es clara: se pasa de 13.3 hijos en la generación de los tatarabuelos a 6.9 en la generación de los bisabuelos, 5.2 en la generación de los abuelos y 2.8 en la generación de los padres. Más aún, el mismo cambio también se puede apreciar en la falta de reportes de hijos para la generación 1, la de los estudiantes y sus hermanos. Esta generación, en su totalidad, aún no ha tenido hijos, y varios de sus integrantes se encuentran en etapas de formación superior o posgrado. Esta última generación ha postergado la edad de ser padres, posiblemente por el alto costo de oportunidad que tendría para ellos tener un hijo en estos momentos. Como lo menciona Becker (1988), la fertilidad se ve afectada por los costos de crianza, que se asocian positivamente con los costos de la inversión en capital humano. Asimismo, teniendo en cuenta las transformaciones descritas por Goldin (2006), los incentivos culturales y económicos apuntarían a que una generación que todavía está por terminar su formación profesional optaría por no tener hijos antes de culminar la consolidación de su trayectoria profesional, tanto por la priorización de prospectos de carrera como por el aseguramiento de ingresos que le permitan sostener la descendencia.

Gráfico 6

Promedio de número de hijos según generación



Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

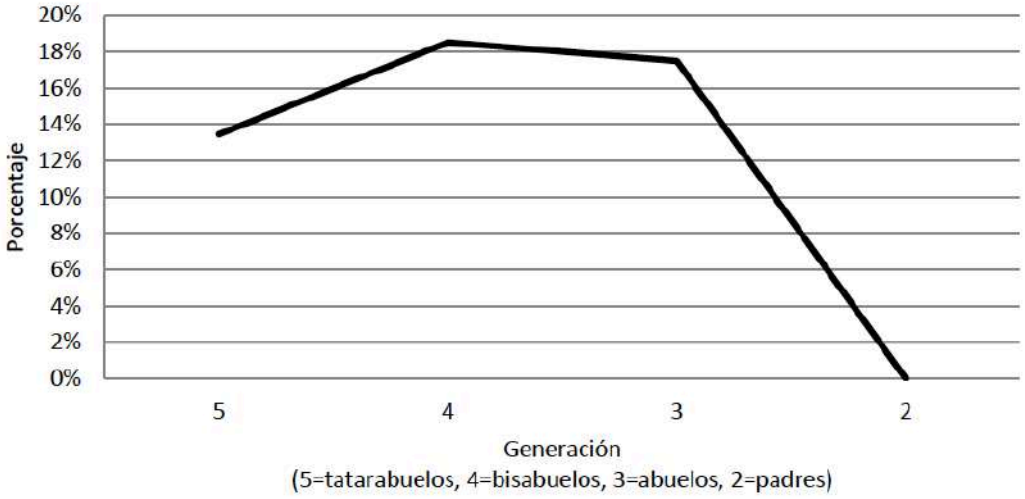
De otra parte, como lo muestran Jaramillo, Meisel y Ramírez (2017), en el último siglo se han presentado grandes avances en términos de la calidad de vida de los colombianos. Dentro de estos avances, los autores analizan la transición epidemiológica y el aumento en la esperanza de vida. Para aproximarnos a estos aspectos, el gráfico 7 presenta la evolución de la tasa de supervivencia de los hijos en cada generación, que puede interpretarse como reflejo del cambio en las condiciones de vida siendo una burda aproximación a la mortalidad infantil. Nuestra proxy de mortalidad infantil decrece de 19% en las generaciones 4 y 3 a 0% en la generación de los padres. Así, mientras en generaciones anteriores podían morir en promedio entre uno y dos de cada diez hijos, para la generación de los padres se puede ver que todos sus hijos nacidos siguen con vida después de la infancia. Estos resultados, muestran el progreso alcanzado en el país en términos de mortalidad infantil.

De forma similar, podemos hacerse un análisis de la expectativa de vida a través de las generaciones, utilizando como proxy los años promedio de vida según generación. Si bien es un análisis limitado, dado que casi toda la generación de los padres sigue viva, se puede apreciar un cambio en los reportes realizados para las personas de la 5ta a la 3ra generación (tatarabuelos hasta abuelos). El avance se da en línea a lo encontrado en la literatura de calidad de vida, de manera que la esperanza de vida aumenta a lo largo de

las generaciones. Como se puede apreciar en el Gráfico 8, la generación de los tatarabuelos vivió en promedio 62 años, la generación siguiente (bisabuelos) vivió 64 años y la generación subsiguiente (abuelos) vive en promedio 72 años. De esta manera, se ganan 10 años de vida entre la quinta generación y la tercera, que constituye un avance importante en la calidad de vida.

Gráfico 7

Mortalidad infantil en cada generación (hijos fallecidos a edad temprana)

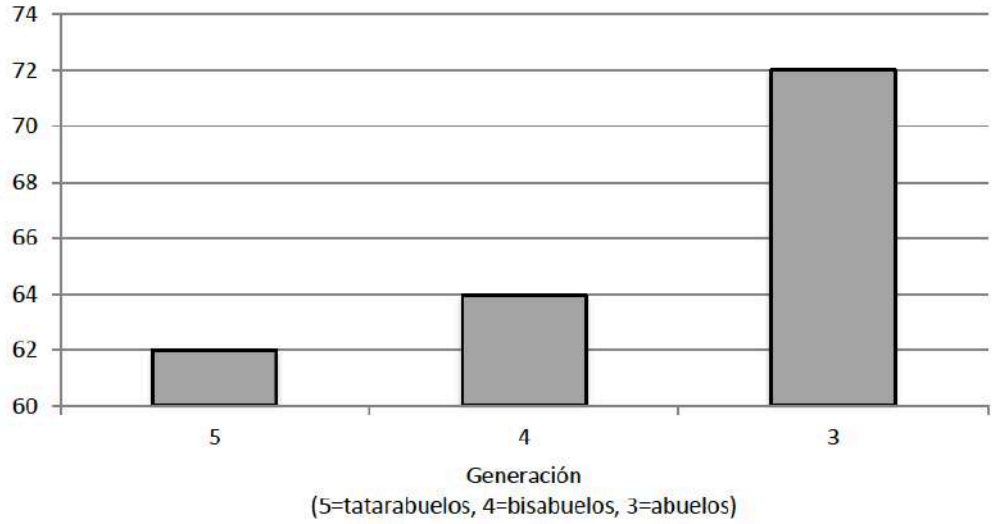


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Adicionalmente, las historias de vida de los familiares de los estudiantes proporcionan información sobre la edad promedio de matrimonio, variable que también tuvo efectos sobre la transición demográfica que presentó el país a lo largo del siglo XX. El gráfico 9 muestra la edad al casarse promedio de los ancestros. Contrario a lo esperado, la edad que tenían los bisabuelos cuando se casaron (26.7 años) es mayor que la edad de matrimonio de los abuelos (25.1 años). Sin embargo, si se presenta una diferencia importante entre la generación de los abuelos y la de los padres. Como muestran los datos, la diferencia de los padres frente a las anteriores generaciones es notable. Esta generación se casa, en promedio, a los 29 años.

Gráfico 8

Años de vida promedio según generación

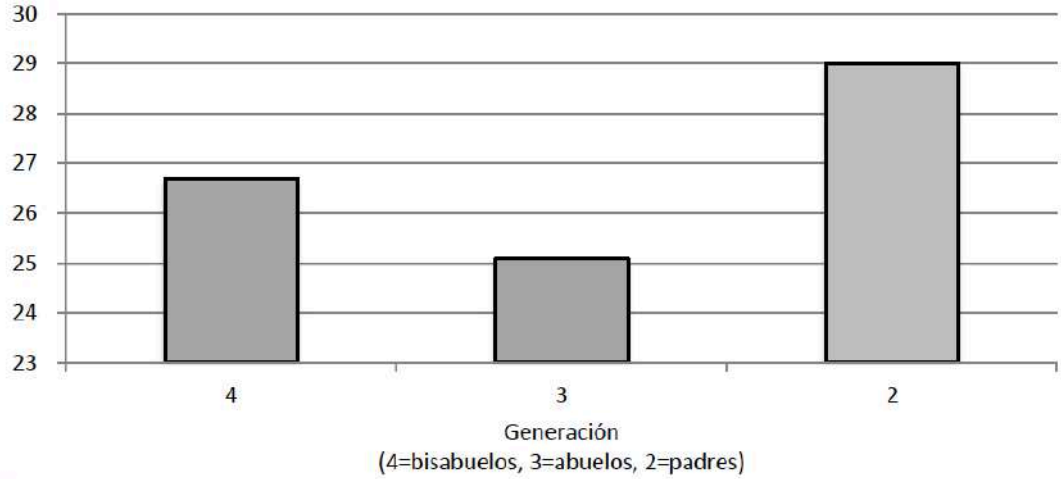


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

De esta forma, es en la generación de los padres en donde se destacan en mayor medida los avances en educación, expectativa de vida y participación en el mercado laboral y es la generación que se casa más tarde y tiene menos hijos.

Gráfico 9

Edad promedio al casarse por primera vez



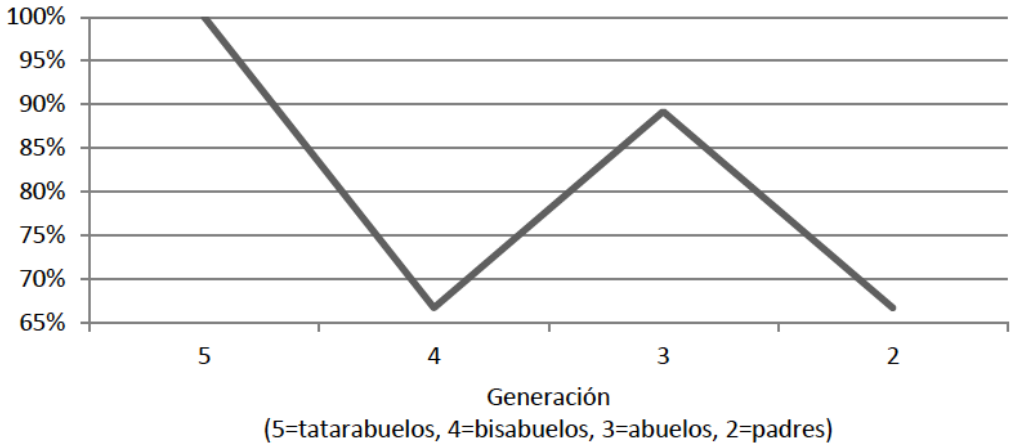
Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Finalmente, el análisis de las biografías de los estudiantes nos permite examinar las migraciones regionales. El proceso de urbanización que se dio en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX sugiere que familias de distintas regiones del país migraron

a Bogotá, no solo para estudiar o desempeñarse en labores transitorias, sino para asentarse en dicha ciudad. En este sentido, la muestra ofrece dos puntos interesantes: la movilidad regional y el porcentaje de personas que emigran a Bogotá. Los gráficos siguientes, 10 y 11, muestran estas estadísticas para los familiares de las biografías escritas por los estudiantes.

Gráfico 10

Porcentaje de personas que emigraron según generación



Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

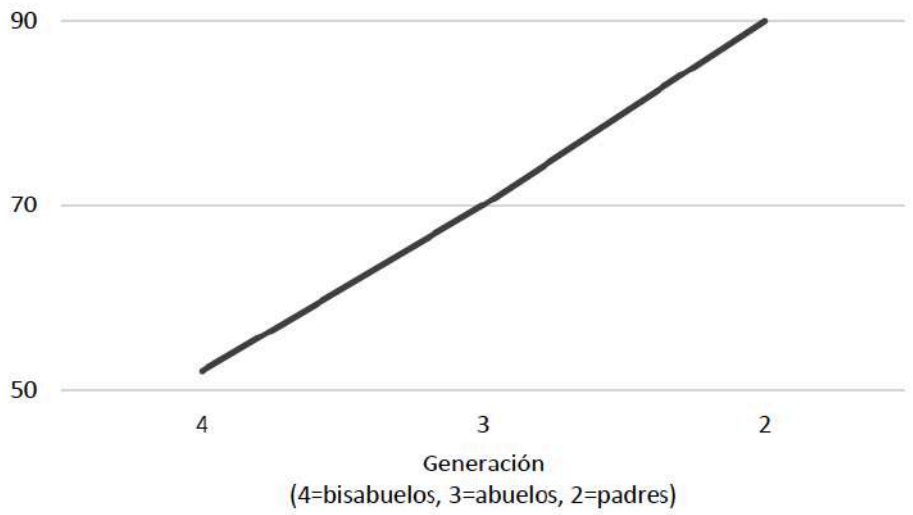
El gráfico 10 describe un proceso de migración que fue perdiendo intensidad a través de las generaciones. En este sentido, se puede observar que para la generación 5 (tatarabuelos) todos los individuos migraron. Este porcentaje decrece para los bisabuelos, crece para los abuelos y decrece nuevamente para la generación de los padres. Sin embargo, la generación de los padres todavía presenta un alto porcentaje de migración (66.7%), lo cual sugiere que aún persiste un grado importante de movilidad interregional de las personas. Por eso resulta interesante ver las estadísticas presentadas en el Gráfico 11. Este gráfico muestra el porcentaje de los familiares que eligen a Bogotá como lugar de asentamiento final. Se observa que a través de las generaciones la concentración en esta ciudad es cada vez mayor; es decir, en cada generación una mayor proporción de los familiares optan por vivir en Bogotá. El porcentaje crece, desde un poco más del 50 por ciento (bisabuelos, 52%) hasta el 90 por ciento para la generación de los padres, pasando por el 70 por ciento de la generación de los abuelos.

Por lo tanto, los resultados sugieren que, si bien se han presentado altos índices de migración, la migración se ha dado sobretodo en dirección a Bogotá. En este sentido, la

muestra podría estar reflejando el proceso de urbanización y crecimiento que presentó Bogotá a lo largo del siglo XX y especialmente en la segunda mitad del siglo. Sin embargo, es importante aclarar, que este resultado puede estar afectado por el hecho que la muestra puede estar sesgada hacia las familias asentadas en Bogotá, puesto que la universidad en la que se dicta el seminario se ubica en dicha ciudad.

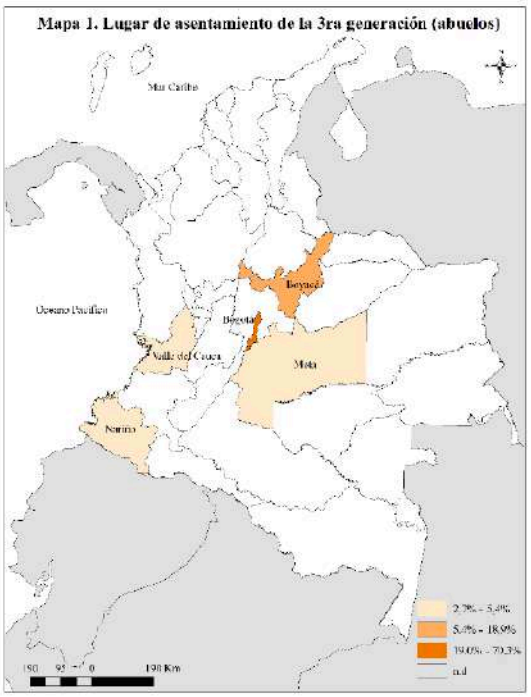
Gráfico 11

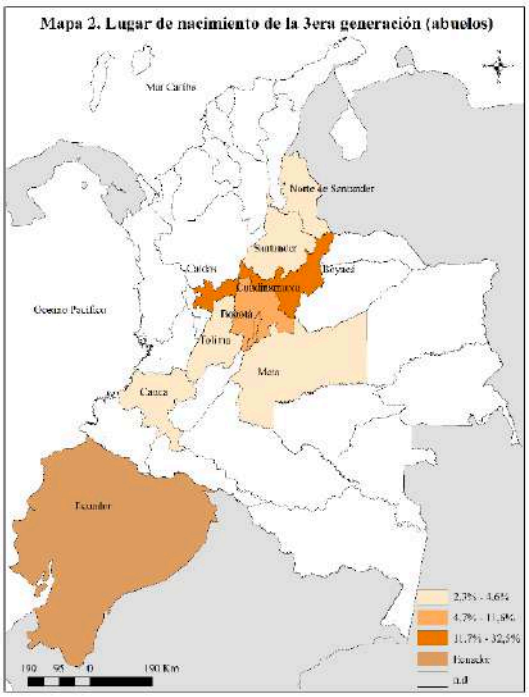
Porcentaje de los familiares que eligen a Bogotá como lugar de asentamiento final

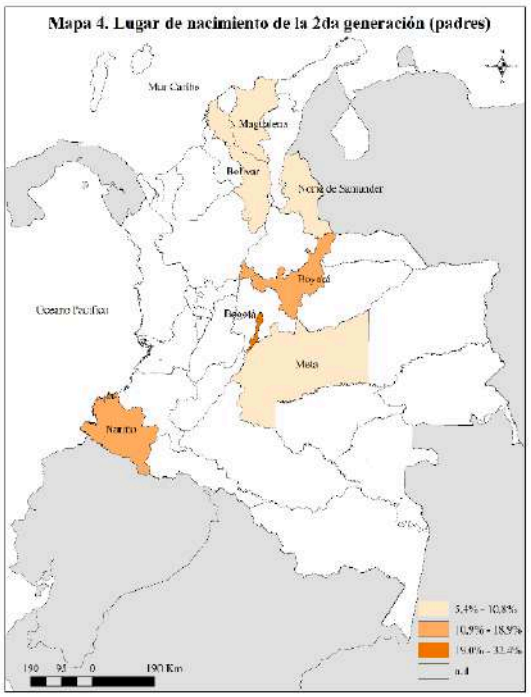


Fuente: cálculos propios con base en las biografías de los estudiantes.

Adicionalmente, los mapas 1 a 4, nos permiten observar también los procesos antes descritos: procesos de migración entre generaciones y el asentamiento final en Bogotá: En particular, los mapas permiten comparar los lugares de nacimiento y asentamiento de la generación de los abuelos (generación3) y la generación de los padres (generación2). Como se puede ver, la concentración de la población en centros urbanos y, especialmente, en Bogotá, fue también parte de la historia familiar de los estudiantes. En particular, se puede ver que la dispersión de lugares tanto de asentamiento como de nacimiento es más variada para la generación de los abuelos que para la de los padres. Enfáticamente, se puede ver gracias al mapa 3 que para la segunda generación casi toda la muestra se encuentra asentada en Bogotá, reflejando drásticamente la aglomeración de población proveniente de distintas zonas del país en la ciudad.







V. Estudio de caso: dos historias de vida.

Para entender mejor los resultados del método pedagógico implementado en el seminario mostramos dos biografías hechas por los estudiantes. A través de estas biografías, llenas

de las vivencias de sus antepasados y de los eventos históricos por los que han pasado las familias, los estudiantes ponen en evidencia las grandes transformaciones que ha sufrido su país a lo largo del siglo XX. Por eso, se seleccionaron, y se sintetizaron, dos casos representativos para presentar en este instrumento un ejemplo del alcance que tuvo la metodología.

IV.1. Tatiana Mojica Urueña

En primer lugar, se escogió la historia de los antepasados de Tatiana Mojica Urueña quién relata la historia de la familia Urueña Castañeda y de la familia Mojica Izquierdo. Para la familia Urueña Castañeda se cuenta que Carlos Humberto Urueña Guauque, su abuelo, nació el 29 de junio de 1931 en Venadillo, Tolima y fue el mayor de 8 hermanos. Debido al abandono de parte de su padre, se vio en la necesidad de empezar a trabajar a una temprana edad. Carlos Humberto y su familia se movieron constantemente por todo el Tolima. A los 20 años de edad, lleno de ilusiones y bajo la promesa de volver a Ibagué por el resto de su familia, viajó junto a dos de sus hermanos a la ciudad de Bogotá en búsqueda de mejores oportunidades. Ahí consiguió empleo como conductor en la empresa ICASA, para después trabajar como taxista independiente el resto de su vida.

Foto 1: salida de la familia Urueña Castañeda por las calles de Bogotá

Foto 2: Salida de campo de la familia Mojica Izquierdo. Sogamoso, Boyacá

Sin embargo, le su período en ICASA le quedó haber conocido a Julia Inés Castañeda, con quien se casó. Carlos Humberto tenía 31 años y Julia Inés 20 para el momento en que se casaron. Julia Inés nació el 20 de junio de 1942 y falleció a los 76 años, habiéndose dedicado al hogar desde el que contrajo matrimonio. De esta unión nacieron 6 hijos, entre ellos Sonia Inés Urueña, madre de Tatiana, quién nació el 4 de febrero de 1964. Sonia Inés, por ser la hija mayor, empezó a trabajar desde temprana edad en las labores del hogar y vendiendo algunos productos que sus papas comercializaban. Sin embargo,

aunque se graduó del colegio, por falta de recursos sus padres debían escoger cuáles de sus hijos mandar a la universidad. Estos tomaron la decisión de enviar a los hijos hombres a recibir educación terciaria. Sonia Inés, no obstante, tenía grandes deseos de entrar a la universidad, razón por la cual se empeñó en pagarse su carrera profesional trabajando de día y estudiando de noche. Ella se graduó como licenciada en educación básica primaria en la Universidad San Buenaventura. Después, a sus 28 años contrajo matrimonio con Luis José Mojica, que tenía 30. Luis José Mojica, padre de Tatiana, nació el 15 de septiembre de 1962 e ingresó al Ejército Nacional a los 17 años de edad. Así, tras terminar el bachillerato, se dedicó a la carrera militar. Sin embargo, debido a las carencias económicas por las cuales pasaba su familia al momento de ingresar a la Escuela Militar, este tuvo que buscar formas alternas para solventar todos sus gastos en la institución. Una de sus fuentes principales de ingresos era el realizar las guardias nocturnas y de fines de semana de sus compañeros a cambio de dinero. También, vendía el pan (roscones y mojicones principalmente) que hacía en una de sus clases entre sus compañeros y superiores al interior del batallón. Gracias a estos esfuerzos, Luis José pudo dedicarse seguir su carrera militar, en la que hoy en día ostenta el grado de Coronel. De la unión entre Sonia Inés y Luis José nacieron tres hijos quienes en la actualidad residen en Colombia. Entre ellos se encuentra Tatiana Mojica Urueña, quien cursa actualmente la carrera de economía en la Universidad de los Andes.

Foto 3: captura de Luis José Mojica en actividades militares

Foto 4: familiar Mojica Urueña con 2 de sus hijas presentes. Bogotá, Colombia.

IV.2. Maryan Raquel Porras

Otra estudiante del curso, Maryan Raquel Porras, retrató la línea familiar desde su bisabuelo paterno, Ezequiel Porras Moreno. Ezequiel nació en un pueblo pequeño llamado Belén, en el departamento de Boyacá, en 1881. Según relatan algunos familiares suyos, sus padres se habían establecido allí después de pasar por Floresta, Boyacá, siendo originarios de Santander. Ezequiel Porras contó con tan solo 2 o 3 años de primaria, donde aprendió a leer y escribir. A sus dieciocho años inició un período en el que vivió escondido por sus padres para evitar reclutado para la Guerra de los Mil Días (1899-1902) y, siguiendo el camino en el que ellos lo habían introducido, se estableció como ganadero y agricultor. En este sentido, cuentan sus hijos que gran parte de los alimentos que consumían provenían de la huerta de la casa. En ese momento, la familia vivía de la producción para el autoconsumo y con poca integración con los mercados de alimentos. Vivían en una casa hecha en su mayor parte de adobe y madera, hasta la que se amplió una sección de la casa en 1940 con ladrillo y baldosas en mosaicos.

Foto 6: interior del hogar de la familia Porras en Belén, Boyacá.

Foto 5: familia Porras Moreno en la finca de Ezequiel,

Ayudando en las labores del campo. Belén Bocayá.

Ezequiel se casó con la bisabuela María a los 27 años. El matrimonio se dio tras concebir a 2 de sus 5 hijos, al parecer por la complicada situación económica que atravesaba mi bisabuelo a principios de la década de 1920, que les impidió casarse más temprano en una cultura donde tener hijos fuera del matrimonio no se consideraba adecuado. De esos 5 hijos, en 1925 nació el abuelo de Maryan, José Gabriel. Él, junto con su hermana Josefa, atendió la primaria local, dirigida por una congregación de sacerdotes y monjas católicos, que les ofrecieron sus únicos 5 años de educación. José Gabriel aprendió a tocar algunos instrumentos gracias al gusto por la música que tenía su padre y, por eso, pudo acceder a

ciertos privilegios cuando presentó su servicio militar en la Guardia Presidencial en 1943. Posteriormente, se casó con la abuela de Maryan, Raquel, en 1950. De ese matrimonio nacieron siete hijos. Para el período de 1954-1957 fue designado por el General Gustavo Rojas Pinilla como alcalde de Belén. Posteriormente, fue contratado por una factoría en un municipio cercano, donde recibió capacitación técnica en topografía, lo que le permitió dedicarse a ser interventor de obras. Su padre Ezequiel murió en 1965 a los 84 años como resultado de una condición deteriorada de salud y una afección cardiaca. Entonces, a sus 68 años José Gabriel migró a Tasco, Boyacá, donde vivían dos de sus hijas, y pasó allí sus últimos años hasta fallecer en 2003 como resultado de un derrame cerebral (78 años).

Foto 8: José Gabriel Porras en la Guardia Presidencial

Foto 7: Maryan y sus padres

De los hijos de José Gabriel, el menor es Ezequiel Porras, padre de Maryan, nacido en 1965. Él, como sus hermanos, realizó sus estudios de primaria y secundaria en Belén. Seguidamente, se mudó a Tunja para realizar sus estudios de economía, aunque visitaba Belén con frecuencia para compartir tiempo con su padre. Tras terminar sus estudios se mudó a Bogotá en 1990, donde ya se encontraban varios hermanos suyos. Cinco años después se casó con Alcira Barrera y en 1997 nació Maryan. Hoy en día, son 3 hermanos en este matrimonio.

V. Conclusiones

La metodología utilizada en el seminario sobre la "Evolución de la Calidad de vida de los colombianos", de la facultad de economía de la Universidad de los Andes, ha sido exitosa. Los estudiantes, a través de la escritura de un ensayo sobre la vida de sus antepasados, se han mostrado muy comprometidos e interesados en investigar en detalle y entender las condiciones de vida de sus ancestros y éstas como se comparan en la actualidad, con sus propias historias.

Los estudiantes formulan correctamente preguntas e hipótesis, dentro del marco conceptual y teórico de la historia económica aprendido en clase, y proveen evidencia cualitativa y cuantitativa de forma adecuada y completa. Además, comparten la experiencia de vida de sus familias con los demás estudiantes y profesores, lo cual se convierte en una experiencia muy enriquecedora para todos los asistentes del seminario.

Finalmente, un resultado muy importante para destacar, es que los estudiantes han podido con sus ensayos replicar exactamente las tendencias socio-económicas de largo plazo observadas en el nivel de vida de la población colombiana durante los últimos cien años.

Para investigaciones futuras sería deseable replicar esta metodología en otras universidades, que tengan un nivel socioeconómico más bajo, para poder determinar si se obtienen las mismas conclusiones con la misma metodología utilizada en nuestro seminario de la Universidad de los Andes.

Referencias

Becker, G. y Barrow, R. J. (1988). "A Reformulation of the Economic Theory of Fertility". *The Quarterly Journal of Economics*. Vol 103, No. 1

Dribe, M., y Helgertz, J. (2016). "The Lasting Impact of Grandfathers: Class, Occupational Status, and Earnings over Three Generations in Sweden 1815–2011", *The Journal of Economic History,* volume 76; number 4, pp. 969-1000.

Ferrie, J., Massey, C., y Rothbaum, J. (2016). "Do Grandparents and Great-Grandparents Matter? Multigenerational Mobility in the US, 1910-2013," NBER Working Paper No. 22635.

Florez, C. E. (2000). *Las transformaciones socio-demográficas en Colombia durante el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República y Tercer Mundo Editores.

Goldin, C. (2006). "The Quiet Revolution That Transformed Women's Employment, Education, and Family", *The American Economic Review*, Vol. 96, No. 2, pp. 1-21

Jaramillo, J., Meisel, A. y Ramírez, M. T. (2017): More than One Hundred Years of Improvements in Living Standards: the Case of Colombia, *Borradores de Economía* # 1027, Banco de la República. http://www.banrep.gov.co/en/borrador-1027

Mejía, D., Ramírez, M. T. y Tamayo, J. (2008). "The Demographic Transition in Colombia: Theory and Evidence"; *Borradores de Economía* # 538, Banco de la República, http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra538.pdf 8

Olivetti, C., Daniele Paserman, M., y Salisbury, L. (2016). "Three-generation Mobility in the United States, 1850-1940: The Role of Maternal and Paternal Grandparents", NBER Working Paper No. 22094

Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2007). "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX", en *Economía Colombiana del siglo XX: un análisis cuantitativo*, ed. J. Robinson y M. Urrutia, FCE y Banco de la República, y en: http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

Utilización de un libro de preguntas tipo test para potenciar la capacidad de asimilación del alumnado y optimizar sus resultados

José Domingo Portero Lameiro

Universidad de Cádiz

Resumen: Esta comunicación tiene por objeto presentar los resultados del pretendido desarrollo de la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica, entre el alumnado de la Facultad de Económicas del Campus Bahía de Algeciras de la Universidad de Cádiz (UCA). El proyecto se fundamenta en la utilización de un libro de preguntas tipo test. Al no encontrarse disponible un libro así, considero que su elaboración y, por supuesto, su utilización en el aula ha supuesto una innovación docente. Y, afortunadamente, he podido constatar que en el examen final los alumnos mejoraron en concreción y claridad y, en definitiva, optimizaron sus resultados. Asimismo, considero que esta metodología podría extenderse a otras áreas de nuestra titulación.

Palabras clave: Asimilación, Concreción, Claridad.

Códigos JEL: N10; N40; N70.

Use of a book of multiple choice questions to enhance the assimilation capacity of students and optimize their results

Abstract: The purpose of this communication is to present the results of the alleged development of the assimilation capacity of the subject Economic History, among the students of the Faculty of Economics of the Campus Bahía de Algeciras of the University of Cádiz (UCA). The project is based on the use of a book of test questions. When a book like this is not available, I consider that its elaboration and, of course, its use in the classroom has been a teaching innovation. And, fortunately, I have been able to confirm that in the final exam the students improved in accuracy and clarity and, in short, they optimized their results. Also, I believe that this methodology could be extended to other areas of our degree.

Keywords: Assimilation, Concretion, Clarity.

JEL Codes: N10; N40; N70.

1. Introducción

En el pasado curso 2016/2017 puse en marcha un proyecto de innovación docente al objeto de desarrollar la capacidad de asimilación de la materia Historia Económica entre mi alumnado del Campus Bahía de Algeciras de la Universidad de Cádiz[1].

Tanto el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como el de Administración y Dirección de Empresas son titulaciones interdisciplinares que combinan conocimientos sociales, económicos y jurídicos. Asimismo, el perfil del alumnado que accede a estos estudios no es homogéneo, encontrándose estudiantes que proceden de todos los bachilleratos, así como de diversos grados medios, también están los que ya se han incorporado al mundo laboral e, incluso, los que ya cuentan con algún título universitario[2].

2. Contextualización y objeto del proyecto

A modo de premisa inicial, cabe destacar que es frecuente que buena parte del alumnado de la materia Historia Económica olvide aspectos clave del programa de la misma. En este contexto, la actividad principal del proyecto de innovación docente se ha basado en la utilización de un libro de mi autoría, recientemente publicado en editorial de prestigio[3]. Y, de este modo, afortunadamente, el alumnado ha conseguido optimizar sus resultados. Asimismo, cabe argumentar que dicha monografía, se basa en el planteamiento de numerosas preguntas en formato tipo test. Además, dado que el referido libro incluye las soluciones de todas y cada una de las cuestiones, facilita que también el alumnado autoevalúe sus conocimientos en la materia durante el tiempo que, de modo autónomo, dedica al estudio. Por consiguiente, la finalidad que se ha perseguido es incentivar la capacidad de asimilación y reflexión sobre los aspectos clave de la

---

[1] Mi proyecto de innovación docente presentado en la convocatoria 2016/2017 fue aprobado por la Comisión de Innovación y Mejora Docente de la Unidad de Innovación Docente del Vicerrectorado de Recursos Docentes y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz (UCA) el 26 de septiembre de 2016.

[2] Considero imprescindible expresar mi más sincero agradecimiento al Comité Científico que seleccionó mi propuesta de comunicación, brindándome la posibilidad de participar en el XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, organizado por la Universitat de les Illes Balears (UIB) y la Asociación Española de Historia Económica (AEHE).

[3] A mayor abundamiento, es preciso señalar que la referencia bibliográfica del aludido libro es: PORTERO LAMEIRO, J. D. (2016) *504 preguntas (tipo test) de Historia Económica*, Ed. Dykinson, Madrid.

asignatura. Con todo, he de recalcar que el aludido libro no ha sustituido a los manuales tradicionales de la referida disciplina, sino que más bien se ha tratado de un útil complemento a los mismos.

En mi opinión, el alumnado acudía menos nervioso al examen final porque había adquirido los conocimientos y competencias con más pistas. Dicho de otro modo, es como si hubiera aumentado su autoestima. Asimismo, se pretendía que no olvidasen aspectos clave de la asignatura y, en este sentido, por medio del planteamiento de preguntas tipo test se hacía el debido hincapié.

Para la evaluación de la eficacia del proyecto es clave observar el listado de calificaciones finales, donde se constatan los resultados positivos. También, es preciso indicar que se recurrió a otros instrumentos para la evaluación del proyecto. A tal efecto, se les propusieron varias pruebas para conocer la opinión que les merecía el proyecto, de un lado, al comienzo del cuatrimestre y, de otro lado, los últimos días de clase.

En la etapa inicial, se informó a los estudiantes de las características y objetivos del proyecto y, acto seguido, se recabó su opinión respecto a una única cuestión, recogida en la siguiente tabla:

Tabla 1. Sondeo previo del alumnado

1. Valore el grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a esta asignatura
a) NINGUNA DIFICULTAD
b) POCA DIFICULTAD
c) DIFICULTAD MEDIA
d) BASTANTE DIFICULTAD
e) MUCHA DIFICULTAD

Fuente: elaboración propia

Al decantarse la mayoría del grupo por la respuesta "b", interpreto que prevalecieron los optimistas frente a una minoría pesimista que subrayó las opciones "c" y "d". Quizá una pequeña parte del alumnado preferiría sistemas de trabajo que no requieran ningún tipo de implicación personal. En cualquier caso, cabe recordar que nadie optó por la vertiente "e", como tampoco por la "a".

Más adelante, ya a punto de finalizar el curso, se les formuló un sondeo basado en tres *ítems* recogidos en las tres siguientes tablas:

Tabla 2.1. Sondeo final del alumnado (1ª parte)

2.1. Valore el grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas a esta asignatura
a) NINGUNA DIFICULTAD
b) POCA DIFICULTAD
c) DIFICULTAD MEDIA
d) BASTANTE DIFICULTAD
e) MUCHA DIFICULTAD

Fuente: elaboración propia

En este caso, el 51,3% del grupo se inclinó por la respuesta "b", frente al 49,7% que eligió la opción "c". Es preciso recalcar que nadie rodeó las réplicas "a", "d" y "e". Por tanto, el grado de dificultad resultó ser "poco" y/o "medio".

A continuación, se les formuló otra pregunta de opinión, la cual se encuentra recogida en la tabla siguiente:

Tabla 2.2. Sondeo final del alumnado (2ª parte)

2.2. Los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido mi comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura
a) NADA DE ACUERDO
b) POCO DE ACUERDO
c) NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
d) MUY DE ACUERDO
e) COMPLETAMENTE DE ACUERDO

Fuente: elaboración propia

En esta ocasión el resultado no se polarizó como anteriormente, observándose el siguiente reparto de porcentajes: el 59,8% marcó la "d"; el 34,9% la "c"; el 2,5% la "a"; el 1,6% la "e"; el 1,2% la "b". Por tanto, la mayoría se manifestó "muy de acuerdo".

Por último, el cuestionario incluía el apartado que se indica en la siguiente tabla:

Tabla 2.3. Sondeo final del alumnado (3ª parte)

2.3. Por favor, aporte las sugerencias que estime oportunas sobre la innovación y mejora docente aplicada en esta asignatura, así como posibles alternativas para mejorar su aprendizaje
(…)

Fuente: elaboración propia

Tal como visualmente sugiere la propia tabla, esta vez predominó la respuesta en blanco, aunque una persona indicó un perfil que, en cierto modo, podría calificarse como revolucionario, ya que proponía que cada bloque de preguntas acertadas durante el transcurso del cuatrimestre supusiera eliminarse materia en el examen final. Por lo demás, dos personas escribieron que el examen final se basara exclusivamente en preguntas tipo test. Así las cosas, podría interpretarse que, en general, han valorado positivamente el proyecto de innovación docente aplicado a la asignatura. En efecto, considero oportuno señalar que numerosos alumnos, en diversas ocasiones (al terminar cada clase y/o en tutorías) manifestaron, unánimemente y de modo oral, que les parecía muy interesante el libro de preguntas tipo test. En el mismo sentido, cabe apuntar que algunos de ellos se encontraban cursando la asignatura en segunda o superior convocatoria. Lo que quiero decir es que el criterio de los aludidos repetidores, por su experiencia, ostenta implícitamente un valor trascendental. En definitiva, parece que la valoración de los estudiantes hacia el proyecto ha sido favorable.

3. Conclusiones

A la luz del listado de calificaciones finales, se han logrado optimizar los resultados del alumnado y, afortunadamente, han mejorado sustancialmente en cuanto a la asimilación de los objetivos/conocimientos establecidos en la guía de la asignatura. A mayor abundamiento, han conseguido perfeccionar significativamente las capacidades de análisis, síntesis, concreción y claridad en su particular exposición de los contenidos de la materia (tanto a nivel oral como por escrito).

Del mismo modo, he de recalcar que el ambiente de trabajo fue excelente, con un comportamiento absolutamente ejemplar de los estudiantes en todo momento. Y, personalmente, creo que les he motivado y he incentivado su dedicación al estudio de la asignatura, lo que para mí ha supuesto una gran satisfacción. Además, en mi caso, es la primera vez que presento un proyecto de innovación docente. Asimismo, me hizo mucha ilusión que mi propuesta fuera seleccionada por la Comisión de Innovación y Mejora Docente de la Unidad de Innovación Docente del Vicerrectorado de Recursos Docentes y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz (UCA). Y, en efecto, la experiencia ha sido muy positiva.

En definitiva, puesto que el aprendizaje de las competencias propias y características de la materia Historia Económica se concretan en unos objetivos generales que, a su vez, determinan los contenidos de la asignatura, la función de la metodología utilizada ha permitido su consecución.

Por lo demás, parece que también entre el alumnado se han desarrollado habilidades como la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, la responsabilidad en el trabajo, la relación interpersonal y la integración en diferentes contextos. Y, en mi opinión, todas estas destrezas alcanzadas pueden llegar a redundar en un interesante impacto durante su itinerario académico y, por supuesto, en su vida laboral.

Por último, aunque el ámbito de conocimiento es Historia Económica, considero que esta experiencia docente podría extenderse a otras áreas de nuestras titulaciones.

Referencias bibliográficas

VILLAR ANGULO, M. A. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*, Ed. McGraw-Hill, Madrid.

La historia económica y política como origen de los problemas actuales

Marc Prat

Universitat de Barcelona

Resumen: Esta comunicación pretende explicar el cambio de enfoque de una asignatura para hacerla atractiva a los alumnos del Grado de Empresa Internacional. La particularidad es que la asignatura no es estrictamente de historia económica sino de Entorno Económico Europeo e Internacional. La reforma propuesta en estas páginas pretende organizar debates entre los alumnos en clase sobre temas de la actualidad a partir de un trabajo previo individual por parte de cada estudiante. Los debates se programarán a lo largo del curso de manera que estén relacionados con los temas históricos tratados en cada momento en clase. Se trata de que los alumnos cojan más interés por la historia, que la vean como un instrumento imprescindible para entender el mundo que les rodea; de desarrollar capacidades de búsqueda de información, análisis crítico y de debate en público, en inglés, por parte de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de Grado, Historia Económica Internacional, Historia Económica Comparada, Economía Política Internacional.

Códigos JEL: A23, N100, N400, F500.

The Economic History as the origin of current problems

Abstract: This paper explains changes in a course in order to make it more appealing for International Business students. In fact, this course is not an Economic History course but a European and International Economic Context course. The reform proposal consists on organizing students' debates on current political and economic topics, after their individual homework. Debates will be scheduled in order to coincide with related historical topics analysed in class. The objectives are to make history more interesting for students, to convince them that history is a tool for understanding today world; also to develop students' information searching, critical analysis and public discussion in English.

Keywords: Graduate Teaching, International Economic History, Comparative Economic History, International Political Economy.

JEL Codes: A23, N100, N400, F500.

Esta comunicación pretende explicar el cambio de enfoque de una asignatura para hacerla atractiva a los alumnos del Grado de Empresa Internacional. La particularidad es que no es estrictamente de historia económica. Se trata de "Entorno Económico Europeo e Internacional", una asignatura que recoge dos materias distintas: el "Entorno Económico Mundial", heredero de las antiguas "Estructuras Económicas Mundiales" y la "Organización Económica Internacional". Además se imparte en inglés, pues las clases de este grado en la UB son todas en este idioma. Por una serie de circunstancias, cuando esta asignatura se tuvo que impartir por primera vez, en el curso 2014-15, la parte correspondiente a "Entorno Económico Mundial" fue asignada al Departamento de Historia Económica. Entonces se decidió que esta primera mitad de la asignatura tendría un enfoque histórico, de análisis cronológico de la realidad económica, política y social del mundo en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. En el temario se combinaban temas claramente económicos como la configuración del sistema de Bretton Woods o la crisis de los años setenta, con otros más políticos, como la descolonización. Esta opción no se solapaba con otras materias del grado porque los estudiantes no cursan una Historia Económica Mundial, sino una Historia de la Empresa Internacional. Después de cuatro cursos, en los que se han ido introduciendo modificaciones, ahora me planteo reorganizar la asignatura e introducir debates sobre distintos problemas actuales, económicos, sociales y políticos, analizar sus causas históricas y relacionarlos con los temas históricos explicados en clase. Será una manera de motivar a los estudiantes de empresa para que pongan más interés en la asignatura y acaben descubriendo la relevancia de la historia para explicar la realidad del mundo que les rodea. Este cambio también posibilitará una participación más activa de los estudiantes en el desarrollo de esta primera mitad de la asignatura.

Descripción de la asignatura

La asignatura "Entorno Económico Europeo e Internacional", impartida en el segundo curso del Grado de Empresa Internacional de la Universitat de Barcelona, estaba diseñada en origen como una fusión de dos áreas de economía aplicada: una parte dedicada a la Economía Mundial, herencia de la Estructura Económica Mundial, y otra dedicada a Organización Económica Internacional, el área de conocimiento relacionada con las instituciones económicas internacionales y el derecho económico internacional. El Grado

de Empresa Internacional, impartido enteramente en inglés, se inauguró en la Universitat de Barcelona en el curso 2013-14. Por una serie de circunstancias, cuando en el curso 2014-15 se tuvo que impartir esta asignatura de segundo año por primera vez, la mitad de la docencia que no correspondía al área de Organización Económica Internacional fue asignada al Departamento de Historia Económica. Se decidió que la primera parte de la asignatura sería una panorámica de historia económica y política mundial de los últimos setenta años, el periodo 1945 hasta la actualidad. Uno de los objetivos es que los alumnos entiendan el origen de las principales instituciones económicas internacionales, por eso el primer tema está dedicado el Tratado de Bretton Woods, del que surgió el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y en el tema tres se explica el origen de la Comunidad Económica Europea. El funcionamiento de estas instituciones internacionales y sus efectos en la economía se analizan en la segunda parte del curso.

Aparte de esta introducción histórica a la segunda parte, también en esta primera se estudian aspectos importantes de la economía y la política mundial posterior a 1945. Uno de los ejes interpretativos del curso es las variaciones en la ideología y la política económicas dominantes. Así, en el primer tema, dedicado al surgimiento de Bretton Woods, no sólo se analiza el surgimiento del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, sino que se explica el nuevo marco de las relaciones monetarias y financieras internacionales, coherente a la vez con la revolución keynesiana. El final de la Segunda Guerra Mundial, el surgimiento de la Guerra Fría, el recuerdo dramático de la Gran Depresión, configuraron un viraje en la política económica hacia la izquierda, el final del laissez-faire, y el surgimiento de las economías mixtas. Se intenta que los alumnos entiendan este *momentum*, esta conjunción de factores políticos, económicos e ideológicos, que construyeron un nuevo contrato social en los países occidentales industrializados. Este primer tema tiene su continuidad en el quinto, cuando se analiza la crisis del petróleo de los años setenta y el giro de política económica que propició, desandando, en parte, el camino andado desde los años cuarenta: el triunfo del neoliberalismo, la reducción de la progresividad fiscal, la presión contra el Estado del Bienestar, el aumento de la desigualdad en algunos países.

El segundo tema está dedicado a los procesos de descolonización que se iniciaron tras la Segunda Guerra Mundial y que se desarrollaron hasta las décadas de los sesenta y setenta. Se analiza el declive definitivo de las potencias europeas y el surgimiento de los movimientos de independencia. El tema se divide en tres apartados. En el primero se

analizan las primeras descolonizaciones, haciendo hincapié especialmente en el caso de la India. El segundo se centra en el Oriente Próximo, se aborda el conflicto árabe-israelí y se explica el panarabismo. El tercer apartado aborda la descolonización del África negra, llevada a cabo en los años sesenta. Este fenómeno, eminentemente político, sirve para explicar los antecedentes del subdesarrollo de muchos de estos países del Tercer Mundo.

El tema tres explica los orígenes de la integración europea. Se entronca con el primer tema al mencionar el contexto de la Guerra Fría, se explica el Plan Marshall y los motivos económicos y políticos para construir un Mercado Común Europeo. Se narra la constitución de la CECA y de la CEE, y se hace un breve repaso a las sucesivas ampliaciones y profundizaciones, sus cambios de nombre y el *impasse* actual de la Unión Europea. En cambio, en el tema cuatro se explica los regímenes desarrollados contemporáneamente al otro lado del telón de acero, el socialismo real. Se empieza con el establecimiento del modelo soviético, a partir de la Revolución de 1917, y los éxitos del modelo de desarrollo económico de planificación centralizada en la industrialización acelerada de la URSS. Asimismo, se habla de la extensión de la influencia soviética en la Europa del Este después de la Segunda Guerra Mundial, la exportación a esos países del modelo económico y político soviético, y sus limitaciones y fracaso final.

Después del tema cinco, al que ya nos hemos referido, el tema seis aborda, a diferencia de los otros, una perspectiva de largo plazo, estudiando el crecimiento económico y la evolución de la desigualdad global. Se hace referencia a los procesos de divergencia y convergencia de las distintas regiones del planeta, y se analiza la combinación de las diferencias entre países y la desigualdad interna de cada uno de ellos, en la línea de los estudios de Branco Milanovic.

El tema siete explica la última crisis económica, la iniciada en 2008. Se aprovecha para reflexionar sobre las consecuencias de la desregulación financiera y, en este sentido, tiene cierta continuidad con el tema cinco.

Las reformas anteriores

Esta asignatura sufrió una primera innovación en su segundo curso de impartición, el 2015-16, cuando se decidió introducir unas lecturas obligatorias para comentar en clase.

Concretamente se introdujeron dos capítulos de *Postwar* de Tony Judt, uno dedicado a la actitud de los distintos aliados respecto a Alemania en la inmediata postguerra y el inicio de la guerra fría (capítulo 4); el otro, respecto al establecimiento de los regímenes comunistas en Europa del Este (capítulo 6).[1] También se incluyó gran parte del capítulo 10 de *The Arabs. A history*, escrito por Eugene Rogan, dedicado a la crisis de Suez y el surgimiento del panarabismo,[2] y el capítulo 2 del libro *Chavs. The demonization of the working class*, de Owen Jones, dedicado a la política económica y social de Thatcher.[3] Estas cuatro lecturas se corresponden a los temas 1, 2, 4 y 5. Los alumnos debían leerlas y se comentaban en clase, a partir de unas preguntas que guiaban la discusión. El contenido de las lecturas formaba parte del material sujeto a la evaluación continua (dos comentarios de texto, cuadros o gráficos) y del examen final.

La introducción de lecturas, que se ha mantenido en los cursos sucesivos, ha permitido que los alumnos puedan obtener un conocimiento factual más profundo de algunos de los episodios históricos del curso. También ha dado pie a su participación en clase, aunque ésta necesariamente ha sido desigual. Hay algunos alumnos bastante motivados y trabajadores, por tratarse de un grado con una nota de corte bastante alta, pero inevitablemente hay otros que adoptan un comportamiento oportunista, no leyéndose la lectura pero tomando apuntes de lo que sus compañeros y yo mismo comentamos en clase.

En la cuarta edición de la asignatura, en el curso 2017-18, se ha introducido otra innovación. Siguiendo la experiencia explicada por Blasco y Nogués,[4] la segunda práctica de esta primera mitad de curso ha consistido en que los alumnos elijan un artículo del blog Project Syndicate, en la que académicos de prestigio escriben breves artículos divulgativos sobre temas económicos, políticos y sociales.[5] Cada alumno debe entrar en la web y escoger un artículo. Tiene que escribir un breve comentario de un par de páginas en el que resuma brevemente el contenido del artículo, y añada alguna otra referencia sobre el tema, en el mismo sentido o con una opinión contraria. También debe relacionar el artículo con alguno de los temas tratados en clase. El profesor programa, en función de

[1] Judt (2005).
[2] Rogan (2012).
[3] Jones (2012).
[4] Blasco y Nogués (2013).
[5] https://www.project-syndicate.org/

la temática del artículo, la breve presentación en clase, de manera que las presentaciones estén relacionadas con el tema que se acabe de tratar en clase.

Esta segunda innovación ha sido positiva, ya que da pie a la participación de los alumnos en clase, les ayuda a desarrollar competencias importantes para ellos como buscar información en la red, tener capacidad crítica y exponer en público, en inglés. También contribuye a romper un poco la dinámica de la clase magistral y, por ello, hacer las clases un poco más llevaderas para los alumnos.

Última propuesta de reforma

El éxito de resumir y comentar artículos de divulgación académica sobre temas de la actualidad, así como el interés manifestado por los alumnos al tratar el tema siete, referido a la última crisis económica, me ha llevado a reflexionar que los alumnos están en general mucho más interesados en la actualidad que en sucesos históricos que consideran muy lejanos, aunque se refieran a la segunda mitad del siglo XX. Si añadimos que originalmente esta primer parte de la asignatura estaba enfocada al ámbito de Economía Mundial y no de Historia Económica, he considerado que introducir temas de la actualidad económica y política y relacionarlos con los temas históricos expuestos, puede ser una manera de fomentar el interés de los alumnos por la asignatura. Se trata de compatibilizar el estudio de la historia de los últimos setenta años con problemas económicos y políticos de la actualidad.

También he considerado que fomentar la búsqueda de material de divulgación de calidad en la red y su valoración crítica, así como desarrollar la capacidad de debatir en público en inglés, puede ser muy positivo para la formación de los estudiantes. Asimismo, la realización de los debates en clase por parte de los alumnos puede revitalizar la dinámica de las clases y esponjar las clases magistrales.

A continuación paso a explicar la reforma en ciernes. Se propone a los alumnos que hayan optado por la modalidad de evaluación continua que elijan un ámbito temático de entre los nueve disponibles: el conflicto Israel-Palestina, el fundamentalismo islámico, el subdesarrollo africano, el Brexit, el futuro de la Unión Europea, el papel de Rusia en el mundo actual, el futuro del Estado del Bienestar, el crecimiento de China, las migraciones y la regulación financiera. Los alumnos deberán distribuirse de forma proporcional entre

las nueve áreas temáticas. Considerando que los grupos tienen alrededor de 90 alumnos, el máximo que habrá por grupo será 10 alumnos, teniendo en cuenta que algunos de ellos optarán no participar en la evaluación continua.

Una vez escogida el área temática, deberán encontrar algunas lecturas breves a comentar que tengan que ver con el tema. Es importante resaltar que el trabajo de cada alumno será individual. Consistirá en buscar y seleccionar algunos artículos de prensa y escribir un comentario crítico resumen de ellos, una especie de mini-estado de la cuestión. Este texto, elaborado individualmente por cada alumno, se entregará al profesor el día programado para el debate, y dará lugar a una de las dos notas de evaluación continua de esta mitad del curso.

La segunda nota de prácticas saldrá de su participación en el debate. Ante del resto de la clase los alumnos discutirán sus opiniones sobre el tema señalado. Se prevé que cada debate dure una media hora, aunque existe la posibilidad de que se alargue a una hora. Los participantes no estarán obligados a defender una posición preestablecida, sino a que den su opinión de un tema sobre el que se habrán informado y reflexionado. Después de que todos los ponentes hayan intervenido, y en función de la evolución de la discusión, se dará la oportunidad al resto de la clase a intervenir o preguntar.

Previamente al debate, en el curso de la elaboración de los comentarios escritos, se realizarán unas tutorías por grupos en las que se intentará planificar un poco el debate e intentar evitar excesivos solapamientos entre los alumnos. Se trata que no todos los alumnos comenten los mismos artículos y que la discusión en clase cubra los distintos aspectos que tiene cada tema.

La programación de los debates en el curso estará relacionada con los temas históricos tratados en clase. Así, después de explicar en clase de la descolonización (tema 2), se discutirá sobre el conflicto Israel-Palestina, el fundamentalismo islámico y el subdesarrollo africano. Una vez explicado el origen de la Comunidad Económica Europea (tema 3), se plantearán los debates sobre el Brexit y el futuro de la Unión Europea. El papel de Rusia en el mundo seguirá el tema del socialismo real (tema 4); el futuro del Estado del Bienestar, la crisis de los años 70 y el triunfo del neoliberalismo (tema 5). El tema 6, dedicado al crecimiento de largo plazo y la desigualdad global dará lugar a los debates sobre el crecimiento de China de los últimos años y las migraciones actuales. Por

último, a la última crisis económica (tema 7) le seguirá la discusión sobre la regulación financiera.

Conclusiones

Aquellos que somos unos apasionados de la historia no necesitamos que nadie nos convenza de su importancia para entender el mundo que nos rodea. Sin embargo, debemos admitir que no todos los estudiantes de Empresa pertenecen a este grupo. La experiencia de enseñar durante cuatro años media asignatura dedicada a la historia económica y política de la segunda mitad del siglo XX y primera década del XXI me ha convencido que los alumnos están mucho más interesados en el mundo que les rodea que no en el pasado, aunque éste sea considerado reciente por parte de los profesores.

La reforma que propongo en estas páginas pretende organizar debates entre los alumnos en clase sobre temas de la actualidad, a partir de un trabajo previo individual por parte de cada estudiante. Los debates se programarán a lo largo del curso de manera que estén relacionados con los temas históricos tratados en cada momento en clase. Se trata de que los alumnos cojan más interés por la historia, que la vean como un instrumento imprescindible para entender el mundo que les rodea. De desarrollar capacidades de búsqueda de información, análisis crítico y de debate en público, en inglés, por parte de los alumnos. Con esta reforma se pretende también acercar el contenido de esta primera parte de la asignatura a lo que estaba inicialmente previsto, que es una descripción y análisis del entorno económico mundial.

Bibliografía

BLASCO, Yolanda y NOGUÉS, Pilar (2013): "El blog Project Syndicate: exposiciones de actualidad con referencias históricas", *Prácticum de Historia Económica*, PHE-AEHE, Murcia.

JONES, Owen (2012): *Chavs. The Demonization of the Working Class*, Verso, London.

JUDT, Tony (2005): *Postwar. A History of Europe since 1945*, Penguin Books, London.

ROGAN, Eugene (2012): *The Arabs. A History*, Penguin Books, London.

Recuerdos y percepciones del pasado económico español como herramienta de aprendizaje

Joseba de la Torre

Institute for Advanced Research in Business & Economics (INARBE)

Resumen: Explicar la Historia Económica de la España de la segunda mitad del siglo XX a los estudiantes de Economía nacidos a las puertas del siglo XXI no es sencillo. En general manejan algunas nociones, ideas y tópicos sobre ese pasado tan arraigados que resulta difícil sustituirlas por una interpretación más ajustada a la realidad de lo que significó el franquismo y la transición. Para combatirlo he optado por diseñar un método que, primero, permita revelar cuáles son sus ideas previas a la explicación en el Aula y que, segundo, logre un cierto grado de compromiso con la asignatura al situarlos como sujetos activos de ese pasado. Se trata de averiguar qué percepciones manejan los aprendices de economista sobre los procesos económicos y empresariales que tuvieron lugar entre 1936 y el tiempo presente. La herramienta diseñada es una secuencia de encuestas alrededor de los tópicos construidos histórica y socialmente sobre el pasado reciente español.
Códigos JEL: A220, N01, N14, O230.

Memories and perceptions of the Spanish economic past as a learning tool

Abstract: Explaining the Economic History of Spain in the second half of the twentieth century to students of Economics born at the beginning of the 21st century is a difficult task. In general, they handle some notions, ideas and clichés about that past that are so ingrained that it is difficult to substitute them for a more accurate interpretation of what Francoism and the political transition meant. To combat it, I have chosen to design a method that, first, allows to reveal the student's ideas prior to the explanation in the Classroom and, second, achieve a certain degree of commitment to the subject by placing the student as active subject of that past. It is a tool developed for finding out what perceptions the economist apprentices handle about the economic and business processes that took place between 1936 and the present time. The designed instrument is a sequence of surveys around the topics historically and socially constructed about the recent Spanish past.
JEL Codes: A220, N01, N14, O230.

Fuente: Pasado y Presente (2013) y Plataforma de Artistas Antifascistas (2013)

A mis estudiantes de Tercero de Economía

1.- Harto de tópicos:
anatomía patológica del pasado económico español

Fue Juan Goytisolo quien en pleno otoño del 75 sentenció que cuarenta años de enfermedad franquista requerirían otros cuarenta años de convalecencia[1]. Ese transcurso del tiempo se cumple este 2018 y, sin embargo, algunos de los rasgos distintivos del imaginario que sobre sí misma se encargó de labrar la dictadura no se han modificado. La democracia arrastra también aquí un severo pasivo. El 'Franco como factótum del desarrollo económico español' persiste como el mantra más recitado tanto por la caverna como por la derecha más o menos bien educada. El revisionismo neofranquista de los años noventa ha hecho estragos más allá de sus 'hooligans' incondicionales. Lo preocupante es con que mansedumbre ese tópico de las bondades del desarrollismo económico de un régimen autoritario es manejado hasta el hartazgo por algunos de quienes nacieron en una democracia integrada en Europa y apenas no han cumplido los veinte años de edad. No quiero caer en la melancolía de que nuestra cultura humanística está en bancarrota y que la historia de España sigue padeciendo los problemas de haber

[1] Publicado el 25 de noviembre de 1975, *In memoriam F.F.B. 1892-1975*, la cita literal es: "Un pueblo que ha vivido casi cuarenta años en condiciones de irresponsabilidad e impotencia es un pueblo necesariamente enfermo, cuya convalecencia se prolongará en razón directa a la duración de su enfermedad". Goytisolo (2011: 26).

estado demasiado tiempo gestionada y al servicio del poder. Me limito a observar que, año tras año, algunos de los estudiantes de Economía abordan la asignatura de Historia Económica de España (en tercer curso de la carrera) con unas anteojeras compradas en una óptica de baratillo.

Esta ha sido mi percepción durante las dos décadas que llevo impartiendo esta materia. Si el espectro de la guerra civil está plagado de lugares comunes, la idea que les ha llegado a nuestros estudiantes sobre la II República sigue siendo la del caos y la necesidad de la vuelta al orden. Desconozco de qué se habla en las familias y a cargo de quién y con qué manuales les han explicado la historia de España en el bachillerato[2]. Tampoco cuánto de sus percepciones e ideas sobre ese objeto se alimentan de la panoplia de productos culturales que consumen (de la literatura, el cine y la televisión a los comics y los juegos de rol en soporte digital). Hay tópicos grabados a fuego. Por más que hayan transcurrido ochenta años se continúa extrayendo lecciones del pasado y seleccionando los mismos personajes y los mismos hechos con los que los historiadores del franquismo legitimaron la dictadura. En el caso más benévolo estos prejuicios son relegados a las historias de sus abuelos (en ciertos casos ya bisabuelos). Solo una minoría de estudiantes más ideologizados aceptan una visión necesariamente crítica de ese pasado (y nunca hostil). Frustrado a medias, deprimido a ratos, he decidido intentar darle la vuelta a un panorama tan descarnado.

Más que proponer una diatriba, me he sentido impelido por la exigencia de ayudar a nuestros estudiantes de Economía a "pensar históricamente", en el sentido señalado por Pierre Vilar (1997). Se trata de conectar el presente que están viviendo con una cierta percepción de su propia historicidad. Y su presente es el que se ha forjado en los últimos diez años bajo el azote de la Gran Depresión que pudo, o no, influir en su decisión de estudiar Economía para comprender mejor un mundo tan complejo. Esta tarea me parece todavía más útil hoy, en el que el recurso a la Memoria amenaza con sustituir a la Historia, es decir, en el que la investigación histórica tiende a ser reemplazada por el relato subjetivo de lo que se cree recordar ya no individual, sino colectivamente. Más aún

[2] Tal vez como reflejo de que "la incomunicación de la universidad, de nuestros departamentos de historia en concreto, con los profesores de los demás niveles educativos, se ha incrementado en las últimas décadas". "Su efecto colateral es la existencia de dos tipos de historias escritas y enseñadas: la académica universitaria, por un lado, y la simplificada escolar, por otro, con contenidos contradictorios en muchos casos". Pérez Garzón (2010: 51). De gran utilidad sobre la controversia memoria versus historia, Ruiz Torres (2007).

porque paradójicamente el ejercicio de conjunto que les propongo se basa en los recuerdos y las percepciones de un tiempo pretérito. Sin embargo, ese recurso a la historia oral (o a las memorias) no ha merecido todavía la atención suficiente respecto a los testimonios de la Transición democrática, por más que desde el Movimiento 15-M (de 2011) se haya convertido en una discusión vigorosa sobre el agotamiento, o no, del régimen del 78, frente a quienes sostienen la excelencia de un modelo digno de estudio por politólogos y economistas (Juliá, 2017). De nuevo la controversia, aunque ahora dirimida en el vendaval de las redes sociales. Si para estos veinteañeros guerra fratricida y dictadura pertenecen a un pasado muy remoto, al menos el postfranquismo y la joven democracia fue la etapa en que sus padres llegaron a la vida adulta. Estoy convencido que en ese ámbito (no tan traumático como el de la guerra civil) se está forjando algún otro tipo de relato familiar y, en consonancia, distintas percepciones de ese pasado (más o menos heroico). En realidad, todos esos procesos están ya integrados en el pasado. Recordemos que la mitad de los españoles de hoy no habían nacido cuando tuvo lugar la Transición (Casals, 2016: 21). En consecuencia, me quedaba una última opción, la de apelar a su propia historia y su memoria. Al fin y al cabo, quienes se sientan hoy en nuestras aulas pertenecen a la primera generación que ha crecido y vivido a lo largo de los años de la (primera) gran crisis económica y financiera del siglo XXI (Estefanía, 2017).

Hace varios años que llevé mi preocupación por indagar qué imágenes manejaban estos universitarios sobre la guerra civil a través de un cuestionario anónimo y sencillo que recabase elementos que han configurado la memoria histórica recibida (familiar y cultural). He procurado actuar con cierta cautela, consciente de que lo que se maneja es una materia delicada. Los neurocientíficos explican cómo los sistemas cerebrales crean almacenes memorísticos explícitos e implícitos. Es la memoria explícita o 'declarativa' con la que trabajamos en el Aula, ya que es la que gestiona "el recuerdo consciente e intencionado de conceptos, datos o acontecimientos específicos" (García García, 2018). Y sobre todo se trata de memorias individuales que se configuran a largo plazo. Ahora bien, no pierdo de vista que esas memorias son siempre selectivas y actúan como "un capital social intangible que sólo existe en el nivel simbólico y que determina la adscripción al mismo de unas determinadas personas y no de otras" (Pérez Garzón, 2010: 25). Es lógico, por tanto, que el perfil sociológico de cada estudiante incluya versiones disímiles de ese capital social.

El relato nunca es unívoco, máxime cuando se trata de una experiencia tan traumática como la de una contienda fratricida. La teoría psicoanalítica nos brinda el concepto de 'mecanismo de negación' y hemos considerado necesario tenerlo también en cuenta. En pocas palabras, el sujeto bloquea eventos externos para que no formen parte de la consciencia y, así, tolerarlos mejor. Esta noción aplicada a los contextos históricos reclamados a las memorias permite entender por qué una parte de la población percibe ese pasado como algo que le es ajeno (o que no le interesa). En consecuencia, los datos estadísticos de estas encuestas se han de tomar con prudencia. Las memorias van por bandos, si bien expresan elementos de gran interés que intentaremos conectar con algunos argumentos que razonan sobre fenómenos de historia económica.

Mejorado el ejercicio sobre el franquismo autárquico, este año académico decidí darle continuidad. Primero interrogando a los estudiantes sobre qué tipo de enseñanzas habían recibido y/o aprendido sobre la economía bajo el franquismo antes de cursar esta asignatura. Después proponiendo un juego de rompecabezas sobre la Transición en clave económica. Y, finalmente, cerramos el círculo con un cuestionario que interpela a sus vivencias de la crisis reciente. La técnica principal empleada es la de la Encuesta individual y seguro que merece más de una crítica (no soy ni sociólogo de encuestas, ni pedagogo). Pero ha resultado útil para averiguar cosas sobre mis estudiantes que de otra manera pasarían inadvertidas. Mi intención contándolo en una sesión de didáctica de la historia económica sobre "Student Engagement" es doble: uno, mostrar cómo ha funcionado un ensayo didáctico para sacudir intelectualmente a estudiantes despreocupados (o poco motivados) por la historia económica de su país; y dos, compartirlo en su totalidad (materiales diseñados *ad hoc* y resultados estadísticos) por si algunos colegas lo consideran de interés y quisieran animarse a replicarlo en sus facultades. De hecho, en colaboración con dos estudiantes estamos intentando difundir la encuesta sobre la crisis reciente a todas las facultades de Economía en España. Disponer de un arsenal de datos mucho más amplio en número de encuestados y de otras variables (comunidad autónoma, universidad pública/privada, género, etcétera) nos permitiría identificar mejor una historia de todos. Esta comunicación se organiza en dos niveles. En primer lugar, se presentan cada uno de los cuatro ejercicios (se inserta en recuadro aparte los cuestionarios completos). Después se ofrece una síntesis de algunos de los resultados obtenidos de las encuestas. Finalmente, se señalan muy brevemente unas conclusiones abiertas para el debate.

2.- El método y sus herramientas

El recurso didáctico que planteo (lo reconozco) no responde a un plan bien diseñado, sino que ha crecido de manera bastante espontánea e intuitiva y con algunas notas de improvisación, propia de un juego con sus luces y sombras. Se desarrolla en un grupo de estudiantes de tamaño relativamente pequeño (alrededor de 50) y como ejercicio de motivación de la segunda parte de la asignatura obligatoria Historia Económica II del Grado de Economía, impartida en el Semestre de Invierno. Más en concreto, los temas y contenidos son los siguientes:

TEMA 6.- EL AISLAMIENTO DE LA ECONOMÍA INTERNACIONAL Y EL FRANQUISMO AUTÁRQUICO (1936-1959).-

6.1. La guerra civil española: costes y consecuencias económicas.- 6.2. Autarquía, intervencionismo y acumulación: los años del hambre y la corrupción económica (1939-1951).- 6.3. Primera apertura e industrialización: empresa pública *versus* empresa privada.- 6.4. Un crecimiento económico lastrado (1951-1959).-

TEMA 7.- LIBERALIZACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA (1959-1985).-

7.1. El Plan de Estabilización de 1959 y el proceso de liberalización económica.- 7.2. Crecimiento económico y cambio estructural: crisis de la agricultura tradicional, migraciones e industrialización.- 7.3. El sector exterior y la balanza de pagos.- 7.4. El agotamiento de un modelo de crecimiento: la crisis de los setenta en España.- 7.5. La política económica de la transición: el desmantelamiento institucional del franquismo.- 7.6. Crisis y reconversión bancaria e industrial.- 7.7. El sector público, Estado del Bienestar y democracia.

TEMA 8.- INTEGRACIÓN EN EUROPA, CONVERGENCIA Y GLOBALIZACIÓN (1986-1999).-

8.1. Integración en la CEE y consecuencias.- 8.2. Los problemas estructurales para la convergencia.- 8.3. Crecimiento económico y adaptación a la estructura productiva de la UE: internacionalización del capital e inmigración. 8.4. Empleo, productividad e inflación.- 8.5. La España de Maastrich y el camino hacia la Unión Monetaria.-

TEMA 9.- LA GRAN DEPRESIÓN Y EL RETORNO A LA DIVERGENCIA (2000-2015)

9.1. El espejismo de la convergencia monetaria: un crecimiento hipotecado.- 9.2. Globalización, desequilibrio exterior y burbuja inmobiliaria. 9.3. El alud migratorio. 9.4. El impacto de la Gran Depresión. 9.5. Las debilidades del modelo productivo: capital humano y dependencia energética y tecnológica. 9.6. La quiebra del sistema financiero y el rescate bancario.- 9.7. El declive industrial.- 9.8. La Unión Europea como solución.-

El ensayo consiste en la realización de una encuesta antes de comenzar el desarrollo de cada uno de los temas y sin que hayan leído todavía el capítulo correspondiente del manual que utilizamos como referencia (Carreras y Tafunell, 2014). Las tres primeras propuestas abordan los períodos históricos que lógicamente los estudiantes no han vivido, pero cuyas ideas e imágenes han sido creadas a través de la memoria familiar o colectiva, las lecciones del bachillerato, o los soportes de transmisión cultural del mundo que les está tocando vivir. La secuencia se articula como sigue:

(1) *"Guerra civil y Franquismo autárquico".*

(2) *"¿Francolandia? (siguen vigentes, o no, rasgos esenciales del franquismo en nuestra economía)".*

(3) *"Desmantelando la economía franquista: ¿qué relato nos ha llegado sobre la transición?".*

(4) *"¡Vaya depresión con la Gran Recesión! (2008-2015)"*, que sí la han vivido en primera persona.

El agregado final de respuestas se muestra y debate en clase. A continuación exponemos cómo se organiza cada actividad buscando una motivación del estudiante y fijando los objetivos.

2.1. Gestionando la memoria histórica de la guerra civil

Aunque ya han pasado 80 años del inicio de la guerra civil y 40 del final del franquismo, esos episodios siguen suscitando la polémica. Una parte de la explicación es que los vencedores de la guerra tuvieron cuatro décadas para crear un relato de los hechos que servía tanto para explicar el golpe de Estado de 1936, como para cimentar una visión de las excelencias del orden establecido por la dictadura (Viñas, 2012). Así la propaganda acuñó dos ideas muy básicas:

1) el golpe militar fue la respuesta al caos político y social de la II República, y
2) el franquismo (1939-1978) impulsó el desarrollo económico y social de España.

2.1.1. Motivación y objetivos:

Desmontar esa narrativa es muy difícil, por más que la historiografía sobre el franquismo haya explicado ese pasado de manera bien distinta y matizada (Aguilar, 1996). Además, nos encontramos en una época en que la narración documentada del pasado (es decir, la historia) ha sido sustituida por la memoria histórica (es decir, el relato de lo que recuerdan los que vivieron ese tiempo). Escritas diez años después de la muerte del general Franco, las palabras de Fontana (1986: 9) siguen vigentes: "lo más conveniente para comprender la naturaleza del franquismo, y para valorar sus consecuencias a largo plazo, es examinarlo en sus comienzos, en 1939, que es cuando se nos aparecen sus propósitos libres de disfraces e interferencias".

La polémica está cargada de ideología. El tono de la discusión refleja que en España hay un pasado con traumas no resuelto. Algunos lo atribuyen a que durante la transición a la democracia (1975-1985) las nuevas instituciones decidieron no hacer un juicio a la dictadura. Sin embargo, a partir de la primera década del siglo XXI la recuperación de la memoria de los vencidos en la guerra ganó espacio en el debate público. Uno de los factores explicativos de ese lugar notable que ha pasado a ocupar la memoria histórica es que la "generación de los nietos" de los que hicieron la guerra civil han reclamado querer saber qué sucedió realmente. Es decir, algunos jóvenes de hoy participan de la polémica. Aunque no todos (a otros se la trae al pairo).

Lo que se propone es un ejercicio sencillo: intentar observar cómo se ha configurado la imagen que tienen sobre el Franquismo, es decir, a través de qué vías han recibido cada uno de ellos y ellas ese relato histórico que proviene de lo que Juan Benet (1976) llamó "la sombra de la guerra": de lo escuchado en casa, de lo aprendido en la escuela/instituto, de lo visto y leído en el cine, la televisión o la literatura, de lo cercanos o alejados que os sintáis de la política hoy en día, etc.

Para suscitar un cierto interés se pide a cada estudiante que mida la densidad del relato familiar recibido. Es lo que llamamos **stock de Memoria Histórica** y que se calcula simplemente enlazando el número de años transcurridos desde que abuelos y padres llegaron a la edad adulta (se explica más abajo).

2.1.2. Ficha de la actividad (1):

CUESTIONARIO

Se trata de resolver un breve y sencillo cuestionario que, una vez tabulado, será proyectado en clase.

1.- ¿Te has planteado en algún momento una reflexión sobre el significado del Franquismo en la historia reciente del país?

Sí No

2. ¿Has recibido mucha o poca información? Para medirlo te proponemos un cálculo de tu stock de Memoria Histórica recibida en relación a las edades de los principales transmisores del relato (abuelos y padres). ¿Cuántos años de Memoria Histórica has podido recibir? Para calcularlo señala en la siguiente gráfica:

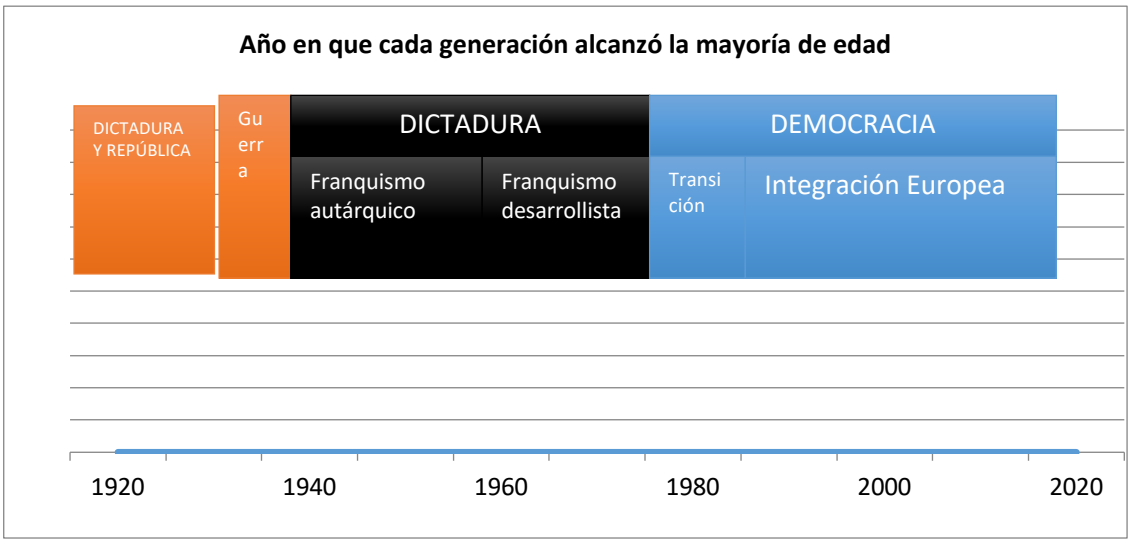
a) el año en que tu abuela (o abuelo) cumplió 17 años de edad (es decir, alcanzó la edad adulta).

b) el año en que tu madre (o padre) cumplió 17 años de edad (es decir, alcanzó la edad adulta).

c) el año en que tú mismo cumpliste 17 años de edad (es decir, alcanzaste la edad adulta).

d) Cero, porque tus padres proceden de otros países en los que, no obstante, también hubo experiencia de guerra y dictadura.

Ahora traza **una línea uniendo los dos primeros puntos y calcula el tiempo acumulado entre (a) y (b).**



¿En qué franja se sitúa tu resultado?

i)	40 o más años de relato acumulado: Densidad Histórica Alta **(3 puntos)**
ii)	Entre 35 y 39 años de relato acumulado: Densidad Histórica Media **(2 puntos)**
iii)	Entre 34 y 18 años de relato acumulado: Densidad Histórica Baja **(1 punto)**
iv)	Entre 0 18 años: Densidad Histórica Difusa **(0 puntos)**

3. El impacto de la guerra civil y de la posguerra en la memoria familiar (Sí=1; No=0):

3.1. ¿Hubo familiares directos alistados en alguno de los dos ejércitos?

3.2. ¿Hubo fallecidos como causa de la guerra y posguerra? Sí/No/ns

3.3 ¿Hubo represaliados en la familia? Sí/No/ns

3.4. ¿Hubo recompensados en la familia? Sí/No/ns

3.5 ¿Las historias de la guerra forman parte de las conversaciones familiares? Sí/No/Nunca

4. ¿Qué factores crees que han sido más importantes en tu conocimiento y percepción de lo que fue el Franquismo?

Ordena los siguientes factores distribuyendo una puntuación de 0 a 5 por orden de importancia entre todos ellos.

— El "Cuéntame" de tu familia

— Las clases de historia del Bachillerato

— Lo visto y/o leído en películas, televisión, novelas, documentales, video juegos, comics, museos y exposiciones …

— La controversia política sobre el Franquismo en la actualidad

— Ni lo sé, ni me importa porque no sirve para nada.

2.2. ¿Desentrañando el Franquismo? La huella económica de la dictadura

El azar hace que en ocasiones en medio del tedio docente el debate público en los medios de comunicación llame a las puertas del Aula. Al menos así lo calibra el docente atento a proporcionar elementos de debate que dinamicen el análisis histórico y económico. Periódicamente la controversia sobre el Franquismo reaparece y la actualidad política de 2017 ha hecho que en algunos análisis reaparezca el oxímoron de la sombra alargada del general Franco.

2.2.1. Motivación y objetivos.

Incluso se ha acuñado un neologismo, *Francoland*, dentro y fuera de España, que consiste en sacar a pasear el cadáver del general Franco una vez más (Muñoz Molina, 2017). Es cierto que el hastag *#francolandia* tuvo corto recorrido en twiter, pero fue la excusa para trasladar la reflexión a los estudiantes, mujeres y hombres nacidos hacia 1996 y llegados a la vida adulta cuatro décadas después de la muerte del dictador. En mi opinión, a menudo se confunde las insuficiencias de nuestra democracia con la metonimia que hunde sus raíces en la que fue la dictadura más longeva y tenebrosa del sur de Europa en el siglo XX. Para algunos seguimos viviendo en esa especie de Francolandia. Vamos, que una versión castiza del país de Nunca Jamás se ha sumado ahora a la cartografía fantástica. Necesitaba saber cuáles son las ideas que tienen mis estudiantes sobre ese pasado tan lejano para ellos. Mucho se ha escrito sobre la naturaleza de ese régimen político. En 2018 ya no discutimos si fue un gobierno fascista o un simplemente autoritario. La pregunta que lancé en clase buscaba deliberadamente provocar: *"¿estamos seguros de que seguimos viviendo cómo si estuviésemos, por ejemplo, en 1970? ".* Lo que buscaba en particular era averiguar qué ideas y percepciones tienen sobre los procesos económicos y empresariales que transcurrieron en España entre 1940 y 1975.

El ejercicio consiste en que los alumnos seleccionen cinco características de la economía bajo el franquismo y contrasten si en la actualidad siguen vigentes, o todo lo contrario. La dinámica de trabajo consiste en trabajar en grupos de cinco estudiantes para abordar y resolver la cuestión durante 30 minutos. En la siguiente media hora los representantes de cada equipo de trabajo exponían en la pizarra los problemas diagnosticados y su situación en el presente, dando razones sobre por qué habían elegido esa característica, y por qué persistía o no. Todo ello da pie a que el profesor ofrezca un primer esquema aproximativo, entre el pasado y el presente, a la relevancia del estudio del capitalismo español y las inercias que engendra a largo plazo.

2.2.2. Ficha de la actividad (2):

CUESTIONARIO

Mucho se ha escrito sobre la naturaleza de ese régimen político. Pero ¿estamos seguros de que seguimos viviendo cómo si estuviésemos, por ejemplo, en 1970?

El ejercicio que os propongo es sencillo. Se trata de discutir en equipo (de cinco componentes) y **proponer 5 características** que **definan la economía española durante el franquismo** (pueden ser de tipo institucional, empresarial, mercados e integración internacional, crecimiento, desarrollo, políticas económicas, nivel de vida y consumo, convergencia/divergencia, etcétera) y **si siguen, o no, estando presentes hoy en día**. Hay que razonar las respuestas y exponerlas oralmente para el debate general.

CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS	**¿SIGUEN VIGENTES HOY ?**	
DEL FRANQUISMO	**SÍ**	**No**
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		

2.3. "Desmantelando la economía franquista": ¿qué relato nos ha llegado sobre la Transición?

"Y después de Franco, ¿qué?" La respuesta a esta pregunta (que había recorrido toda la década de 1960) fue la Transición, es decir, el proceso histórico de consenso y pacto entre grupos y partidos procedentes del régimen de la dictadura y de la oposición antifranquista para iniciar un proceso político constituyente de una democracia semejante a la de los países de Europa Occidental. Hay es nada. Ese esquema explicativo ha divulgado la idea de que la conquista de las libertades y la democracia fue resultado de un pacto entre élites y que los millones de españoles pintaron más bien poco en ese proceso político. Trasladado a la economía se podría inferir que el desmantelamiento del intervencionismo franquista fue un resultado idéntico, es decir, un acuerdo de un grupo muy restringido de decisores (políticos, banqueros y empresarios) en el que los trabajadores no aparecen o se les margina (Sartorius y Sabio, 2011).

Debemos tener en cuenta que la estructura económica de la España de hace cuatro décadas no tiene mucho que ver con la de hoy. Entonces la española era una sociedad que apenas salía de la dictadura; hoy es una de las sociedades más abiertas del mundo. Tampoco el capitalismo es el mismo: ahora el marco de referencia es la globalización.

2.3.1. Motivación y objetivos.

Los ciudadanos de 2017 saben que, pese al tiempo transcurrido, la Transición es un tema de discusión vigente, aunque la mitad de la población actual aún no había nacido cuando tuvo lugar (entre 1976 y 1982). Según las posiciones políticas personales o colectivas la Transición es calificada de mito (un proceso modélico de adiós a la dictadura y de construcción democrática) o de todo lo contrario ("el régimen del 78", causa de todos los *males* de nuestra democracia actual).

Ante relatos e interpretaciones tan diferentes, ¿cuál es la imagen que los estudiantes de Economía, nacidos hacia 1996, manejan sobre ese pasado? ¿Qué ideas han recibido de la memoria colectiva o a lo largo de su formación? Y, sobre todo, ¿qué información manejan sobre el significado de la Transición para la economía española? Adviértase que ya no se trata de interrogar sobre el relato recibido, sino sobre cómo estudiantes de Economía que ya han abordado materias de Comercio Internacional, Macroeconomía,

Historia Económica Mundial o Economía Europea utilizan ese bagaje intelectual para fijar los rasgos básicos que han de ser tenidos en cuenta este tema de Historia Económica.

Mi propuesta consiste en recabar ideas y conocimientos de los estudiantes antes de explicar el Tema 8 incluido en el programa de la asignatura. Más que dar respuestas, de lo que se trata es de ser capaces de plantear algunas preguntas relevantes sobre esa fase histórica de la economía española. El objetivo principal, finalmente, es identificar la idea del 'desmantelamiento' de las políticas económicas de la dictadura y que prolonga la cronología clásica de la Transición hasta la entrada en el Mercado Común en 1986.

Este ejercicio combina el aprendizaje en grupo seleccionando conceptos (y descartando otros) y la técnica del mapa conceptual que deberán desarrollar a la segunda parte del ejercicio (en la además deben leer un texto periodístico que resume algunos aspectos de la Transición económica). Es una clase de tijeras, pegamento y un folio A3.

2.3.2. Ficha de la actividad (3):

INSTRUCCIONES

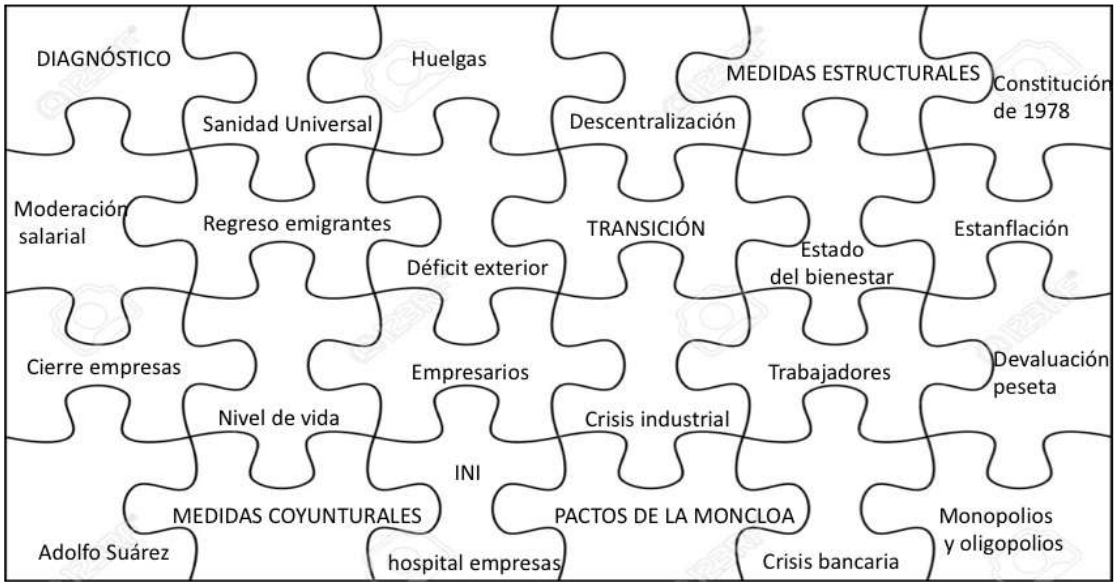
Para averiguar algo sobre estas cuestiones os propongo un ejercicio sencillo en dos pasos: **el Primero** es que cada grupo de trabajo haga una puesta en común e identifique un conjunto de al menos **10 palabras** (claves, ideas, nombres propios, acontecimientos, factores, etcétera) que reconozcáis como obligatorias para **definir el concepto de TRANSICIÓN ECONÓMICA DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA**. Escribidlas en un siguiente recuadro (y reservarlas).

El Segundo paso consiste en **dibujar un Mapa Conceptual de la Transición económica del franquismo a la democracia** (es decir, un esquema de ideas que sirve de herramienta para organizar de manera gráfica y simplificada conceptos y enunciados) a partir de **dos ejes de información**:

1.- Un **texto** del periodista económico Miguel Ángel Noceda (2017) que sintetiza las principales características de los llamados **"Pactos de la Moncloa",** los acuerdos que sentaron las bases para salir de la grave crisis económica iniciada en 1974 como consecuencia del primer shock petrolífero. Su lectura os ayudará a ordenar las piezas del esquema.

2.- Un conjunto de **fichas con nombres, conceptos y hechos** ('las piezas del puzzle') que tenéis que recortar, analizar y relacionar para construir vuestro Mapa Conceptual de la Transición. **PODÉIS AÑADIR alguna de las que hayáis elegido en el Paso 1.** El resultado se trasladará a **una hoja A3.**

Tareas: Trabajo en equipo para reflexionar y discutir qué esquema proponéis. **Tiempo:** 60 minutos.



LAS PIEZAS DEL PUZZLE

Fuente: Elaboración propia

<u>Lectura complementaria</u>

Miguel Ángel Noceda (2017): La economía de la democracia (1976-2016). Madrid, Espasa

"Este (…) octubre, se cumplen 40 años de la firma de los Pactos de la Moncloa (fueron dos, denominados Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma de la economía y Acuerdo sobre el programa de actuación jurídica y política), que se convirtieron en un paradigma mundial de diálogo y convivencia democrática entre todas las fuerzas políticas y territorios (incluidos,

evidentemente, los nacionalistas vascos y catalanes). Los pactos permitieron a España iniciar el camino de la modernización que la llevaría a integrarse en la Unión Europea y a tener uno de los periodos más largos de prosperidad de su historia.

La radiografía de aquella España de 1977 presentaba, en el terreno económico, un cuadro clínico explosivo que revelaba unas cifras que se parecían poco a las que había manejado la oficialidad franquista. Era una economía muy intervenida que llegaba duramente lacerada por la crisis económica mundial causada por el encarecimiento de los precios del petróleo tras la guerra del Yom Kippur entre árabes e israelíes de 1973. El PIB era de 9,1 billones de pesetas, con un PIB por habitante equivalente a 3.000 dólares (hoy supera los 28.000 dólares); un crecimiento en términos reales del 2,8% que parecía sólido, pero con un consumo privado más débil, en torno al 1,5%. El déficit público (en torno al 2%) no era alarmante, pero no incluía muchos organismos autónomos o empresas públicas e industrias que luego tendrían que pasar por la reconversión. La inflación estaba oculta por la Junta Superior de Precios (JSP) y aquel año se disparó hasta un escalofriante 26,4%, aunque en algún momento del año llegó a rebasar el 30%, y los tipos de interés para créditos personales superaban el 10%, aunque no tardarían en sobrepasar el 20%.

También apareció entonces otro de los graves problemas estructurales de la economía española, que se ha instalado a lo largo de los 40 años, el desempleo, que se vio alimentado por la vuelta de muchos emigrantes, en parte atraídos por la apertura, pero también porque la crisis del petróleo había hecho mella en los países en los que se encontraban. En 1973, los parados rondaban los 325.000, según la Encuesta de Población Activa (EPA). En diciembre de 1976 había pasado a 627.990 y a 760.060 un año después, para superar el millón a finales de 1978. La tasa de paro sobre la población activa era a finales de 1977 de 5,69%. Desde entonces se desbocó hasta superar el 25% y los cinco millones de desempleados de los últimos años.

Además, el peso del sector primario era todavía alto. De los 12,5 millones de trabajadores ocupados que había en 1977 (casi 19 millones en la actualidad), 2,5 millones lo estaban en agricultura (ahora hay menos de un millón) y más de 5,3 millones ya estaban en el sector servicios, cifra que en la actualidad ha crecido hasta los 14 millones. El turismo, la primera industria nacional, trajo a España 34 millones de visitantes, bastante menos de la mitad de los más de 80 millones que se esperan para este año si no se tuercen las previsiones por la crisis catalana.El sector empresarial era una mezcla de monopolios y oligopolios, controlados en su mayor parte por el Estado, que había acogido en su seno a empresas quebradas de todo signo y condición como solución alternativa al cierre antes de tener que enfrentarse a problemas sociales. Era una economía intervencionista y rígida que no tenía capacidad competitiva, (…) Una antigualla franquista.

Todo estaba roto o descosido. La decisión del Gobierno de Suárez (UCD), recién salido de las

urnas el 15-J, de devaluar la peseta casi un 20% era un síntoma claro de la crítica situación que vivía el país. Con los precios desbocados y la estructura social maltrecha no cabía otra salida que buscar un gran acuerdo nacional con la participación de todas las fuerzas políticas y sociales. Suárez encargó a Enrique Fuentes Quintana, vicepresidente al frente del área económica, y a Fernando Abril Martorell, vicepresidente encargado del área política, que pusieran en marcha la maquinaria para corregir las grandes lacras que lastraban la economía española: la inflación, el desempleo y el fuerte déficit exterior, que superaba los 11.000 millones de dólares.

Estaban en marcha los Pactos de la Moncloa. Se trataba de involucrar a todos. "O los demócratas acaban con la crisis económica o la crisis acaba con la democracia", afirmó Fuentes Quintana recuperando una frase de un político republicano de 1932. Y allí estaban invitados los políticos que venían del franquismo con ánimos de cambio y los partidos de izquierda; los sindicatos, recién salidos de las catacumbas, y los empresarios, que acababan de constituir la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE).

"Había un evidente riesgo de descarrilamiento, los ingresos no iban bien, la balanza exterior presentaba un enorme déficit, empezaba a aflorar el desempleo..., la situación era insostenible", afirma Carlos Solchaga, que unos años después sería ministro de Industria con el PSOE y, después, de Economía.

(…). "Lo que la gente quería", destaca Solchaga, "era pasar de la falta de libertad sindical a tener sindicatos libres, de la falta del derecho de huelga a la aplicación del derecho de huelga, de un sistema paternalista de protección de trabajadores al Estatuto de los Trabajadores y la Ley Básica de Empleo. Los ciudadanos querían pasar de un *statu quo* a otro, pero sin pensar en las dificultades para financiar ese cambio en plena crisis económica".

Por ello, además de un acuerdo de ajuste salarial, se abordó la implantación de un sistema fiscal moderno, (…) que creó el modelo actual de IRPF. (…) Fue una de las claves, "porque permitió invertir en campos en los que el país estaba profundamente retrasado, como la educación y la sanidad y permitía comenzar a implantar el Estado de bienestar". Con el sistema franquista de impuestos indirectos, la presión fiscal apenas suponía el 22% del PIB (frente al 37% actual), por lo que no había ingresos suficientes para hacer frente a los compromisos de gasto a los que el Gobierno de Suárez estaba llegando con los sindicatos.

Pero, además de introducir un impuesto progresivo sobre la renta, se sentaron las bases del sistema financiero moderno, se reformó una Seguridad Social que estaba dispersa en innumerables montepíos, muchos de ellos quebrados, se construyeron escuelas que permitieron que todos los niños tuvieran acceso a la educación (…)

Los Pactos de la Moncloa (…) fueron un cambio fundamental que sirvió, más allá del consenso

político y de la corrección de algunos desequilibrios, "para sanear la economía y sentar las bases para acercarse a Europa y el posterior crecimiento", apostilla Leal (…).

En materia política, el acuerdo permitió modificar las restricciones de la libertad de prensa, quedando prohibida la censura previa, y un cambio de la legislación sobre secretos oficiales. Asimismo, se aprobaron los derechos de asociación política, de reunión y la libertad de expresión, tipificando los delitos correspondientes por la violación de los mismos. Se creó el delito de tortura; se reconoció la asistencia letrada a los detenidos; se despenalizó el adulterio y el amancebamiento; se derogó la estructura del Movimiento Nacional, así como otras medidas sobre la restricción de la jurisdicción penal militar… Los Pactos de la Moncloa fueron, con sus luces y sus sombras, el arreón definitivo para consolidar la democracia en España y dar paso a la Constitución de 1978 (…).

2.4. ¡Vaya depresión con la Gran Recesión!

Como epílogo a este recorrido por las percepciones del pasado económico se aborda la memoria directa, inmediata y personal del estudiante de 2018. En expresión sintética de Maluquer de Motes (2013), España pasó de ser "el país de las maravillas" a un "desastre inesperado" con un "futuro problemático". Ya nada pareció ser igual.

2.4.1. Motivación y objetivos.

Durante este cuatrimestre de clases se ha cumplido el décimo aniversario del estallido de la crisis económica y financiera. Los efectos de la llamada Gran Recesión han modificado la vida de millones de personas. En España ha habido que esperar al tercer trimestre de 2017 para superar el mismo nivel de PIB de diez años atrás. Sin embargo, el consumo privado sigue €27.000 millones por debajo y la masa salarial es casi €24.000 millones inferior a la de 2007 (Datos del INI de diciembre de 2017). Los informes de la OCDE (2017) sitúan a España como uno de los países en el que más ha crecido la desigualdad.

Quienes estudian Economía hoy pertenecen a la primera generación que ha crecido a lo largo de la crisis. Saben bien quienes son Stiglitz y Piketty. Observan el capitalismo del siglo XXI y no les es ajeno el concepto de desigualdad. Tenían poco más de diez años cuando comenzaron a producirse los cambios en la economía mundial que impactaron en muchos países. En anteriores temas de Historia Económica II se les ha interrogado sobre

cuál era su memoria de hechos muy alejados de sus vidas (la guerra civil, el franquismo o la transición). Ahora toca indagar, aunque sea muy superficialmente, sobre su vivencia de la Gran Recesión. A través de un cuestionario anónimo e individual se persigue el objetivo de identificar algunos rasgos básicos de una experiencia personal y detectar si ha influido, o no, en sus decisiones.

2.4.2. Ficha de la actividad (y 4):

1.- ¿Tienes un recuerdo nítido del estallido de la crisis en 2007-2008?

Sí No

En caso afirmativo, señala cuál:

2.- ¿Sabes qué fue Lehman Brothers?

Sí No

3.- ¿Recuerdas que la crisis formase parte habitual de las conversaciones de los adultos?

Sí No

4.- Una de las frases más repetidas para explicar la crisis fue: *"los españoles han vivido por encima de sus posibilidades"*. ¿A qué fenómeno se refería dicha expresión?

a. Al sobrendeudamiento del Gobierno para financiar el Estado del bienestar.

b. Al gran endeudamiento de las empresas y las familias.

c. Al efecto combinado de a y b.

5.- ¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que perdiese su puesto de trabajo?

Sí No

6.- ¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que haya conservado el empleo, pero haya visto devaluado su salario o empeoradas sus condiciones laborales?

Sí No

7.- ¿Sabes de alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que se viese atrapado por la hipoteca y corriese el riesgo de ser desahuciado de su vivienda?

Sí No

8.- ¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) con Estudios Universitarios que haya emigrado para buscar trabajo?

Sí No

9.- ¿Influyó la crisis económica y financiera en tu decisión de estudiar el grado de Economía?

Sí No

10.- ¿Conoces el caso de alguien que haya tenido que renunciar a estudiar una carrera universitaria por problemas económicos?

Sí No N/S

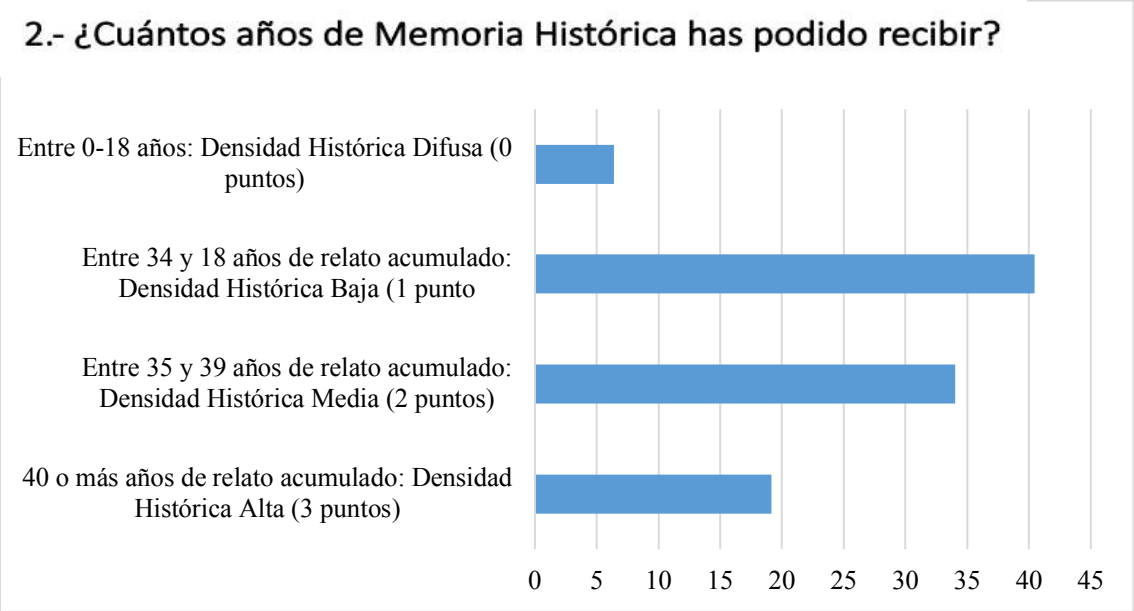
3. Algunos resultados

Los números y gráficos que exponemos ahora son una guía sintética de las cuatro grandes cuestiones planteadas. No lo explican todo, pero ofrecen una imagen de cierta utilidad para hacer frente a un incremento de la participación de los estudiantes en las clases teóricas.

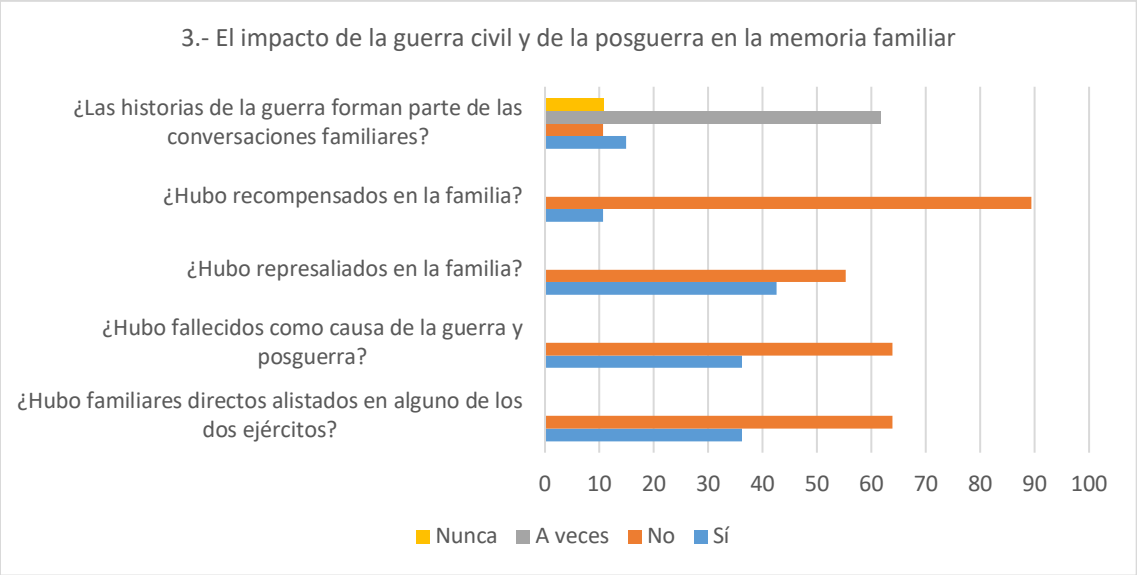
3.1. Principal resultado: La indeleble huella ecológica de la guerra civil

Los jóvenes que estudian Economía consideran que el Franquismo ha influido en nuestra historia reciente. Nada menos que un 93 por 100 de los encuestados. El stock de memoria histórica que ha recibido cada uno de los está directamente relacionado con la cohorte de edad de sus padres y abuelos. Un 40 por 100 acumula entre 18 y 34 años de relato familiar; mientras que un 53 por 100 ha recibido un caudal de información de entre 35 o más años de historias familiares. El 7 por 100 restante se corresponde con los alumnos de origen extranjero (en este caso es interesante cómo quienes proceden de países que han vivido la Segunda Guerra Mundial o conflictos bélicos más recientes se integran en esa perspectiva de análisis con cierto interés). En realidad, esta medida pretende facilitar la aproximación a la densidad de las historias recibidas. Siendo una generación nacida 60 años después de 1936, la narrativa cruenta de la guerra civil permanece, aunque lógicamente de modo ocasional. Lo más destacado es que ese pasado no lo consideran ajeno pese a su lejanía.

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (17/10/2017)



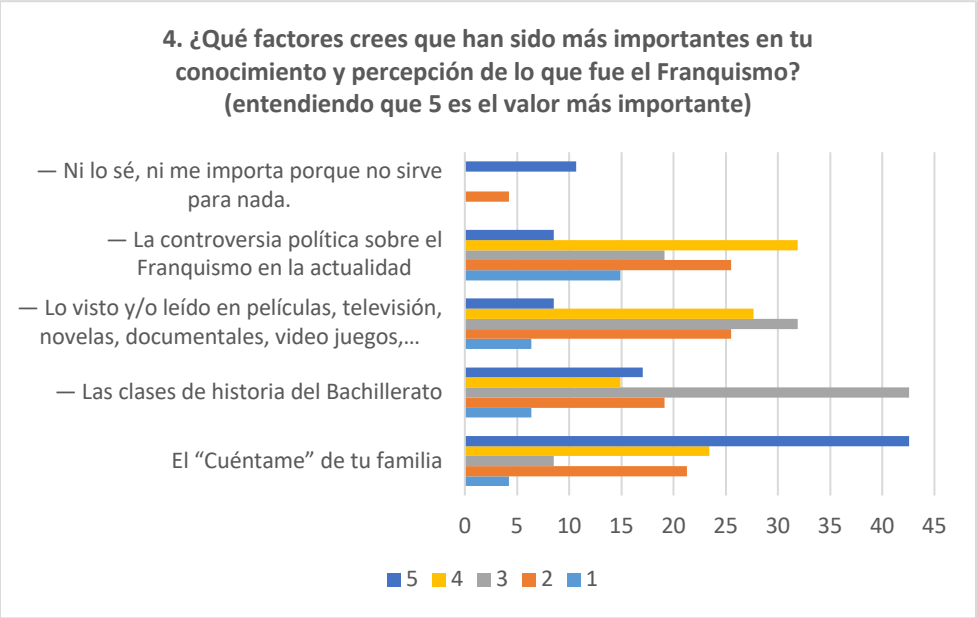
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (17/10/2017)



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (17/10/2017)

De hecho, algo más del 10 por 100 reconoce que "las historias de la guerra forman parte de las conversaciones familiares, mientras que en un 60 por 100 sucede solo "a veces". En un 35 por 100 de los casos hubo familiares directos alistados en alguno de los dos ejércitos, dato que se corresponde bastante bien con el 38 por 100 de la población activa

masculina que fue movilizada en Navarra entre 1936 y 1939. El porcentaje se repite respecto a la concurrencia de fallecidos entre la contienda y la posguerra. Uno de cada tres encuestados tiene un relato de muerte en combate o de asesinado en su familia (en Navarra murieron casi cinco mil hombres en el campo de batalla y otros tres mil fueron víctimas de la represión franquista en los primeros meses de la guerra). Capítulo aparte merecen las cifras sobre premios y represalias de posguerra. Solo unos pocos dicen saber que hubo algún beneficio, mientras que los castigos fueron abundantes.



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (17/10/2017)

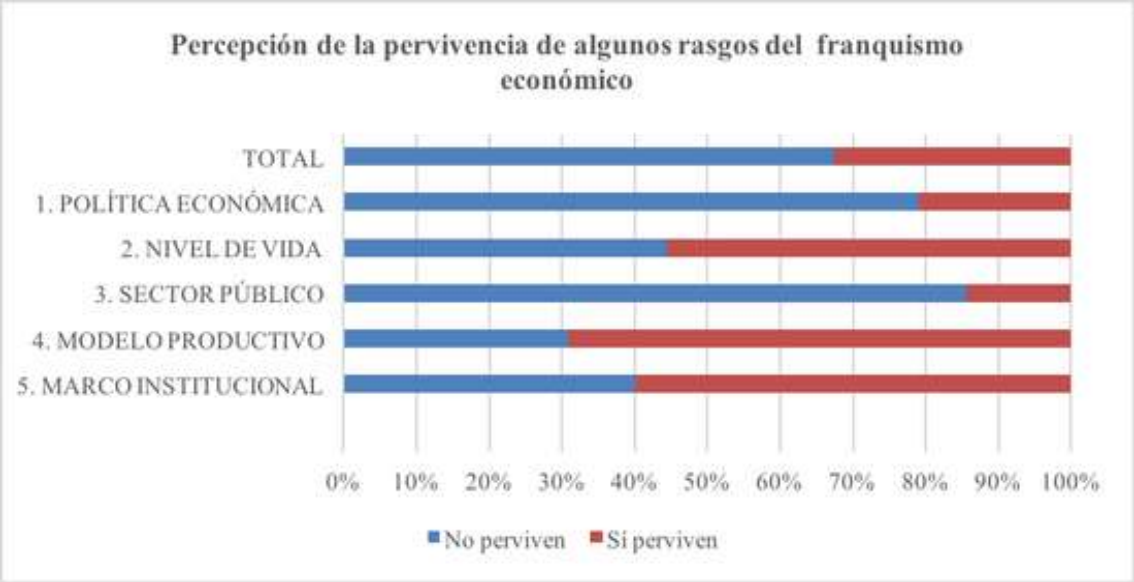
El último Gráfico es el más relevante a la hora de identificar qué y cómo ha alimentado su imaginario sobre guerra y dictadura. El mayor impacto ha sido generado por el relato familiar y las clases de historia cuando cursaron el bachillerato, sin ser ajenos en distintas proporciones a la influencia de los soportes culturales y el debate público sobre guerra, memoria y franquismo.

3.2. Principal resultado: Francolandia no está en los mapas

Los estudiantes respondieron muy bien y propusieron bastantes más que cinco características que, a su modo de ver, definieron la economía durante el franquismo. El

siguiente paso fue discutir entre ellos y frente al resto de la clase cuáles de esos rasgos del pasado consideran que siguen en vigor, o no, hoy en día. Las respuestas fueron dispares y de sumo interés. La imagen proyectada, de trazo grueso, invita a la reflexión. [la versión completa fue publicada en el blog https://dequevaisloseconomistas.com] y suscitó el interés de un periódico local que lo incluyó en sus páginas de opinión [Diario de Navarra]. En mi opinión, la buena noticia es que para la mayoría de estos jóvenes los rasgos de la economía típica del Franquismo han sido erradicados y, por tanto, no están vigentes hoy. Un 64,6% de sus respuestas lo identifica sobre todo en las transformaciones producidas en la política económica (menos proteccionismo, menos intervencionismo, cambio institucional, sindicatos libres, integración europea), el tamaño del sector público (privatizaciones de empresas, la descentralización territorial) y la corrección de algunos desequilibrios macroeconómicos (precios y fortaleza monetaria). Son argumentos de naturaleza estrictamente económica.

Sin embargo, todavía un 32,4% de las respuestas siente que algunos rasgos económicos procedentes de la dictadura están en vigor. ¿Cuáles son estos? Los relacionados con el nivel de vida (la brecha social, la desigualdad, los bajos salarios y la exclusión por género), el modelo productivo (el de turismo y ladrillo y la economía sumergida) y un marco institucional que tolera la corrupción y en el que campean impunes los empresarios «amigos del régimen». Predominan aquí más los valores morales.



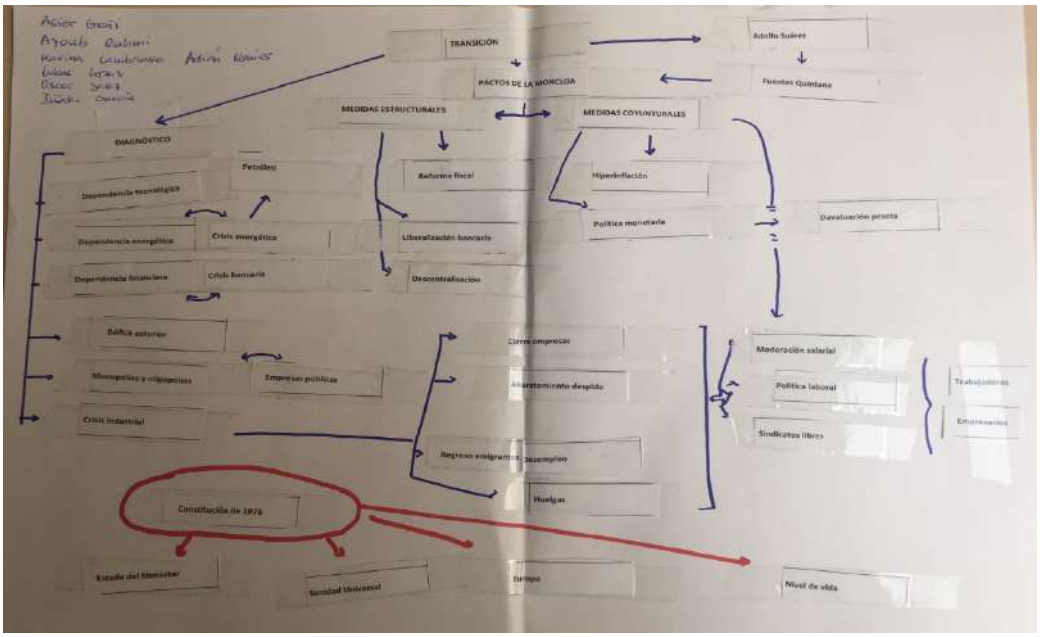
Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (31/10/2017)

La visión del largo plazo del historiador, no obstante, debe advertir a los estudiantes que esas patologías ni son costumbres ni estilos privativos del caso español, ni originarias en exclusiva del Franquismo (aunque saliesen muy reforzadas de él). Mi impresión fue que este conjunto de percepciones negativas está muy ligado al contexto social y político posterior a la gran crisis de 2008, en la que esta generación de jóvenes ha configurado su mirada.

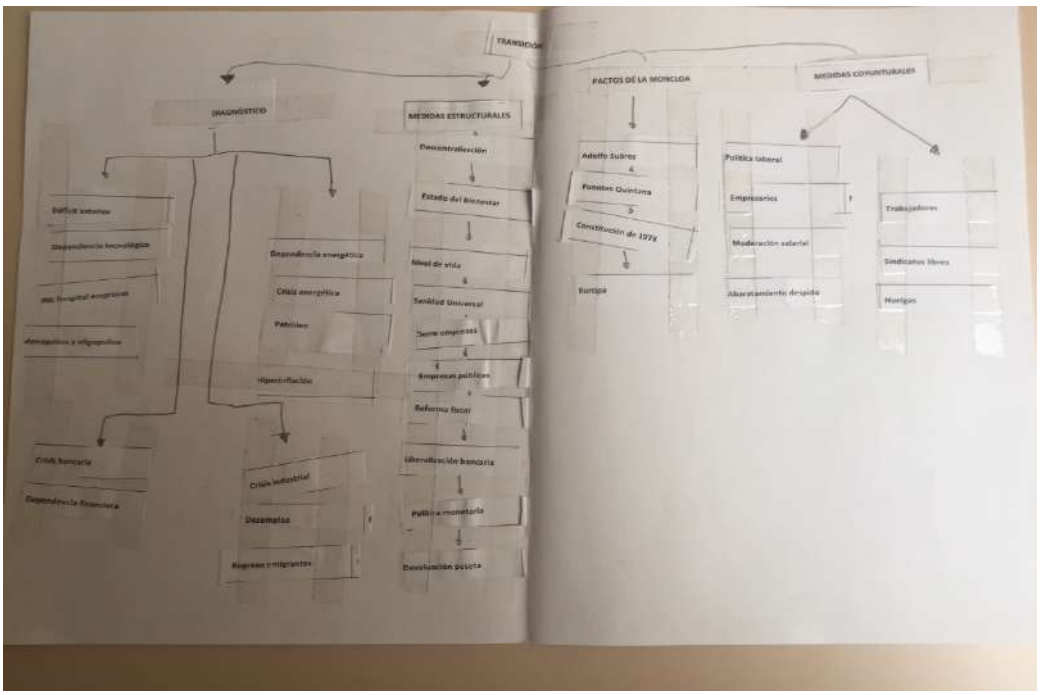
Quien busque Francolandia en un atlas no lo va a encontrar. Apuesto que el término no triunfará en el léxico político. Lo cual no absuelve al Franquismo. Al contrario, los profesionales de la historia económica debemos seguir investigando y explicando esa materia oscura. Entre otras razones para poner palabras frente al mecanismo de negación de los hechos en los que una parte de la sociedad incurre tras la experiencia de la miseria moral que significan todas las dictaduras. Más allá del «uso de la historia para las políticas del presente», el impacto de la dictadura sobre el normal funcionamiento de la economía de mercado fue muy negativo. La Transición democrática consistió también en desmantelar ese entramado institucional y empresarial para ponerlo en la hora europea. La cartografía resultante fue bien distinta como vimos en el siguiente ejercicio.

3.3. Principal resultado: el Franquismo económico ya ha sido desmantelado

En este caso me limito a presentar dos de los mapas conceptuales realizados en clase. El Ejemplo 1 porque es dinámico y resalta el significado económico y social de la democracia de 1978. El ejemplo 2 por su habilidad para estructurar una guía de análisis muy útil.



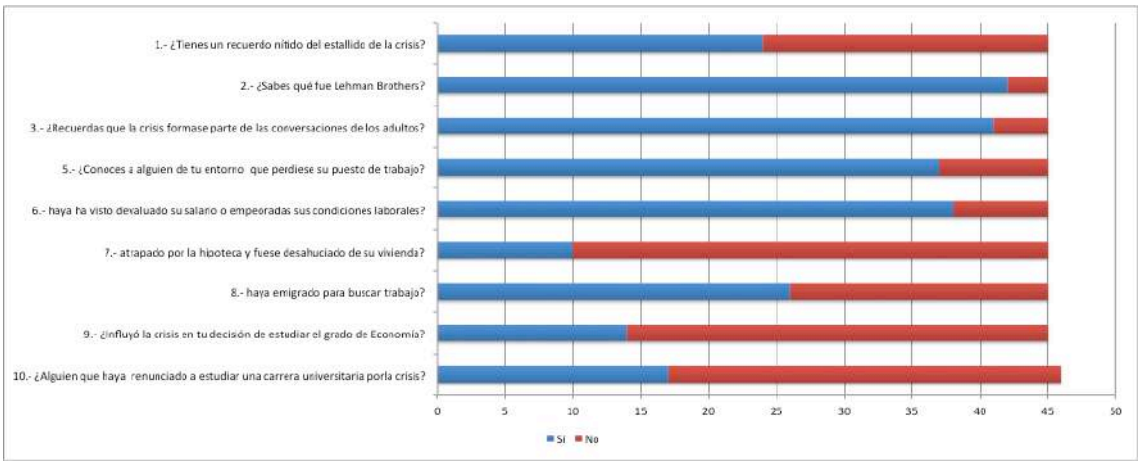
Ejemplo 1 de Mapa conceptual sobre la Transición económica española



Ejemplo 2 de Mapa conceptual sobre la Transición económica española

3.4. Principal resultado: La Depresión les tocó de lleno

Una encuesta posterior a los mismos protagonistas sobre sus recuerdos y vivencias de esta etapa arrojaba algunos datos reveladores: un 82% ha conocido de cerca el desempleo de familiares y amigos; un 84% sabe de gente próxima que ha sufrido devaluación salarial o empeoramiento de las condiciones de trabajo; un 58% tiene referencia directa de amigos o parientes bien cualificados que han emigrado en busca de trabajo; un 38% han visto a jóvenes que han renunciado a la formación universitaria por problemas económicos. Son las heridas de la crisis en la Navarra del bienestar (con un bajo impacto relativo de los desahucios en apariencia). Es esperanzador, no obstante, que casi un tercio de estos estudiantes apostaron por el Grado de Economía buscando respuestas al clima social en el que han crecido.



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Economía de la Universidad Pública de Navarra (12/12/2017)

Una vez tabuladas las respuestas de esta encuesta me di cuenta de que un tono lúgubre recorría todas ellas. Olvidé que algunas lecciones de las crisis económicas: el impacto sobre la dualidad del mercado de trabajo, el emprendimiento o (como no) los ganadores de la recesión. Por eso en versiones posteriores creo que habrá que añadir alguna pregunta que los incluya ("¿Conoces a alguien que se haya convertido en empresario y/o autónomo?" "¿Consideras que a lo largo de la crisis se han modificado las relaciones de género en el mercado laboral?" "¿Sabes de alguien que haya mejorado su posición a lo largo de estos años?").

4.- Unas conclusiones (breves) para el debate

La suma de estos ejercicios proporciona al profesor un mejor conocimiento de cómo sus estudiantes perciben e interpretan la economía española de la segunda mitad del siglo XX antes de su estudio pormenorizado en el aula. Esta es la base que permite combatir algunos tópicos que no resisten la criba historiográfica dadas las enseñanzas recibidas en su etapa escolar. Y sobre todo este tipo de ensayo logra una mejor conexión entre estudiantes y profesor. Interrogarles sobre su perspectiva personal facilita situarse ante las dimensiones generales del capitalismo español y adoptar una perspectiva histórica que desde el pasado les ayude a interpretar el presente en que viven. Al menos un cierto número de alumnos lo valoraron muy positivamente en la encuesta de evaluación docente.

Referencias citadas:

AGUILAR, Paloma (1996): *Memoria y olvido de la guerra civil española.* Alianza Editorial, Madrid.

BENET, Juan (1999): *La sombra de la guerra. Escritos sobre la Guerra Civil española.* Taurus, Madrid (reed. de "¿Qué fue la Guerra Civil?", 1976).

CARRERAS, Albert y TAFUNELL, Xavier (2011): *Historia económica de la España contemporánea.* Crítica, Barcelona.

CASALS, Jordi (2016): *La Transición española. El voto ignorado de las armas.* Pasado y Presente, Barcelona.

ESTEFANÍA, Joaquín (2017): "Generación perdida. Cuando los hijos viven peor que los padres", *El País* https://elpais.com/economia/2017/03/10/actualidad/1489164418_138782.html

FONTANA, Josep (1986): "Reflexiones sobre la naturaleza y las consecuencias del Franquismo", en J. Fontana, (ed.), *España bajo el Franquismo.* Crítica, Barcelona.

GARCÍA-GARCÍA, Emilio (2018): *Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar.* EMSE EDAPP, SL.

GOYTISOLO, Juan (2001): *Pájaro que ensucia su propio nido. Artículos y ensayos.* Galaxia Gutenberg, Barcelona.

JULIÁ, Santos (2017): *Transición. Historia de una política española (1937-2017).* Galaxia Gutenberg, Barcelona.

MUÑOZ MOLINA, Antonio (2017): "En Francoland". *El País. Babelia.* https://elpais.com/cultura/2017/10/10/babelia/1507657374_425961.html

OCDE (2017): Society at a Glance 2014, OECD Social Indicators. DOI:http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2010): "Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego", en Pérez Garzón, J.S. y E. Manzano Moreno, *Memoria histórica.* La Catarata/CSIC, Madrid, pp. 23-69.

RUIZ TORRES, Pedro (2007): "Los discursos de la memoria histórica en España", *Hispania Nova,* nº 7. http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf

SARTORIUS, Nicolás y SABIO, Alberto (2007): *El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España, noviembre de 1975-junio de 1977.* Eds. Temas de Hoy, Madrid.

VILAR, Pierre (1997): *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos.* Crítica, Barcelona.

VIÑAS, Ángel (ed.) (2012): *En el combate por la historia. La República, la guerra civil, el franquismo.* Pasado y Presente, Barcelona.

La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina?

Margarita Payeras

Marta Jacob

Universitat de les Illes Balears

Carmen Florido

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: En el curso 2016-2017 se implementó en toda España las nuevas pruebas de bachillerato para el acceso a la universidad (PBAU). Existe numerosa literatura que analiza el acceso a la universidad en Europa, estudiando los modelos utilizados, tipo de exámenes metodologías de evaluación y resultados. Pero no existe todavía evidencia empírica sobre el impacto de la nueva PBAU.

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en Baleares en la nueva PBAU con los obtenidos en la antigua PAU. El trabajo utiliza tres fuentes: 1) Datos del Ministerio de Educación sobre las pruebas PAU y PBAU, 2) Datos sobre las pruebas de la UIB, y 3) Base GESTIB de la Consejería de Educación.

Los resultados indican que la calificación media ha empeorado frente a la PAU y, al convertirse la asignatura de Historia de España en obligatoria, la calificación en dicha asignatura ha empeorado también.

Palabras clave: PAU, PBAU, Historia de España.

Códigos JEL: I21; A21

The history of Spain in the entrance exams to the university: A disincentive for the study of this discipline?

Abstract: In 2016-2017 year the new University Entrance Exams for school leavers who have completed upper secondary education (PBAU) were implemented throughout Spain. There is an extensive literature that analyses access to university in Europe, studying the models used, type of examinations, evaluation methodologies and results. But there is still no empirical evidence on the impact of the new PBAU.

The objective of this work is to carry out a comparative analysis of the results obtained by Balearic students in the new PBAU with those obtained in the old PAU. The work uses three data sources: 1) Database of the Ministry of Education on the PAU and PBAU exams, 2) Database on the exams provided by the UIB, and 3) GESTIB database of the Regional Ministry of Education.

The results indicate that the average grade has worsened compared to that in the PAU and as History of Spain has become a compulsory subject, the grade in that subject has also worsened.

Keywords: PAU, PBAU, History of Spain

JEL Codes: I21; A21.

1. Introducción

Las pruebas de acceso a la universidad han sido objeto de numerosas reformas; desde "el Examen de Estado del Bachillerato", instaurado en el curso 1940-41 y regulado por la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, de 20 de septiembre de 1938, hasta la actual Prueba de Bachillerato para el acceso a la universidad, regulado por la LOMCE y su posterior desarrollo legislativo. Inicialmente en el sistema de acceso a la universidad el protagonismo recaía exclusivamente en las universidades, pues éstas eran las únicas encargadas de evaluar los conocimientos alcanzados de los alumnos en bachillerato que quisieran cursas estudios universitarios; con el paso de los años este modelo derivó hacia un sistema, todavía en vigor, en el que para poder acceder a la universidad no solo se tiene en cuenta la superación de la prueba de acceso, sino también las calificaciones obtenidas en bachillerato (Muñoz-Repiso et al, 1997).

Las pruebas o exámenes de acceso a la universidad han sido objeto de polémica y numerosas críticas; críticas que se remontan a más de medio siglo atrás, a los tiempos del famoso" Examen de Estado" (Muñoz y Murillo, 1997) hasta la actualidad. En realidad, estas pruebas son de gran trascendencia social, si se tiene en cuenta que el resultado que obtengan los alumnos en las mismas determina su futuro, en tanto en cuanto son la puerta de entrada a la formación de estudios superiores y, por tanto, condicionan su proyección profesional y laboral. Es habitual, que cada año cuando han concluido las mencionadas pruebas la prensa recoja quejas sociales que ponen en duda el grado de exigencia de los exámenes que la componen, la aleatoriedad de los resultados, la falta de objetividad de las correcciones, entre otras.

En este contexto existe numerosa literatura que se centra en el estudio de las pruebas de acceso a la universidad desde diferentes puntos de vista; así existen estudios que comparan los modelos utilizados en cada país para el acceso a la universidad, tanto desde la óptica del tipo de exámenes, como de los resultados obtenidos (González y Valle, 1990; Escudero Escorza, 1991; Moreno Olmedilla, 1992; Muñoz-Repiso Izaguirre y Arrimadas Gómez, 1997). También existe abundante literatura donde se estudian las metodologías de evaluación y los resultados obtenidos en la selectividad, prueba de acceso a la universidad (PAU), en su conjunto o en determinadas asignaturas tanto en España como en distintas comunidades autónomas españolas (Fernández Álvarez y Sanz Álava, 2005; García Laborda, 2012; Herrera Soler, 2004; Herrera Soler y García Laborda, 2005; Martín Monje, 2010; Muñoz-Repiso, Murillo, Arrimadas et al., 1997; Sanz Sainz, 1999; Watts y García Carbonell, 2005; Whitaker, 2006).

Sin embargo, dado que la Prueba de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, llamada según la terminología que han elegido las diferentes comunidades autónomas: EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad) , EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) o PBAU (Prueba de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), se ha introducido recientemente, en junio de 2017, no existe todavía literatura sobre las metodologías de evaluación utilizadas o sobre los resultados obtenidos, ni sobre su comparativa con la PAU, y tampoco sobre el impacto de la reducción de optatividad y la consiguiente obligación de que todos los estudiantes deban examinarse de la materia Historia de España sobre los resultados. El presente trabajo de investigación pretende proveer evidencia empírica para cubrir esa laguna en la literatura y cuestionar en qué medida las nuevas pruebas de bachillerato que dan acceso a los estudios universitarios en España han podido afectar a los estudiantes de una comunidad autónoma, como es Baleares, caracterizada por ser una de las regiones españolas que presenta unos peores resultados en materia educativa, como prueba su elevada tasa de abandono o su posición en las diferentes valoraciones que arroja el informe PISA (Programme for International Student Assessment, 2015), en cuanto al grado de cumplimiento de calidad educativa.

2. La LOMCE y las pruebas de bachillerato para el acceso a la universidad en Baleares.

Las autoridades en materia educativa conscientes de la importancia de la calidad educativa han priorizado en los últimos años la evaluación de los sistemas educativos, al ser ésta una herramienta útil para orientar las políticas educativas, un mecanismo de rendición de cuentas y transparencia, y un medio que inspira soluciones para fomentar la excelencia y la equidad asentadas sobre unos fundamentos fiables y válidos. Con este propósito el Gobierno de España publicó en 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como LOMCE.

La LOMCE nace en un contexto educativo caracterizado por un alto abandono educativo y un alto fracaso en el aprendizaje, tal y como se recoge literalmente en el preámbulo de la Ley*: "Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020. Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE".*

Una de las principales novedades que introducía la LOMCE era la implementación de evaluaciones externas de fin de etapa educativa, conocidas como "reválidas" con el objetivo de reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes; las evaluaciones externas de primaria tenían un carácter meramente orientativo e informativo para padres, centros escolares, equipos docentes y alumnado respecto a la adquisición de conocimientos y competencias, mientras que las pruebas secundaria y bachillerato, además de la información eran determinantes para los estudiantes, en tanto en cuanto determinaba la posibilidad de obtener el correspondiente título de secundaria o de bachillerato. Sin embargo, las críticas y el intenso debate

suscitado en torno a la aplicación y consecuencias de la aplicación de la Ley, obligaron al gobierno a aprobar un Real Decreto Ley 5/2016 de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implementación de la LOMCE; consecuentemente, las pruebas ya no tendrían efecto alguno para la obtención de los títulos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato hasta la aprobación de un futuro el Pacto de Estado, Social y Político por la Educación.

La LOMCE, no obstante, sí entrañó cambios en la prueba que regula el acceso de los estudiantes a la universidad española. Tras numerosos debates, no exentos de polémica y tensión entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Universidades, se aprobó la Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, que determinaba las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. Así, en junio de 2017 se implementó en toda España las nuevas pruebas de bachillerato para el acceso a la universidad. Estas pruebas son muy importantes porque determinan el acceso e ingreso en las carreras universitarias en España de los alumnos procedentes del Bachillerato.

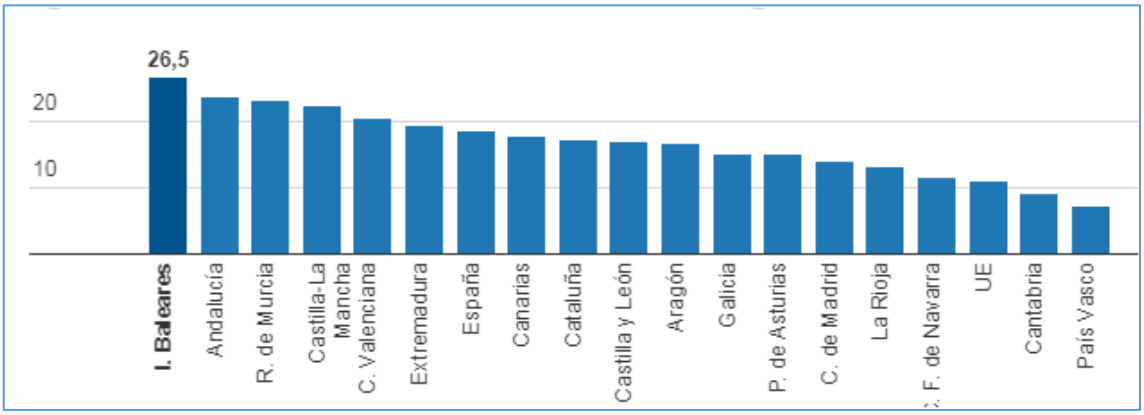
Aún a pesar que los medios de comunicación recogían que la prueba de Bachillerato era muy similar a la prueba de acceso a la universidad en vigor hasta aquel momento, más conocida como Selectividad, la verdad es que hay diferencias importantes entre ambas; así, en la nueva prueba de bachillerato, la capacidad de elección que tiene el alumno se ve reducida.

Dada la gran trascendencia social que entraña la calificación obtenida en la prueba que conduce a los estudios universitarios, se presenta un análisis que pretende investigar en qué medida el nuevo sistema ha podido tener incidencia en los resultados obtenidos por los estudiantes de una comunidad autónoma caracterizada por unos datos en materia educativa altamente preocupantes, como es el de las Islas Baleares.

Efectivamente, los alumnos de Baleares se hallan en todas las competencias evaluadas en el último informe PISA para el año 2015 por debajo de la media española y muy lejos de los resultados de otras comunidades o países, especialmente en competencia científica, con un índice de 485 puntos (la media en España es de 493) y en matemáticas, con 476 (frente a los 486 a nivel nacional). Asimismo, el mismo informe pone en evidencia como

es en Baleares donde se registra un mayor porcentaje de alumnos repetidores (**un 40% de estudiantes del total). Otro indicador que pone de manifiesto los problemas a los que se enfrenta Baleares en materia educativa, es su elevada tasa de abandono; a**sí, Baleares encabeza el abandono escolar de España, **un 26,6% de los jóvenes han dejado los estudios de forma prematura frente a una media estatal del 18,2% (Figura 1),** según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Europa 2020 es situar la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por debajo del 10% (MECD, 2017).

Figura 1- Indicador del nivel educativo en Baleares: Tasa de abandono escolar (2017).



Fuente: MECD (2017).

Estos datos son de gran preocupación, si se toma en consideración sus previsibles efectos negativos en términos de inserción en el mercado de trabajo y carrera laboral futura de las personas, pero también en otros ámbitos donde un mayor nivel de formación está asociado a resultados en términos de mejor salud, mayor esperanza de vida, mejor calidad de vida, menor criminalidad, mayor difusión y prevalencia de los valores democráticos o una más intensa participación social (Lochner y Moretti 2004; Heckman y Lafontaine 2010; OCDE 2012)

En este escenario se considera oportuno evaluar en qué medida el cambio legislativo producido recientemente, con la introducción del nuevo modelo de acceso a la universidad, ha podido afectar a los estudiantes de Baleares, en el contexto español. Es importante destacar como, a pesar de que las pruebas son iguales en cuanto a estructura

y contenidos, en realidad, los exámenes no son iguales en todas las comunidades autónomas; en otras palabras, los alumnos realizan pruebas diferentes para, posteriormente, competir para unas mismas plazas universitarias, puesto que prevalece el distrito único: la nota vale en todo el país. Esta cuestión ha generado polémica porque estas pruebas son determinantes de la futura trayectoria profesional y laboral de los estudiantes, y la crítica social apunta que este sistema, tal vez, no es justo, en tanto en cuanto las condiciones no son iguales para todos; no sólo porque los alumnos de algunas comunidades autónomas deban ser evaluados de un mayor número de materias (como es el caso de todas las comunidades autónomas en las que existe una lengua co-oficial), sino también por el hecho de que los exámenes no son los mismos, y por tanto, el grado de dificultad podría diferir entre las comunidades.

3. Metodología y datos

El trabajo utiliza tres fuentes de información: 1) La base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2018) sobre los resultados en las pruebas PAU y PBAU, 2) la base de datos sobre las dos pruebas proporcionada por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universitat de les Illes Balears (UIB), y 3) la base de datos de GESTIB proporcionada por la Consejería de Educación Universidades del Gobierno de las Islas Baleares. La base de datos aportada por la UIB en relación a los estudiantes que cursaron bachillerato y se presentaron a las pruebas que permiten el acceso de la universidad en junio del año 2016 y en 2017; es decir, los alumnos que se presentaron a la PAU en la prueba ordinaria de 2016 y a la PBAU en la prueba ordinaria de 2017, respectivamente. Esta base recoge datos del alumno, como son el género, procedencia del centro, modalidad de bachillerato (para el año 2017), y las calificaciones obtenidas en promedio en las pruebas realizadas en la universidad, así como también las calificaciones por cada una de las materias que la componen. La tercera base de datos procedente del GESTIB es una base de datos que ofrece una amplia información de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en promedio en el bachillerato, y también las notas por materias.

Para realizar el análisis estadístico hemos utilizado los datos de cuatro cursos académicos de PAU (2012-13, 2013-14, 2014-15, 2015-16) y los datos del único curso disponible de implantación de la PBAU (2016-17). Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para realizar el análisis comparativo entre CC. AA y entre PAU y PBAU.

4. Resultados y discusión

El primer análisis se centra en evaluar, basándonos en los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2018), cuáles han sido los resultados de la reciente estrenada prueba de bachillerato (conocida en Baleares como PBAU) frente a las anteriores pruebas (PAU), en Baleares y en el contexto español, centrándonos en los alumnos procedentes de Bachillerato.

Un primer dato a comparar es la relación entre el número, en términos porcentuales, de alumnos procedentes de bachillerato aprobados sobre el total de presentados a las correspondientes pruebas; los datos (Tabla 1) indican que mientras en España el porcentaje de aprobados/presentados en el 2017 cayó unos 1,43 puntos porcentuales con respecto al 2016, en las Islas Baleares esta caída fue superior, concretamente de unos 3,66 puntos porcentuales.

Tabla 1 Porcentaje de estudiantes aprobados sobre el total de presentados en la PAU (2013- 2016) vs en la PBAU (2017).

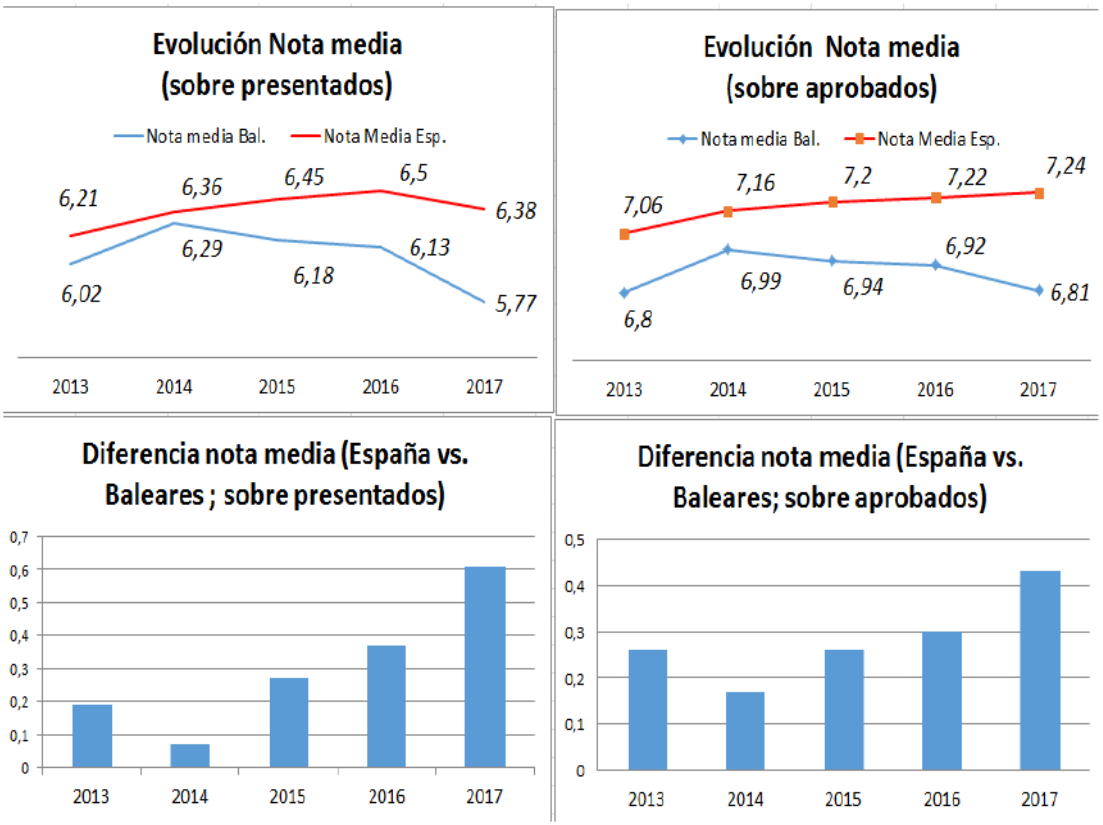
Prueba de acceso a la universidad		
Año	% Aprobados/ presentados	
	España	Islas Baleares
2013	91,62%	94,5%
2014	92,18%	95,48%
2015	92,95%	94,85%
2016	93,82%	94,76%
2017	92,39%	91,1%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013-2018).

Otro dato a destacar es que en los años analizados previos a la implementación de la nueva prueba, en Baleares el porcentaje de aprobados sobre presentados era superior al dato registrado para el conjunto de España. Por lo que inicialmente y con cautela, porque sólo se dispone de los datos de un año correspondientes al nuevo sistema de evaluación para el acceso a la universidad, se puede deducir que la PBAU ha afectado negativamente de manera especial a los estudiantes que cursaron el bachillerato en Baleares.

En la actualidad, el indicador anteriormente analizado, porcentaje de aprobados sobre presentados, es un dato cuantitativo importante; no obstante, al existir un distrito único y, en muchos estudios de grado universitarios, una mayor demanda a la oferta de plazas, un dato relevante, en tanto condiciona el acceso a la universidad, es la cualificación obtenida en la prueba. Por ello, centramos el análisis en este dato cualitativo.

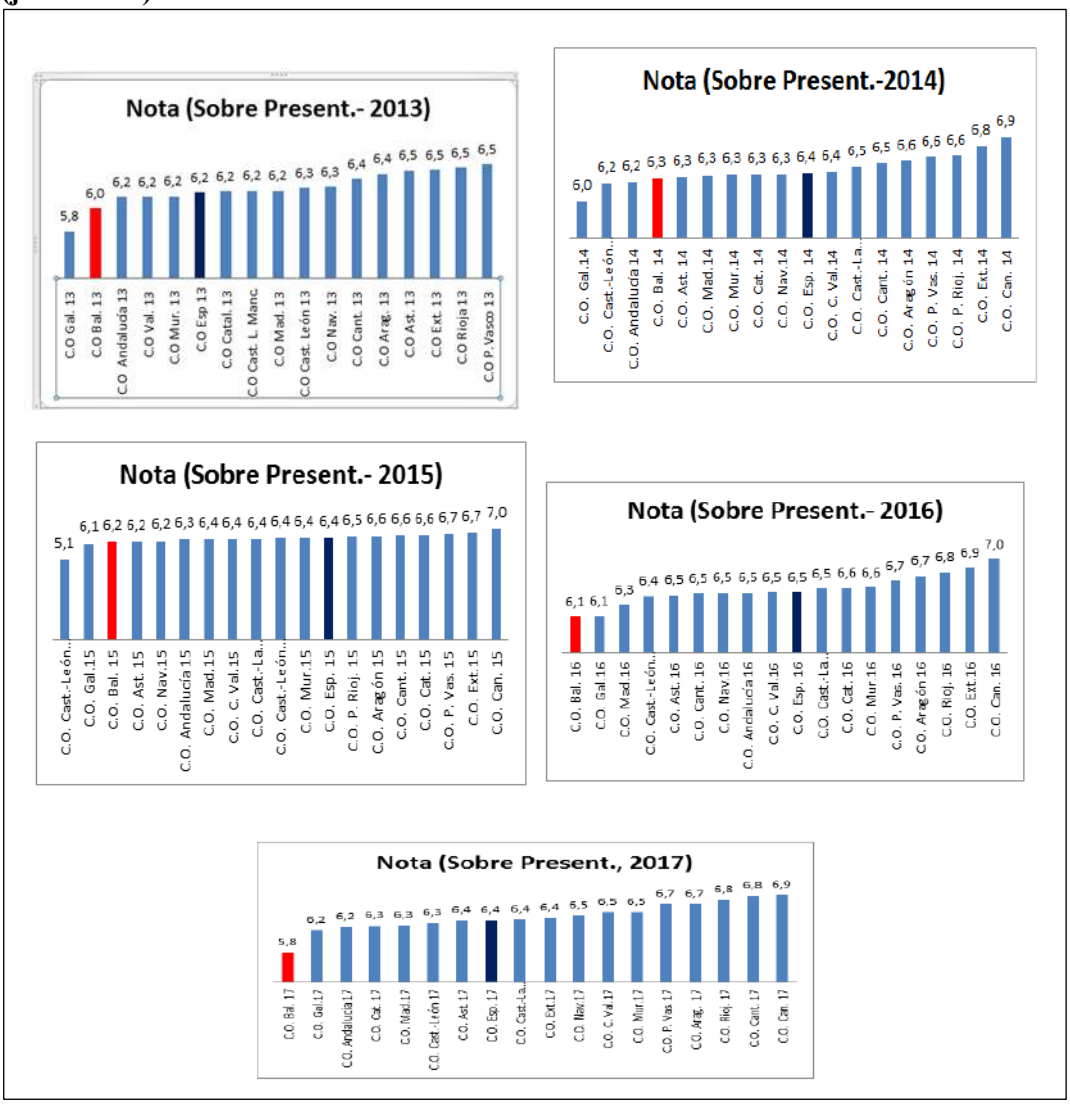
Figura 2- Comparativa de la calificación media obtenida en la PAU (2013-2016) y en la PBAU en Baleares vs. España.



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013-2018).

El análisis (Figura 2) reafirma que la aplicación de la prueba de bachillerato ha afectado negativamente al conjunto de los alumnos españoles presentados a la PBAU, aunque en mayor proporción a los de Baleares. Los datos muestran que la calificación media obtenida por los presentados en Baleares se redujo en 0,36, al pasar de un 6,13 a un 5,77, mientras en España esta reducción fue de 0,12 (al pasar del 6,5 al 6,38). Cuando el análisis se centra tomando como referencia los alumnos que lograron superar la prueba, Baleares, caracterizada en los últimos años por mostrar una media por debajo de la española, registra un diferencial con respecto a la calificación promedio obtenida en el conjunto de España de 0,43 puntos tras la introducción de la PBAU. Así, los estudiantes de Baleares que aprobaron la PBAU, lograron una puntuación media de 6,81, casi medio punto más baja a la que lograron en promedio los estudiantes en el conjunto de España (7,24).

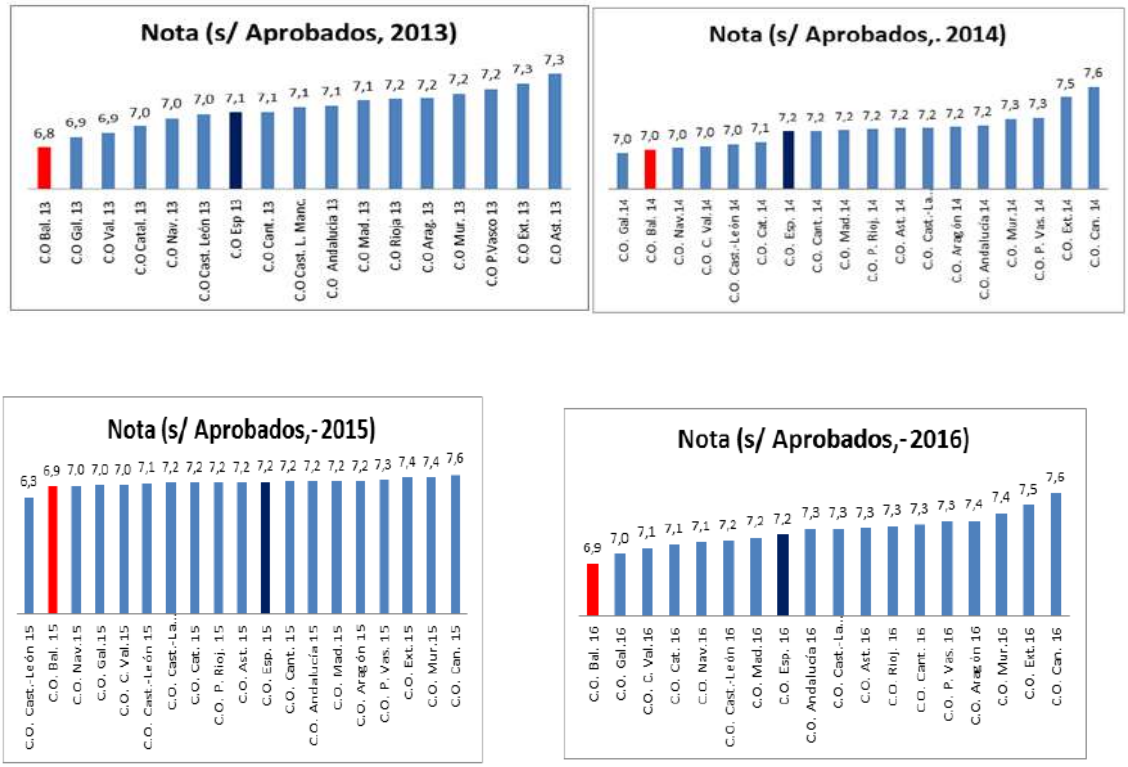
Figura 3.1- Calificaciones medias (sobre presentados) en la PAU (2013-2016) y en la PBAU (junio 2017).

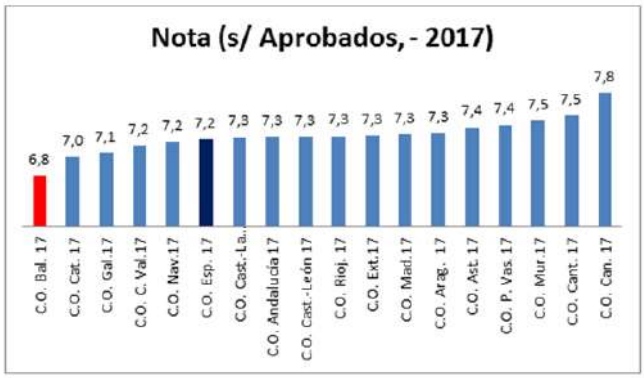


Fuente: Elaboración propia a partir de datos MECD (2018).

De igual modo, se estima oportuno, analizar el posicionamiento de Baleares en el conjunto de las comunidades autónomas españolas. Para ello, basándonos en los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2018) se analizan los resultados de las pruebas obtenidos en las diferentes comunidades autónomas españolas; las Figuras 3.1 y 3,2 muestran una gran diversidad en cuanto a la calificación media obtenida por los estudiantes entre comunidades, tanto si el análisis es sobre el total de alumnos presentados como si es sobre el total de alumnos aprobados; en cualquier caso y de manera habitual en los últimos años, Baleares sigue posicionada como la comunidad autónoma con peores resultados, en cuanto a calificación media de los presentados y aprobados a la prueba, y, por tanto, de manera genérica serían los estudiantes con menores posibilidades de acceder a los estudios universitarios deseados.

Figura 3.2- Calificaciones medias (sobre aprobados) en la PAU (2013-2016) y en la PBAU (junio 2017) en las Comunidades Autónomas españolas.

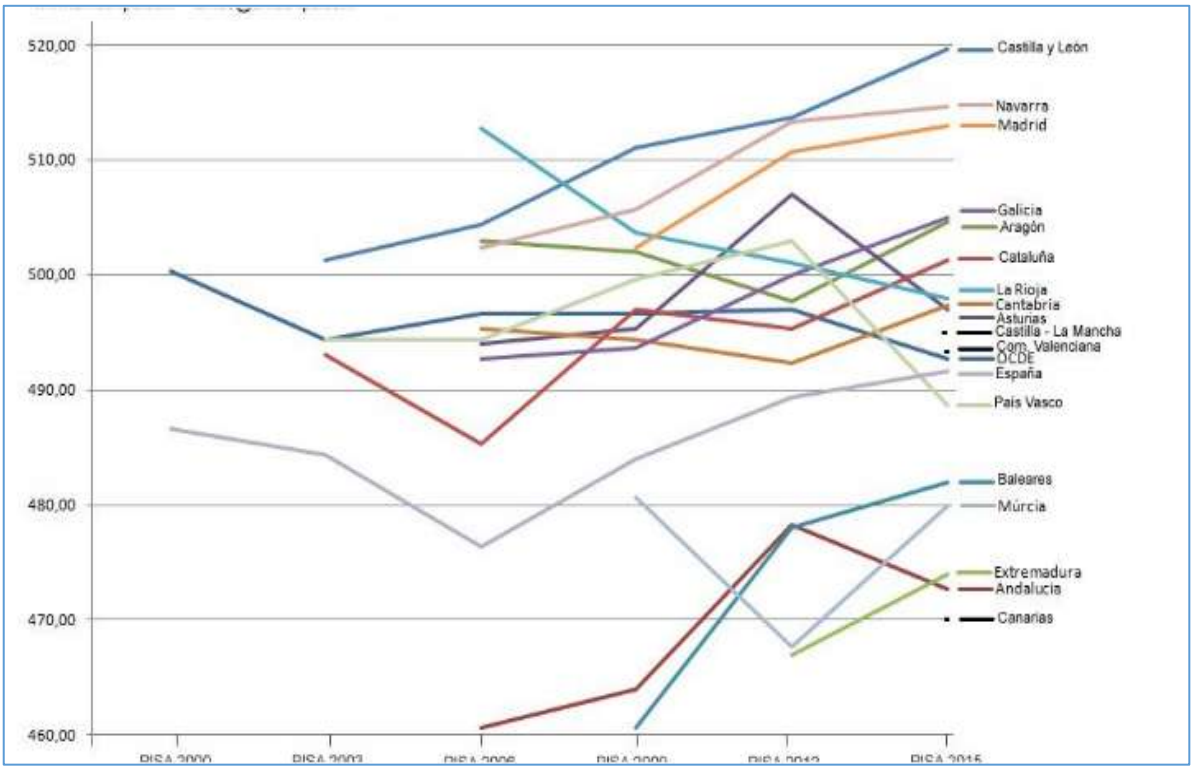




Fuente: Elaboración propia a partir de datos MECD (2018).

Una primera hipósis explicativa de estos malos resultados obtenidos por los estudiantes de Baleares en las pruebas que conducen a los estudios universitarios podría ser la baja calidad educativa que caracteriza a esta comunidad autónoma según el último informe PISA publicado (OECD, 2018); sin embargo, llama la atención como las comunidades autónomas que destacan tradicionalmente en los informes PISA con mejores resultados, en cuanto a calidad educativa, no estén encabezando el ranking respecto a resultados obtenidos en las pruebas que permiten el acceso a la universidad. Así, por ejemplo resulta difícil explicar como los estudiantes de bachillerato de las comunidades autónomas de Castilla y León, Navarra y Madrid, que están según el informe PISA (Figura 4) a un buen nivel de calidad educativo, similar incluso al de los doce primeros países del mundo, obtengan en la prueba de bachillerato, y anteriormente en las pruebas de acceso, unos resultados inferiores a la media española. Mientras, que otras comunidades, como es el caso de Canarias, Extremadura y Murcia que presentan unos datos de calidad educativa relativamente bajos, según PISA 2015 (Figura 4), e incluso inferiores a los de Baleares, hayan obtenido de manera habitual en los últimos años (Figuras 3.1 y 3.2) unos resultados tan buenos en las pruebas que condicionan el acceso a la universidad.

Figura 4- Resultados de las 17 Comunidades Autónomas en las pruebas PISA desde el año 2000 al 2015.



Fuente: AEMES (2018) basado en OECD (2018).

4.1. La aleatoriedad de los resultados de las pruebas conducentes a estudios universitarios en baleares

Los resultados obtenidos por los estudiantes de Bachillerato en las pruebas de acceso a la universidad no parecen, en algunos casos coherentes con otros indicadores reconocidos internacionalmente como indicadores de calidad educativa, como son los que se recogen en el informe PISA. Esta realidad lleva a plantearse si los resultados de las pruebas son aleatorios. Una forma de poder determinar el grado de aleatoriedad consiste en analizar la relación existente entre los resultados que han obtenido los estudiantes en las pruebas conducentes a la universidad con las calificaciones obtenidas de media en el segundo curso de bachillerato. Sería de prever que cuanto mayor sea la dispersión de estos resultados mayor es el grado de aleatoriedad.

Para efectuar este análisis se han tomado inicialmente en consideración dos bases de datos: la base procedente del GESTIB y aportada por la Conselleria de Educación y

Universidad de la CAIB en relación a los estudiantes que cursaron bachillerato y se presentaron a las pruebas que permiten el acceso de la universidad en junio del año 2016 y en 2017, y la base de datos aportada por la UIB con datos del alumno (género, procedencia del centro, modalidad de bachillerato (para el año 2017), y calificaciones obtenidas en promedio en las pruebas realizadas en la universidad y en las distintas materias). Ambas bases de datos se han cruzado y, así, se han logrado obtener dos bases de datos construidas a partir de datos individuales: una primera, conformada por un total de 3.377 alumnos que cursaron el segundo de bachillerato en el curso 2015-16 que se presentaron a la PAU organizadas por la *Universitat de les Illes Balears* en junio de 2016; la mayoría de estos estudiantes eran mujeres (58,22%), procedían de centros públicos (65,6%) y como era de esperar, la gran mayoría procedían de Mallorca. La segunda base de datos utilizada la componen los valores correspondientes a los 3.427 alumnos que cursaron segundo de bachillerato en el curso 2016-17 y que se presentaron a la PBAU celebrada en la universidad en junio de 2017; los mismos fueron mayoritariamente mujeres 60,43 %), procedentes de centros públicos (66,89 %), mayoritariamente de Mallorca (81,8 %) y que habían cursado el bachillerato científico (47,23 %).

Figura 5.1- Perfil de los estudiantes presentados a la PAU procedentes del bachillerato (junio 2016).

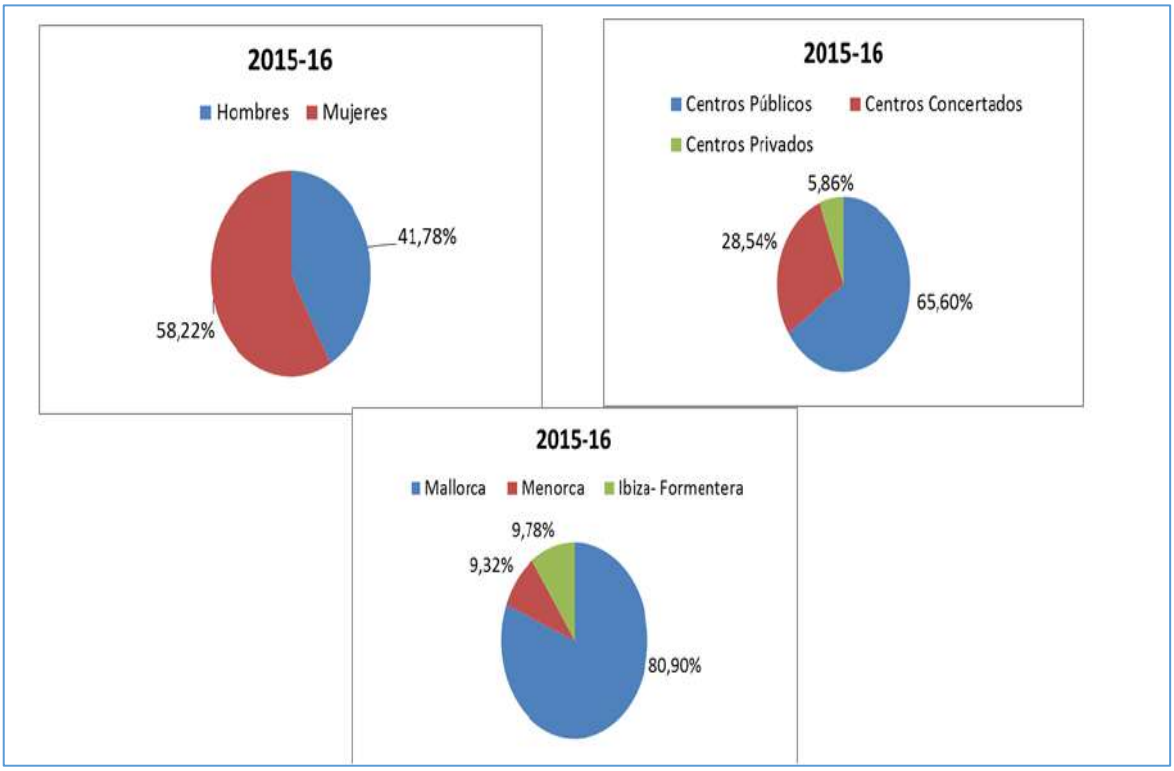
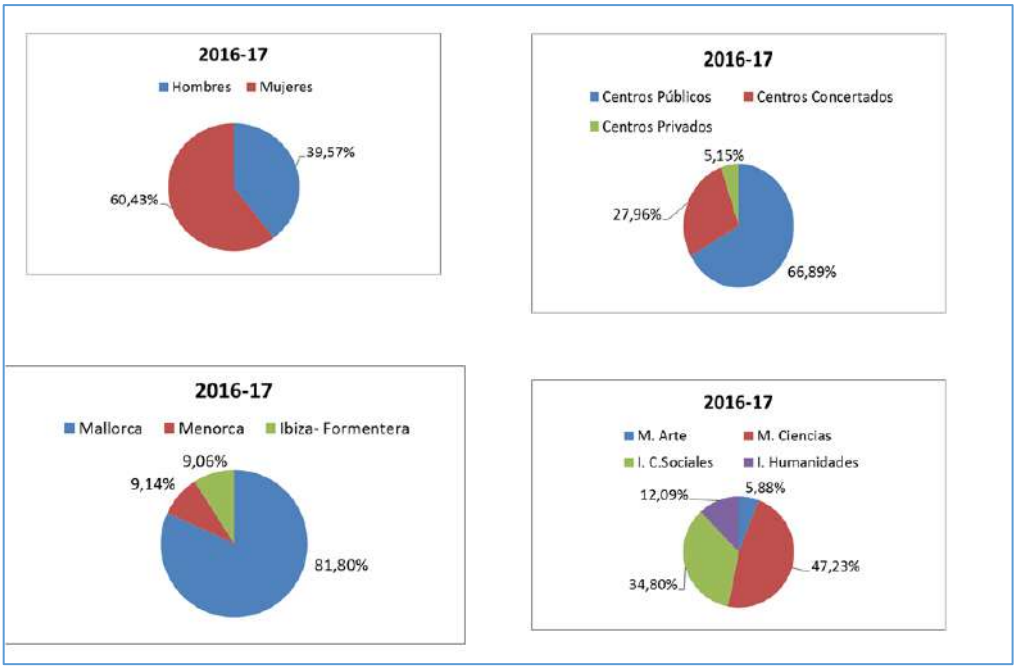


Figura 5.2- Perfil de los estudiantes presentados a la PBAU procedentes del bachillerato (junio 2017)



Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la Universitat de les Illes Balears (UIB, 2018)

Sobre estos datos, se ha procedido a evaluar el grado de correlación entre las calificaciones obtenidas en el segundo curso de bachillerato y las pruebas organizadas por la universidad, PAU 2016 y PBAU 2017 en Baleares (Tabla 2)

Se constata que en promedio, las calificaciones son notablemente inferiores en las pruebas de acceso que las obtenidas durante su bachillerato. Así, la puntuación media de las PAU de los 3.377 alumnos procedentes del bachillerato matriculados en la Universitat de les Illes Balears para la prueba de acceso en la convocatoria de junio de 2016 fue de 6,18, mientras que la media de las calificaciones de estos estudiantes en bachillerato fue de 7,18; así, se detecta que haya una diferencia entre ambas puntuaciones medias de un punto. Para el año 2017, con la implementación de la PBAU, los datos reflejan como el diferencial se ha incrementado, pasando a ser de 1,43 puntos; mientras la nota media de los estudiantes presentados a la PBAU habían obtenido de media un 7,23 en el bachillerato, estos mismos alumnos obtuvieron de media una calificación de 5,8 en las

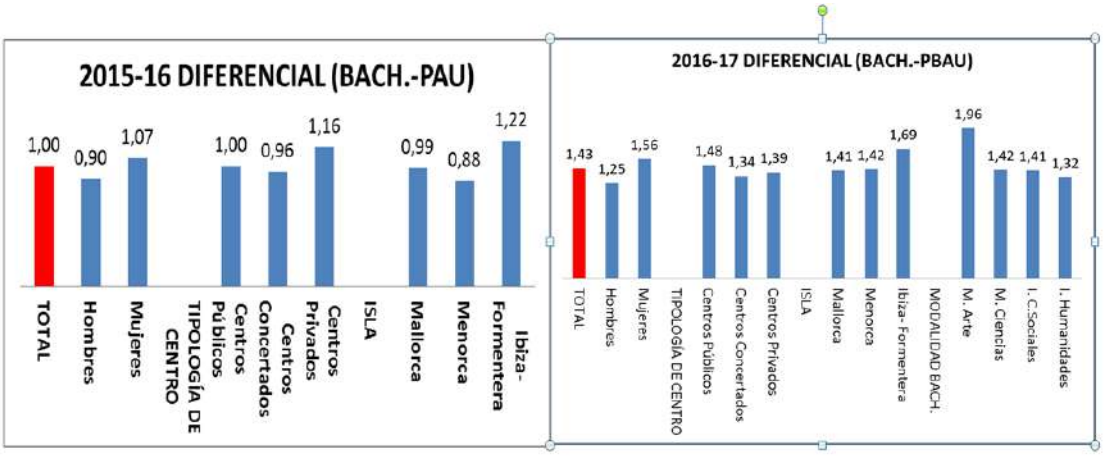
pruebas organizadas por la universidad; en otras palabras, como refleja el gráfico 6, los alumnos que se presentaron a la PAU en Baleares vieron devaluada su nota de bachillerato en un punto (sobre 10); con la PBAU en Baleares esta devaluación fue todavía mayor, de 1,43 puntos sobre 10.

Tabla 2- Diferencial entre la puntuación media obtenida en el segundo curso de bachillerato y las pruebas que permiten el acceso a la universidad en Baleares

	2015-16			2016-17		
	NOTA PROMEDIO			NOTA PROMEDIO		
	Bachillerato	P. Acceso	Diferencial	Bachillerato	P. Acceso	Diferencial
TOTAL	7,18	6,18	1,00	7,23	5,80	*1,43*
Hombres	7,02	6,12	0,90	7,06	5,82	*1,25*
Mujeres	7,29	6,22	1,07	7,34	5,78	*1,56*
TIPOLOGÍA DE CENTRO						
Centros Públ	7,10	6,09	1,00	7,16	5,68	*1,48*
Centros Con	7,26	6,30	0,96	7,30	5,97	*1,34*
Centros Priv	7,61	6,45	1,16	7,68	6,30	*1,39*
ISLA						
Mallorca	7,15	6,16	0,99	7,22	5,81	*1,41*
Menorca	7,16	6,28	0,88	7,26	5,84	*1,42*
Ibiza- Forme	7,40	6,18	1,22	7,26	5,57	*1,69*
			MODALIDAD BACH.			
			M. Arte	6,83	4,87	*1,96*
			M. Ciencias	7,50	6,09	*1,42*
			I. C.Sociales	6,99	5,58	*1,41*
			I. Humanidades	7,03	5,71	*1,32*

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Figura 6- Diferencia puntuación media en bachillerato vs. Pruebas acceso universidad (PAU y PBAU).



Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Esta diferencia de resultados se ha estudiado por tipología de centro, procedencia (en cuanto a isla) y modalidad de bachillerato cursado en el gráfico 6. Destaca como los estudiantes de la modalidad de Arte obtienen en la PBAU-2017, de media, unos resultados considerablemente inferiores (de casi dos puntos) a los obtenidos en su bachillerato; en otras palabras, la Figura 6 refleja que en promedio han sido las mujeres, los estudiantes procedentes de un centro público y los que han cursado el bachillerato en Ibiza y Formentera y en la modalidad de Arte los que se ven más perjudicados con la PBAU; al ser éstos los que ven más devaluada la nota (del bachillerato a las pruebas). La comparación de la PAU y PBAU visualiza como los estudiantes de Baleares, si atendemos a estos datos, se ven perjudicados con la introducción de la nueva prueba, en tanto la devaluación de la nota procedente de bachillerato es mayor en el caso de la PBAU (en 1,43 puntos) que en el de la PAU (1punto); Lo que podría interpretarse como que la aleatoriedad parece haberse incrementado con la introducción de la PBAU. Aunque para poder afirmar esta conclusión sería preciso contar con los datos de próximos años.

Una forma alternativa de analizar la cuestión sobre la posible aleatoriedad sería estudiar las probabilidades que tiene el alumno de obtener una determinada calificación en las pruebas de acceso a la universidad (PAU y actualmente en la PBAU) en función de la nota de su expediente en el bachillerato. Es decir, analizar la relación existente entre los

resultados obtenidos en las pruebas con las calificaciones en Bachillerato. Lo esperado sería que los alumnos con buenas calificaciones en Bachillerato las mantuvieran en las pruebas.

Los resultados de las Tablas 3.1 y 3.2 dan a conocer esta información donde se observa como un alumno que cursó el bachillerato en el 2015-16 y logró una buena calificación (superior al 6,5) tenía una probabilidad de suspender la PAU 2016 del 31,98%; en el extremo contrario, se pone de manifiesto que el estudiante que optaba a la PAU 2016 con una baja puntuación en el bachillerato, con un expediente entre 5 y 5,5 , tenía un elevado porcentaje de probabilidades (28,81%) de obtener en la PAU una puntuación superior al 6. El mismo análisis efectuado para los estudiantes que cursaron el bachillerato en el curso 2016-17 y se presentaron a la PBAU en junio de 2017, muestran resultados todavía más exagerados; así, los estudiantes que se presentaron a la PBAU con una calificación media de bachillerato superior al 6,5 tenían una probabilidad de no aprobar la prueba en un 62,9%, y en cambio un 33,34% de los alumnos que en Bachillerato habían obtenido la máxima calificación (entre un 9,5 y un 10), obtenían puntuaciones en la PBAU inferior al 8, y, consecuentemente, sus opciones de poder elegir estudios de grado se veía altamente perjudicadas.

Tabla 3.1- Relación entre las puntuaciones recibidas en el Bachillerato y en la PAU (junio 2016).

	2015-16											
	PRUEBA ACCESO UNIVERSIDAD											
Bachillerato	0-5	5-5,5	5,5-6	6-6,5	6,5-7	7-7,5	7,5-8	8-8,5	8,5-9	9-9,5	9,5-10	TOTAL
5-5,5	30	12	0	8	6	3	0	0	0	0	0	59
	50,85%	*20,34%*	*0,00%*	*13,56%*	*10,17%*	*5,08%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*1,75%*
5,5-6	212	95	80	37	11	4	1	0	0	0	0	440
	48,18%	*21,59%*	*18,18%*	*8,41%*	*2,50%*	*0,91%*	*0,23%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*13,03%*
6-6,5	208	149	140	116	61	25	7	1	0	0	0	707
	29,42%	*21,07%*	*19,80%*	*16,41%*	*8,63%*	*3,54%*	*0,99%*	*0,14%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*20,94%*
6,5-7	96	93	115	107	87	40	7	3	0	0	0	548
	17,52%	*16,97%*	*20,99%*	*19,53%*	*15,88%*	*7,30%*	*1,28%*	*0,55%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*16,23%*
7-7,5	44	56	90	106	103	50	28	2	0	0	0	476
	9,24%	*11,76%*	*18,91%*	*22,27%*	*21,64%*	*10,50%*	*5,88%*	*0,42%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*14,10%*
7,5-8	17	20	40	75	95	62	49	20	4	0	0	382
	4,45%	*5,24%*	*10,47%*	*19,63%*	*24,87%*	*16,23%*	*12,83%*	*5,24%*	*1,05%*	*0,00%*	*0,00%*	*11,31%*
8-8,5	1	2	24	51	68	96	49	22	10	0	0	323
	0,31%	*0,62%*	*7,43%*	*15,79%*	*21,05%*	*29,72%*	*15,17%*	*6,81%*	*3,10%*	*0,00%*	*0,00%*	*9,56%*
8,5-9	1	6	5	16	30	40	62	45	12	0	0	217
	0,46%	*2,76%*	*2,30%*	*7,37%*	*13,82%*	*18,43%*	*28,57%*	*20,74%*	*5,53%*	*0,00%*	*0,00%*	*6,43%*
9-9,5	0	0	0	6	19	32	48	59	36	8	1	209
	0,00%	*0,00%*	*0,00%*	*2,87%*	*9,09%*	*15,31%*	*22,97%*	*28,23%*	*17,22%*	*3,83%*	*0,48%*	*6,19%*
9,5-10	0	0	0	0	0	0	0	2	7	2	2	13
	0,00%	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*0,00%*	*15,38%*	*53,85%*	*15,38%*	*15,38%*	*0,38%*
TOTAL	609	433	494	522	480	352	251	154	69	10	3	3.377
(%)	*18,03%*	*12,82%*	*14,63%*	*15,46%*	*14,21%*	*10,42%*	*7,43%*	*4,56%*	*2,04%*	*0,30%*	*0,09%*	*100,00%*

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Tabla 3.2- Relación entre las puntuaciones recibidas en el Bachillerato y en la PBAU (junio 2017)

	2016-17											
	PRUEBA ACCESO UNIVERSIDAD											
Bachillerato	0-5	5-5,5	5,5-6	6-6,5	6,5-7	7-7,5	7,5-8	8-8,5	8,5-9	9-9,5	9,5-10	TOTAL
5-5,5	38	6	8	2	0	0	0	0	0	0	0	54
	70,37%	11,11%	14,81%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,58%
5,5-6	225	49	39	18	9	0	0	0	0	0	0	340
	66,18%	14,41%	11,47%	5,29%	2,65%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,92%
6-6,5	360	125	111	36	24	5	2	0	0	0	0	663
	54,30%	18,85%	16,74%	5,43%	3,62%	0,75%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	19,35%
6,5-7	188	106	104	104	45	13	2	1	0	0	0	563
	33,39%	18,83%	18,47%	18,47%	7,99%	2,31%	0,36%	0,18%	0,00%	0,00%	0,00%	16,43%
7-7,5	99	99	117	97	74	36	19	3	0	0	0	544
	18,20%	18,20%	21,51%	17,83%	13,60%	6,62%	3,49%	0,55%	0,00%	0,00%	0,00%	15,87%
7,5-8	33	39	62	85	82	62	19	6	0	0	0	388
	8,51%	10,05%	15,98%	21,91%	21,13%	15,98%	4,90%	1,55%	0,00%	0,00%	0,00%	11,32%
8-8,5	8	18	39	69	89	69	43	11	1	0	0	347
	2,31%	5,19%	11,24%	19,88%	25,65%	19,88%	12,39%	3,17%	0,29%	0,00%	0,00%	10,13%
8,5-9	2	9	13	27	43	41	41	22	3	0	0	201
	1,00%	4,48%	6,47%	13,43%	21,39%	20,40%	20,40%	10,95%	1,49%	0,00%	0,00%	5,87%
9-9,5	1	2	1	11	23	45	60	44	13	4	0	204
	0,49%	0,98%	0,49%	5,39%	11,27%	22,06%	29,41%	21,57%	6,37%	1,96%	0,00%	5,95%
9,5-10	0	1	2	2	3	9	26	33	27	17	3	123
	0,00%	0,81%	1,63%	1,63%	2,44%	7,32%	21,14%	26,83%	21,95%	13,82%	2,44%	3,59%
TOTAL	954	454	496	451	392	280	212	120	44	21	3	3.427
	27,84%	13,25%	14,47%	13,16%	11,44%	8,17%	6,19%	3,50%	1,28%	0,61%	0,09%	100,00%

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Este análisis en Baleares concluiría que las probabilidades de lograr un resultado acorde con su nota de bachillerato han disminuido considerablemente con la puesta en marcha de la PBAU, en otras palabras, la aleatoriedad ha aumentado. Resulta en todo caso necesario ser cauto en esta afirmación, en tanto en cuanto sólo se ha podido evaluar los datos del primer año de introducción de la PBAU, y sería, por tanto, preciso repetir en un futuro este análisis con los datos de otros años.

Una manera alternativa de visualizar esta realidad, es mediante el análisis gráfico de la dispersión, donde el eje de abscisas refleja la puntuación media obtenida por los estudiantes en el bachillerato (curso 2015-16 en la Figura 7.1 y curso 2016-17 en la Figura 7.2) y en el eje de ordenadas se sitúa la puntuación media obtenida en las pruebas de acceso a la universidad (PAU junio 2016 en el gráfico 7.1 y PBAU junio 2017 en la Figura 7.2). En el caso de una nula aleatoriedad lo esperado sería que la dispersión entre ambos resultados fuera nula y, en consecuencia, el gráfico de dispersión se situara próximo a la

bisectriz. No obstante, se observa, como los puntos se sitúan alrededor de una recta paralela y por debajo a dicha bisectriz, lo que indica que existe un sesgo negativo entre la valoración otorgada en el centro educativo durante el bachillerato y la obtenida en las pruebas de acceso. Esta diferencia se distribuye de manera desigual entre los estudiantes. Si, comparamos las Figuras 7.1 y 7.2 de análisis de dispersión de la PAU y la PBAU, respectivamente, se reafirma que, al menos en el primer año de puesta en marcha de la PBAU en Baleares, la dispersión se incrementa; estos datos pueden interpretarse como la existencia de una mayor aleatoriedad con la nueva prueba. Cabe destacar a este respecto, que los estudiantes que se presentaron a la nueva PBAU vivieron un año de desconcierto; así, cuando ellos eligieron las asignaturas optativas e iniciaron el curso académico no estaban delimitadas "las reglas de juego" de la prueba que les abriría paso al mundo universitario; así, no fue hasta cuatro meses después de empezar el curso cuando se aprobó Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre (BOE de 23/12/2016), por la que se determinaban las características, el diseño y el contenido de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas para el curso 2016/17. Podría ser, por tanto, que la incertidumbre influyera negativamente en los resultados obtenidos por los estudiantes en la PBAU.

Figura 7.1 Relación nota media expediente bachillerato 2015-16 y nota media PAU (Junio 2016).

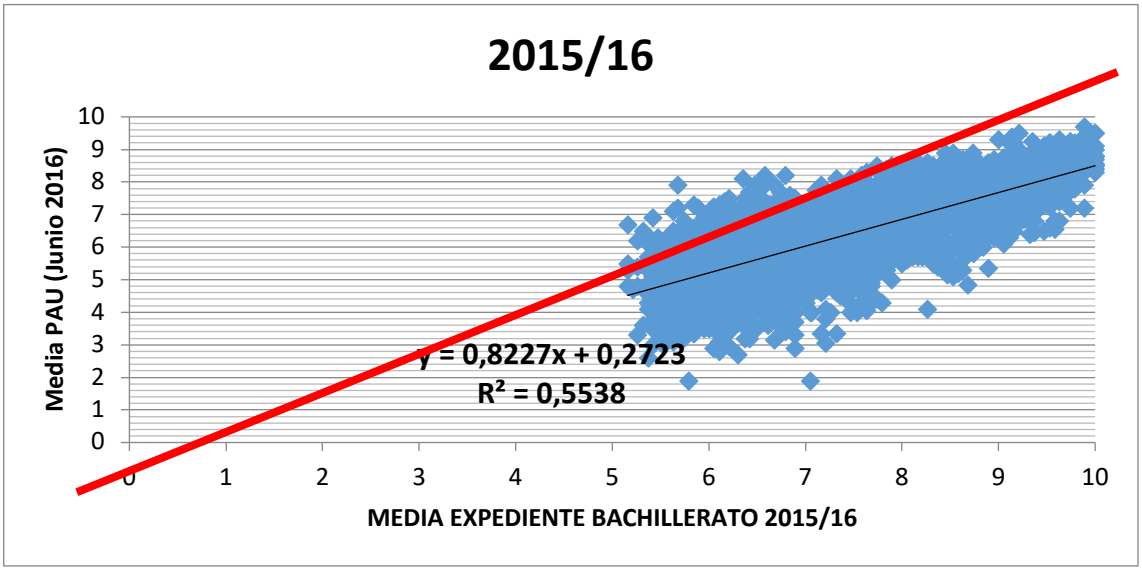
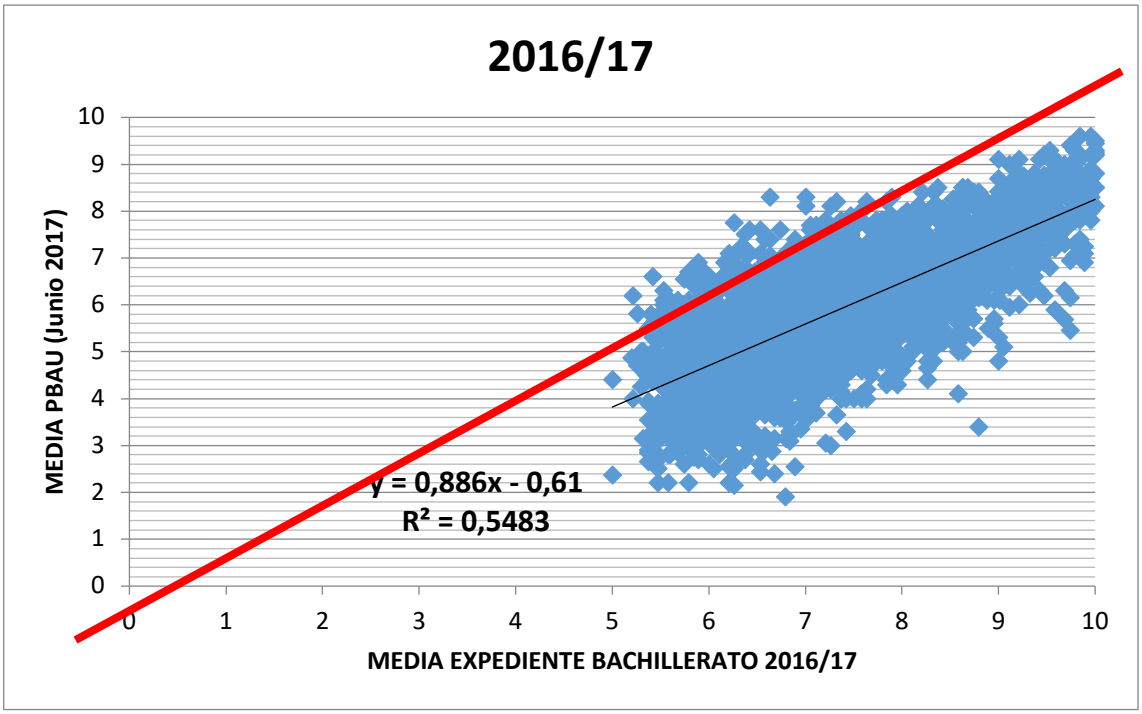


Figura 7.2 Relación nota media expediente bachillerato 2016-17 y nota media PBAU (Junio 2017).



Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Las calificaciones analizadas hasta el momento hacen referencia a la puntuación media obtenida en el bachillerato y en las pruebas organizadas por la universidad; las mismas son el resultado de la media de las calificaciones obtenidas en diferentes materias.

Aún a pesar de que los medios de comunicación y la propia CRUE indicaban que las nuevas pruebas, PBAU, eran prácticamente iguales a las anteriores, PAU, ello no era totalmente cierto; en tanto en cuanto la PBAU, a diferencia de la PAU, reducía las posibilidades de elección de los estudiantes. Así, una de las principales novedades que entrañó la normativa que regula las nuevas pruebas de acceso a la universidad fue que los estudiantes no podían elegir, como ocurría en la PAU, entre Historia de la Filosofía o Historia de España, sino que a partir de la PBAU todos los alumnos debían obligatoriamente examinarse de la materia Historia de España, mientras que la asignatura Historia de la Filosofía desaparece como materia troncal, En la PBAU la calificación obtenida en Historia de España gana protagonismo e importancia a la hora del cómputo de la calificación global para el acceso a la universidad.

La PBAU, por tanto, establece que de manera obligatoria todos los estudiantes deben matricularse de cuatro materias (cinco en el caso de comunidades autónomas con lengua cooficial). Tres son comunes: Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II y Primera Lengua Extranjera II. Y la cuarta depende de la modalidad que ha cursado el alumno: Fundamentos del Arte II para la modalidad de Artes; Latín II, si el alumno ha cursado la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, itinerario de Humanidades; Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II, si el alumno ha cursado la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, itinerario de Ciencias Sociales; Matemáticas II si el alumno ha cursado la modalidad de Ciencias.

Tabla 4- Porcentaje de alumnos sobre los presentados que han aprobado la materia en la prueba de acceso a la universidad en España y Baleares (PAU, años 2013-2016, y PBAU, año 2017).

	2013	2014	2015	2016	2017
Lengua Castellana y Literatura					
España	76,32%	79,38%	80,82%	81,80%	82,20%
Baleares	77,42%	76,09%	78,59%	77,91%	71,15%
Lengua Extranjera: Inglés					
España	72,20%	75,00%	77,13%	80,37%	78,68%
Baleares	75,70%	80,19%	69,96%	67,49%	68,34%
Historia de España					
España	78,64%	78,06%	78,89%	78,96%	72,52%
Baleares	80,33%	73,33%	75,79%	66,82%	57,61%

Fuente: MECD (2018).

El análisis del porcentaje de aprobados respecto a los presentados, tabla 4, así como el estudio de las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos que se presentaron y aprobaron, respectivamente, las diferentes pruebas que componen las tres materias comunes de la que han de examinarse todos los estudiantes en España, tablas 5.1 y 5.2, (Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II y Primera Lengua Extranjera II), ponen de manifiesto que para los estudiantes de Baleares resulta más difícil la superación de las asignaturas obligatorias y la obtención de una mejor calificación en comparación a

los resultados para el conjunto de estudiantes en España, tanto con la PAU como con la PBAU.

Para el caso concreto de Historia de España, los resultados apuntan a que la superación y obtención de una mejor calificación en esta materia resulta más difícil con la implementación de la nueva prueba de acceso (la PBAU) que cuando existía la PAU. Los datos (Tabla 5.1.) reflejan como el número de alumnos que consiguieron superar con más de un 5 esta materia en la PBAU fue de tan sólo el 57,61% de los alumnos presentados, mientras que en España este porcentaje fue notablemente superior (72,52%); asimismo, los datos reflejan que para los estudiantes de Baleares resulta más difícil obtener una mejor calificación en la materia Historia de España, especialmente tras la implementación de la PBAU; así, mientras que en el conjunto de España la nota media lograda sobre los presentados en la PBAU era de 6,16, y de 7,31 sobre los aprobados, en Baleares sólo se lograba la puntuación de 5,26 sobre los presentados y de 6,83 sobre los aprobados. Calificaciones que explican, en parte, los peores resultados logrados por los estudiantes de Baleares en la nueva prueba que da acceso a la universidad.

Tabla 5.1-calificación media (sobre presentados) obtenida en materias obligatorias en las pruebas de acceso (PAU, 2013-16, y PBAU, 2017).

	2013	2014	2015	2016	2017
Lengua Castellana y Literatura					
España	6,21	6,26	6,35	6,37	6,45
Baleares	5,80	5,78	5,93	5,91	5,64
diferencia	***0,41***	***0,48***	***0,42***	***0,46***	***0,81***
Lengua Extranjera: Inglés					
España	6,18	6,40	6,52	6,71	6,61
Baleares	6,28	6,49	5,92	5,74	5,85
diferencia	***-0,10***	***-0,09***	***0,6***	***0,97***	***0,76***
Historia de España					
España	6,38	6,40	6,46	6,48	6,16
Baleares	6,19	5,97	6,25	5,71	5,26
diferencia	***0,19***	***0,43***	***0,21***	***0,77***	***0,9***

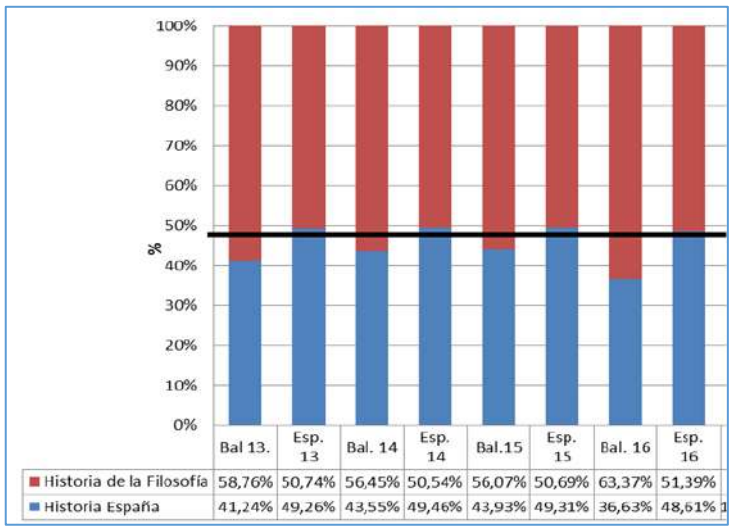
Tabla 5.2- calificación media (sobre aprobados) obtenida en materias obligatorias en las pruebas de acceso (PAU, 2013-16, y PBAU, 2017).

	2013	2014	2015	2016	2017
Lengua Castellana y Literatura					
España	7,06	6,92	6,96	6,94	7,02
Baleares	6,33	6,37	6,48	6,48	6,38
Diferencia	*0,73*	*0,55*	*0,48*	*0,46*	*0,64*
Lengua Extranjera: Inglés					
España	7,21	7,35	7,43	7,49	7,48
Baleares	7,14	7,18	6,97	6,85	6,96
Diferencia	*0,07*	*0,17*	*0,46*	*0,64*	*0,52*
Historia de España					
España	7,18	7,25	7,28	7,30	7,31
Baleares	6,70	7,07	6,95	6,93	6,83
Diferencia	**0,48**	**0,18**	**0,33**	**0,37**	**0,48**

Fuente: MECD (2018).

Se ha indicado que una de las principales novedades que introdujo la aprobación de la PBAU fue la reducción de la capacidad de elección de los estudiantes. Con la PAU el estudiante podría elegir como asignatura de la fase general entre Historia de España o Historia de la Filosofía; en Baleares, a diferencia de lo que ocurría en la media de España, los estudiantes, mostraban una mayor preferencia por examinarse de Historia de la Filosofía, como muestra la Figura 8. Así, por ejemplo, en 2016, sólo un 36,63% de los estudiantes que se presentaron a la última PAU eligieron Historia de España, mientras en el conjunto de España, un 48,61% optó por esta materia.

Figura-8 Elección en Baleares y España entre Historia de España e Historia de la Filosofía (2013-2016).



Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Resulta, por tanto, de interés centrar el análisis en si la falta de optatividad que suponía la obligatoriedad de todos los estudiantes a realizar la prueba de Historia de España en la PBAU pudo influir en los resultados de la PBAU obtenidos por los estudiantes en el archipiélago balear. Para ello se analiza, en primer lugar, la distribución de las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad de la asignatura Historia de España en Baleares y en España, tabla 6.

Tabla 6. Distribución de las notas de Historia de España en las pruebas de acceso a la universidad (2013-2017).

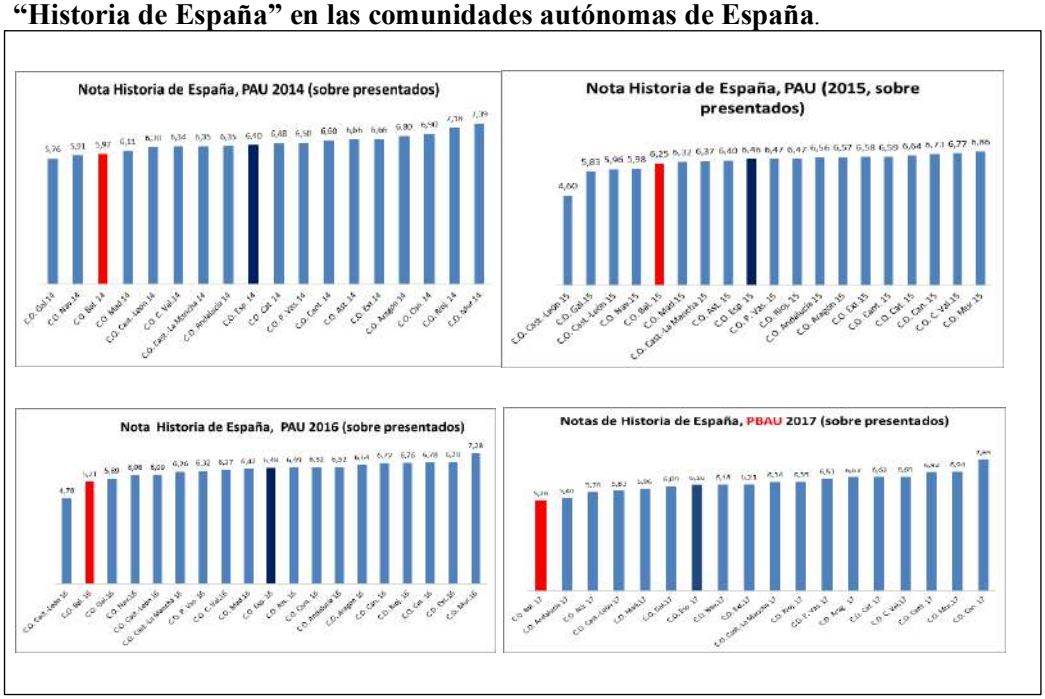
	0-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	
Bal 13.	19,67%	18,41%	19,82%	21,90%	12,47%	7,72%	*100,00%*
Esp. 13	21,36%	16,25%	17,50%	18,02%	15,04%	11,84%	*100,00%*
Bal. 14	26,67%	19,86%	17,25%	15,95%	10,65%	9,62%	*100,00%*
Esp. 14	21,94%	15,63%	16,66%	17,22%	15,16%	13,38%	*100,00%*
Bal.15	24,21%	17,24%	16,70%	14,74%	14,40%	12,71%	*100,00%*
Esp. 15	21,11%	15,52%	16,56%	17,33%	15,46%	14,01%	*100,00%*
Bal. 16	33,18%	19,64%	13,62%	12,87%	8,58%	12,11%	*100,00%*
Esp. 16	21,04%	15,51%	16,18%	17,26%	15,56%	14,45%	*100,00%*
Bal. 17	42,39%	18,10%	13,35%	9,71%	7,73%	8,71%	*100,00%*
Esp. 17	27,48%	15,21%	14,76%	14,97%	13,71%	13,88%	*100,00%*

Fuente: MECD (2018).

Los datos muestran como con la PAU, en Baleares en los cuatro últimos años, más del 25% de los alumnos presentados no lograba superar el 5 en Historia de España; con la PBAU los resultados se tornan peores; así, en la prueba PBAU celebrada en junio de 2017 (con la implantación de la nueva legislación y ante la imposibilidad de elección) un 42,39% de los alumnos de Baleares presentados a la prueba de Historia de España, no consiguieron el aprobado en esta materia. La misma Tabla 6 concluye que en el primer año de implementación de la PBAU, el número porcentual de estudiantes que no logran superar la materia Historia de España en el conjunto del país también ha aumentado, pasando de valores en torno al 21% cuando regía la PAU al 27,48% en junio de 2017. Si bien los datos apuntan a que el porcentaje de estudiantes que suspendían esta materia era superior en Baleares que en el conjunto de España, es preocupante ver como este diferencial se ha acrecentado; así, mientras en Baleares un 42,39% de los estudiantes presentados a la prueba Historia de España organizada por la universidad no lograba superarla, en España este porcentaje era notablemente inferior, del 27,48%.

Un análisis por comunidades autónomas (Figura 9), no hace sino evidenciar como los alumnos presentados a la asignatura Historia de España obtenían una peor calificación; en el primer año de implementación de la PBAU, Baleares retrocede incluso a la última posición.

Figura 9 – Calificación obtenida por los estudiantes de Bachillerato presentados a la materia "Historia de España" en las comunidades autónomas de España.



Fuente: MECD (2018).

Estos datos, animan a seguir profundizando más en el análisis, y con este objetivo se comparan las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de Baleares en segundo de bachillerato en la materia Historia de España con las obtenidas en la prueba que da acceso a la universidad, PAU 2016 y PBAU 2017. Esta relación en la calificación obtenida en Historia de España en la prueba y en el expediente de bachillerato podría ser considerado como un indicador de la validez de la prueba y, consecuentemente, cuanto mayor sea la coherencia entre estas materias, mayor fiabilidad se daría a la prueba como una indicador del aprendizaje de la materia Historia de España. El análisis por tramos de calificaciones en la asignatura Historia de España en la prueba de acceso y en Bachillerato (Tablas 7.1 y 7.2) muestran que un porcentaje elevado de alumnos que habían aprobado la asignatura o incluso habían obtenido una buena calificación, durante el ejercicio de las pruebas de acceso no logran obtener el 5; y que un 31,48% del total de alumnos presentados a la PAU no superaron la materia. Del total de los estudiantes que se presentaron al examen de Historia de España en la PAU celebrada en junio de 2015, un alto porcentaje (46,61%) habían obtenido una calificación superior al 8 en el bachillerato.

Tabla 8.1- Resultados por tramos en la asignatura Historia de España en la PAU y en Bachillerato (2015-16).

	PRUEBA ACCESO UNIVERSIDAD							
BACHILLERATO	0-5	5-5,75	6-6,75	7-7,75	8-8,75	9-9,75	10	TOTAL
5	101	30	22	7	3	2	0	165
	61,21%	18,18%	13,33%	4,24%	1,82%	1,21%	0,00%	15,32%
6	91	54	28	18	5	1	0	197
	46,19%	27,41%	14,21%	9,14%	2,54%	0,51%	0,00%	18,29%
7	68	66	33	26	9	11	0	213
	31,92%	30,99%	15,49%	12,21%	4,23%	5,16%	0,00%	19,78%
8	52	45	29	37	20	14	3	200
	26,00%	22,50%	14,50%	18,50%	10,00%	7,00%	1,50%	18,57%
9	18	18	22	32	29	29	4	152
	11,84%	11,84%	14,47%	21,05%	19,08%	19,08%	2,63%	14,11%
10	9	16	19	20	24	39	23	150
	6,00%	10,67%	12,57%	13,33%	16,00%	26,00%	15,33%	13,93%
TOTAL	339	229	153	140	90	96	30	1077
	31,48%	21,26%	14,21%	13,00%	8,36%	8,91%	2,79%	

Tabla 8.2- Resultados por tramos en la asignatura Historia de España en la PAU y en Bachillerato (2015-16).

	2016-17 HISTORIA DE ESPAÑA							
	PRUEBA ACCESO UNIVERSIDAD							
BACHILLERATO	0-5	5-5,75	6-6,75	7-7,75	8-8,75	9-9,75	10	TOTAL
5	450	118	53	14	13	6	0	654
	68,81%	18,04%	8,10%	2,14%	1,99%	0,92%	0,00%	21,63%
6	336	123	73	38	30	18	0	618
	54,37%	19,90%	11,81%	6,15%	4,85%	2,91%	0,00%	20,44%
7	233	116	89	57	26	15	3	539
	43,23%	21,52%	16,51%	10,58%	4,82%	2,78%	0,56%	17,82%
8	150	104	101	71	55	50	9	540
	27,78%	19,26%	18,70%	13,15%	10,19%	9,26%	1,67%	17,86%
9	67	68	65	65	57	61	19	402
	16,67%	16,92%	16,17%	16,17%	14,18%	15,17%	4,73%	13,29%
10	16	18	35	50	57	62	33	271
	5,90%	6,64%	12,92%	18,45%	21,03%	22,88%	12,18%	8,96%
TOTAL	1252	547	416	295	238	212	64	3024
	41,40%	18,09%	13,76%	9,76%	7,87%	7,01%	2,12%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

En el curso 2016-17 (Tabla 7.2), con la implantación de la PBAU, los resultados que obtuvieron cuando se examinaron de "Historia de España" fueron todavía más negativos; así un 59,49% de los estudiantes obtuvieron una nota situada entre el 0 y 6 puntos, de los que un 41,4% no lograron aprobar la materia (una nota inferior a un 5), cuando en su bachiller, un 57,93% habían obtenido calificaciones superiores al 7 .

Así pues, el análisis de estos resultados, en algunos casos más que sorprendentes, ponen en evidencia un escaso grado de coincidencia de las puntuación media en bachillerato en la asignatura Historia de España con la obtenida en las pruebas que permiten el acceso a la universidad en los diferentes tramos de puntuación.

Figura 10.1. – Correlación nota Bachillerato con nota PAU en Historia de España (2015-16).

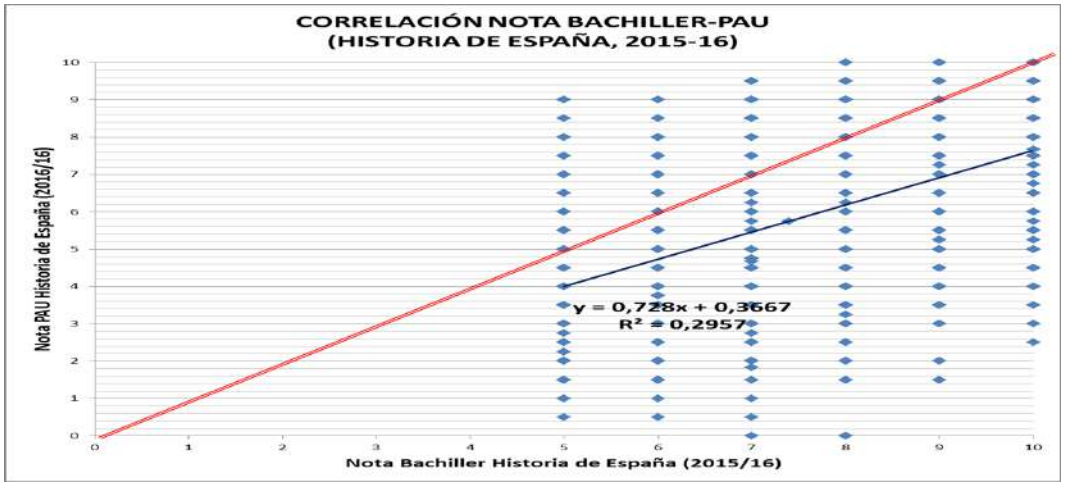
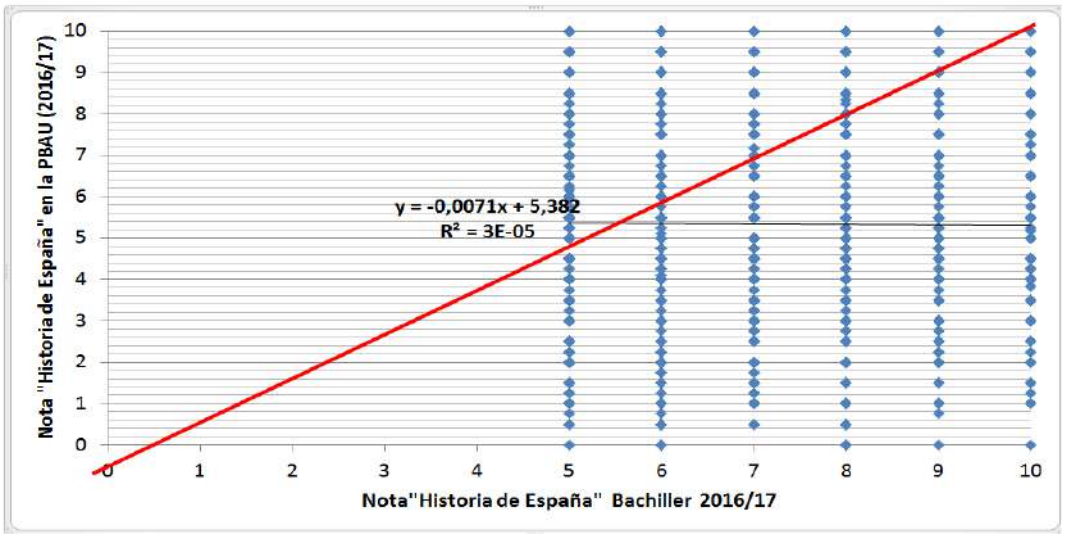


Figura 10.2.- Correlación nota Bachillerato con nota PAU en Historia de España (2016-17).



Fuente: Elaboración propia sobre base de datos GESTIB ofrecida por la Conselleria de Educación del Govern de les Illes Balears (2018) y la de la UIB (2018).

Una forma de visualizar lo expuesto es mediante el análisis gráfico de dispersión de los resultados obtenidos en el bachillerato y en las pruebas conducentes a los estudios universitarios para la asignatura Historia de España; dicho gráfico refleja en el eje de abscisas la puntuación otorgada por el centro educativo de la asignatura Historia de España durante el Bachillerato, y en el eje de ordenadas la puntuación obtenida en las correspondientes pruebas organizadas por la universidad, PAU en junio 2016 (Figura 10.1) y en la PBAU en junio 2017 (Figura 10.2). Lo deseado, sería pensar que habría una alta correlación entre ambas calificaciones, en cuyo caso la relación entre ambas

puntuaciones se situaría cerca de la bisectriz. La realidad, sin embargo, evidencia que existe un alto grado de dispersión y, por tanto, existe un sesgo entre la valoración obtenida por el estudiante en la asignatura Historia de España en el centro educativo donde cursó el bachillerato y la obtenida en las pruebas de acceso. Esta diferencia se distribuye de manera desigual entre los estudiantes. Los resultados indican que, al menos en el primer año de puesta en marcha de la PBAU en Baleares, la dispersión se ha incrementado; este aumento de la dispersión e puede interpretarse como la existencia de una mayor aleatoriedad con la nueva prueba, y da una menor seguridad al alumno respecto a la calificación que puede esperar obtener en función de la calificación obtenida en el bachillerato.

Resumidamente, los datos analizados sugieren que tras en un primer análisis con datos de un único curso académico de implantación de la PBAU que no parece existir un alto grado de correlación entre ambas calificaciones; es decir, un alumno que ha obtenido una calificación buena en esta asignatura durante el Bachillerato, no parece que también la obtenga en las pruebas de acceso organizadas por la universidad

5. Conclusiones y líneas de futuro

Los resultados indican como, tradicionalmente, Baleares obtiene unos resultados promedios peores que el resto de CC.AA., y que, tras la PBAU, la calificación media ha empeorado y al convertirse la asignatura Historia de España en asignatura obligatoria de la prueba de acceso a la universidad, la calificación en dicha asignatura ha empeorado. De los resultados obtenidos se podría deducir que los estudiantes que se presentan a las pruebas de acceso a la universidad vienen con una peor formación, o tal vez que en Baleares los profesores son mucho más exigentes que en otras comunidades, que curiosamente no destacan por unos buenos resultados en calidad educativa según los informes PISA, como puede ser el caso de la otra comunidad española insular Canarias. En el caso de que la causa a la diversidad fuera esta última, sería importantísimo modificar y homogenizar el sistema de corrección, los criterios utilizados, de manera que se establezca una corrección basada en una objetividad común entre Comunidades Autónomas con el fin de que todos los estudiantes a nivel nacional sean evaluados y calificados bajo el mismo nivel de exigencia, respetando así, el principio de igualdad.

A la luz de las discrepancias observadas entre nota de expediente y notas de Prueba de Acceso, tanto a nivel global como para una asignatura, sería interesante analizar si estas discrepancias se producen por igual en todas las materias, son mayores en unos tipos de centros u otros, en unas islas u otras, o según la modalidad del bachillerato que haya estudiado el alumno. De igual modo, sería interesante seguir profundizando en estos análisis para calibrar la incidencia de las modificaciones que se introdujeron en el formato y organización de las pruebas de acceso a la universidad, tomando en consideración otros años.

Por último, es importante realizar estudios comparativos entre diferentes comunidades autónomas, pues al fin y al cabo los alumnos compiten, independientemente del lugar en el que se hayan examinado por unas mismas plazas, teniendo en cuenta que ni los exámenes ni las condiciones son iguales para todos.

Referencias

AEMES (2018). PISA 2015. Principales resultados y conclusiones. Acceso 29-05-2018: http://www.ames-fps.com/informe_pisa_2015_ames_2_castellano.pdf

Conselleria de Educación y Universidades (2018). Base de datos GESTIB. Govern de les Illes Balears.

Escudero Escorza, T. (1991). Acceso a la universidad: Modelos europeos, vías alternativas y reformas en España. Zaragoza, *ICE de la Universidad de Zaragoza.*

Fernández Álvarez, M. & Sanz Álava, I. (2005). Breve historia del examen de Selectividad. En Herrera Soler H. & García Laborda, J. (Eds.) *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de inglés,* pp. 19-26). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

García Laborda, J. (2012). De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: Pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación,* 357, 17-27.

González, B. & Valle, J. (1990). El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la CE. Madrid, *CIDE*.

Heckman J.J. y P.A. LaFontaine (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *Review of Economics and Statistics*, MIT Press, 92, 2, 244-262.

Herrera Soler, H. (2004). El test de elección múltiple: Herramienta básica en la Selectividad. En Herrera Soler, H. Y García Laborda, J. (Eds.). Estudio y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de inglés; pp. 65-98. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Herrera Soler, H. & García Laborda, J. (2005). *Estudio y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de inglés;* Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Lochner, L.J. y E. Moretti (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94, 155-189.

MECD (2017). R2. Abandono temprano de la educación y la formación. Acceso 17-05-2018 en: https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:35282eab-2137-40de-8dd5-ea938f83f162/2015-r2-abandono.pdf

MECD (2018). Estadística de las pruebas de acceso a la universidad. Acceso el 10-05-2018 en: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad0.html

Moreno Olmedilla, J.M. (1992). Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales. Méjico: *Fondo de Cultura Económica.*

Muñoz-Repiso Izaguirre, M. & Arrimadas Gómez, I. (1997). El acceso a la universidad en Europa: Problema común, soluciones diferentes. *Revista de Educación*, 314, 115-134.

Muñoz-Repiso, M. Murillo, F.J; Arrimadas,I. et al., (1997). El sistema de acceso a la universidad en España: Tres estudios para aclarar el debate. Madrid, *CIDE*.

OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, París: OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en

OECD (2018). *PISA 2015. Results in Focus.* Acceso 28-05-2018 en: http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

UIB (2018). Base de datos de alumnos presentados a la PAU 2015/2016-2016-2017.Watts, F. y García Carbonell, A. (2005). Control de calidad en la

clasificación de la Prueba de lengua inglesa de Selectividad. *Aula Abierta*, 73; pp. 173-190.

Whitaker, R. (2006). Reseña de estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de inglés. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 14, 198-206.

Sesión 4: La Historia Económica desde una perspectiva de género

Anna Carreras

Josep Colomé

Universidad de Barcelona

En una sociedad cada vez más heterogénea, la universidad debe apostar por impartir unos conocimientos basados en la excelencia, con la finalidad de estimular los avances en la investigación de las diferentes disciplinas. Por otro lado, consideramos que la enseñanza universitaria debe tener una función social orientada a producir conocimiento con la finalidad de reducir cualquier forma de discriminación social, atacando las diversas formas de marginalización y los orígenes de sus causas. En un contexto de crecientes desigualdades, de cohabitación de comunidades cada vez más heterogéneas y de mayor discriminación hacia grupos de población, la comunidad universitaria debe desarrollar conocimientos, habilidades y competencias que permitan sensibilizar a los /las estudiantes sobre las causas de la desigualdad.

Por ello, debemos tener presente que la economía ortodoxa sólo considera económica la esfera mercantil de la actividad, es decir, aquella que tiene una contraprestación monetaria y, en consecuencia, no tiene en cuenta el papel de la producción doméstica en el sistema económico. Se fundamente, pues, en el proceso de producción y no en las fuerzas que determinan el proceso de la vida y que están vinculadas a necesidades, aspiraciones, inseguridades y conflictos.

En este sentido, en un mundo académico donde los programas de las diferentes asignaturas tienen un marcado carácter androcéntrico y sexista en el que se invisibilizan las especifidades de las experiencias de las mujeres, se hace necesaria incluir en esta programación una perspectiva de género que apunte hacia la emancipación social. Es en esta línea que proponemos una sesión en la que se puedan presentar comunicaciones sobre experiencias docentes o reflexiones en el ámbito universitario respecto la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la docencia, proporcionando una visión global y crítica de las asignaturas de Economía y de Historia, cuestionando los estereotipos de género y poniendo de manifiesto que las condiciones sociales de desigualdad entre hombres y mujeres responden a un complejo sistema de relaciones sociales y de poder (el patriarcado).

Inclusión de la perspectiva de género en *Historia Económica de la España Contemporánea* (USC). Un caso práctico

Mª Pilar Freire Esparís

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen: Este trabajo muestra los resultados de la introducción del enfoque de género en una actividad práctica de la materia *Historia Económica de la España Contemporánea* del Grado en Economía (USC) durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017.

Con la finalidad de contribuir a la visibilización del trabajo, remunerado y no remunerado, de las mujeres y su aportación a la economía, hemos programado la elaboración y exposición oral de un informe sobre la participación laboral femenina desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

En primer lugar, explicamos el desarrollo de la actividad y, a continuación, mostramos su valoración a partir de una encuesta al alumnado. La actividad ha contribuido a una mayor profundización en los conocimientos sobre los temas de género y la visibilización de las mujeres en diferentes ámbitos. También ha potenciado la adquisición de competencias recogidas en la guía docente de la materia.

Palabras clave: Educación y género; Docencia de Economía; Trabajo femenino; Historia Económica.

Códigos JEL: I240, A2, J820, N00.

Inclusion of the gender perspective in Economic History of Contemporary Spain (USC). A practical case

Abstract: This paper shows the results of the introduction of the gender approach in a practical activity of the subject Economic History of Contemporary Spain of the Degree in Economics (USC) during the academic courses 2015-2016 and 2016-2017.

In order to contribute to the visibility of women's paid and unpaid work and their contribution to the economy, we have scheduled the preparation and oral presentation of a report on female labor participation from the beginning of the 20th century to the present.

First, we explain the development of the activity and then we show its assessment based on a student survey. The activity has contributed to a deepening knowledge on gender issues and the

visibility of women in different areas. It has also promoted the acquisition of skills included in the teaching guide of the subject.

Keywords: Education and Gender; Teaching of Economics; Female work; Economic history.

JEL codes: I240, A2, J820, N00.

1. Introducción[1]

La participación en la docencia de la materia *Historia Económica de la España Contemporánea* permite comprobar que el alumnado tiene una visión incompleta y sesgada del protagonismo de las mujeres en diferentes ámbitos a lo longo de la historia. De un modo especial, su interpretación de la participación femenina en el mercado de trabajo muestra la influencia de ciertos estereotipos. Así, en sus intervenciones afirman, con frecuencia, que hasta muy recientemente las mujeres han estado relegadas mayoritariamente al ámbito doméstico siendo las encargadas únicas de las tareas del hogar y reproductivas. Por ello, se considera esta asignatura como un marco apropiado para la introducción de la perspectiva de género, con el objetivo de que el alumnado adopte "una perspectiva crítica sobre los prejuicios, modelos de comportamiento, creencia y prácticas sexistas, aprendiendo conocimientos, habilidades y principios éticos y morales no sexistas" (Mora y Pujal, 2009, 12). Por otra parte, nacer y vivir en el mundo rural gallego aporta, entre otras muy ricas vivencias, la de ser testigo directo, no exenta tampoco de cierto grado de protagonismo, del destacado papel desempeñado por las mujeres en la actividad agraria, sin que eso se haya traducido en mejoras sustanciales en su situación de subordinación y sin que se reconociese en las estadísticas oficiales su contribución a la vida económica. Sabemos que las mujeres siempre ejercieron, en nuestra sociedad agraria tradicional, un papel muy activo como productoras, y su peso aumentará como consecuencia de la emigración mayoritariamente masculina, lo que se traduce en una mayor feminización del trabajo en la explotación familiar (Freire, 2009).

[1] Este trabajo se ha beneficiado de los conocimientos adquiridos por la autora al formar parte del equipo de investigación del grupo RIDHEM (Red de Investigadores en Demografía, Historia Económica y Migraciones), por lo que quiere dejar constancia del agradecimiento al resto de miembros del grupo y, de un modo especial, a su coordinadora, la profesora Mª Xosé Rodríguez Galdo, por sus enseñanzas en temas de género.

Con el objetivo de contribuir a la visibilización del trabajo, remunerado y no remunerado, de las mujeres a lo largo de la historia se puso en práctica, en los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017, una actividad en la docencia interactiva consistente en la elaboración de un informe escrito y su correspondiente exposición oral sobre la participación de las mujeres en el mercado laboral español y gallego desde principios del siglo XX y hasta la actualidad. De este modo, se intenta introducir una óptica de análisis y de interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas, lo que puede favorecer la igualdad de oportunidades de los sexos y también ayudar a recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades (Fioretti, Tejero y Díaz, 2002). Además, con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, se ofrecen conocimientos relacionados con los problemas y la realidad social en la que vive el estudiantado y en la que desarrollará su actividad profesional (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015), lo que se puede considerar como un valor añadido en la formación del alumnado. En concreto, en la docencia universitaria en economía es fundamental atender a la perspectiva de género para la completa comprensión de los fenómenos analizados en los programas de las distintas materias, por ello, la metodología de trabajo debe reconocer que las diferencias de género explican el comportamiento desigual de las variables económicas (Aguayo, Freire y Lamelas, 2017).

Historia Económica da España Contemporánea es una materia obligatoria del segundo curso del Grao en Economía de la Universidad de Santiago de Compostela. Se considera como un marco idóneo para desarrollar esta actividad práctica dado que, según figura en la programación docente, entre los objetivos de esta disciplina se encuentra enseñar al alumnado a analizar series históricas y que desarrolle habilidades enfocadas a la comprensión de los continuos procesos de cambio que afectan al conjunto de las sociedades humanas así como a su actividad individual. Además, puede contribuir a la adquisición de competencias por parte del estudiantado como: recoger y manejar información relevante de fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas; iniciarse en la elaboración y presentación oral y escrita de informes y trabajos y participar en el trabajo en equipo. Al mismo tiempo facilita la adquisición de competencias específicas de la materia, entre las que destaca la comprensión de los cambios económicos, sociales y políticos que se han producido en la España del siglo XX.

La metodología empleada en la docencia interactiva de la materia se basa en la realización de seminarios (se trata de sesiones sobre temas específicos del programa a las que el

alumnado debe acudir habiendo efectuado algunas lecturas previas señaladas por el profesorado para realizar intervenciones, redacciones o debates sobre su contenido), ejercicios prácticos (basados en textos, cuadros o estadísticas que serán comentadas) y trabajos de curso (elaborados por el alumnado bajo tutela docente, que preestablecerá el formato de los mismos). Será precisamente dentro de esta última modalidad en la que se llevará a cabo la experiencia.

Esta comunicación presenta la siguiente estructura. En primer lugar, se formulan los objetivos que se pretende alcanzar con la realización de esta actividad al introducir un enfoque de género en la docencia interactiva de la materia Historia Económica de la España Contemporánea, durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017.

En segundo lugar se explica la metodología de trabajo empleada en las cuatro sesiones de trabajo llevadas a cabo en el aula. A continuación se incluyen las opiniones del estudiando, obtenidas a partir de las correspondientes encuestas (Anexo), relativas a las contribuciones de la realización de la actividad bajo la perspectiva de género y bajo la modalidad del trabajo en grupo. Seguidamente, se informa sobre el grado de satisfacción alcanzado por el alumnado con esta experiencia. Por último, se presentan las principales conclusiones.

2. Desarrollo de la actividad

2.1. Objetivos a alcanzar

La actividad se diseña con un triple objetivo. Primero, se pretende que el alumnado sea capaz de contemplar desde una perspectiva crítica la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo en el período de referencia. Para ello es preciso tener en cuenta el proceso de modernización económica que experimentan los dos espacios geográficos dado que puede afectar a la participación femenina en la actividad laboral. De esta forma, se intenta hacer visible la importante contribución de las mujeres al sostenimiento económico de las familias (Pérez-Fuentes, 2004). Segundo, que comprenda la importancia de visibilizar el trabajo de las mujeres a lo largo de la historia porque, como señalan Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa (2014), solo de esa forma se conseguirá educar en igualdad y que el alumnado sea consciente de las capacidades que precisa para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas. El tercer objetivo intenta que el estudiantado adquiera capacidad para utilizar e interpretar fuentes

estadísticas y documentales sobre este tema, a partir de las aclaraciones realizadas por la profesora sobre el subregistro e invisibilidad del empleo femenino en este tipo de fuentes.

2.2. Metodología de trabajo

La actividad se estructura de modo que se emplean cuatro clases interactivas para su realización. A continuación se describe el trabajo desarrollado en cada jornada.

2.2.1. Primera sesión

En la primera sesión, la profesora forma dos equipos de trabajo en cada grupo interactivo asignándoles el ámbito geográfico a investigar (España o Galicia). El tamaño de cada equipo depende del número de alumnas y alumnos que asistan regularmente a clase y que, por lo tanto, siguen el sistema de evaluación continua. En la tabla 1 se pueden comprobar los datos relativos a los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017.

Tabla 1. Alumnado integrante de los equipos de trabajo en grupos interactivos de la materia *Historia Económica de la España Contemporánea*. Cursos 2015-2016 y 2016-2017.

		Interactivo 2		**Interactivo 3**		**Interactivo 4**	
CURSO 2015-2016	**Equipos de trabajo**			**3.1**	**3.2**	**4.1**	**4.2**
	Nº de integrantes			12	13	7	7
CURSO 2016-2017	**Equipos de trabajo**	**2.1**	**2.2**	**3.1**	**3.2**	**4.1**	**4.2**
	Nº de integrantes	14	15	10	10	10	10

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se explica al alumnado que debe elaborar un informe, con un enfoque de género, sobre la evolución del mercado de trabajo gallego o español a lo largo del siglo

XX y principios del XXI. También se dan indicaciones generales sobre los contenidos mínimos que debe incluir cada equipo en sus informes. Así, deben figurar datos relativos a tasas de actividad, ocupación y desempleo por sectores de actividad, nivel de formación, grupos de edad y sexo. Al mismo tiempo, se hace un primer reparto de tareas dentro de cada grupo de alumnos y alumnas con la finalidad de responsabilizarlos/as y alcanzar su máxima productividad en el desarrollo de la actividad.

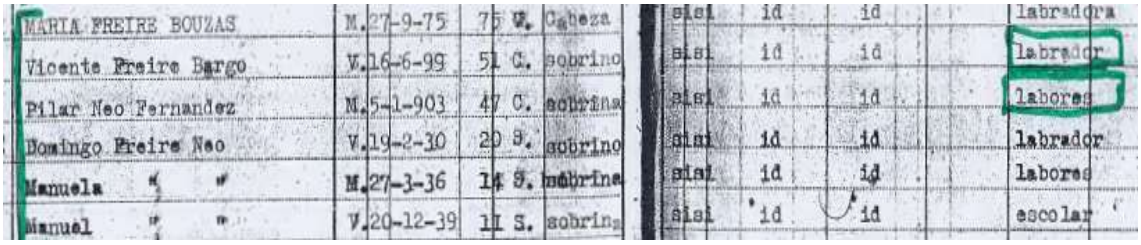
Con el objetivo de facilitar la ubicación de los datos estadísticos se les da una serie de indicaciones sobre los organismos públicos en los que localizar la información como el *Instituto Nacional de Estadística* (INE) , *Instituto Galego de Estatística* (IGE), *Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Consellería de Traballo e Benestar*, *Servicio Público de Empleo Estatal* y *Eurostat.* También se ofrece tutorización al estudiantado sobre las secciones y bases de datos de cada uno de estos organismos en las que deberá localizar la información. Una vez localizados los datos estadísticos deberán organizarlos para su presentación y se efectuará una reflexión crítica comparando los resultados anteriores con la información obtenida de las referencias bibliográficas recomendadas por la profesora y que se señalan posteriormente.

Con la finalidad de clarificar el enfoque que deben incorporar en el trabajo, se le entrega al alumnado una relación de ocho preguntas a las que debe tratar de dar respuesta.

- ¿Cómo ha evolucionado la participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo (en España o Galicia) en términos de actividad, ocupación y desempleo?
- A lo largo del siglo XX, ¿las mujeres desempeñaron trabajos fuera del ámbito doméstico?
- ¿En qué sectores de actividad ha sido más importante su participación?
- ¿En qué tipo de contratación figuran más frecuentemente las mujeres?
- ¿De qué modo influye la educación en la participación en el mercado de trabajo?
- Las dificultades para la conciliación de la vida familiar y laboral, ¿como influyen en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo?
- ¿Cómo afecta la actual crisis económica a la participación de mujeres y hombres en el mercado laboral?
- ¿Las estadísticas oficiales reflejaron a lo largo del siglo XX la contribución de las mujeres al trabajo y, en definitiva, a la economía?

Al mismo tiempo, la profesora ofrece al estudiantado ejemplos de estadísticas históricas en las que se oculta el protagonismo laboral de las mujeres en diferentes actividades como es el caso del trabajo agrario. Para ello, se les muestra documentación relativa a un Padrón Municipal de Habitantes en el que una buena parte de la población femenina mayor de edad figura con profesión "labores". La figura 1 muestra un ejemplo de esta documentación.

Figura 1. Información relativa a un grupo familiar del municipio de Brión (A Coruña), año 1950



MARIA FREIRE BOUZAS	M.	27-9-75	75	V.	Cabeza	sisi	id	id	labradora
Vicente Freire Bargo	V.	16-6-99	51	C.	sobrino	sisi	id	id	labrador
Pilar Neo Fernandez	M.	5-1-903	47	C.	sobrina	sisi	id	id	labores
Domingo Freire Neo	V.	19-2-30	20	S.	sobrino	sisi	id	id	labrador
Manuela " "	M.	27-3-36	14	S.	sobrina	sisi	id	id	labores
Manuel " "	V.	20-12-39	11	S.	sobrino	sisi	id	id	escolar

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes.

Al mismo tiempo, a partir de diferentes fuentes cualitativas, sabemos que esa asignación es totalmente ficticia dado que las mujeres desarrollaban tareas agrícolas semejantes a las de los hombres. Por ello, a continuación se proporciona al alumnado una selección de textos históricos con los que se pretende mostrar las actividades desarrolladas por las mujeres en el ámbito agrario. Así nos lo recuerdan algunas voces autorizadas de escritoras, fieles observadoras de la realidad de su tiempo, como es el caso de Emilia Pardo Bazán (1883), quien escribe:

> *No desmiente la mujer gallega las tradiciones de aquellas épocas lejanas en que dedicados los varones de la tribu a los riesgos de la guerra o a las fatigas de la caza, recaía sobre las hembras el peso total, no solo de las faenas domésticas, sino de la labor y cultivo del campo. Hoy como entonces, ellas cavan, ellas siembran, riegan y deshojan, baten el lino, lo tuercen, lo hilan y lo tejen en el gimiente telar; ellas cargan en sus fornidos hombros el saco repleto de centeno o maiz, y lo llevan al molino; ellas amasan despues la gruesa harina mal triturada, y encienden el horno tras de haber cortado en el monte el haz de leña, y enhornan y cuecen el amarillo torteron de borona o el negro mollete de mistura.*

El trabajo de las mujeres se hace aún más relevante en momentos en los que son ellas las únicas responsables de las explotaciones agrarias familiares, ante la emigración de sus maridos (Freire, 2009 y 2015), convirtiéndose así en "viudas de vivos" tal y como reivindicaba Rosalía de Castro en un conocido poema[2]. Los siguientes fragmentos de escritos de autores contemporáneos también ilustran ese mayor protagonismo femenino ante la ausencia de los varones:

> *... En los campos despoblados por la corriente emigratoria que nos lleva lo mejor de cada hogar aldeano, la mujer dirige y realiza las duras y penosas faenas agrarias con más fuerte ánimo que el varón; gobierna la hacienda y la conforta —porque se guarda el céntimo y no se malgasta el ochavo en tertulias de taberna, corros de atrio y pugilatos de romería— y cuida a la bulliciosa pollada infantil ...*
>
> *... En Galicia, las campesinas que lloran el amor ausente, las "viudas de vivos", guían la yanta y empujan la mancera, dibujan las huebras y alzan al cielo las medas de oro, rapan las praderías virgilianas, esgrimiendo la hoz que olvidaron los celtas, y tunden los haces de paja con los pesados martillos de madera, bajo el sopor del mediodía* (Portal Fradejas, J., 18 de junio de 1921).

> *Lo que más vale en Galicia es la mujer. Será porque la flor de la población viril busca en la emigración camino para desfogar en otros países las iniciativas que han dado tanta importancia a las colonias gallegas de América; será porque la participación activa que toma en trabajos, por lo común reservados al sexo fuerte, vigoriza en ella aptitudes que no ejercitan las hembras sedentarias y domésticas; será por lo que quiera, pero es lo cierto que la mujer gallega, sobre todo en las clases rurales, es el alma del hogar, el pensamiento director, la voluntad dominante* (Rovira, P., 1903, pp. 163).

> *...recorriendo toda la zona media de Galicia, vense leguas y leguas, sin una vivienda, y donde existen estas son pocas, con escaso terreno cultivado y el cultivo imperfectísimo, efecto natural de que sobre las mujeres pesan todas las labores, ya que los hombres que*

---

[2] Éste vaise i aquél vaise,/e todos, todos se van./Galicia, sin homes quedas/que te poidan traballar./Tes, en cambio, orfos e orfas/e campos de soledad, /e nais que non teñen fillos/e fillos que non tén pais./E tes corazóns que sufren/longas ausencias mortás,/viudas de vivos e mortos/que ningún consolará. (CASTRO, Rosalía de*: Obra Completa*, Edición de 1996, p. 693).

Éste se va y aquel se va,/y todos, todos se van./Galicia, quedas sin hombres/ que te puedan trabajar./ Tienes, en cambio, huérfanos y huérfanas/ y campos de soledad,/y madres que no tienen hijos/ e hijos que no tienen padres./ Y tienes corazones que sufren/ largas ausencias mortales,/ viudas de vivos y muertos/ que nadie consolará.

> *no han emigrado son débiles, enfermos o deformes, y de ahí el raquitismo que comienza a delinearse en nuestra antes vigorosísima raza* . (Vales Faílde, J., 1902, pp. 42).

Con la finalidad de que el alumnado perciba la cuantía que representaba esta figura femenina se les proporciona información estadística sobre su importancia porcentual en relación al total de familias de un municipio de la Provincia de A Coruña en el año 1930.

TABLA 2. Datos familiares de los emigrantes del municipio de Brión. Año 1930

	Bastav.	Boullón	Brión	Cornanda	Luaña	Ons	Viceso	TOTAL
Nº total de familias	303	43	291	73	139	91	108	1048
Nº familias con miembros emigrantes	118	25	113	43	54	42	47	442
% familias con miembros emigrantes	38,9%	58,1%	38,8%	58,9%	38,8%	46,1%	43,5%	42,2%
Nº familias con estructura modificada	55	13	60	14	24	12	14	192
% familias con estructura modificada	46,6%	52,0%	53,1%	32,6%	44,4%	28,6%	29,8%	43,4%
Nº de casos "viudas de vivos"	44	14	37	28	30	9	15	177
% de "viudas de vivos" sobre familias con miembros ausentes	37,3%	56,0%	32,7%	65,1%	55,5%	21,4%	31,9%	40,0%
Total de emigrantes	190	42	184	63	80	71	79	709
Nº mujeres ausentes	16	7	32	6	12	15	12	100
% mujeres sobre total emigrantes	8,4%	16,7%	17,4%	9,5%	15,0%	21,1%	15,2%	14,1%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se ofrece al alumnado información sobre una serie de referencias bibliográficas que deberán manejar para la elaboración del informe escrito y en el que se basará la exposición. Con la utilización de esta bibliografía se busca obtener dos objetivos. Primero, se pretende que alumnas y alumnos se interesen en la búsqueda de otras profesiones en las es destacable la participación laboral de las mujeres y que analicen la segregación ocupacional por sexos. Segundo, se intenta visiblizar la relevancia del trabajo no remunerado y lo que representaría para nuestra economía si se valorase en términos monetarios.

Algunas de las referencias bibliográficas que se recomiendan son: Aguado, A. Mª et al. (1994); Borderías, C. (ed.) (2008); Borderías, C.; Carrasco, C.; Alemany, C. (comp.)

(1994); Carreras, A.; Tafunell, Xavier (comp.) (2005); Consejo Económico y Social (2017); Freire Esparís, Mª Pilar (2009) (2015); Muñoz Abeledo, Luisa (2010); Rodríguez Galdo, Mª Xosé (coord.) (1999) (2014; Rodríguez Galdo, Mª Xosé (Dir..) (2014a) (2014b).

2.2.2. Segunda y tercera sesión

Las dos siguientes sesiones interactivas se destinan a la búsqueda de la información estadística, a la revisión de la bibliografía recomendada y a la elaboración del informe inicial sobre el que el alumnado efectuará la exposición oral. Con este trabajo en el aula, la profesora puede comprobar el grado de participación del estudiantado en las tareas mencionadas anteriormente y gestionar, en el caso que sea necesario, un reparto equitativo entre los/las integrantes de cada grupo. En todo momento se intenta que exista una continua interacción tanto entre el propio estudiantado como con la profesora, dado que son esas sesiones las que permiten detectar la desfavorable participación de las mujeres en el mercado laboral. Según las percepciones de la profesora, las principales ventajas del trabajo en el aula consisten en que el alumnado puede mostrar sus capacidades de razonamiento y debate sobre diferentes aspectos de la temática tratada y favorece el intercambio de información, resultando más enriquecedor que el trabajo individual.

2.2.3. Cuarta Sesión

La actividad finaliza con la exposición oral del trabajo realizado (tarea que debe ser efectuada fuera del aula) y la entrega del informe final, en el que el alumnado tiene la posibilidad de incorporar las oportunas modificaciones tras las sugerencias proporcionadas por la profesora durante la exposición. Esta fase de la actividad es la que exige la mayor proporción de trabajo autónomo por parte del estudiantado y se corresponde también con la tarea en la que la cooperación de una parte del alumnado puede ser menor, especialmente en el caso que algún integrante no cumpla con las responsabilidades asignadas. Precisamente, como se desprende de los resultados de las

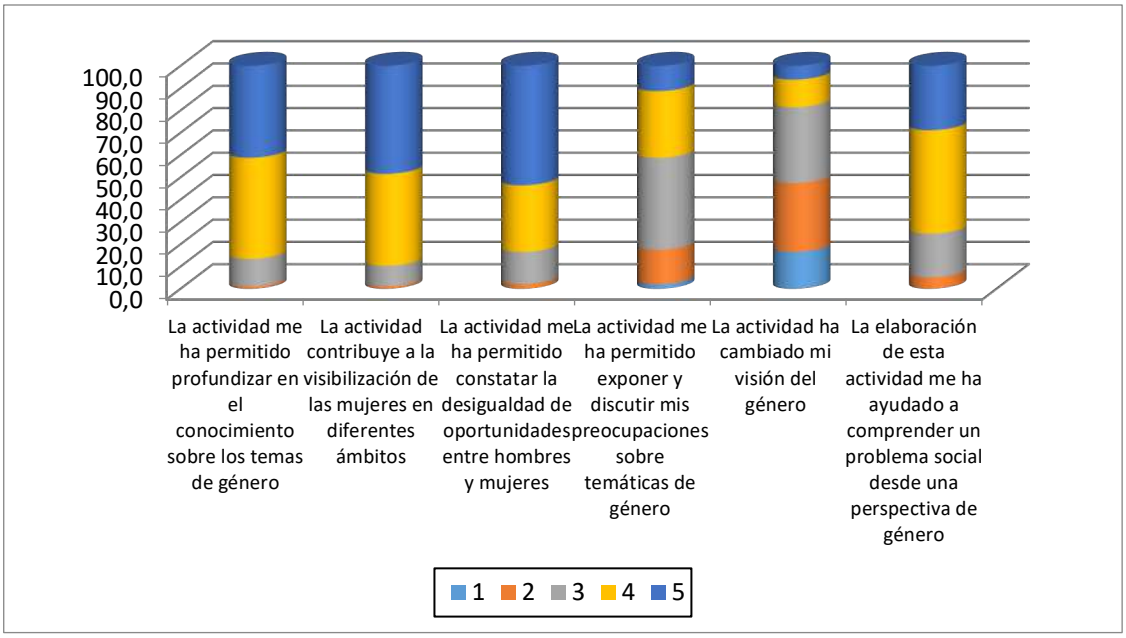
encuestas, este aspecto es señalado como el problema más relevante de la realización de la actividad.

2.3. Opiniones del alumnado

Con la finalidad de conocer la opinión del alumnado sobre la realización de la actividad con un enfoque de género, realizada bajo la metodología de trabajo en grupo, se le solicitó, una vez realizada la presentación oral, la cumplimentación de una encuesta anónima en la que debía valorar con una puntuación de 1 a 5 los aspectos que figuran en los gráficos 1 y 2. El número total de participantes en la encuesta durante los dos cursos académicos ha sido de 97 (59 hombres y 38 mujeres).

Entre las principales contribuciones señaladas por alumnos y alumnas destacan que la actividad les ha permitido profundizar en los conocimientos sobre los temas de género, que ha contribuido a la visibilización de las mujeres en diferentes ámbitos y que han podido constatar la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En general, la valoración de la actividad desde este punto de vista es muy positiva.

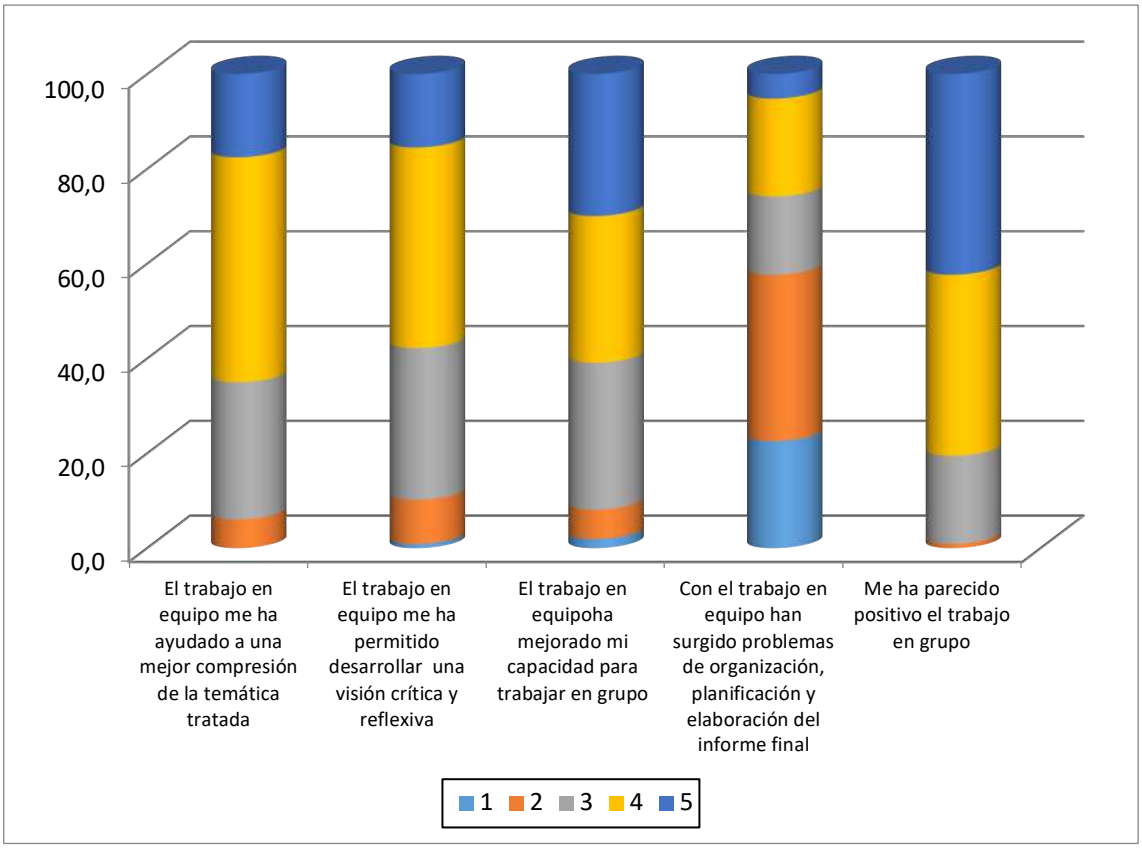
Gráfico 1. Valoración del alumnado sobre las contribuciones de la realización de la actividad con perspectiva de género (%).



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la metodología de trabajo en grupo, las consideraciones de alumnos y alumnas muestra una mayor dispersión. Aunque valoran positivamente la realización del trabajo bajo esta modalidad, como es habitual y ya se señalaba anteriormente consideran relevantes los problemas surgidos a la hora de organizar, planificar y elaborar el informe final. No obstante, apuntan como contribuciones importantes que les ha ayudado a alcanzar una mejor comprensión de la temática tratada.

Gráfico 2. Valoración do alumnado sobre las contribuciones de la realización de la actividad con la metodología de trabajo en grupo (%).



Fuente: Elaboración propia.

Otra información que también se ha recogido en la encuesta se refiere a los aspectos positivos que alumnas y alumnos apreciaron en el desarrollo de la actividad. Entre ellos cabe destacar que el enfoque de género les ha permitido "profundizar en la perspectiva histórica-evolutiva de la segregación y exclusión", "visibilizar y dignificar el trabajo de

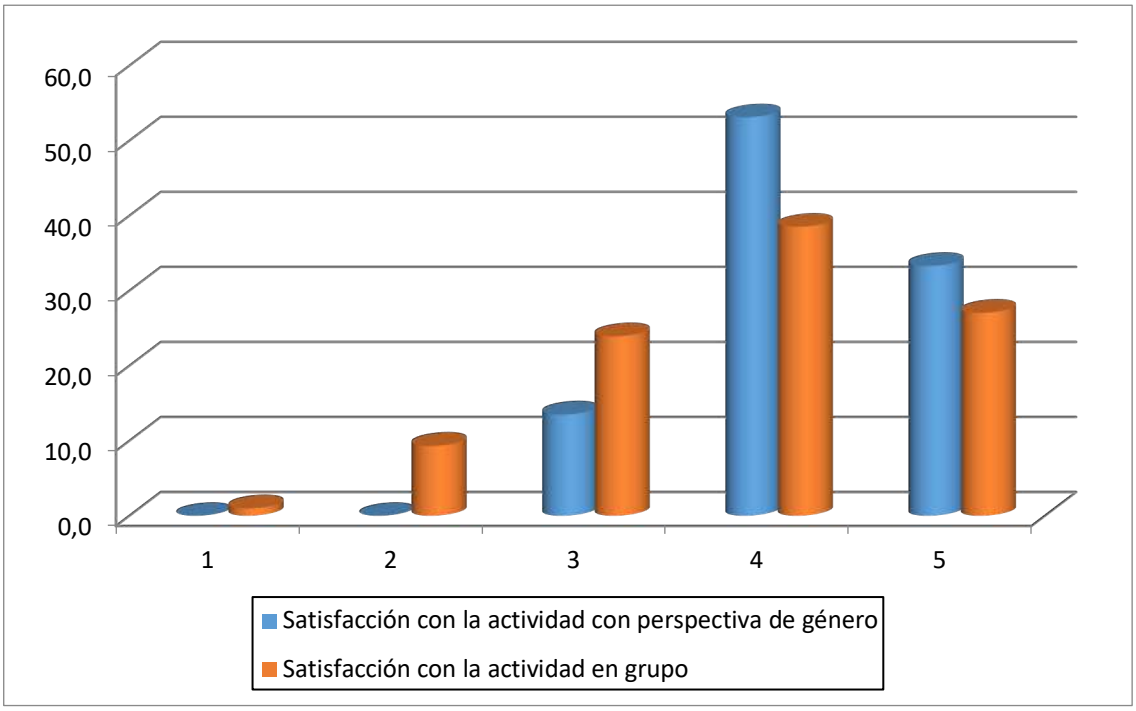
las mujeres" y "adquirir una mayor conciencia sobre las desigualdades". Por otra parte, el trabajo en equipo les ha ayudado "a poner en común ideas importantes sobre el tema", "para la exposición y discusión de ideologías contrapuestas" y "a mejorar la comunicación con el resto de compañeros y compañeras".

Entre las principales limitaciones que encontraron en la elaboración del trabajo señalaron, de forma reiterada, la escasez de información estadística de carácter histórico desagregada por sexos.

2.4. Satisfacción con la experiencia

En la encuesta se ha incorporado también una pregunta relativa a la satisfacción del alumnado con la realización de la actividad. Esta información se recoge en el gráfico 3 y permite observar que su satisfacción con la introducción de la perspectiva de género ha sido elevada (las valoraciones se concentran en las máximas puntuaciones).

Gráfico 3. Satisfacción alcanzada por el alumnado con la realización de la actividad con perspectiva de género y con la metodología de trabajo en grupo (%).



Fuente: Elaboración propia.

Aunque alumnos y alumnas se muestran menos satisfechos/as con la modalidad del trabajo en grupo, los resultados son igualmente positivos dado que más do 80 por cien le otorga una cualificación igual o superior a 3.

3. Conclusiones

La experiencia de inclusión de la perspectiva de género en una actividad práctica realizada en la docencia interactiva de *Historia Económica de la España Contemporánea* ha resultado altamente satisfactoria, tanto por los conocimientos adquiridos como por el grado de implicación del alumnado. Con la metodología empleada se ha conseguido potenciar, de forma conjunta, una serie de competencias recogidas en la guía docente de la materia, como la participación en el trabajo en equipo, la elaboración y presentación oral y escrita de informes y la capacitación para interpretar de forma crítica información documental y estadística. Además ha contribuido, de forma más específica, a una mayor visibilización de las desigualdades existentes en el ámbito laboral entre mujeres y hombres.

En definitiva, los resultados de la experiencia suponen un gran aliciente para seguir ampliando la introducción de la perspectiva de género a otras temáticas de la materia. Consideramos que esta es la única forma de conseguir la plena comprensión de los contenidos incluidos en la programación docente referidos a la historia contemporánea de España.

No obstante, la incorporación de esta experiencia a otras materias o a otras titulaciones se encuentra condicionada por la disponibilidad de personal docente sensibilizado con el enfoque de género. Por ello, la organización de talleres o cursos de innovación docente se considera como una posible vía de difusión de este tipo de iniciativas. De esta forma, se ampliaría el número de docentes implicados en esta formación académica cualitativamente diferenciada, proporcionando una orientación ética en las futuras actividades profesionales del alumnado graduado.

Referencias Bibliográficas

Aguado, A. Mª et al. (1994): *Textos para la historia de las Mujeres en España*, Cátedra, Madrid.

Aguayo, E.; Freire, M. P. y Lamelas, N. (2017): "Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el grado en Economía de la USC". Revista Complutense de Educación, 28(1), pp. 11-28.

Asián, R.; Cabeza, F. Y Rodríguez, V. (2015): "Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), pp. 35-54.

Borderías, C. (ed.) (2008): *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, Icaria, Barcelona.

Borderías, C.; Carrasco, C. y Alemany, C. (comp.) (1994): *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Crítica, Barcelona.

Carreras, A. y Tafunell, X. (comp.) (2005): *Estadísticas Históricas de España. Siglos XIX-XX*, Fundación BBVA, Bilbao.

Consejo Económico y Social (2017): *La participación laboral de las mujeres en España*. Madrid.

Donoso-Vázquez, T; Montané, A y Pessoa, M. E. (2014): "Genero y calidad en Educación Superior", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 157-171.

Foretti, S.; Tejero, G. y Díaz, P. (2002): "El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?", *La Aljaba,* 2ª época, VII, pp. 171-186. http://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf (Consultado o 21 de abril de 2016).

Freire, M. P. (2009): "Emigración y feminización de las explotaciones agrarias familiares", en Liñares Giraut, X. A. (coordinador): *El protagonismo de la mujer en las corrientes migratoria españolas*, Grupo España Exterior, Vigo, pp. 143-162.

Freire, M. P. (2015): "Unha contribución á visibilización do traballo das mulleres nas explotacións agrarias familiares. Galicia, 1880-1930", en González, A.; López, A. J.; Aguayo, E. (editoras): *III Xornada Universitaria Galega en Xénero. Trazos de xénero no século XXI*, Universidade de Vigo, pp. 69-77.

Mora, E. y Pujal, M. (2009): "Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria". *UNIVEST 09*. Girona. http://www.redunidadesdeigualdad.udl.cat/fileadmin/Recursos/Docencia_universitaria_y_no_universitaria/PdG_docencia_UdG.pdf

Muñoz, L. (2010): *Género, trabajo y niveles de vida en la industria conservera de Galicia, 1870-1970,* Icaria, Barcelona.

Pardo Bazán, E.: "La Gallega". *El Eco de Galicia*. La Habana. 9 de septiembre de 1883.

Pérez-Fuentes, P. (2004): *Ganadores de Pan y Amas de Casa.* Universidad del País Vasco, Bilbao.

Portal Fradejas, J.: "Feminismo". *La Voz: Semanario literario, artístico y político.* Santiago de Compostela. 18 de junio de 1921.

Rodríguez Galdo, Mª X. (coord.) (1999): *Textos para a historia das mulleres en Galicia*, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Rodríguez Galdo, Mª X. (Ed.) (2014a): *Corresponsabilidade familiar e empregos do tempo no ámbito universitario. O persoal docente e investigador da Universidade de Santiago de Compostela*, Universidade de Santiago de Compostela.

Rodríguez Galdo, Mª X. (Dir..) (2014b): *Donantes de tiempo, Una valoración en perspectiva de género del trabajo de cuidados y de la aportación al bienestar por parte de las personas longevas*, Instituto de la Mujer. http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/Donantes_tiempo.pdf

Rovira, P. (1903: "El campesino gallego". En Vicenti, A.: *Aldeas, aldeanos y labriegos en la Galicia tradicional*. Ed. de José Antonio Durán. Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1986, pp. 149-202.

Vales Faílde, J.: *La emigración gallega*. Madrid, 1902.

Anexo

Encuesta de satisfacción del alumnado con la actividad en temática de género.

El presente cuestionario se dirige a estudiantes de la materia Hª Económica de la España Contemporánea en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariais de la Universidad de Santiago de Compostela que participaron en una actividad interactiva, en grupo, con perspectiva de género. Su objetivo es conocer las contribuciones en su formación de la incorporación de tal enfoque y del trabajo en grupo, así como su nivel de satisfacción con el trabajo realizado.

La información y los datos proporcionados en este cuestionario tendrá carácter confidencial y únicamente será utilizada de forma agregada por parte de la profesora. Se agradece de antemano su colaboración y su implicación para mejorar la calidad de la enseñanza del futuro alumnado graduado.

Instrucciones: marca con un círculo la opción que elijas, atendiendo a que la numeración expresa de menos a más el grao de acuerdo con la afirmación realizada.

Hombre ☐
Mujer ☐

En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a las contribuciones del trabajo en equipo?

	Nada de acuerdo				Muy de acuerdo
El trabajo en equipo me ha ayudado a una mejor compresión de la temática tratada	1	2	3	4	5
El trabajo en equipo me ha permitido desarrollar una visión crítica y reflexiva	1	2	3	4	5
El trabajo en equipo ha mejorado mi capacidad para trabajar en grupo	1	2	3	4	5
Con el trabajo en equipo han surgido problemas de organización, planificación y elaboración del informe final	1	2	3	4	5
Me parece positivo el trabajo en grupo	1	2	3	4	5

En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a las contribuciones de la aplicación de la perspectiva de género?

	Nada de acuerdo				Muy de acuerdo
La actividad me ha permitido profundizar en los conocimientos sobre los temas de género	1	2	3	4	5
La actividad contribuye a la visibilización de las mujeres en diferentes ámbitos	1	2	3	4	5
La actividad me ha permitido constatar la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres	1	2	3	4	5
La actividad me ha permitido exponer y discutir mis preocupaciones sobre temáticas de género	1	2	3	4	5
La actividad ha cambiado mi visión del género	1	2	3	4	5
La elaboración de esta actividad me ha ayudado a comprender un problema social desde una perspectiva de género	1	2	3	4	5

Describe los principales aspectos positivos que has percibido con la elaboración de este trabajo en grupo.

Describe los principales aspectos positivos que has percibido con la elaboración de este trabajo con perspectiva de género.

Describe las principales limitaciones o problemas que has percibido con la elaboración del trabajo en grupo.

Describe las principales limitaciones o problemas que has percibido con la elaboración del trabajo con perspectiva de género.

En conjunto, como calificarías la experiencia de la realización de esta actividad con una perspectiva de género (0 muy mala, 5 excelente)

Muy mala	0	1	2	3	4	5	Excelente

En conjunto, como calificarías la experiencia de la realización de esta actividad bajo la modalidad de trabajo en grupo (0 muy mala, 5 excelente)

Muy mala	0	1	2	3	4	5	Excelente

Observaciones y sugerencias:

En este espacio puedes transmitir las consideraciones que consideres oportunas sobre la actividad

Sesión 5: El arte como herramienta didáctica de la historia económica

Misael Arturo López Zapico

UAM

Nuria Puig

UCM

El objetivo de esta sesión es reunir a docentes del área de Historia e Instituciones Económicas y otras disciplinas afines que hayan empleado o estén interesados en emplear el arte como herramienta educativa. Entendiendo el arte en su acepción más amplia, pero centrándonos preferentemente en las artes visuales, nos proponemos compartir estas experiencias con la comunidad académica, abrirnos a nuevas ideas y tender puentes con nuestro entorno cultural e institucional.

En los últimos años hemos detectado dificultades en los alumnos de grado a la hora de integrar los conceptos económicos adquiridos en el aula con los conocimientos que poseen sobre otras materias. Con esta sesión nos proponemos ayudarles a examinar la realidad económica desde una pluralidad de ámbitos y puntos de vista. A nuestro juicio, el rico patrimonio artístico y cultural español, que ha tenido y tiene un creciente impacto en la economía del país, posee un elevado potencial explicativo del entorno, además de arrojar luz sobre cuestiones como el poder económico o la globalización. Las denominadas industrias culturales y creativas, entre las que destaca la edición de cómics y novelas gráficas, constituyen una manifestación artística igualmente válida para nuestros propósitos docentes.

La cultura de la economía es, en suma, un campo en ebullición que merece la pena ser atendido. Finalmente, queremos recordar que esta propuesta se apoya de los primeros análisis sociales y económicos del arte publicados a mediados del siglo XX por F. Klingender, E. Gombrich, E. Panowsky y A. Hauser, entre otros, junto a los trabajos posteriores de autores como G.C. Argan, M. Baxandall, F. Haskell, P. Frankastel y P. Burke, pioneros de la sociología del arte y la historia cultural.

Atendiendo a estos preceptos metodológicos, pero siempre guiados por un carácter esencialmente práctico y didáctico, hacemos un llamamiento abierto a todos aquellos colegas que deseen compartir sus experiencias en forma de comunicaciones y ponencias. Las mismas servirán para debatir sobre cuál puede ser el mejor modo de incorporar el arte a nuestra práctica docente. Por nuestra parte, presentaremos los resultados parciales del desarrollo de los proyectos de innovación docente "Entender la economía a través del arte" (Innova-Docencia 2017 UCM) y "El cómic como material pedagógico de conocimiento, análisis y reflexión de los procesos históricos modernos y contemporáneos (FyL_015.17_INN_UAM).

Explicar las economías preindustriales con arte. Las representaciones artísticas, un instrumento útil para la enseñanza de la Historia Económica

Rafael Barquín Gil

UNED

Carlos Larrinaga Rodríguez

Universidad de Granada

Pedro Pablo Ortúñez Goicolea

Universidad de Valladolid

Resumen: Este trabajo explora las posibilidades del uso de las representaciones artísticas para el aprendizaje de la Historia Económica y Social de la Europa preindustrial. Partiendo de la experiencia docente de los autores, se presentan cinco temas de distinta amplitud que son tratados a partir de varias obras de arte. Obviamente, el empleo de estos materiales no excluye el uso de otros. En cada exposición se pone de relieve, cómo ciertos problemas históricos son fácilmente aprehensibles desde la observación de la obra de arte. Por sus valores estéticos, por la alusión a obras bien conocidas, o por simple curiosidad, es probable que el discente sienta más interés por la materia y los temas abordados que si se sirve de materiales convencionales. Su aprovechamiento será, por tanto, mucho mayor.

Palabras clave: Aprendizaje, Arte, Historia económica, Europa preindustrial

Códigos JEL: N13, N23, N33, Y91

Explaining pre-industrial economies with art. The artistic representations, a useful instrument for teaching Economic History

Abstract: This paper explores the possibilities of using artistic representations to learn about the Economic and Social History of pre-industrial Europe. Based on the teaching experience of the authors, five themes of different amplitude are presented and dealt with from various works of art. Obviously, the use of these materials does not exclude the use of others. In each of them, it is highlighted how certain historical problems are easily understandable from the observation of the work of art. Due to its aesthetic values, the allusion to well-known works, or simply because of curiosity, it is likely that the student will be more interested in the subject matter and the topics

covered than if he or she uses conventional materials. Their academic performance will, therefore, be much higher.

Keywords: Learning, Art, Economic History, Premodern Europe

JEL codes: N13, N23, N33, Y91

Introducción

Quizás el cambio más relevante de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior se sitúe en el ámbito del aula universitaria, en el actuar del profesor. La clase magistral ya no puede entenderse como un instrumento unidireccional de comunicación. La enseñanza debe ser participativa, y en ella el docente ha de buscar la implicación del discente más que la asimilación inmediata de unos conocimientos que, al fin, es el propio estudiante el único que puede adquirir, con su esfuerzo personal. De ahí que la clase se construya sobre actividades que buscan esa participación, sugiriendo líneas de trabajo y alentando inquietudes y complicidades. Ni existe una única forma de hacerlo ni, en realidad, sería deseable seguir un único modelo. Al contrario, la mejor respuesta al reto de la enseñanza es oportunista, emplear diferentes estrategias de aproximación a la materia y, en definitiva, de participación de los estudiantes.

El Arte es una de esas estrategias. Para la realización de esas clases prácticas en una asignatura de Historia económica los materiales que contienen información cuantitativa sobre precios, producciones o tipos de cambio son adecuados porque permiten la medición, siquiera aproximada, de fenómenos económicos. También los diagramas pueden proporcionar información sobre tales procesos; o los mapas sobre su extensión geográfica. Todos ellos son susceptibles de interpretación económica. Pero el Arte podría parecer que tiene poco que ofrecer. Las cualidades que apreciamos en una representación artística normalmente no tienen nada que ver con el trasfondo económico en el que se realizaron; ni las implicaciones económicas o sociales del objeto descrito son importantes para el observador, como normalmente tampoco lo fueron para el artista.

En esta comunicación tratamos de rebatir esta idea. Obviamente, no cuestionamos la utilización de los materiales con más trasfondo cuantitativo; pero queremos ofrecer una alternativa que los acompañe. Creemos que el empleo del Arte en sus múltiples manifestaciones ofrece vías de aproximación hacia esa realidad económica y social; vías

que, además, no siempre serían accesibles con otros materiales. Por otro lado, el Arte tiene una ventaja importante: es atractivo. Esto mismo constituye un objeto de reflexión. En un mundo modelado por técnicas audiovisuales que nuestros abuelos, e incluso nuestros padres, ni siquiera hubieran imaginado, las grandes obras del Arte occidental nos siguen fascinando. ¿Por qué? En parte, por el sustrato cultural en el que hemos crecido. La imagen de una Gioconda misteriosa, como la de un provocador Einstein sacando la lengua (¿de Mick Jagger?), acompaña nuestra memoria vital. Es fácil captar la atención cuando llamamos a lo conocido. No necesariamente lo bello. El pensador italiano Casiodoro (485-580) marcaba al Arte tres objetivos: enseñar (*doceat*), conmover (*moveat*) y complacer (*delectet*) [1]. Para bien o para mal, es obvio que hemos olvidado el primero y el último. Pero permanece su capacidad para llamar al lado sensible de nuestra personalidad, y a través de él, mal que pese, enseñar y complacer.

Lo que sigue es una exposición de algunos de esos temas por medio de obras muy conocidas. En modo alguno queremos agotar las muchas posibilidades que se abren; tan sólo, dar un esbozo de cómo se puede hacer. La elección de los temas no es estrictamente cronológica, pues, a los efectos de una comunicación sobre docencia, importa mucho más el método que la fecha. Restringimos el análisis al período preindustrial por simples razones de eficacia y sencillez; al fin, existen diferencias considerables entre el Arte anterior y posterior al 1800, como las hay entre el período anterior y posterior a la Revolución Industrial. No obstante, los instrumentos y procesos de análisis serían esencialmente los mismos.

El crecimiento económico a largo plazo

El ámbito de análisis en Historia Económica es el largo plazo. La medición del crecimiento económico a largo plazo se ha convertido, si no en un resumen de toda la disciplina, sí en su resultado más reconocible. Aunque, ciertamente, algunas de las estimaciones resultan bastante discutibles, sobre todo conforme nos alejamos de la contemporaneidad. No obstante, el asunto es importante porque, más allá del salto que supuso la Revolución industrial, la tendencia y ciclos de las magnitudes representativas

---

[1] Tatarkiewicz (1990), p. 87.

de ese crecimiento iluminan el relato político habitual. E incluso le dan otro aspecto. Por ejemplo, desde la perspectiva del progreso económico y tecnológico, la oscura Edad Media resultó mucho más luminosa que la época greco-romana.

La evolución del progreso económico en el largo plazo es fácil de reconocer desde la pintura. Las imágenes 1, 2 y 3 son tres representaciones artísticas que tienen en común el mismo tema: un banquete. La primera es una miniatura extraída de un salterio inglés del primer tercio del siglo XIV. La segunda, *La boda campesina* (1568) de Pieter Brueghel el Viejo. La tercera, *Merienda a orillas del Manzanares* (hacia 1776) de Francisco de Goya. El mismo progreso de la técnica pictórica –por ejemplo, el sentido de la perspectiva en Brueghel con respecto al Medievo– da idea de un cambio que, no casualmente, también sucede en otros ámbitos. Pero ahora interesa detenernos en algo más evidente: la comida y los enseres con los que se sirve.

La miniatura medieval, datada hacia 1325-1335, representa a un noble inglés, Sir Geoffrey Luttrell, sentado en la mesa con dos religiosos y, probablemente, su mujer e hijos. Tratándose de un miembro de la clase dirigente, podría esperarse una mesa repleta de alimentos y con un gran menaje; pero la intención del artista parece haber sido poco menos que la contraria. Ninguno de los convidados tiene un plato propio. Tampoco hay tenedores, lo que es lógico pues parece que sólo se empezaron a usar, y sólo entre la nobleza, a mediados del siglo XIV. Así pues, los alimentos son cortados con cuchillos y cogidos con la mano, tal y como parece que hace la esposa de Sir Geoffrey. Hay vasos, no copas. Los alimentos están puestos en bandejas, y tan sólo se reconocen lo que pueden ser unos huevos y pan; mucho pan. El poco detalle de la imagen no permite apreciar más, pero, desde luego, esto se encuentra más cerca de la frugalidad que de la abundancia. Hay una distancia abismal con el modo actual de entender la gastronomía.[2]

En la boda flamenca pintada por Brueghel seguimos sin ver tenedores, por entonces mal considerados por las clases populares, aunque normales entre la nobleza y la burguesía. Sólo encontramos un cuchillo al lado de una hogaza de pan. En cambio, no hay escasez ni de comida ni de platos. En realidad, es esa grosera abundancia la que imprime carácter a un cuadro que transmite tanto alegría como desagrado. La gente se

[2] Sobre la alimentación en la Edad media, y esta representación en particular, Woolgar (2016). Para una visión más amplia del tema de los modos de comer en la historia, Flandrin y Montanari (2013).

agolpa a la entrada de la taberna lo mismo que las jarras vacías se acumulan en el suelo, formando una pirámide al lado de la cual un niño lame el fondo de un plato. Los comensales, sentados en bancos, se codean unos con otros, y con los músicos, que están de pie. Los camareros cargan los platos sobre un tablón soportado por dos barras. Un perro asoma la cabeza debajo de la mesa y muy cerca de los novios.

En comparación con esta abigarrada concurrencia, la *Merienda* de Francisco de Goya (1776) es una reunión casi selecta. Y no lo pretende: es un tema popular, de majos y majas madrileños, empleado por Goya en varias pinturas, pero también por contemporáneos, como Francisco y Ramón Bayeu. En este cuadro la comida no es tan abundante; no deja de ser un *pic-nic*. Por lo mismo, tampoco hay más cubiertos que un par de cuchillos. Pero el ajuar no es en absoluto pobre: bandejas y cazuelas de metal pulido, cestas, botellas de varios tamaños y formas, vasos de cristal. Frente a tanto aparato la comida visible es modesta, pan y queso, si bien hay restos indefinidos (¿huesos?). Un detalle no menor: uno de los majos tiene en sus labios lo que podría pasar por una pipa o un cigarro; al fin, tabaco que probablemente no haya sido cultivado en Europa.

¿Qué nos dice la comparación de estas tres pinturas sobre el crecimiento a largo plazo? Muchas cosas. El paso de la frugalidad medieval a la abundancia de la Edad Moderna sugiere un aumento de la disponibilidad de alimentos. Pero puede ser una imagen equivocada; sabemos por otras fuentes que, por ejemplo, el consumo de carne per cápita en Europa experimentó una evolución oscilante entre el siglo XIV y el XVIII, aunque más bien decreciente. En fin, no está claro que la alimentación de los europeos en la Baja Edad Media fuera peor que en la Edad Moderna. Pero, desde luego, la cubertería y ornamentación de la mesa mejoró mucho. Esto es una medida del progreso material que las estadísticas convencionales no recogen. La posibilidad de servir el vino, que no la cerveza, desde una botella; y beberlo en un vaso, que no en una jarra, no suponen realmente un progreso material. Esos cambios podrían interpretarse como una simple manifestación cultural. Pero lo es en cuanto que la mejora en la educación o en la limpieza son expresiones del progreso y la civilización. La elegancia de esos “majos” y “majas” de Madrid contrasta con la “ordinariez” de la boda flamenca y nos habla de un mundo más humano y habitable.

Imagen 1

Sir Geoffrey Luttrell en la mesa (detalle) Salterio de Luttrell. British Libary. Anónimo

Imagen 2

Boda campesina

Pieter Brueghel el Viejo.

Imagen 3

Merienda a orillas del Manzanares

Francisco de Goya

Danzas y triunfos de la muerte

Con gran diferencia, la principal causa de mortalidad catastrófica hasta tiempos recientes ha sido la expansión de enfermedades infecciosas. Existe un largo debate sobre la prevalencia de los factores ambientales (alimentación, higiene, etc.) sobre los estrictamente epidemiológicos. Como fuere, a lo largo de las Edades Media y Moderna, las muertes directamente atribuibles a las enfermedades contagiosas fueron enormes, de modo que gran parte de la evolución demográfica a largo plazo se explica por la sucesión de períodos de mortalidad catastrófica ligados a enfermedades como la peste bubónica. Estas catástrofes dejaron una profunda huella en la memoria colectiva de los europeos. Y uno de esos rastros fue un peculiar motivo pictórico: la danza macabra o danza de la muerte[3].

Aunque el género se extiende desde el siglo XIII hasta nuestros días (con alguna incursión musical de la mano de Camile Saint-Saëns), sin duda fue durante la Baja Edad Media cuando este tipo de composiciones tuvo su apogeo. Normalmente se trata de láminas de pequeño tamaño, en libros o lienzos corrientes, inclusos sin encuadernar. En

[3] Infantes (1997).

estas representaciones aparece un grupo de esqueletos bailando (no siempre) y encaminando a hombres y mujeres, aún vivos, hacia la muerte. Son imágenes que incluso hoy espeluznan, y aún más lo harían en una época en la que el acceso a la imagen era limitado.

El *Pasaje de la danza de la muerte* de Lucerna, del pintor suizo Jakon von Wyl (1586-1621), es un magnífico ejemplo de este sorprendente género, de la mano del que fuera uno de sus mejores representantes. De hecho, la vida y obra de Wyl es poco conocida salvo, precisamente, por sus tenebrosas representaciones de cadáveres. En la aquí referida aparecen los elementos característicos de la danza, que siempre se sitúan en las tradiciones cristianas del Medievo. En el cuadro de Wyl vemos cómo tres cadáveres-esqueletos, poco diferenciados entre sí –al fin, la muerte nos iguala a todos– caminan entre dos hombres, una mujer y un niño, seguramente el hijo de aquélla. Los hombres están resignados. Uno lleva una guadaña, un símbolo de la muerte, pero también un instrumento absurdo en quien parece un caballero. El segundo hombre es llevado por un cordel por un esqueleto, como si fuera un animal caminando hacia el matadero. A este individuo le falta una pierna, mal suplida por un palo; como también le falta una pierna, la otra, al esqueleto, que igualmente la suple con un palo, pero que lleva con mucha más soltura. La muerte, pues, también es una liberación de nuestras penas y dolores. El tercero de los esqueletos muestra una manzana a la madre mientras sujeta con un brazo al niño. Los juguetes de éste (un caballito de madera, atributo de los caballeros, y un móvil) y sus ropajes, más incluso que los de su madre, sugieren su pertenencia a un estatus social elevado. Pese a lo cual, el niño tampoco escapa de la muerte.

Imagen 4

Pasaje de la danza de la muerte

Jakon von Wyl

Y es que esta idea de la muerte como la gran justiciera social es, quizás, la más constante de todas las que recoge el tenebroso mundo de la danza macabra. La siguiente representación artística es insólita, sobre todo, por su tamaño. Se trata de un enorme fresco pintado por Giacomo de Borlone Buschis hacia 1485 en uno de los muros del Oratorio dei Disciplini di San Bernardino, en Clusone, localidad italiana situada al pie de los Alpes. En la parte inferior aparece una clásica representación de la danza de la muerte, alternando, como en Wyl, esqueletos indiferenciados con personajes vivos, cuya ocupación es más o menos reconocible por sus atuendos. Pero todas esas figuras pasan desapercibidas ante la impresionante imagen superior, el triunfo de la Reina Muerte. En esta composición sólo hay tres esqueletos, la propia Reina, ataviada con manto y corona, y dos soldados, armados con un mosquetón y un arco, que disparan a uno y otro lado. Los tres esqueletos se yerguen sobre una tumba repleta de cadáveres de papas ungidos con sus tiaras. Al pie de la tumba y a sus lados, otro papa, reyes, obispos y otros personajes ricamente ataviados ofrecen regalos a la Reina. Pero, como indica la inscripción, ella es indiferente a las ofrendas, y sólo le interesa sus vidas.

Imagen 5

El triunfo de la muerte. Oratorio dei Disciplini di San Bernardino, Clusone

Borlone Buschi

Bajo la perspectiva de nuestra confortable sociedad de consumo, quizás resulte chocante este gusto por lo escatológico. Si lo pensamos un poco más, si pensamos, por ejemplo, el éxito de ciertas películas de terror, quizás no lo sea tanto. Pero lo que merece la pena señalar de estos motivos es que, más allá de la terrible y frecuente presencia de muerte en la vida cotidiana, y de la muerte extraordinaria en algunos momentos, también recogen de forma encubierta otras ideas de carácter potencialmente revolucionario, como la crítica a la impiedad e inmoralidad de los poderosos, o la demanda de una mayor justicia social. Estas pinturas nos hablan de un mundo con muchas más facetas que las que a veces nos cuenta la historia convencional. Ninguna de esas ideas, tampoco las oficiales, son falsas; simplemente se yuxtaponen unas a otras, formando un conglomerado contradictorio de ideas en el que todos tratamos de vivir… hasta que la muerte nos llame a capítulo.

Los sectores económicos

Es bien sabido que la inmensa mayoría de la población durante la Edad Media y la Edad Moderna se dedicaba a la agricultura y vivía en el ámbito rural. Sin embargo, a partir del año 1000 y, sobre todo, de los siglos XII y XIII se produjo lo que se ha dado en

llamar una revolución del mundo urbano y del comercio. Frente a ese espacio campesino controlado por los señores feudales, las fundaciones de villas medievales o burgos implicaron un cambio fundamental desde el punto de vista social y económico. Por un lado, supuso la aparición de un grupo social (la burguesía) llamado, con el tiempo, a tener un papel fundamental en Europa occidental. Por otro, un desarrollo de la actividad comercial a dos niveles, uno local y otro internacional.

Estos núcleos urbanos no tardaron en convertirse en centros artesanales y de comercio. Como sus habitantes no se dedicaban generalmente a la agricultura, sino a lo que podríamos llamar el sector terciario y a la artesanía, estas villas y ciudades devinieron centros de intercambio con sus respectivos territorios próximos. De hecho, los campesinos acudían a ellos para vender sus productos y, al mismo tiempo, comprar bienes manufacturados producidos en dichas urbes. De esta forma se generó un fructífero intercambio entre burgueses y agricultores y ganaderos. Por tal motivo, fue normal que se estableciesen determinados días para la celebración del mercado, institución clave para el intercambio de productos. Así, en esta vista de una calle de principios del siglo XVI, extraída del *Livre du gouvernement des Princes* (folio 149 verso), se observa perfectamente esta actividad comercial desarrollada en la ciudad, con los distintos puestos alineados en las calles en los que los artesanos y comerciantes ofrecen sus manufacturas y distintos bienes de consumo.

Imagen 6

Una calle de comienzos del siglo XVI. Livre du gouvernement des Princes

Anónimo

Este comercio local, con epicentro en los nuevos núcleos urbanos, se desarrolló al calor del incremento de los bienes de consumo. Pues bien, la manufactura de dichos bienes está íntimamente ligada a una institución nacida en la Edad Media y que pervivió durante toda la Edad Moderna, los gremios. Estas asociaciones de maestros, oficiales y aprendices dedicados a un mismo oficio tuvieron un papel fundamental en la vida económica de las ciudades durante siglos, ya que estamos hablando de asociaciones con fines laborales (que ejercían el monopolio y control de la producción), asistenciales y de representación pública. Los gremios se localizaban generalmente en determinadas calles o plazas y en ellos la práctica del oficio se transmitía del maestro a sus subordinados, velando por la calidad del producto en función de unas normas sumamente rígidas. En este sentido, *El libro de los oficios* de Étienne Boileau de hacia 1268 es de los más conocidos, ya que en él se recogen los reglamentos de los distintos oficios de París de esa época. Desde este punto de vista, el gremio vigilaba la producción y su calidad, manteniendo una situación monopolística, ya que estaba prohibido producir a su margen. Precisamente por las implicaciones que tenía para el consumidor, un gremio destacado era el de los panaderos.

Imagen 7

A medieval baker with his apprentice. The Bodleian Library, Oxford.

Anónimo

En esta imagen observamos a un maestro panadero con su aprendiz. Cabe recordar que el aprendizaje duraba normalmente entre cinco y doce años en función de la dificultad del oficio. En el caso de Francia, el aprendizaje de panadero se prolongaba durante cinco años. El aprendiz no cobraba, pero, a cambio, vivía en casa del maestro, quien le ofrecía techo y comida. Por lo general cada maestro tenía un aprendiz y sólo una vez que había aprendido el oficio podía ejercer como oficial. Pues bien, aquí tenemos un maestro horneando panes. El aprendiz no sólo debe saber hornear, sino también elaborar la masa con las proporciones de los ingredientes necesarios, las formas, los pesos, etc. Son aspectos que aparecen en la imagen. Vemos la disposición de los panes en el horno, que son todos iguales (muy importante para evitar el fraude en los pesos), una mesa con panes ya horneados y en la pared cedazos para tamizar la harina. Llama la atención la limpieza del establecimiento, algo lógico si tenemos en cuenta el producto que se está elaborando y que estaba dirigido al consumo directo de la población.

Pero junto a esta actividad artesanal y comercial representada por los gremios, hay que mencionar también un comercio internacional cada vez más desarrollado desde la Baja Edad Media, donde, en un primer momento sobresalieron, por un lado, las ciudades italianas, que comerciaban con el Mediterráneo Oriental, y, por otro, las ferias de la Champaña, que florecieron en el siglo XII hasta prácticamente 1300. Su posición estratégica entre los dos grandes focos urbanos de la época, Flandes e Italia, favoreció que en ellas se dieran cita comerciantes de muchas regiones. Estas ferias, además, no sólo

sirvieron para el intercambio de mercancías entre comerciantes y entre comerciantes y habitantes locales, sino también para el desarrollo de técnicas bancarias como el cambio de monedas, el depósito, el cheque o la letra de cambio, técnicas todas ellas fundamentales para el comercio y, sobre todo, para el pago a larga distancia.

Ahora bien, varios hechos favorecieron una traslación del eje comercial desde el Mediterráneo hasta el Noroeste europeo. A saber: la inauguración de la feria de París, la conquista de Algeciras en 1344 y la apertura del estrecho de Gibraltar, el desarrollo del comercio en el mar del Báltico gracias a la fundación de la Liga Hanseática en 1358, el desarrollo comercial de Inglaterra en el siglo XIV, la desestructuración del comercio con Oriente tras la caída de Constantinopla a manos turcas en 1453 y la expansión atlántica de Portugal y Castilla en el siglo XV. Con semejantes cambios Flandes y Holanda jugaron un papel fundamental en los siglos XVI y XVII, respectivamente. En esta nueva realidad podemos analizar la siguiente obra de arte.

Imagen 8

El banquero y su mujer

Quentin Massys

Esta conocida pintura, *El banquero y su mujer* (1514), de Quentin Massys o Matsys (Lovaina, c.1466-1530), del Museo del Louvre, refleja perfectamente esa bonanza económica del Flandes de la primera mitad del siglo XVI, sobresaliendo la ciudad de

Amberes como el gran centro comercial y de las finanzas de la Europa del momento. A este respecto, no debemos olvidar que este pintor flamenco pasa por ser el fundador de la Escuela de Amberes. Brujas primero y Amberes después se convirtieron en el epicentro de un circuito comercial internacional articulado en torno a Sevilla, Lisboa y Flandes, donde comerciantes-banqueros como el que representa Massys jugaron un papel fundamental. Cabe recordar que el metal precioso americano llegado a Sevilla sirvió, en parte, para financiar los gastos exteriores de la monarquía hispánica y para cubrir el déficit comercial de la importación de especias (caso de Portugal) y de manufacturas provenientes del centro y norte de Europa. Como es sabido, el emperador Carlos V, nacido él mismo en Flandes, recurrió a prestamistas flamencos para costear sus numerosas y caras campañas militares. Prestamistas o banqueros como el que nos presenta este cuadro en el que se entremezclan dos escenas. Por un lado, la del banquero propiamente dicho, apoyado en una mesa de su oficina llena de joyas y dinero, pesando las monedas de oro con unos anaqueles detrás en los que se apoyan documentos y libros de cuentas. Sin duda, esta escena tiene un carácter alegórico y moralizante, donde la balanza representa al mismo tiempo el juicio final, la denuncia de la avaricia y la exaltación de la honestidad. Por otro lado, la escena de su esposa, hojeando un devocionario, pero que no puede evitar que la vista se vaya a las rutilantes piezas de metal precioso. Sin duda, el pintor ha querido representar el conflicto entre la avaricia y la oración[4], recordando tal vez aquel pasaje bíblico en el que se dice que es "más fácil pasar un camello por el ojo de una aguja que entrar un rico en el reino de Dios" (Lucas 18:25).

La desigualdad territorial

Otra de las grandes estrellas del análisis histórico, con el largo plazo, es la cuestión de la desigualdad. Cuestión que se plantea de continuo, pues al estudiar en términos relativos cualquiera de las realidades sobre las que fijamos nuestra atención, observamos, por ejemplo, que surgen desigualdades. Lo cual resulta muy fructífero en la investigación, pero también en la docencia. Explicar las causas de las diversas desigualdades puede resultar luminoso, sugerente y clarificador para los discentes, quienes, es nuestra

[4] Rynck (2005), pp. 120-121.

experiencia, se sienten muy identificados y próximos con el tema. Los enfoques son múltiples, la información cuantitativa numerosa, bien documentada y variada, pero mientras todo esto se va explicando, algunas imágenes pueden ayudar a fijar la atención y también a vincular esas explicaciones con algo más cercano, más accesible y que la memoria aprehende con facilidad y a lo que puede recurrir al asociar conceptos con imágenes. Los ejemplos son abundantes, pero traemos aquí el gran tema de la Crisis del siglo XVII. No se trata de acometer ahora su explicación. Solemos abordar en este epígrafe del programa que uno de los efectos o consecuencias más relevantes de esta crisis fue la de provocar efectos diferenciadores y el que se comenzara a abrir la brecha de la convergencia en las economías europeas. Por un lado, Holanda e Inglaterra y, por otro, los países mediterráneos y los de la Europa del Este. La crisis habría tenido "efectos liberadores" para los primeros y habría hundido a los segundos. La diferencia, la desigualdad, habría sido un lastre histórico que contribuye a explicar la falta de convergencia histórica entre economías europeas y que tiene aquí su origen. Podemos ver esta desigualdad a través de dos pinturas.

Imagen 9

Bodegón con el cuerno del Gremio de Arqueros de san Sebastián, langosta y copas

Wilem Kalf.

El primero de los cuadros elegidos procede del pintor holandés Wilem Kalf. Fue pintado en 1653 y se encuentra en la National Gallery. El título resulta muy ilustrativo:

Bodegón con el cuerno del Gremio de Arqueros de san Sebastián, langosta y copas. Lo que en él se representa son objetos de lujo, incluso hoy: alfombras persas, bandejas de plata, sofisticadas y muy trabajadas copas de vidrio con sus deliciosos caldos, un cubierto en el que se ha engastado una piedra preciosa y, sobre todo, ese cuerno de la abundancia fabricado en el XVI para algún miembro del Gremio de arqueros (una ocasión para tratar también este sistema productivo) que lleva unos sofisticados adornos en plata con los que se relata el martirio de san Esteban (esta pieza sigue existiendo hoy en día y se conserva en el Museum Amsterdam). El cuerno es de búfalo. Es cierto que el cuadro es en realidad un campo de experimentación del pintor: materiales, brillos, reflejos, transparencias, volúmenes, perspectivas, refracción de la luz, contrastes y armonías de colores[5]. Pero también lo es que, aunque el tema y los objetos representados tengan aquí una importancia secundaria, se refleja la voluntad de su propietario de manifestar poder, lo bien que le marchan los negocios, el tipo de bienes a los que tiene acceso… En nuestras explicaciones de Historia Económica es una imagen que vale muchas palabras para tratar que con ella fijen las explicaciones sobre la Holanda del siglo XVII.

Imagen 10

Bodegón con cacharros

Francisco de Zurbarán

[5] Gombrich (1990), p. 339.

El segundo cuadro elegido, en contraposición, es una representación de Francisco de Zurbarán pintado hacia 1650 que se conserva en el Museo del Prado y que se titula *Bodegón con cacharros*. Es considerado como uno de los bodegones prototípicos del Siglo de Oro español. Un Siglo de Oro distinto al Siglo de Oro holandés y que estaba teniendo lugar en esos mismos momentos. Las posibilidades docentes de esta comparación y de este cuadro son infinitas. Aunque sea una apostilla marginal a la cuestión que aquí se aborda, consideramos además que la creatividad e "improvisación" en el aula son muy importantes para el docente y los discentes y que el Arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es una oportunidad magnífica para que ellas tengan también su voz. El cuadro de Zurbarán es un modelo de composición en la que se respira la luz, pero también el silencio. Como menciona Luna en sus notas sobre esta obra: "Sobre una superficie de madera -mesa o repisa- se disponen, de izquierda a derecha, varios recipientes de materiales, formas y empleos dispares: una salvilla de peltre (bandeja con divisiones en las que se encajan copas o tazas) sobre la que se emplaza un complejo y refinado bernegal (taza ancha de boca y figura ondeada), probablemente de plata sobredorada; una alcarraza trianera (recipiente realizado en barro poroso que servían para refrescar el agua por evaporación) de las llamadas *de cascarón de huevo;* un búcaro de indias (seguramente del Virreinato de Nueva España, tal vez de Tonalá), y por último, otra alcarraza blanca de Triana encima de otro plato de peltre"[6].

A excepción del bernegal, los materiales dominantes son sobrios y no alcanzamos a ver siquiera la presencia de un líquido diferente al agua. Zurbarán busca lo esencial; eso le hace modelo del bodegón español, a diferencia de la opulencia y suntuosidad del bodegón holandés. Es verdad que forzar la comparación de ambas economías a partir de estos dos cuadros puede ser una pequeña "manipulación", pero lo que se busca con los cuadros no es la fría precisión de unas cifras, sino un recurso docente que permita al estudiante retener ideas asociadas a imágenes. En opinión de Cherry, "las vasijas escogidas por Zurbarán eran relativamente vulgares en la época, todas ellas de uso cotidiano para contener agua. Vemos dos alcarrazas blancas, la rechoncha de la derecha llena de agua hasta el borde; una botella de barro rojo sudamericana (o portuguesa), un bernegal de plata sobredorada y dos platos de peltre pulido. No parece que el cuadro

[6] Luna (2008), p. 82.

encerrara ningún significado simbólico o trascendental fácilmente reconocible para el artista ni para los espectadores, aunque las lozas podrían hacer pensar en las mártires sevillanas y patronas de la ciudad, santas Justa y Rufina, hijas de un alfarero. Probablemente el artista escogió estos recipientes por su neutralidad narrativa y su atractivo estético, pero acaso celebren también el elemento agua, tan importante en la cultura andaluza". Con estas pinceladas nosotros disponemos de oportunidades para abordar muchas y variadas cuestiones de historia económica. Aquí nos hemos detenido en la de la desigualdad territorial, pero se puede hablar de agricultura, de historia social, de lujo, del significado de los colores, de manufacturas y gremios, de sectores productivos, consumo…

El cambio social: la "feminización" del siglo XVIII

Algunos de los cambios sociales más importantes a largo plazo no ocurren en el ámbito de la vida material, sino en el de las creencias y sentimientos. Son cambios sociales que, por supuesto, tienen raíces económicas; pero no sólo económicas, acaso ni siquiera principalmente económicas. El modo en el que hombres y mujeres se ven dentro de la sociedad y se relacionan entre sí es un ejemplo de ese tipo de cambios. Uno de ellos, insuficientemente estudiado, es lo que se ha venido a llamar, quizás de forma un tanto confusa, la "feminización de la sociedad" del siglo XVIII. Se trata de un concepto que entronca con la Revolución del consumo, que revela un nuevo papel de las mujeres y, aún más, de las familias. Con él se quiere hacer referencia a los cambios culturales que tuvieron lugar en Inglaterra y Europa en el siglo anterior a la Revolución industrial, y que implicaban un mayor gusto por el refinamiento y las buenas formas, y una mayor preocupación por la crianza y, en términos generales, por todos aquellos comportamientos de lo que llamamos "civilización" [7].

El concepto es importante por sí mismo y por sus implicaciones. Una mayor preocupación por la educación de los jóvenes –nótese que el *Gran Tour* nace en el siglo XVIII– también exige cambios económicos y afecta, por múltiples vías, al consumo. El ajuar de la casa, desde las cortinas hasta los innumerables *bibelots*, refleja ese nuevo

---

[7] Clery (2004).

interés por la vida doméstica, pero también por los niños. Es llamativo observar cómo el mismo valor de esos niños cambia con el tiempo. Durante las Edades Media y Moderna, y quizás como consecuencia de la enorme mortalidad infantil, los niños nunca ocupan un lugar importante en la sociedad. Resulta estremecedor la forma en la que Michel de Montaigne, un alma sensible y un ardiente defensor de la paz, describe la pérdida de algunos de sus hijos: "Perdí dos o tres hijos pequeños, no sin disgusto, pero sin gran aflicción" [8]. Esa insensibilidad puede parecernos cruel hoy en día. Pero no la era en unas sociedades en la que los niños expósitos, que casi siempre morían, eran una realidad diaria. El cambio en esa percepción, que precede y acompaña a la Revolución Industrial, dice mucho sobre cómo ha cambiado (a mejor) nuestra sociedad.

Los dos cuadros que aparecen a continuación reflejan ese cambio. El primero es el retrato que hace la pintora Lavinia Fontana de Blanca, esposa del noble romano Pierino Maselli, y de sus seis hijos (1605). Doña Blanca aparece rodeada de sus vástagos, niños de caras antipáticas ceñidos por corsés y golas. La madre está en el centro del grupo, como la exitosa procreadora de tan amplia familia. No por casualidad sostiene en sus manos un perrito, un símbolo de la lealtad, cuya mirada canina es más humana que la de los humanos que le rodean. Al fin, en este cuadro lo importante no son los niños, sino la descendencia, y por eso hay varias referencias al futuro, a lo que se espera de esos niños. Sobre el hombro de una de las niñas se posa un jilguero, símbolo de Cristo y de su pasión y muerte. Otra sostiene una fuentecilla con frutas y hojas mordidas y marchitas, una referencia al *tempus fugit*. Al otro lado, un niño, quizás el primogénito, sostiene una cadena con lo que parece una medalla; será, pues, el heredero del linaje. Otro lleva una plumita y un tintero; está previsto su papel como escribano, abogado o jurista.

Esta imagen es, poco más o menos, la opuesta al retrato que hace de su propia familia el pintor británico Charles Willson Peale en 1773. Aquí los protagonistas sí son los niños; o, mejor dicho, niñas, sobre las que no hay expectativas de una ocupación ilustre o, al menos, no hay ningún indicio que permita suponerlo. Esas niñas están siendo atendidas no sólo por la madre, sino también por el padre (un detalle no menor), la abuela, otras mujeres e incluso otros parientes varones. Las caras son amables, sonrientes. También aparece un perro, más bien viejo, con un gesto igualmente triste y humano, como en el

[8] Montaigne (1962), t. 2, ensayo 8.

cuadro de Lavinia Fontana. Hay otro elemento común a los dos cuadros, la fuente con frutas; sólo que en este caso se encuentran inmaculadas. El pintor hace alarde de su éxito y del ambiente culto en el que vive él y su familia. Pero todo ello no deja de ser una leve intromisión a su intimidad, ausente por completo en el cuadro de Lavinia.

Las diferencias que hay entre uno y otro cuadro son las que hay entre dos universos culturales mucho más separados de lo que están en cuanto a su vida material. De hecho, es probable que un noble romano a comienzos del siglo XVII viviese materialmente mejor que un pintor inglés a finales del siglo XVIII, por mucho que hubiera mejorado el bienestar general. Sin embargo, la distancia sentimental entre uno y otro cuadro es enorme. Es, al fin, el paso que hay de considerar a los niños como un instrumento para la perpetuación del linaje o a un fin en sí mismos.

Imagen 11

Retrato de Blanca, esposa de Pierino Maselli, y sus seis hijos

Lavinia Fontana

Imagen 12

Retrato de la familia del pintor

Charles Willson Peale

Conclusiones

Nuestro propósito con esta comunicación, presentada a un congreso docente, no era modificar, renovar o aportar algo a la teoría del Arte. En nuestra opinión, éste tan solo recurso, imagen, de alta calidad, nada más… ¡y nada menos! Es decir, nuestra discusión no se introduce en ningún momento en el ámbito de la teoría del Arte. No hemos pretendido, ni siquiera insinuar, que vamos a escribir y repensar la historia económica del mundo occidental y preindustrial, tal y como se pudiera hacer desde la introspección inducida por la contemplación de las expresiones artísticas. Qué duda cabe que sería un ejercicio interesante, sugerente, pero también diferente al aquí abordado.

Enseñamos con arte. Así titulamos esta comunicación, jugando con el doble sentido de la palabra. Es decir, procuramos hacer atractivas las lecciones, ofrecer un discurso, captar la atención y fijarla con más facilidad en nuestro objetivo docente gracias a la fuerza de la imagen. Y nuestras conclusiones –sostenidas en la experiencia docente adquirida y tras seleccionar algún ejemplo entre tantos posibles– son que la imagen enseña con Arte; que el Arte enseña, porque ayuda en la asociación de conceptos o hechos complejos, a algo que la memoria retiene con más facilidad, y que los discentes no solo van a poder ver si asisten a clase, sino que disponen de esos materiales seleccionados para su consulta cuando así lo deseen.

Nos interesa también la imagen artística para hacer llegar a nuestros estudiantes la idea de que "(…) al tratar de conservar y recuperar los recuerdos de los sucesos pasados –para usar las famosas palabras de Ranke– 'tal como efectivamente ocurrieron', mantenemos y ampliamos los diques de la razón en una zona particularmente vulnerable a las mareas del mito. Las artes del pasado son una importante ribera de los recuerdos de la humanidad, y ojalá lo sigan siendo mucho tiempo"[9]. Es decir, podemos disponer con la imagen de un acceso a la verdad histórica, pero este siempre será una aproximación, como otras posibles de carácter cuantitativo. Los hechos *tal y como efectivamente ocurrieron* no están reflejados en esas representaciones (ni en ninguna otra) y debemos ayudar a entender que es así, que el artista, en esas representaciones, estaba movido por el estudio de la perspectiva o de la luz, del relieve o del movimiento y que no estaba escribiendo un libro de historia. El propio Gombrich advierte sobre la falacia de considerar el pasado histórico en términos de su estilo típico. Nuestras pretensiones con el uso del Arte en nuestras clases están limitadas a servirnos de ellas como instrumento didáctico que ayude a fijar la atención, que ayuda; que ayude a asociar ideas con imágenes, que también ayuda. Pero no pretendemos crear mitos, recuerdos falsos, realidades deformadas. Ni la pintura, ni cualquiera otra de las Artes, incluyendo la fotografía o la imagen capturada en tiempo real, son la verdad histórica. Pero tampoco lo es, a pesar de su vanidosa pretensión, la fría cifra mil veces manipulada en el proceso de su obtención. El Arte, en cualquiera de sus manifestaciones, o los objetos que se reúnen en Museos ayudan además a ver expresiones de la historia económica que en nuestros relatos pueden convertirse en las mentes de quienes nos escuchan en entelequias, objetos de razón o abstrusas ideas en voz de eruditos lejanos: una rueca, una máquina de tejer, una oveja merina, una fragua, el blanqueo del lino en Haarlem, las porcelanas chinas o la cerámica de Delft, la importancia del cereal (diosa Ceres), las imágenes de la Ruina Montium practicada por los romanos y la obtención de metales preciosos (Médulas, Patrimonio de la Humanidad), los arados medievales con sus rejas y vertederas expresados en códices o como apéndices rescatados por la arqueología que hoy forman parte de las colecciones de muchos museos… Las posibilidades del Arte son enormes.

---

[9] Gombrich (1998a), p. 108.

Bibliografía

CHERRY, Peter (1996) "*Bodegón con cuatro vasijas* de Francisco de Zurbarán", *Obras maestras del Museo del Prado*, Fundación Amigos del Museo del Prado, Madrid, pp. 171-181.

CLERY, E. J. (2004) *The Feminization Debate in Eighteenth-Century England. Literature, Commerce and Luxury*, Palgrave Macmillan, London.

FLANDRIN, Jean-Louis, and Massimo MONTANARI (2013, eds) *Food: A Culinary History*. Columbia University Press

GOMBRICH, Ernest H. (1990) *Historia del Arte,* Madrid, Alianza Forma (15ª edición).

GOMBRICH, Ernest H. (1998a) *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Debate, Madrid.

GOMBRICH, Ernest H. (1998b) *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Debate, Madrid.

INFANTES, Víctor (1997) *Las danzas de la muerte. Génesis y desarrollo de un género medieval*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

LUNA, Juan J. (2008) *El bodegón español en el Prado. De Van der Hamen a Goya*, Museo Nacional del Prado, Madrid.

MONTAIGNE, Michel de (1962) *Ensayos: seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*, 2 tomos, Aguilar, Madrid.

RYNCK, Patrick de (2005) *Cómo leer la pintura*, Electa, Toledo.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw (1990) *Historia de la estética. Vol II La estética medieval*, Akal, Madrid.

WOOLGAR, C.M. (2016) *The culture of food in England, 1200-1500.* Yale University Press.

Tablillas y exvotos para mitigar el riesgo y la incertidumbre de la empresa preindustrial

Antònia Morey Tous

Universitat de les Illes Balears

Andreu Seguí Beltrán[1]

Universitat de les Illes Balears – Universitat Pompeu Fabra

Resumen: En las sociedades preindustriales, el riesgo y la incertidumbre constreñían la vida cotidiana y el desarrollo económico y empresarial. Hasta tal punto, que cuando la ciencia no permitía avanzar era habitual solicitar ayuda a la divinidad. Si la petición fructificaba, se solía agradecer mediante un exvoto: una pintura sobre una tablilla de madera o sobre tela que recreaba un momento de especial dificultad sin mucha ambición artística, pero con un gran realismo. En esta comunicación nos centramos en el comentario de un conjunto de pinturas de los siglos XVI-XVIII que ponen al descubierto algunos de los principales temores de los negociantes del período y las presentamos organizadas en los siguientes apartados: temporales y otras inclemencias; piratas, corsarios y enfrentamientos marítimos; asaltos, bandidaje e inseguridad en los caminos. Nuestro objetivo es que sirvan de reclamo para captar la atención de los estudiantes de historia económica de la empresa en el desarrollo del tema dedicado a la empresa preindustrial.

Palabras clave: Empresa preindustrial, Exvotos, Riesgo e Incertidumbre

Códigos JEL: N13, N23, N33, Y91

Tablets and votive offerings to mitigate the risk and uncertainty of the pre-industrial enterprise

Abstract: In pre-industrial societies, risk and uncertainty constrained daily life and economic and entrepreneurial development, to the extent that, when science did not allow for progress to be made, it was customary to ask the deity for help. If the request bore fruit, thanks were usually given through an ex-voto: a painting on a wooden tablet or on fabric which recreated an especially

[1] El segundo autor pertenece al proyecto HAR2015-68183-P: Dentro y fuera: Cambio institucional e integración social y cultural en el Imperio Español contemporáneo, 1550-1950. Su participación en este trabajo ha sido posible gracias a la beca de formación de personal investigador, concedida por la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, actualmente d'Innovació, Recerca i Turisme del Govern de les Illes Balears, cofinanciada por el Fondo Social Europeo. También es miembro del Instituto de Estudios Hispánicos en la Modernidad.

difficult moment, without too much artistic ambition involved but depicted with great realism. In this paper, we focus on the commentary of a series of paintings from the 16th-18th centuries which reveal some of the main fears of the businesspeople of the period and present them organised into the following sections: storms and other inclement weather; pirates, corsairs and maritime conflicts; robberies, banditry and insecurity on the roads. Our goal is for them to serve as an enticement designed to draw the attention of students of the economic history of business in the development of the subject of pre-industrial business.

Keywords: Pre-industrial business, Ex-votos, Risk and Uncertainty

JEL codes: N13, N23, N33, Y91

Presentación

El riesgo y la incertidumbre constreñían, como es sabido, el desarrollo de la empresa preindustrial. Hasta el punto, que en la época los términos aventura y empresa se utilizaron como sinónimos. Pues eran tantos los inconvenientes para que una actividad económica (fuera o no marítima) llegara a buen puerto, que sí se conseguía sus promotores solían agradecerlo con exvotos y otras ofrendas que se exponían en las iglesias y santuarios. Esta práctica, fruto de la devoción popular, podía tomar formas muy diversas: estatuillas, figuras de cera, piezas de orfebrería, tablillas de madera pintadas, etc. Sin embargo, en esta comunicación nos centramos exclusivamente en el análisis de un conjunto de pinturas sobre madera de los siglos XVI al XXIII que ponen al descubierto algunos de los principales temores de los negociantes del período. A efectos de análisis hemos organizado las pinturas que comentamos en tres bloques temáticos: temporales y otras inclemencias; piratas, corsarios y enfrentamientos marítimos; asaltos, bandidaje e inseguridad en los caminos.

Prácticamente todas las láminas (en total 16) se han obtenido del libro (*todo un clásico*) del padre Llompart (1988) sobre la religiosidad popular en Mallorca a través de los exvotos. Una publicación que, en su día (hace ya treinta años), marcó un hito académico entre los historiadores del arte, pero que a nuestro entender no ha sido suficientemente explorada por los estudiosos de otras especialidades. Pues el realismo con el que son tratadas algunas escenas permite profundizar en aspectos muy diversos: indumentaria, mobiliario, devociones, temores, acontecimientos concretos, tipología y evolución de los medios de transporte, etc. Así mismo, por lo que a la docencia se refiere, y dada la forma con que se presentan muchas de las escenas, durante los cursos en que

hemos impartido la asignatura de historia económica de la empresa, los exvotos siempre han resultado ser un buen reclamo. Fundamentalmente, para enfatizar que el riesgo y la incertidumbre constreñían el día a día, el desarrollo económico y, por supuesto, limitaban el éxito empresarial. Por ello, cuando la ciencia no permitía avanzar en determinados ámbitos, se acudía a la fe mediante una plegaria: *"se hacían votos"*... Y, como subraya el autor de la compilación que comentamos, de forma parecida a lo que sucede en la actualidad cuando uno busca a un abogado cuya fama ha oído ponderar a los demás, se perseguía un acercamiento a la divinidad a través de intermediarios: de María Santísima o de los santos a los que cada uno tenía una especial devoción. Dicho de otra manera, se buscaba una especie de recomendación o "enchufe" que, por lo "sui generis" que pueda resultar según los valores actuales, se presenta como un buen recurso para captar la atención de los estudiantes. Y, por supuesto, también para rendir un peculiar homenaje a G. Llompart y a su larga trayectoria como investigador, docente y compañero de veleidades archivísticas, razón por la cual hemos considerado de interés adaptar "los exvotos del padre Llompart" y convertirlos en un recurso didáctico para compartir.

Temporales y otras inclemencias

Es de todos sabido, que la gente de mar solía encomendar a Dios sus viajes. Igualmente, muchos patrones de embarcación antes de una travesía importante pasaban por un templo y se encomendaban a la Virgen o al santo de su particular devoción. Así mismo, cuando se hallaban ante el peligro inminente de un naufragio, invocaban a cuantos santos fueran necesarios para que en su nombre intercedieran ante Dios y, si se salvaban, la proeza quedaba inmortalizada en un exvoto en forma de tablilla que reproducía el dramático momento y la imagen de los mediadores del milagro. El siguiente exvoto (lámina 1), tal vez uno de los más populares conservados y custodiado en uno de los santuarios más venerados de la isla (el de la Virgen de Lluc), puede considerarse como prototípico. Representa un mar embravecido y oscuro en el que se ve una embarcación a punto de ser engullida por unas olas encrestadas que se salva gracias a la intercesión de la Virgen de Lluc representada en la parte izquierda de la tablilla a gran tamaño, vestida de rojo y sosteniendo al Niño Jesús. Dicho exvoto fue ofrecido por el patrón Joan Viola a la Virgen en 1776 y, en el pie del mismo, se lee la siguiente inscripción en términos estandarizados:

"Portento que succeí die 9 de max 1776 en el Cap Blanch (Mallorca) en al patró Juan Viola, de un fitbló que los posà a perda la vida y los portà an Cartagena. Y par intarseció da Maria Santíssima de Luch se salvaren".

Lámina 1

1. Exvoto ofrecido a la Virgen de Lluc. El patrón Joan Viola salva la vida y la tripulación de su nave en una tormenta cerca del Cap Blanc de Mallorca, yendo a parar a Cartagena. Tabla 30x21 cm. Santuario de Lluc, año 1776.

Se conocen, así mismo, algunos documentos escritos en los que se narra como se hacía en el curso de una singladura marítima un voto de este tipo. Resulta muy interesante la escueta expresividad de las formulas usuales del lenguaje utilizadas por la tripulación. El texto reproducido a continuación resulta ilustrativo de lo que venimos comentando y complementa a la perfección lo que las tablillas representan de forma gráfica:

"Navegant lo patró Antoni Tolrà ab el seu xabech de este port en el port de Marsella, los assaltà de imporvís una gran borrasca ab trons, llamps, aigua del cel y un vent furiós que, a pocs intstants, alborotà el mar sobre manera. I com los agafà de improvís hagueren de amollar amb popa i seguir el rumbo que volia el vent. Corregueren de este modo tres dies i tres nits i no hi havia sant en el cel que no haguessen invocat. Lo que mes los afligia era no el no sebre aont se trobaven, ni poder descubrir terra. Prometeren a Sta. Clara un pelegrí i una missa però no pogueren lograr la claredat que desitjaven. A vista de axò digué el patró: Germans, voleu que fessem un pelegrí i donem es triquet an el Sant Cristo de Santa Creu, si avui descubrim terra? Dat li sia

respongueren tots. Apenes hagueren dit estes paraules, cessà el vent, calmà la mar i, antes de dues hores, descubriren terra i foren les isles de Cerdenya. Vingueren después a Mallorca i cimpliren el seu vot ab molta alegría"

Otras fuentes de información, como por ejemplo los libros de milagros o de recibos y gastos de causas pías conservados en algunos conventos, resultan igualmente esclarecedores. Entre otros, *el Llibre de recibo y gasto de la causa pía de la venerable Sor Catalina Tomás* (1772), en el que figuran los nombres de muchos patrones, marinos de guerra y pescadores que ofrecen sus limosnas o solicitan les sea cantado un Te Deum al retorno de su viaje. Sobre la invocación a Santa Catalina Thomàs, interesa recordar que en su biografía se refiere que en vida de la misma había numerosos navegantes que se encomendaban a ella:

> *"Y ella toda llena de amor de Dios y de caridad los consolava a todos y las monjas la hallavan algunas veces con los hábitos mojados de agua de mar y estavan maravilladas no sabiendo la causa, hasta que llegó un día un patrón de un bergantín que, en desembarcando en el puerto, vino muy apriessa a dar gracias a la sierva de Dios, contando como tal día se había hallado en una terrible tormenta y tempestad del mar y que estando para anegarse el vaxel, empeçó a invocar a Sor Thomasa que le socrriesse y ayudasse con sus oraciones y la vió en el vaxel que le ayudava y favorecía y le sacó de aquella terrible borrasca y las monjas entonces supieron la causa porque la hallavan mojada de agua de mar y confiriendo el dia, que el patrón del vaxel dijo, que se halló en peligro de perderse, vieron que era el mismo dia …"*

Esta leyenda subyace, de hecho, en todos los exvotos marítimos dedicados a la santa. Hasta el punto, que hubo un pintor que, en vez de disponerla dentro de una aureola, la pintaba volando alrededor de los mástiles de las naves. Sirva de ejemplo un exvoto de finales del siglo XVIII en el que se muestra un jabeque salvado de un temporal (lámina 2). En la parte superior derecha se observa, en efecto, a la santa como si estuviera volando y aunque es verdad que el pintor dio al mar un tratamiento muy dramático, con olas de grandes crestas, pueden verse a los tripulantes realizando sus faenas en el aparejo.

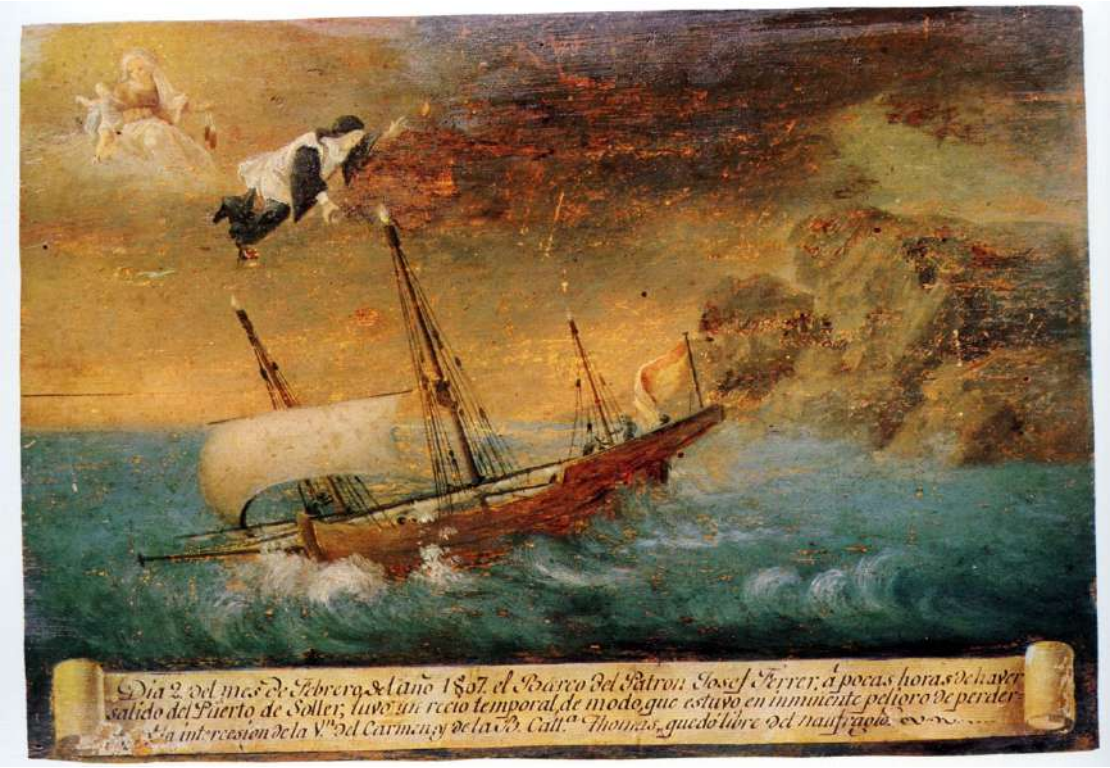
Lámina 2

2: Exvoto dedicado a Santa Catalina Thomás. Jabeque salvado de un temporal. Tabla (55 x 38 cm). Convento de Santa Magdalena, Palma. Finales del siglo XVII

Otras tablillas similares, además de evidenciar el riesgo de las empresas marítimas ante los fenómenos naturales y la "aventura" que sin duda suponía llegar a puerto en los términos inicialmente previstos, sirven para conocer otros aspectos de indudable valor histórico: las formas y características de los barcos, el comportamiento de la tripulación ante las adversidades, la tipología de las banderas, etc. Entre otros muchos ejemplos, destacamos el exvoto reproducido en la lámina 3 en el que se ve un jabeque de popa de levita, corriendo un temporal a la vista de un acantilado, con su aparejo cargado, a excepción de la vela de trinquete que es redonda. Observamos como un hombre desciende del palo mayor y, en el tope de los tres palos, el artista ha representado los fuegos de San Telmo, que según la creencia popular eran de buen augurio. La leyenda dice así:

> *"Dia 2 del mes de febrero del año 1807 el barco del patrón Josef Ferrer, a pocas horas de haber salido del Puerto de Sóller, tuvo un recio temporal, de modo que estuvo en inminente peligro de perder la vida y por intercesión de la Virgen del Carmen y de la B. Catalina Thomás quedó libre del naufragio"*

Lámina 3



3: Exvoto dedicado a la Virgen del Carmen y a Santa Catalina Thomàs. Liberación de un temporal. Tablilla (37,5 x 29 cm). Convento de Santa Magdalena, Palma 1807.

En otra tablilla algo posterior observamos un jabeque con aparejo bien representado (lámina 4). El velamen del palo trinquete es redondo. El palo maestro y mesana son de aparejo latino y el último palo larga también una sobremesana. Todas las velas están cargadas a excepción de la de trinquete. En el bauprés, se ven dos foques que aparecen cargados. En el tope del palo de mesana, ondea la bandera mercante española; declarada oficial en 1785. La leyenda del cuadro es la siguiente:

> *"Dia 15 de enero de 1815. El patrón Juan Llompart, mallorquín, del jabeque San Antonio de Padua, aviendo salido de Cetta para Génova, le entró un temporal que les obligó a ligerar el barco y por protección de San Antonio y la Beata llegaron en salvamento a Mallorca"*

Lámina 4

4: Exvoto dedicado a los santos Antonio de Padua y Catalina Thomás. Liberación de un temporal. Tela (79 x 63 cm). Convento de Santa Magdalena, Palma, año 1815

Un último comentario merece otro exvoto de principios del siglo XIX (lámina 5) en el que se ve a un bergantín con su arboladura representada de forma muy simple, corriendo un temporal, con el aparejo cargado. La vela de trinquete se ha rifado y queda solo una pequeña parte de la verga, mientras sus restos, arrastrados por el viento van a parar al mar, por la proa. La tripulación faena en el aparejo. La bandera izada en el asta de popa tiene representada la figura de San Nicolás con vestimenta de obispo, la de la beata Catalina Thomàs y la Virgen del Carmen, a quienes va dedicada la pintura.

Lámina 5

5: Exvoto presentado a la Virgen del Carmen, San Nicolás y Santa Catalina Thomás. Liberación de un temporal. Tela (35 X 27 cm). Convento de Santa Magdalena, Palma. Principios del siglo XIX.

Piratas, corsarios y enfrentamientos marítimos

Aparte de los fenómenos naturales (tormentas, tempestades, naufragios y otras inclemencias), el gran temor de los empresarios marítimos preindustriales fueron las embarcaciones enemigas, conducidas generalmente por corsarios que por razones políticas o religiosas podían destruir o apresar sus naves con todo el cargamento e incluso capturar a sus tripulaciones para someterlas a cautiverio y posteriormente pedir un rescate. Desde esta perspectiva se entiende que los enfrentamientos marítimos, los posibles desembarcos y las incursiones de los corsarios enemigos sean otro motivo recurrente. Lo que explica, que del mismo modo que sucedía ante otras inclemencias, en algunas iglesias y monasterios se haya conservado también información escrita sobre el particular. Sirva de ejemplo el siguiente relato sobre un bergantín perseguido por galeotas argelinas extraído de los Anales de la Virgen de Lluc:

> *"En 3 de julio de 1654 iva en corso con su bergantín el patrón Bernardo Puigserver y en frente de siete cabos le acosaron por el largo espacio de dieciocho horas dos galeotas argelinas, llegándole a tiro de pistola.*

Los marineros lloraban afligidos su desdicha y esclavitud, pero les alentó el patrón, excitándoles a invocar con él el Santo Cristo de Alcúdia y Nuestra Señora de Lluch y luego de implorado este socorro, vieron en el aire por la parte de poniente dos resplandecientes columnas azules y en una de ellas la sagrada image del Hijo y en la otra, la de la Madre.

Alegres con esta dichosa visión, recobraron el aliento y, soplando viento favorable, escaparon de en medio de las dos galeotas y llegaron con próspera fortuna a este reyno y, sin aguardar dilación, partieron luego para el santuario, donde, agradecidos, hicieron celebrar algunas misas.

El licenciado Don Jaime Martí, cura de la parroquia de Marratxí, que iva de pasagero en el bergantín, presentó en una pintura este feliz suceso, lo declaró bajo la solemne autoridad del juramento y lo predicó en varios púlpitos, como distinguido y fidedigno testigo de visita".

Un exvoto explícitamente curioso es el que se conserva en la iglesia de Santa Cruz de Palma, la parroquia propia de los marineros de la ciudad, ofrecido con ocasión del salvamento de un jabeque llamado *Nuestra Señora del Buen Camino*, advocación de una imagen cita en la misma parroquia, en el año 1778. En la parte derecha de la pintura y la ensenada de una costa, en cuyas puntas hay torres de defensa, se ve una embarcación, al parecer un jabeque de aparejo mixto, que está siendo atacado por el fuego de cuatro galeotas con bandera argelina, sobre las que dispara a su vez la artillería de las torres de defensa. En la parte izquierda del exvoto se retrocede en el tiempo para ver el principio del ataque: las mismas galeotas, con todo el aparejo al viento y sin haber izado sus enseñas, persiguen al jabeque español, que se defiende con el fuego de sus cañones, mientras que es ayudado en su marcha por un bote que lo remolca. La cartelera lateral da la siguiente explicación:

"El dia … de 1778, a las 5 y ½ de la mañana, navegando el patrón Jaime Capó en su xebeque "Nuestra Señora del Buen Camino" le dieron casa 4 galeones de moros y haviendo combatido 2 o 3 horas se livró de ellos por inervención de dicha señora"

Lámina 6

6: Exvoto presentado por el patrón Jaume Capó al Cristo del Miracle, Nuestra Señora del Camino y San Lorenzo por haberse salvado de un ataque de galeotas norteafricanas. Tela 110 x 72 cm). Parroquia de Santa Cruz, Palma 1778

Lámina 7

7: Exvoto dedicado a la Virgen de San Salvador de Felanitx. Tabla (97 x 54 cm). Un jabeque cristiano se libra del acoso de una flota argelina.1778

Otro exvoto mucho más simple, aunque no por ello menos representativo y del mismo año que el anterior, reproduce un suceso similar (lámina 7). Se ve una flota de barcos de tres palos, unos con pabellón argelino y otros sin enseña, que persiguen a lo que puede ser un laúd o jábega y en la parte inferior de la pintura la leyenda prototípica:

> "Dia 21 de maig de 1778 succeí esta fortuna a l'honor. Miquel Vadell i altres que navegaven per davant el Port, combatuts per galiotes de moros, per intarsació de Nostra Senyora de San Salvador quedaren salvos".

Lámina 8

8: Exvoto dedicado a Nuestra Señora del Carmen y a Nostra Senyora dels Orfes, así como a Santa Catalina Thomàs. Un jabeque español se salva de peligros en el mar. Tablilla (38 x 26 cm). Finales del siglo XVIIII

Las guerras del Mediterráneo en el siglo XVIII llevaron a intervenir en acciones militares a embarcaciones de las más lejanas naciones europeas y los exvotos ilustran también las características de sus naves y sus banderas. En la lámina 8 observamos, en el fondo de la tablilla, un jabeque con tripulación a bordo, arbolando bandera de cuatro barras, navega al mismo rumbo que un paquebote en el que no hay representada tripulación alguna y que larga una mesana triangular atípica. Ambos barcos están representados de forma muy primaria. Por otra parte, la lámina 9 nos ofrece un navío con enseña holandesa, que corresponde al último tercio del siglo XVIII. Está a la caza de un jabeque español que iza en su popa la bandera declarada oficial en 1785. El jabeque, con todo su velamen dado, se ayuda con cinco pares de remos.

Láminas 9 y 10

9: Exvoto dedicado Santa Catalina Thomàs. Jabeque español perseguido por un navío holandés. Tabla (39 x 29 cm). Convento de Santa Magdalena, Palma, siglo XVIII.

10: Exvoto dedicado a Santa Catalina Thomàs. Un jabeque mallorquín consigue escapar de un "cutter" inglés. Tablilla (36 x 25,5 cm). Año 1798

Por último, la lámina nº 10 muestra un jabeque de popa plana decorada y trinquete de aparejo redondo, con todas sus velas largadas. Está siendo perseguido por una balandra sobre la que el jabeque dispara con sus guardatimones o cañones de mira. Atendiendo a las características de la embarcación, se trata de un "cutter" inglés, dedicado a la caza de corsarios y contrabandistas, que en este caso busca aumentar su velocidad con la ayuda de cinco pares de remos. La bandera que enarbola el jabeque es la española, mientras que la que iza el perseguidor, en el tope de su único palo, puede identificarse como inglesa.

Asaltos, bandidaje e inseguridad en los caminos

En cualquier caso, tanto para la población en general como para los negocios en particular, el riesgo y la incertidumbre no estaban solo en el mar, donde casi siempre el peligro se relacionaba con los "moros". A ellos también se les temía por las razias que dirigían contra algunas villas y lugares cercanos a la costa. De ahí, el temor secular de los habitantes del litoral y la consecuente ubicación de numerosas atalayas en sus puntos más estratégicos, posteriormente reforzadas con torres, que en muchos casos han pervivido hasta nuestros días. En varias poblaciones se conmemora la defensa contra algunos de esos ataques, celebrando fiestas de moros y cristianos.

El temor a los asaltos musulmanes también quedó reflejado en forma de exvoto. El más importante de ellos, tanto por sus excepcionales dimensiones como por su carácter colectivo, deja constancia del ataque que la escuadra argelina, comandada por el bey Hasán Veneciano, dirigió contra la villa de Andratx el 2 de agosto de 1578 (lámina 11). Disponemos de algunos documentos, concretamente de varios sermones pronunciados en la conmemoración de dicho suceso, que resultan de gran ayuda para interpretar la pintura.

Lámina 11

11: Exvoto sobre tela (1,54x 1,41m). Iglesia parroquial de Andratx, sin fecha (siglo XVII). Reproducción al *Asalto de la villa de Andratx por la escuadra de Hasán Veneciano, bey de Argel, en 1578*

Observamos el pueblo de Andratx, formado por casas y manzanas sin fortificar, con la excepción de la iglesia parroquial, que contaba con terrazas y un puente elevadizo. La flota, formada por veinticuatro embarcaciones, desembarcó a unos doscientos hombres que, desde el coll de la Grua, llegaron a la villa sin ser vistos, gracias al renegado Baltasar Collas. La población pudo resistir al ataque de los corsarios, divididos en dos grupos, refugiándose en la torre y la iglesia parroquial, obligando a los musulmanes a una primera retirada, hasta que el incendio de la torre les hizo regresar y saquear las viviendas cercanas a la fortificación, antes de volver definitivamente a sus embarcaciones. El balance del suceso fue de diez muertos y trece cautivos en el caso de los mallorquines y de veinticinco cautivos por parte de los corsarios. Como en prácticamente todas las narraciones de los grandes ataques musulmanes, se concede un especial protagonismo al héroe local, en este caso el honorable Rafel Juan de Son Corso, quien aparece a la derecha montado a caballo y embrazando la lanza, con la que atraviesa a uno de los corsarios.

Tras la incursión, los musulmanes concertaron un intercambio de prisioneros. El rescate de cautivos por medio de alafías fue una práctica habitual, de la que tenemos como ejemplo otro ataque contra la misma villa, perpetrado en la noche del 10 de junio de 1643 por la escuadra de Alí Bitchnin. Cuatrocientos de sus hombres desembarcaron en el puerto y llegaron a Andratx, donde ocuparon la fortaleza, secuestraron al capitán Orlandis, mataron al alcaide Ramon Alemany e hicieron unos cuarenta cautivos. Al día siguiente, se acercaron a Palma por el oeste cuatro galeotas, enviando una lancha que desembarcó en la Calatrava y entregó una lista donde se especificaba la forma de proceder y el precio del rescate de los cautivos.

Lámina 12

12: Asalto de corsarios musulmanes a los arrendatarios del predio Son Fortesa (Manacor). Tabla 58 x 49 cm. Santuario de la Virgen de Felanitx. Año 1761

Como decíamos, los exvotos conservados sobre esta temática son numerosos y no ilustran únicamente sucesos colectivos, pues los ataques podían producirse en moradas o predios concretos y, en consecuencia, la defensa se convertía en un asunto individual o familiar. El retablillo reproducido en la lámina 12 ilustra a la perfección este tipo de situaciones. Fue ofrecido por los arrendadores de una finca rústica situada en la ribera de la villa de Manacor, en acción de gracias por haber librado a la familia de caer en manos de corsarios norteafricanos en una incursión costera. Destacan sobre el cielo, la torre y el murallón con almenas recortadas. En primer plano, se observa una horda de forajidos que la emprende contra un hombre etiquetado con la leyenda de *pare* que se defiende a culatazos, mientras que otro campesino a caballo, mucho más joven y etiquetado como *fill* acude en su ayuda a todo galope. Debajo de la figura se lee la siguiente descripción:

> "En lo mes de juny de 1757, en la possessió de Son Forteza, del terme de Manacor, Jaume Sanseloni, prengué de mans de los moros, per intercessió de Maria Santíssima de San Salvador, Jaume, son pare, arrendador de dita possessió".

La inseguridad en los caminos y el bandidaje, acrecentado según las coyunturas por los conflictos entre bandos o facciones, es otro motivo recurrente en los exvotos del siglo XVII del que dan fe, además, las fuentes escritas. Entre las principales, los Libros de Milagros, los Procesos de Beatificación y las crónicas de los jesuitas, que durante el siglo XVII tenían la misión de recorrer los pueblos de la isla con el objetivo de buscar hacer las paces entre los bandos, paces que se firmaban, por lo general, sacándose acta notarial e incluso en algún caso excepcional con la propia presencia personal del virrey. Una problemática, como es sabido, que fue muy común durante la Edad Moderna y que dio lugar a numerosos exvotos que, independientemente del lugar donde tuviera lugar el suceso, todos seguían prácticamente un mismo esquema. La lámina 13 reproduce, por ejemplo, una escena tomada de una pieza procedente de Cataluña e ilustra un tema reiterativo de la vida tradicional.

Lámina 13

13: Exvoto del siglo XVIII en el que se muestra el momento en que un campesino es atacado por unos forajidos. Reproducción tomada de un clisé del departamento fotográfico del Museo Municipal de Historia de Barcelona

Con todo, en Mallorca, son poco los exvotos de esta temática que se encuentran en buen estado de conservación. La tela reproducida en la lámina 14, fechada en el primer tercio del siglo XVII, dedicada a la Virgen y conservada en el Santuario del Puig de Pollença es prácticamente el único que se encuentra en un estado de conservación

aceptable. Reproduce, con el santuario en el fondo, el momento en que el viajero es asaltado y, a pesar de resultar herido de gravedad, consigue salvar su vida, por lo que posteriormente, como muestra de agradecimiento, ofrece este exvoto a su intercesora. Esta ofrenda es interpretada por Llompart (1998:91) como una gracia colectiva concedida a los habitantes de Pollença, pues según las citadas crónicas de los jesuitas en 1620 el pueblo se encontraba dividido en dos bandos públicos. Si bien, por lo que parece, la predicación contribuyó a sosegar los ánimos y dio resultados positivos. El cronista dice que *"desterrándose grandes enemistades y muy arraigadas; y delante de los nuestros, doce personas hicieron otros tantos actos públicos de perdón de muertes de hermanos, de puñaladas, de balazos y de una viuda a quien le mataron su marido, que quería más que su vida, y era cosa admirable verles, por una parte, llorar del grande sentimiento natural, y por otra parte, la heroica fuerza con que la sobrenatural gracia se hacían de perdonarle"*.

Lámina 14

14: Exvoto dedicado a la Virgen del Puig de Pollença. Asalto de un bandido a un viajero. Tela (56 x 44 cm.) Siglo XVII

Para terminar, interesa sacar a colación tres representaciones que ilustran que el riesgo y la incertidumbre estaba también en tierra. En los caminos, las casas y los negocios los infortunios o accidentes (entonces todavía no cubiertos a través de seguros), fruto muchas veces del propio estado de los caminos y de las deficiencias de algunos medios

de transporte, eran habituales. Además de suponer un riesgo para la integridad física de las personas, entorpecían el buen funcionamiento de las rutas y los negocios. De ahí, que como agradecimiento y en forma de exvoto, también haya quedado constancia de algunas de estas adversidades.

Lámina 15

15: Exvoto dedicado a San Antonio de Viana y a Santa Catalina Thomás. Muchacho caído bajo las patas de una caballería. Tela (30 x 25,5 cm). Convento de Santa Magdalena de Palma. Año 1780.

La lámina 15, por ejemplo, muestra un accidente ocurrido en 1780 al caerse un muchacho que estaba cabalgando a lomos de un caballo, cuyos padres en acción de gracias ofrecieron, como ocurría en muchas otras circunstancias parecidas, este exvoto a la popular santa y a San Antonio de Viana, patrón de los arrieros. Mucho más representativa es, sin embargo, la reproducción de la escena de la lámina 16. Muestra un carro chirrión de gran dimensión, cubierto con toldo, que representa la primitiva diligencia que comunicaba Palma con el extremo norte de la isla un par de veces por semana.

Lámina 16

16: Exvoto dedicado a la Virgen del Puig de Pollença. Vuelco de un carro de transporte de viajeros. Tela (62 x 45 cm). Santuario del Puig de Pollença, siglo XVIII.

En la composición llaman la atención los detalles de las torres de las casas palmesanas, desde las que la ciudadanía se expansionaba mirando al mar. Resalta el colorido y la habilidad expresiva del pintor para representar las posturas y los gestos de los protagonistas del percance. Así mismo, y por lo que a los medios de transporte se refiere, interesa recordar que antes de la introducción del ferrocarril, en el último tercio del siglo XIX, había dos medios colectivos principales: la diligencia (mayor) y el carretón (menor). Las representaciones votivas en las que se reproducen los carros característicos de la isla (denominados de *roda grossa*), muestran como el atalaje mediante el cual se sujetaban las mulas o caballos era muy simple y ayudan a entender la polémica que se suscitó en 1773 cuando el capitán general (José María de Alós) firmó un dictamen sobre la conveniencia de suprimir el carro mallorquín. No fue fácil desterrar estos perjudiciales medios de transporte y, de hecho, hasta 1825 no se dio orden perentoria de construir carros con rueda diáfana o de radios en vez de con rueda maciza y con clavos de resalte en las llantas.

****

Hasta aquí, el comentario de un conjunto de tablillas fruto de la devoción popular que sin pertenecer al arte en mayúsculas ni ser obra de pintores de reconocido prestigio, sirven para ilustrar numerosos aspectos de la historia preindustrial. Por nuestra parte, hemos enfatizado el riesgo y la incertidumbre que constreñían la vida cotidiana y el desarrollo económico en general. Sin embargo, como también hemos comentado, son muchos otros los temas que permiten ilustrar: la composición de las empresas marítimas y la tipología de las naves, el miedo a las razias corsarias de las poblaciones marítimas, la inseguridad en los caminos y el bandidaje, las dificultades de transitar con determinados carros de transporte, etc. Todo ello sin olvidar, como decíamos en la introducción, que por la forma como se presentan las composiciones y por su carácter un tanto "naïf" se trata de un tipo de pinturas que de entrada suelen sorprender a los estudiantes, lo que ayuda generalmente a captar su atención. De ahí, el interés de compartirlas y presentarlas como un recurso didáctico en unas jornadas dedicadas a la docencia sobre historia económica.

Bibliografía

BIBILONI, A. (1992): *Mercaders i navegants a Mallorca durant el segle XVII. L'oli com indicador del comerç mallorquí*, Palma, El Tall.

CASADO, H. (1998): "La empresa durante la época pre-industrial", en *Historia de la empresa mundial y de España*, Madrid, Síntesis, pp. 3-14.

LLOMPART, G. (1998): *La Mallorca tradicional en los exvotos*. Palma, J.J. de Olañeta.

LÓPEZ NADAL, G. (1986): *El corsarisme mallorquí: un comerç forçat*. Palma, J. J. de Olañeta.

LÓPEZ NADAL, G. y MOREY, A. (2018): "El corso como servicio a la corona y oportunidad de negocio para los particulares. La Escuadra de Mallorca (1660-1884)". *Revista de Historia Industrial*, nº 73, en prensa.

MANERA, C. (1988): *Comerç i capital mercantil a Mallorca, 1720-1800*. Palma, Consell Insular de Mallorca.

MUSEU DE MALLORCA (2017). *El capità Antoni. Un corsari mallorquí. Tinent general de l'armada. III aniversari del naixement del tinent general Antoni Barceló*. Palma: Conselleria de Cultura, Participació i Esports, Museu de Mallorca.

SEGUÍ BELTRÁN, A. (2018): *¿Unas islas asediadas? La defensa de las Baleares (1480-1620)*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

La historia económica mundial contemporánea en 12 obras pictóricas

Iñaki Iriarte Goñi
Universidad de Zaragoza

Resumen: Esta comunicación tiene por objetivo presentar algunas obras pictóricas que pueden servir como complemento en las clases de historia económica mundial de la etapa contemporánea (siglos XIX-XXI). En concreto se seleccionan doce cuadros que pueden ser útiles para desarrollar algunos conceptos clave de la historia económica como el cambio institucional, la primera y la segunda revolución industrial, los procesos de globalización, la relación entre crecimiento económico y desigualdad o la relación entre crecimiento y medioambiente, entre otros. Se trata de obras coetáneas a los diferentes procesos de cambio histórico que se han considerado idóneas para transmitir a los estudiantes aspectos clave de la asignatura. La idea básica es utilizar la potencia visual de la obra pictórica para atraer la atención sobre los temas en cuestión y, a partir de ahí, comentar y sobre todo interrogar a las obras para que puedan contribuir a entender mejor conceptos previamente seleccionados. La comunicación incluye una copia de las obras incluyendo título, autor, fecha y lugar en el que se conserva la obra, y un breve comentario sobre los conceptos relacionados con la historia económica que se pueden trabajar con las mismas. Como es obvio, la selección de obras tiene un claro componente subjetivo, de tal forma que lo que se presenta en esta comunicación es sólo una propuesta de trabajo abierta, que cada profesor interesado en utilizar esta metodología podrá adaptar incluyendo aquellas obras que, según su criterio, se adapten mejor a los contenidos sobre los que quiera incidir.

"*El arte es una mentira que nos acerca a la verdad*."
Pablo Picasso

"*Las obras de arte se dividen en dos categorías:*
las que me gustan y las que no me gustan: no conozco otro criterio."
Antón Chejov

Introducción

El objetivo de esta comunicación es bastante simple. Se trata de proponer el uso de imágenes como herramientas didácticas, presentando a modo de ejemplo doce obras pictóricas que pueden servir como complemento a los contenidos que se explican

habitualmente en las asignaturas de historia económica mundial, en la parte referida a la etapa contemporánea. La comunicación no pretende profundizar en los aspectos teóricos que analizan la relación entre arte y realidad, sino tan sólo mostrar algunos ejemplos prácticos que puedan servir como complemento a la docencia. Pese a ello, implícitamente, el trabajo se inserta en un marco teórico similar al planeado por Gombrich (Furio, 2003), que presupone unas relaciones entre arte, sociedad y economía que son múltiples, complejas y casi siempre multidireccionales. Aunque el arte es una creación individual y subjetiva del autor de cada obra, los artistas no viven en el vacío social, sino que están necesariamente influidos por el momento histórico que les ha tacado vivir y, en consecuencia, interaccionan de uno u otro modo con la economía y la sociedad de su tiempo.

Históricamente cada sociedad ha tenido maneras diferentes de entender la estética y el arte, y también ha ido definiendo diferentes funciones sociales a los propios artistas. Parece obvio que un autor trabajando en una sociedad atenazada por férreas creencias religiosas no puede expresarse de la misma manera que un autor creando en un entorno laico, o que un artista dependiente de sus mecenas y trabajando a mayor gloria de sus patrocinadores, no puede expresarse de la misma manera que un artista independiente que tiene capacidad de ganarse la vida vendiendo su obra y de decidir qué crea y cómo lo hace. Así pues, el entorno socio económico ha determinado en buena medida los temas y los estilos artísticos de cada periodo. Es cierto que, en cualquier época, cada artista individualmente ha podido adoptar posiciones distintas respecto a la realidad que le circundaba, que han ido desde la complicidad absoluta con el poder establecido, hasta la transgresión más o menos explícita, pasando por diferentes grados de reivindicación de cambios. En ese sentido, algunos artistas a través de su obra han contribuido también a ofrecer visiones alternativas de la realidad, realizando así una aportación al cambio social (Zuleta Romano, 2013).

Pero tanto las opciones de posicionamiento de los artistas como sus posibilidades de contribuir al cambio, parece que fueron bastante estrechas al menos hasta el XIX y que fue a partir de ese momento cuando se ampliaron de manera evidente. No es casualidad que fuera a finales de ese siglo y en las primeras décadas del XX cuando en estrecha relación con los profundos cambios socio económicos que se estaban produciendo (la industrialización y el crecimiento económico que la acompañó, el cambio en la composición y la mentalidad de las élites y al mismo tiempo los crecientes conflictos en el seno de una sociedad que empezaba a ser mucho más reivindicativa en sus derechos

sociales, políticos y laborales), fueran surgiendo numerosos movimientos artísticos de vanguardia (los denominados "ismos") con propuestas muy novedosas que no sólo eran estéticas, sino que implicaban también diferentes formas de entender la realidad e incluso de transformarla. En este sentido, si bien en cualquier periodo histórico se han establecido relaciones complejas entre arte y sociedad, podría decirse que el proceso de crecimiento económico moderno, que es uno de los episodios que más interesa a la historia económica, ha ido acompañado de una auténtica eclosión de los movimientos y de la producción artística, que incrementan muchísimo la complejidad de las relaciones entre sociedad y arte y las posibilidades de análisis de las mismas.

En este trabajo sin embargo, esas relaciones se abordan sólo desde un ángulo específico, que es el de considerar las obras artísticas como fuente para entender mejor algunos aspectos de la historia. Peter Burke (2001) en su libro *Visto y no visto*, ha tratado de sistematizar las posibilidades que el arte ofrece a la historia como fuente. Y lo ha hecho de una manera muy amplia que incluye el estudio de las representaciones iconográficas, de las representaciones del poder, de la cultura material o de aspectos variados de la sociedad. En este mismo sentido, algunos trabajos posteriores han analizado ejemplos, centrándose especialmente en pinturas que representan hechos históricos concretos, es decir, tomando a los artistas como historiadores o al menos como testigos directos de la historia (Fernández, 2012). Por ejemplo, Schwetje y Febbraro (2010) han seleccionado más de cien hechos históricos relevantes (desde el la redacción del código de Hammurabi a los atentados terroristas del 11S en Nueva York, pasando por hechos tan diversos como la guerra de los siete años, la independencia de Gracia o el bombardeo de Guernica) y han seleccionado obras artísticas que los representen, reproduciéndolas en su libro y utilizándolas para contextualizar el hecho a través de breves comentarios. Esta forma de trabajar con el arte no ha llegado, sin embargo, a la historia económica. Es cierto que en algunos libros y manuales de la materia se pueden encontrar algunas imágenes (muchas veces tan solo en la portada) que evocan algunos de los contenidos que se recogen en ellos. Pero por regla general las imágenes no se comentan sino que se dejan a la interpretación de los lectores sin ninguna guía.

En este contexto, este trabajo pretende ser un primer paso en la utilización de imágenes comentadas que se relacionan con los contenidos de historia económica contemporánea. Para ello, en esta incursión se ha optado por la búsqueda de obras que sirvan principalmente para complementar conceptos generales que a veces son un tanto

abstractos y que acompañados de alguna imagen pueden resultar más comprensibles para los alumnos. Los 12 conceptos elegidos son, por orden de aparición, el cambio institucional; la revolución industrial y la transición energética; el crecimiento económico moderno; crecimiento y desigualdad; globalización y migraciones; Nuevo imperialismo; Origen de las economías de planificación centralizada; segunda revolución industrial y "fordismo"; la crisis de los años 30; la era del consumo de masas; el crecimiento económico de Asia; y crecimiento y medioambiente. En algunos casos, las obras seleccionadas pueden estar relacionadas con algún hecho histórico concreto y reconocible. En otros pueden dar pistas acerca de la cultura material relacionada con el crecimiento, pero en términos generales lo que se ha buscado principalmente es la selección de obras que puedan ilustrar algún rasgo esencial del concepto, ayudando a reconocer el "espíritu" del mismo. Hay que reconocer de antemano que la selección de los propios conceptos es un tanto subjetiva y que otros profesores podrían sustituir algunos o incluir otros. De la misma forma, el método de selección de las obras escogidas ha sido también subjetivo (básicamente el gusto del autor de estas líneas) y por tanto puede haber otras muchas obras que sirvan para ilustrar los mismos conceptos o conceptos similares. Por último, los comentarios realizados en cada caso contienen también su grado de subjetividad, y por tanto no agotan ni mucho menos las posibilidades de interpretación de las obras seleccionadas. Son más bien una guía que ofrece algunas posibilidades. Pero lo importante es interrogar a las pinturas con las preguntas adecuadas acerca del concepto o del proceso sobre el que se quiera profundizar. Es decir, no se trata de sacar conclusiones cerradas en cada comentario, sino más bien de encontrar en ellas elementos sugerentes que permitan reflexionar sobre los contenidos y ayudar a fijarlos.

Hay que señalar finalmente que el uso de imágenes puede ser una herramienta importante de cara a interesar a los alumnos en los conceptos que se explican. Cabe recordar en este sentido que desde hace tiempo los relatos basados en imágenes no sólo son muy habituales, sino que en muchos casos superan en fuerza a los relatos tradicionales basados en textos orales o escritos (Berger, 2012). De hecho, las generaciones de estudiantes que están llegando en los últimos años a la universidad están muy habituadas a interpretar la realidad a base de imágenes, se manejan perfectamente con ellas y las utilizan en gran medida como instrumento de relación con los demás. Obviamente no se trata aquí de sustituir los relatos orales y sobre todo escritos (que hoy por hoy siguen siendo la base de los saberes académicos especialmente en ciencias sociales) por relatos

construidos únicamente con imágenes, pero sí de utilizar la ventaja comparativa que ofrecen las imágenes y la familiaridad que los estudiantes tienen para analizarlas, como instrumento que capte su atención y les ayude a entender mejor y a complementar las explicaciones o los textos que lean. Todo ello sin olvidar que incluir contenidos artísticos contribuye también a incrementar la cultura de los estudiantes, y que, por supuesto, la contemplación del arte puede ser un placer en sí misma.

El cambio institucional

Jacques-Louis David (1748-1825)

"El Juramen del Jeu du paume". 1795. (París, Musée Carnavalet)

Una corriente importante de la historia económica representada entre otros por North, Ostrom o por Acemoglu, pone el cambio institucional en sus distintas vertientes en el centro de los procesos de cambio económico. Históricamente, el inicio del crecimiento económico moderno se asocia con un cambio institucional que acabó con las instituciones propias del feudalismo e instituyó unas nuevas más propicias para el desarrollo de las economías de mercado. Ese cambio institucional fue un fenómeno complejo que no sólo afectó al ámbito económico sino que trastocó la organización social en su conjunto,

adoptando características y ritmos diferentes en los distintos países del mundo. La Revolución Francesa es uno de los episodios más conocidos de ese proceso de cambio.

El cuadro de Jacques Louis David, representa a su vez uno de los hitos más importantes del proceso revolucionario francés. Frente a las negativas de la monarquía a las reformas institucionales, los representantes del tercer Estado (y también algunos del clero), se reúnen en la sala del Juego de la Pelota de Versalles el 20 de junio de 1879 y juran no disolverse hasta que no quede aprobada una constitución que refleje unos nuevos derechos para los ciudadanos. El cuadro es de estilo neoclásico y contiene elementos cercanos a la alegoría. Las ventanas superiores abiertas dejan entrar una luz y un aire que parecen sugerir renovación. Allí se asoma también el pueblo de París. Mientras los representantes del tercer estado extendiendo sus brazos hacia el orador, mantienen posiciones que reflejan emoción y compromiso. El cuadro es también una colección de retratos de personajes reales, reconocibles, como Bailly, el presidente de la Asamblea que lee el juramento en el centro de la escena, o Robespierre que aparece a la derecho en primer plano. Como es sabido, posteriormente Robespierre será el principal protagonista de los años del terror revolucionario y la guillotina.

Dos comentarios adicionales: 1) La revolución francesa como se ha dicho, es sólo un episodio de un proceso de transformación institucional mucho más amplio en el que se pueden incluir hechos previos como el establecimiento de un sistema parlamentario en Inglaterra o la aprobación de una constitución moderna en Estados Unidos, y también hechos posteriores con la extensión de fenómenos de revolución burguesa por toda Europa continental en la primera mistad del siglo XIX. 2) Se trata efectivamente de unas revoluciones protagonizadas por la burguesía como clase social ascendente, que buscan básicamente separación de poderes y libertad de mercado. Tiene poco que ver en ese sentido con las revoluciones de masas que se producirán a principios del siglo XX en un contexto de reivindicaciones más centradas en el mundo del trabajo.

Revolución industrial y transición energética

Philipp Jakob Loutherbourg (1740-1812)

Coalbrookdale by night. 1801. Museo de ciencias, Londrés.

Desde el punto de vista estrictamente productivo, la revolución industrial británica es sin ninguna duda el episodio más importante en la modernización económica de Europa. Aunque las interpretaciones sobre la misma son variadas (véase por ejemplo el resumen que se hace en el manual de Comín), el planeamiento realizado recientemente por Robert Allen tiene una fuerte carga explicativa. Para este autor, la revolución industrial se produjo en Inglaterra ya que fue en ese país donde la combinación de salarios elevados y de energía y capital baratos generó los incentivos necesarios para la mecanización de muchas actividades productivas. Los precios relativos de los factores jugaron por tanto un papel crucial en la modernización de la economía.

El cuadro de Loutherbourg pintado en 1801, muestra con bastante contundencia ese cambio productivo recogiendo algunos de los rasgos que mejor pueden definirlo. Se trata de un paisaje que no queda claro si es rural o urbano, pero que se ve dominado por una sucesión de fábricas en las que destacan las chimeneas industriales. El humo que emiten acaba confundiéndose con las nubes que aparecen al fondo. La actividad productiva no

se ve directamente, pero se adivina dentro de cada fábrica. Está oscureciendo, pero esa actividad parece continuar más allá de la puesta del sol.

La elección de la localidad de Coalbrookdale no parece ser una casualidad, ya que fue precisamente ahí donde a principios del siglo XVIII Abraham Darby creo un horno que podía utilizar coke en la fundición de hierro, convirtiendo a esa localidad en una referencia en la producción de hierro de calidad. Pese a ello, el cuadro de Loutherbourg introduce otros elementos a tener en cuenta. En primer término un caballo arrastra un carro cargado de algodón y a la izquierda, una mujer y un niño, situados frente a más algodón extendido por la ladera, parecen esperar la nueva mercancía.

Así pues, el cuadro evoca el nacimiento de un nuevo sistema productivo diverso. Las chimeneas son un símbolo de la existencia de uso de carbón mineral que se podía utilizar tanto para la fundición de hierro como para la producción textil. Una energía fósil que comenzó a utilizarse de forma masiva con la revolución industrial, en lo que constituyó la primera transición energética. El uso del carbón mineral estuvo vinculado además a la utilización de máquinas de vapor, primer convertidor moderno capaz de transformar energía calorífica en energía mecánica y, por tanto, primer convertidor capaz de generar movimiento sin necesidad de utilizar las energías tradicionales (agua, viento o fuerza humana y animal). Aunque hoy veamos en el cuadro lo que parece un paisaje antiguo, Coalbrookdale era en 1801 un símbolo de modernidad.

El crecimiento económico moderno

William Turner (1775-1851)

"Rain, Steam, and Speed " 1844. National Gallery- Londres

Tal y como fue definido por Kuznets, el crecimiento económico moderno se podría definir básicamente como el proceso de transformación económica en el que la renta per cápita crece de manera sostenida a lo largo del tiempo (aunque pueda haber ciclos de mayor o menor crecimiento y también crisis) coincidiendo con un crecimiento de la población y con una tendencia al cambio estructural de la economía. Tanto el cambio institucional como el cambio productivo forman parte de ese proceso que tiene como principal resultado el acabar con los frenos malthusianos que había actuado en el periodo preindustrial, iniciando una nueva senda de crecimiento.

El cuadro de Turner sirve para representar los inicios de ese crecimiento económico moderno que se estaba produciendo en el mundo occidental a mediados del siglo XIX, y lo hace tanto en un sentido real como en un sentido figurado. En lo real, el cuadro introduce uno de los elementos clave de la nueva forma de crecimiento que es el ferrocarril. Como fue analizado hace ya muchos años por Robert Fogel, el ferrocarril fue

una de las principales innovaciones del siglo XIX debido tanto a sus "efectos hacia adelante" relacionados con la integración de mercados, como a sus "efectos hacia atrás", relacionados con la demanda de trabajo, materias primas, materiales (principalmente hierro y acero) y tecnología que esa nueva y gigantesca infraestructura fue demandando. El ferrocarril fue un elemento clave en el abaratamiento de los costes de transporte y por tanto contribuyó también a la primera globalización, y a la aceleración del crecimiento económico que se produjo en ese contexto.

Pero más que en el sentido real, la fuerza del cuadro de Turner está en su sentido figurado. Se trata en primer lugar de una forma nueva de expresar la realidad que juega sobre todo con la impresión que causan en el espectador las formas poco definidas y el color (aunque Turner es considerado dentro de la corriente romántica, en este sentido general podría ser considerado también un representante del impresionismo). El ferrocarril se representa como una especie de espectro que surge a gran velocidad entre la lluvia y el vapor. Justo delante de él una liebre (símbolo tradicional de velocidad) corre a punto de ser arrollada. Parece haber algo de vértigo y de confusión en la modernidad, como si se hubiera iniciado un camino que podía ofrecer grandes posibilidades pero que a su vez se percibía como algo de incontrolable. Un proceso que abría un nuevo periodo marcado en buena medida por la incertidumbre.

Crecimiento y desigualdad

José Villegas Cordero (1848-1921)
"Limosna en Sevilla". 1908. Colección particular

Simon Kuznets no sólo definió el concepto de crecimiento económico moderno, sino que también fue el primero en explorar la relación entre ese crecimiento y la desigualdad en la distribución de la renta. La denominada curva de Kuznets con su forma de U invertida, establece una relación cambiante entre ambas variables a lo largo del tiempo. Así, según Kuznets, en las primeras fases del crecimiento las diferencias en productividad entre los sectores tradicionales y los modernos así como las diferentes oportunidades que se van abriendo para determinados grupos sociales, generan un incremento en la desigualdad. Sin embargo, a partir de un determinado momento esa situación puede invertirse, en la medida en que el propio crecimiento y los impulsos variados que genera pueden ir cerrando las brechas de productividad e ir ampliando las oportunidades para todos. Los trabajos recientes en torno a la desigualdad de Piketty o han reabierto el debate sobre el tema al plantear situaciones más complejas que pueden incluir, por ejemplo, un nuevo repunte de la desigualdad en algunos países ricos en fases maduras del crecimiento (por ejemplo en el periodo que se abre a partir de los años ochenta y hasta la actualidad).

Sin embargo caben pocas dudas de que la extensión del proceso de industrialización en el siglo XIX genero situaciones sociales muy desiguales.

El cuadro de Villegas Cordero constituye una magnífica instantánea pictórica de las desigualdades sociales de la ciudad de Sevilla a principios del siglo XX. Hay que destacar que este pintor no muestra en su prolífico trabajo, ni mucho menos, un interés especial por los temas sociales. Se podría considerar más bien un pintor que retrata a la burguesía acomodada sin ningún ánimo de denuncia hacia la misma. Pero ese es un dato que da más fuerza a su cuadro. V arios aspectos llaman la atención. El primero es el número de mendigos que aparecen en él. No se trata de un pobre que pida limosna, sino de una auténtica multitud apelotonada que se va difuminando hacia el fondo. El segundo es el vestido elegante de la señora, que se remata con joyas y guante de cuero en la mano que ofrece la limosna. Finalmente, el tercero es el gesto altivo, casi chulesco de su cara, que sugiere un sentimiento de pertenencia a una clase superior, que mira con cierto desprecio a los necesitados, sabiendo que dependen de su bondad y diciéndoles sin palabras que ellos lo tienen que saber. Aunque en el cuadro no queda claro, es de suponer que la escena se desarrolla a la puerta de una iglesia en la que algunas feligresas tenían una peculiar forma de entender y ejercer la caridad cristiana.

Globalización y migraciones

Antonio Rocco (1848-1944)

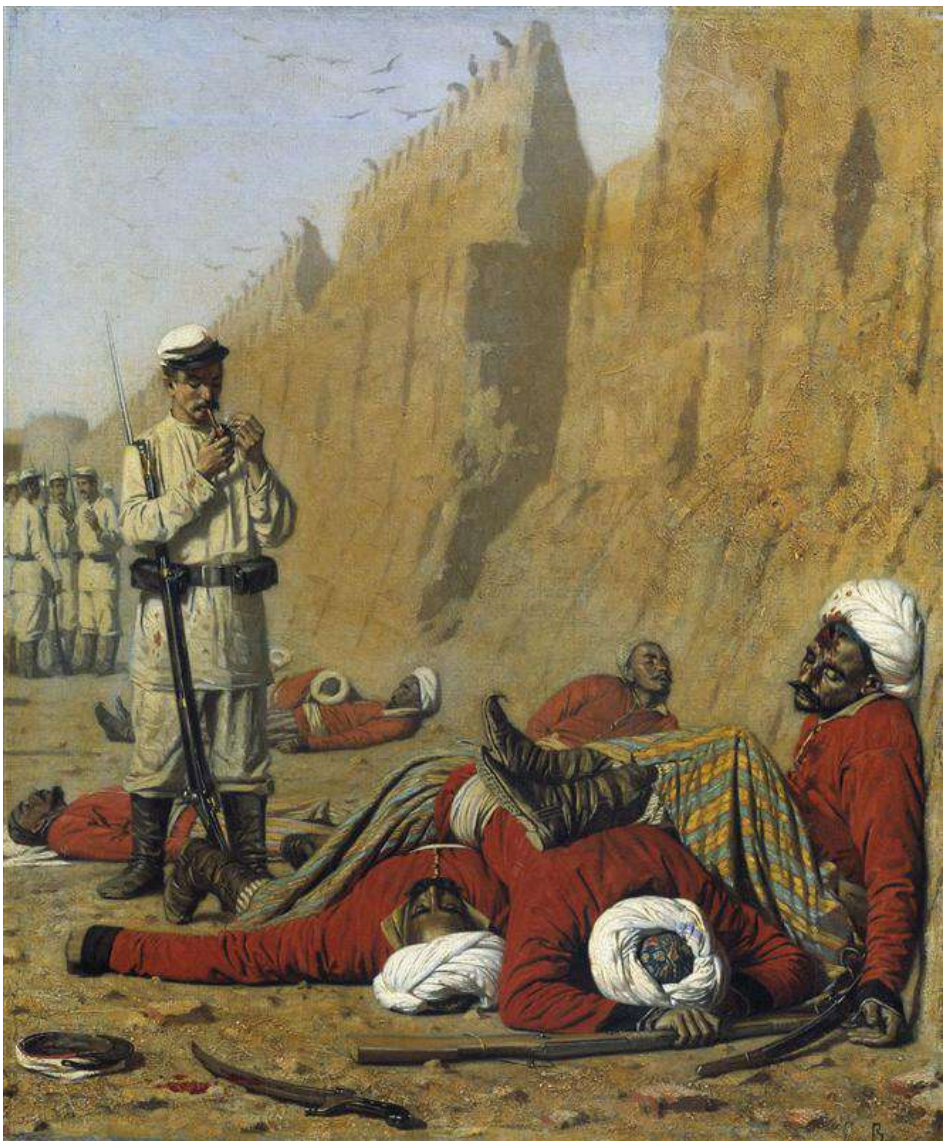
"Os emigrantes ". 1910. Pinacoteca do Estado de São Paulo

La primera globalización que se fue consolidando en las últimas décadas del siglo XIX estuvo caracterizada básicamente por tres aspectos económicos complementarios, que se produjeron en especial, aunque no únicamente en los dos lados del Atlántico. Se produjo en primer lugar un fuerte incremento del comercio internacional tanto de materias primas (que circulaban normalmente desde América hacia Europa) como de productos manufacturados (circulando también normalmente en la dirección contraria; Se produjo en paralelo un fuerte incremento de la movilidad del capital a través de las inversiones exteriores realizadas desde los países más ricos (especialmente desde Reino Unido) que buscaban buenas oportunidades de inversión; Finalmente, la globalización supuso también el movimiento de más de sesenta millones de europeos que emigraron hacia otras partes del mundo, especialmente hacia diversos países de América.

Desde la perspectiva de la historia económica, las migraciones internacionales se observan principalmente como movimientos de fuerza de trabajo, y se explican como una reubicación de mano de obra, especialmente a ambos lados del atlántico, que tuvo aspectos positivos al "expulsar" trabajo de una Europa superpoblada y con salaros relativos bajos hacia una América necesitada de mano de obra y con salarios relativos más elevados. Como han señalado los trabajos de Williamson, partiendo de esa situación, en el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial las migraciones tuvieron como resultado una tendencia hacia la convergencia salarial.

Es conveniente, sin embargo, complementar esta forma de ver las cosas con el factor humano que conlleva siempre la emigración y para ello es bueno recurrir a las imágenes. El cuadro del Italiano Antonio Rocco muestra a una familia de emigrantes italianos antes de cruzar el Atlántico hacia Brasil. El propio autor, nacido en Nápoles, acabó instalándose en Brasil y vivió por tanto de primera mano el proceso migratorio. En el cuadro, la familia se traslada con todas sus pertenencias a cuestas. Una cuestión que la historia económica ha puesto de relieve es que es necesario cierto capital inicial para emigrar. Rara vez son los más pobres los que emigran. La familia del cuadro pues carga con sus bultos y sus niños y hay algo de pesadumbre. Rostros bajos y apesadumbrados en los adultos. El niño, sin embargo que se sitúa justo en el centro del cuadro va descalzo y ligero de equipaje pero tiene una mirada más firme y decidida, que parece dejar abierta una ventana de esperanza.

El nuevo imperialismo



Vasili Vereshchagin (1862-1904))

"After the failure". 1868. Museo estatal Ruso, Saint Petersburg

Desde finales del siglo XIX y coincidiendo precisamente con la expansión de la primera globalización, las potencias europeas inician un proceso de expansión territorial que se extiende por Asia y África y que se conoce com nuevo imperialismo, para diferenciarlo del imperialismo tradicional que se había desarrollado desde el siglo XV. El nuevo imperialismo es un fenómeno que acompañó a la expansión del capitalismo industrial, y aunque tuvo causas muy complejas, las motivaciones económicas fueron en muchos casos fundamentales en su desarrollo. Las potencias industriales buscaban

territorios en los que invertir para obtener beneficios y también materias primas, y buscaban al mismo tiempo nuevos mercados en los que poder colocar sus productos manufacturados. Gracias a la supremacía tecnológica resultante de su desarrollo industrial contaban con medios más que suficientes para imponer sus criterios. En algunos casos como los de Japón y China, la amenaza de intervención (la denominada diplomacia de las cañoneras) podía ser suficiente para conseguir los objetivos buscados. En otros muchos territorios la seguridad de las inversiones y de los mercados pasaba por la conquista directa del territorio. La conferencia de Berlín de 1880 en la que las principales potencias europeas se repartieron literalmente África, es una muestra de ese comportamiento. Los dos principales protagonistas occidentales de la expansión territorial fueron los imperios británico y francés. Pero los imperios ruso y Otómano jugaron un papel fundamental en el este de Europa y en Asia central. Por lo demás, la práctica totalidad de los países de Europa occidental participaron del imperialismo en mayor o menor medida.

Las guerras relacionadas con el nuevo imperialismo apenas dejaron pruebas gráficas directas. Son muchos los pintores que se sintieron atraídos por el exotismo colonial, pero muy pocos los que pusieron el foco en la violencia que se desarrolló en el marco de la conquista de los territorios. La obra del pintor Ruso Vereshchagin llama la atención por su carácter profundamente descarnado. El artista formó parte del ejército ruso que conquistó varios territorios de Asia central, y su experiencia de guerra lo convirtió en uno de los primeros antibelicistas convencidos. En el cuadro titulado "Después de la caída" se muestran de manera cruda los cuerpos sin vida de varios soldados turkmenos al pie de la muralla de adobe de una ciudad. Uno de ellos que yace retorcido sobre los cadáveres de sus compañeros tiene en la frente el orificio sangriento de la bala que lo ha matado. Y mientras tanto el soldado conquistador, relajado después de la batalla y ajeno a los muertos que le rodean, enciende tranquilamente un cigarro. Las pinturas de Vereshchagin son probablemente las obras del siglo XIX que retratan de manera más directa, sin tapujos ni alegorías encubridoras, los niveles de violencia que desencadeno la expansión de las potencias europeas. No hay que olvidar que este imperialismo pervivió hasta después de la Segunda Guerra Mundial, y que de una u otra forma ha seguido marcando la geopolítica internacional hasta la actualidad.

Origen de las economías de planificación centralizada

Boris Kustodiev (1878-1927)

"Bolshevik" 1920 The Tretyakov Gallery, Moscow.

En 1917 tuvo lugar en Rusia la denominada revolución soviética que supuso el inicio de una nueva forma de organización social y económica basada, al menos teóricamente, en algunos de los principios del marxismo. Marx había pronosticado que la revolución se produciría en Gran Bretaña como principal exponente del capitalismo industrial de su época. Sin embargo el comunismo acabó imponiéndose en un país periférico del este de Europa en el que Marx nunca había pensado. La combinación de la industrialización rusa que se fue produciendo desde finales del siglo XIX con un marco institucional arcaico que mantenía unas estructuras prácticamente absolutistas en las que se negaba la voz política a la población, se combinó con el caos generado por la primera Guerra Mundial y creó un campo de cultivo apropiado para la revolución. A partir de ahí, y habida cuenta de que no había ningún modelo real a seguir en la construcción del socialismo, la sociedad y la economía soviética se fueron configurando en función de los vaivenes de poder que

se producían en el interior de un partido bolchevique que desde el principio tuvo la vocación de controlar totalmente el proceso revolucionario y su evolución.

La construcción de un nuevo modelo de sociedad y de economía dirigida y planificada desde el Estado a través del partido, llevó aparejadas dosis elevadas de propaganda política y de símbolos que pretendían mostrar la configuración de una nueva sociedad unida y movilizada frente al capitalismo. Kustodiev no fue un pintor ligado especialmente al partido comunista ni especializado en la propaganda política. De hecho en 1915 había pintado un retrato del Nicolás II en el que no se vislumbra el más mínimo asomo de crítica hacia el Zar. Sin embargo, en 1920 el pintor supo captar en su obra "Bolchevique" algunas de las esencias de la revolución. En lo que parece ser el momento previo a la toma del Palacio de invierno en San Petersburgo, un hombre gigante (que algunos identifican con el propio Lenin) dirige a una multitud que llena las calles de la ciudad, y porta una bandera roja interminable que se alarga ondeando en varias direcciones y que parece querer envolverlo todo. Si se desciende hacia la multitud que llena las calles se aprecia que muchos de ellos son militares que parecen dirigirse a la batalla guiados por el líder abanderado. Pero el resto son civiles que acompañan y arropan la marcha en una especie de simbiosis obreros-soldados unidos en un objetivo común. Más allá de eso, la visión de Kustodiev parece premonitoria de lo que ocurrirá en el futuro. El autor, fallecido en 1927, no tuvo tiempo de conocer el Estalinismo que se impuso justo después del año de su muerte, pero su cuadro refleja un afán totalitario que se haría realidad en el mundo soviético desde principios de los años treinta y que de una u otra forma perviviría hasta la misma desaparición de la Unión Soviética a finales del siglo XX.

Segunda revolución industrial y fordismo

Diego Rivera (1886-1954)

"Mural industrial, South Wall". 1932. Detroit Institute of arts

Como señalan Valdaliso y Lopez, desde las últimas décadas del siglo XIX se produjo una ruptura industrial en el capitalismo, que se fue reconfigurando en lo que se conoce como la segunda revolución industrial. Se trató de un fenómeno complejo que implicó la adopción de nuevas energías (electricidad y petróleo) y de nuevas tecnologías, que permitieron a su vez desarrollar nuevos sectores industriales con nuevos materiales y nuevos productos. Al mismo tiempo la ruptura industrial supuso cambios importantes en las formas de organización del trabajo y de la gestión de las empresas. El modelo de producción y montaje en cadena que implantó por primera vez Henry Ford en su factoría automovilística de Detroit en 1908, se fue consolidando como la forma de producción preponderante en otros muchos sectores, y traspasó también las fronteras de Estados Unidos para convertirse en una forma global de producción en la fase posterior a la segunda guerra mundial. El "fordismo" como concepto supera así las formas de

organización industrial propiamente dichas y se utiliza como la expresión que mejor caracteriza el funcionamiento del capitalismo industrial basado en la producción y el consumo de masas. En ese contexto, el automóvil es un producto peculiar que caracteriza en muchos aspectos el modelo de capitalismo industrial a lo largo de prácticamente todo el siglo XX.

En 1932 el pintor mexicano Diego Rivera firmó un contrato con el *Detroit Institute of Arts* (DIA) financiado por Edsel Ford (heredero de Henry Ford) y pinto los murales industriales en los que plasmó el proceso de fabricación de un automóvil desde la obtención de las materias primas hasta el montaje final (representado precisamente en el muro sur). Los murales industriales de Rivera incluyen una multitud enorme de temas, pero en términos generales son considerados como una exaltación de los trabajadores industriales que si bien están rodeados de maquinaria y tecnología, son quienes en realidad controlan el proceso de trabajo. En el mural sur aparece una figura encorbatada que vigila con cara de mal humor el proceso de trabajo, pero que pasa prácticamente inadvertida entre los grupos de trabajadores que dominan la escena (es el retrato de Charles Sorensen, jefe de la planta de montaje y también de operaciones internacionales de la Ford Company en aquel momento). Resulta curioso que fuera un comunista reconocido como Diego Rivera el encargado de plasmar pictóricamente la esencia del capitalismo industrial, en el corazón mismo del capitalismo. ¿Qué buscaba en realidad Edesel For al contratar a Rivera? ¿Por qué aceptó el propio Rivera el encargo y cómo pudo imponer su criterio pictórico? Se trata de preguntas cuya respuesta no está clara pero que reflejan la tensión, las contradicciones y la complejidad en las que se movió el mundo durante la mayor parte del siglo XX.

La crisis de los 30

Lilly Furedy (1896-1969)
"The Subway". 1934. Smithsonian American Art Museum.

La de los años treinta fue sin duda la principal crisis del capitalismo en el siglo XX, hasta tal punto que hizo tambalear los propios cimientos del sistema en ese momento y, posteriormente, marcó las políticas económicas del mundo occidental durante varias décadas. La crisis se inició en Estados Unidos que era ya en los veinte el foco central de la economía mundial y se transmitió con celeridad primero a Europa y después, a través de las restricciones impuestas al comercio, al resto del mundo. La crisis de los treinta fue sin duda económica, pero se convirtió también en una crisis social y psicológica, especialmente en lo que era el corazón del capitalismo. La economía que venía creciendo a velocidad de crucero, como mínimo, desde mediados del siglo XIX, la que había recibido en las décadas anteriores a millones de emigrantes procedentes de todo el mundo,

la que era a la vez líder tecnológico de la segunda revolución industrial, la economía en fin de las oportunidades, tenía que convivir ahora con tasas elevadas de desempleo acompañadas en no pocos casos de hambre y de miseria.

En este contexto de desánimo, las políticas del *New Deal* puestas en marcha por Franklin D. Roosevelt, además de un revulsivo económico basado en el gasto público, en la creación de empleo y en las políticas conducentes a la elevación de los salarios, quisieron ser también (y quizás sobre todo) un revulsivo psicológico que permitiera a la población estadounidense levantarse del golpe recibido por la crisis y volver a confiar en el sistema y en las oportunidades que el mismo abría. En este contexto, una de las medidas del New Deal que normalmente pasa desapercibida, probablemente porque no debió de mover grandes cantidades de dinero, es la creación en diciembre de 1933 del Public Works of Art Project (Proyecto de Obras de Arte Público) a través del cual el gobierno contrató a avrios artistas para que elaboraran obras en las que recomponer el "American Spirit" resaltando valores como el trabajo, el valor de la comunidad, pero también el optimismo.

El cuadro "*The subway*" de la pintora de origen húngaro Lilly Fuaraday fue una de las obras de ese movimiento y refleja algunas de las ideas que se querían resaltar en él. ha sido descrita como una pintura alegre, que refleja cierto optimismo. Una mujer en primer plano pinta sus labios despreocupada, mientras enfrente dos mujeres más conversan alegres. Más al fondo, diferentes figuras (alguien que parece ser un trabajador por su atuendo, un músico, un hombre de color, más mujeres…) leen o parecen interactuar en una composición en la que destaca sobre todo la integración entre personajes de diferentes sexos, razas, oficios o clases sociales. Una forma sutil de intentar elevar el espíritu, en mitad de la depresión.

La era del consumo de masas

Andy Warhol (1928-1987) "Green Coca-cola". 1962.
Whitney Museum of American Art

Blek le Rat (1951-)
"I love beef" 1986.
Urban Art

Después de la segunda Guerra mundial se inicia una nueva etapa económica que suele denominarse como Edad de Oro del Capitalismo (Maddison, 1992) y que se caracteriza por unas altas tasas de crecimiento económico en buena parte del mundo. Es el momento en el que las formas de organización propias del fordismo se expanden prácticamente por todo el planeta alcanzando incluso a la producción agraria que a partir de la denominada "Revolución verde" adquiere en muchos aspectos tintes de producción industrial, especialmente en lo que se refiere a la producción animal. El periodo se caracteriza en términos generales por un incremento de la renta per cápita que permitió expandir los niveles de consumo a niveles desconocidos históricamente. La expansión de la demanda

dependió de la elasticidad renta que presentaran los diferentes productos y, en líneas generales, se tradujo en un descenso relativo de los productos de consumo tradicionales (con una elasticidad renta inferior a uno) acompañado de un incremento tanto absoluto como relativo de los denominados bienes superiores (con elasticidad renta superior a uno). Fue en este contexto en el que creció el consumo de automóviles y electrodomésticos y de servicios relacionados muchas veces con el ocio, pero también el de bienes alimenticios superiores como la carne o los lácteos que representaron un auténtico cambio en la dieta.

El incremento tanto de la producción como del consumo llevó a una mayor competencia en los mercados, y las empresas tuvieron que reforzar sus técnicas de marketing introduciendo diferentes estrategias de venta y publicidad. En ese contexto, la explotación de las marcas (muchas de las cuales habían surgido ya en periodos anteriores) y los intentos de fidelización de los consumidores estuvieron a la orden del día y, en ocasiones, se recurrió a artistas reconocidos para ello. El proceso convivió con una popularización de la cultura y del arte (el denominado "*Pop art*") en el que cualquier objeto por insignificante que pudiera parecer podía llegar a convertirse en obra artística si se le daba el tratamiento adecuado. Andy Warhol fue el gran maestro del Pop Art que compaginó como pocos el arte con la publicidad de marcas muy conocidas relacionadas en muchos casos con artículos alimentarios desde la lata de tomate Campbel a las botellas de coca cola representadas aquí)

En las décadas finales del siglo XX, el arte popular dio un paso más y se trasladó directamente a las calles, adquiriendo además unos tintes más críticos con el sistema. El francés Blek de Rat y su iconografía que sugiere una denuncia, en parte al cambio de dieta de la población y al consumo exagerado de carne y, en parte el problema de las vacas locas que se sufrió en la UE en los años ochenta, es un ejemplo de ello.

El crecimiento económico de Asia

Wu Guangzung (1919-2010)
"Hong Kong". 1998.

A principios de la década de los setenta la Eda de Oro del capitalismo tocó a su fin. La desaceleración del modelo de crecimiento de las décadas anteriores se combinó con la ruptura del sistema monetario de Bretton Woods que llevó a la libre flotación monetaria y con el fortísimo incremento de los precios del petróleo a partir de 1973. En conjunto las bases que habían sostenido la bonanza económica previa se volatilizaron y el mundo entro en un periodo mucho más convulso, con una sucesión de cortos periodos de crecimiento seguidos de crisis intensas. La alta inestabilidad conllevó una ralentización de las tasas

de crecimiento en buena parte del mundo y detuvo también muchos de los procesos de convergencia económica que se habían iniciado desde los años cincuenta.

La gran excepción a esta tendencia fue Asia y más en concreto Asia Oriental que mostró, ya desde los mismos años setenta una enorme capacidad de adaptación a las condiciones internacionales de inestabilidad que se abrieron en ese momento. El crecimiento de Asia oriental se ha ido produciendo por oleadas sucesivas que algunos sintetizan utilizando la imagen de los "gansos voladores" en la que una bandada de pájaros en vuelo sigue el camino marcado por el primero de ellos. El primero fue, sin duda Japón, que tras la Segunda Guerra mundial inició un proceso de crecimiento que multiplicó por tres el de los países más ricos. Su capacidad para adaptar los sistemas industriales propios del fordismo a nuevos contextos y etapas (Por ejemplo, el denominado sistema Totyota de producción industrial) fueron una de las bases de su éxito. Posteriormente el crecimiento se extendió a los denominados tigres (o dragones) asiáticos y desde principios de los ochenta el gigante chino, a su manera, se sumo al éxito económico. Posteriormente, otros países como Tailandia o Vietnam, paracen haber iniciado también procesos de transformación.

El éxito asiático puede explicarse al menos en parte como una combinación de tecnología copiada y adaptada en principio de occidente, de innovación constante y al mismo tiempo de mantenimiento de una cultura oriental con valores intrínsecos y formas de comportamiento diferentes a los occidentales. Las obras del pintor chino Wu Guangzung muestran en buena medida esa combinación. Algunas de sus representaciones son absolutamente modernas y muestran grandes urbes repletas de rascacielos e infraestructuras, pero al mismo tiempo todo eso aparece dibujado con trazos suaves apenas sugeridos, con colores de acuarela casi diluidos, iguales a los que servían siglos atrás para pintar un plácido jardín oriental. Un sincretismo en el arte que se puede extender también a la economía.

Crecimiento y crisis ecológica

Joe Webb (1976-)
"Hot Tub". 2016.

El intenso ritmo de crecimiento en la producción y el consumo que se ha ido produciendo desde la revolución industrial, y la enorme aceleración del mismo en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, ha tenido su contrapartida en un incremento sin precedentes del deterioro ecológico. El historiador ambiental John McNeill, lo contó por extenso hace ya varios años en el libro titulado "algo nuevo bajo el sol". En él, analizando las diferentes esferas de la tierra (litosfera, biosfera, Atmósfera…) explica como efectivamente la humanidad, o al menos una parte de la misma, ha impuesto un comportamiento económico que introduce un elemento nuevo en la historia: la capacidad del hombre de alterar a gran escala los equilibrios ecológicos del planeta. El proceso de calentamiento global que los científicos llevan años constatando, es una muestra (no la única aunque si la más publicitada) de esa capacidad.

Desde algunos enfoques económicos se intentan encontrar las herramientas adecuadas para medir la relación entre crecimiento y deterioro ecológico, a través de conceptos como

el capital natural o el metabolismo social de la economía. Pese a ello, la corriente predominante de la ciencia económica sigue razonando al margen de los aspectos medioambientales. Muchas empresas por su parte, se limitan a utilizar lo verde como una forma sofisticada de marketing, pero sin abordar los problemas reales sobre explotación de recursos, el consumo energético o la emisión de residuos contaminantes. En términos generales el optimismo tecnológico domina el panorama, en la creencia de que por muchas restricciones que establezcan los ecosistemas al crecimiento, siempre se encontraran las tecnologías adecuadas para superarlas y poder seguir creciendo.

Los collages de Joe Webb se ocupan habitualmente de una manera cómica y a veces un tanto extravagante, de algunas de las contradicciones básicas de la sociedad actual y de su relación con el medioambiente. En concreto el titulado "*Hot Tube*" muestra a dos parejas joviales divirtiéndose en una especie de jacuzzi climatizado de agua azulada y botones de regulación, que se sitúa en mitad de la nada, en el centro de un enorme erial de tierra cuarteada por la sequía. Eso es todo. En una primera mirada el cuadro resulta simplemente extravagante por contradictorio. Pero es esa contradicción la que finalmente se impone. Algo sugiere en el collage que la devastación del territorio está de alguna forma relacionada con el jacuzzi, y que el jacuzzi con toda su tecnología es sólo una isla de opulencia en mitad de la devastación. Pero lo que quizás resulta más inquietante es precisamente la despreocupación de los protagonistas que se divierten ajenos al paisaje lunar que les rodea.

Epílogo

Como señalábamos al comienzo, esta comunicación es una propuesta de utilización de obras pictóricas como herramienta didáctica. Con ello se busca básicamente atraer la atención de los estudiantes y complementar y profundizar en algunos conceptos claves de la historia económica de los siglos XIX y XX. Se trata, como también se señalaba, de una propuesta subjetiva que necesariamente se presenta como abierta y que puede ser adaptada a los intereses concretos de cada docente con la inclusión de los conceptos, de las obras y de los comentarios que más le interese resaltar.

Las formas básicas de trabajar en el aula con esta propuesta son tres. La primera consiste básicamente en proyectar cada obra en el momento oportuno dentro de las explicaciones, e ir haciendo los comentarios sobre la imagen para reforzar las ideas que ya se han tratado, resaltando las que se considere más oportunas. La segunda, más abierta a la participación de los estudiantes, consiste en mostrarles alguna de las imágenes

después de una explicación, pidiéndoles que sean ellos quienes, en grupos reducidos, reflexionen sobre las características de la obra que tengan que ver con los conceptos explicados, las discutan y las expongan brevemente en clase al resto de sus compañeros razonando su propuesta. La tercera, traslada el trabajo fuera del aula y lo deja mucho más abierto aun. Consiste en que después de tratado un tema, sean los estudiantes quienes, como trabajo fuera del aula, busquen en internet obras pictóricas que crean que reflejan los conceptos tratados en clase, y que los proyecten y comenten razonadamente en la clase siguiente. En esta tercera modalidad es muy conveniente dar a los estudiantes alguna orientación básica sobre autores o estilos concretos entre los que pueden buscar, así como páginas o sitios web especializados en arte en los que puedan entrar.

En definitiva, la utilización de obras pictóricas no sustituye ni mucho menos a las clases tradicionales ni a las lecturas obligatorias de curso, pero puede reforzar los contenidos tratados con esos métodos tradicionales. Las imágenes, además de captar la atención con más facilidad, tienen la virtualidad de sintetizar algunas ideas y en consecuencia ayudan, tanto a que los estudiantes se interesen por las clases, como a que entiendan mejor los conceptos y los procesos de cambio económico y social que se explican. Si tenemos en cuenta que, además, esto contribuye a que amplíen sus conocimientos sobre arte y sus horizontes culturales, los argumentos a favor de introducir esta metodología parecen evidentes.

Referencias

Berger, J. (2012) Modos de ver, Barcelona, Gustavo Gili.

Burke, P. (2001) Visto y no visto. el uso de la imagen como documento histórico, Barcelona, Crítica.

Fernandez, D. (2012) “Introducción: Arte e Historia Contemporánea. De la «Gran pintura de Historia» a la pequeña historia o al artista como historiador en el Arte actual”, Espacio, tiempo y forma, Historia Contemporánea, 24, 17-23.

Furio, V. (2003) Gombrich i la historia cultural. Cercles: revista d'història cultural, 6, 212-216

Schwetje, B. y Febbraro, F. (2010) Como leer la historia en el arte, Barcelona, Randon-House Modadori.

Zuleta Romano, S (2013) "Arte y Economía. Otra mirada para entender el capitalismo actual", Blog: el canguro filosófico, http://cangurofilosofo.blogspot.com.es/2013/03/ arte-y-economia-otra-mirada-para.html

Páginas web sobre historia y arte

https://www.wikiart.org/es
http://www.artcyclopedia.com
https://www.khanacademy.org/humanities
https://www.artehistoria.com/es
http://www.descubrirelarte.es/

Recorriendo los campos de Níjar con Goytisolo. La literatura de viajes como recurso para la clase de historia económica de España

Andrés Sánchez Picón
José Joaquín García Gómez
Víctor Luque de Haro
Universidad de Almería

Resumen: El arte en general y la literatura en particular han reflejado a lo largo de la historia la realidad en la que vivían los creadores y son un recurso de enorme interés para la transmisión de conocimientos en las ciencias sociales. Este trabajo analiza las posibilidades docentes que la obra de Goytisolo ofrece en las prácticas de Historia Económica de España. A partir del visionado de los documentales "Tierra de Fuego", "Releyendo Campos de Níjar", de la lectura del ensayo "Tierras del Sur" y de la realización en clase de distintas actividades en torno a estos recursos, como debates, cuestionarios y una excursión, se pretende reforzar la comprensión de los estudiantes de las diferencias socioeconómicas entre el norte y el sur de la España de la posguerra y los distintos ritmos seguidos por la industrialización y el crecimiento económico español en el siglo XX.

Palabras clave: Historia Económica de España, Prácticas docentes, Literatura, Cine, Goytisolo.

Códigos JEL: N940, A230, N140, N340

Touring the fields of Níjar with Goytisolo. Travel Literature as a resource for the Spanish Economic History class

Abstract: Throughout History, Arts in general and literature in particular have shown the reality in which the creators lived, and are resources of great interest for the transmission of social sciencies´ knowledge. This work analyses the educational possibilities that the Goytisolo´s work offers in subjects as Historia Económica de España. Basing on the view of the documentaries "Tierra de Fuego", "Releyendo Campos de Níjar", the reading of the essay "Tierras del Sur" and the fulfilment in the classroom of several activities using these resources, as debates, questionnaires and, even an outing, we try to reinforce the understanding of the students about the economic and social differences between the north and the south of the post-war Spain and the different rhythms of the industrialisation and the economic growth of our country along the 20th century.

Keywords: Economic History of Spain, Teaching practices, Literature, Cinema, Goytisolo.

JEL Codes: N940, A230, N140, N340

1. Justificación

Juan Goytisolo visitó por vez primera Campos de Níjar en 1957, cuando vivía en París. La crónica de aquel viaje a una de las zonas más atrasadas de España hace 60 años arranca del siguiente modo: "Recuerdo muy bien la profunda impresión de violencia y pobreza que me produjo Almería..."[1].

El escritor catalán había conocido en Barcelona y durante la realización del servicio militar a numerosas personas procedentes de las provincias del Sureste (Almería, Granada y Murcia) que engrosaban un importante flujo migratorio hacia la capital catalana y algunas áreas industriales aledañas. La curiosidad por indagar en torno al origen de esas personas que llenaban de acentos extraños algunos parajes de la región más industrial del Estado (esa "Cataluña, fábrica de España) y de contrastar algunas de las explicaciones banales que se improvisaban para explicar el subdesarrollo del Sureste español con el acercamiento a su realidad, alimentaron la curiosidad de Juan Goytisolo y lo llevaron a la realización de varios viajes a la provincia de Almería. Conmovido por la aridez del paisaje y por la violencia del atraso, el escritor escribirá una obra maestra en donde el arrobo estético y la denuncia social se daban la mano.

Una década después del viaje de Goytisolo, Jordi Nadal daría a la luz su estudio sobre la industrialización y desindustrialización del Sureste de España[2]. Nadal, en sus investigaciones que conducirían a la publicación en 1975 de "El fracaso de la Revolución Industrial en España"[3], se había topado con el fenómeno de un fugaz espejismo industrializador en el siglo XIX en diferentes ámbitos del Sureste (Málaga, Almería y Murcia) y trataba de desentrañar también las razones de la debilidad de esos brotes de modernización económica.

---

[1] Goytisolo (1960)
[2] Nadal (1972)
[3] Nadal (1975)

Veinte años más tarde de los viajes de denuncia de Goytisolo a los Campos de Níjar y al barrio almeriense de la Chanca, a comienzos de la década de los ochenta, comenzarían a publicarse una serie de estudios que se referían a la transformación de un desierto en un vergel o que comenzaban a hablar del "milagro económico" de Almería[4].

El cambio de percepción comenzaba a ser radical. Apenas cinco años antes, en 1975, la tesis doctoral del geógrafo Rafael Puyol Antolín todavía se había titulado: "Almería, un área deprimida del Sureste español"[5]. Pero desde los años 80 el denominado milagro almeriense se va a convertir en un asunto que despierta un elevado interés en medios académicos. Desde entonces, se ha cosechado una nutrida bibliografía desde diferentes especialidades como la economía regional, la economía agraria, la agronomía, la sociología e incluso la historia económica[6].

Como los procesos de desarrollo se articulan a partir de la aparición y consolidación de los diferentes sistemas productivos locales anclados en el territorio, este caso nos parecía especialmente indicado para estudiar uno de los casos de mayor transformación económica en la España de la segunda mitad del siglo XX. La práctica ha sido diseñada a partir de la lectura de la crónica-denuncia de Goytisolo, del visionado de algunos documentales y del trabajo de elaboración y comentario de diferentes indicadores de convergencia económica de Almería con el resto de las provincias españolas.

La gran transformación de la economía española desde los años del desarrollismo encuentra en este caso que estudian los alumnos, un contraste muy significativo ya que en apariencia se apoya en un sector, el agrario, que no parecía estar destinado, según el paradigma de cambio estructural propuesto por Kuznets, a cimentar un proceso de desarrollo económico sostenido a largo plazo. Esto ayuda a aproximarse a la complejidad de los procesos de desarrollo territorial y a la pluralidad de factores, en los que tienen particular importancia los de carácter institucional e histórico, de los mismos. Nos ha parecido, en consecuencia, que se trataba de un tema que podía proporcionar a los estudiantes de la asignatura de Historia Económica de España un gran beneficio formativo y que, además, permitía, por la inmediatez del territorio donde se produjo esa gran

---

[4] Fernández Lavandera y Pizarro Checa (1981), pp. 31-70; González Olivares y González Rodríguez (1983), pp.152-168.
[5] Puyol Antolín (1975)
[6] Aznar-Sánchez y Sánchez-Picón (2010)

transformación económica y por la posibilidad de contar con el concurso de protagonistas y testigos cualificados, una visión del cambio desde una pluralidad de enfoques y fuentes informativas. Además de permitirnos la aproximación a algo tan interesante en la economía española del siglo XX como son los movimientos migratorios.

2. Descripción de la práctica

A continuación, pasamos a delinear la práctica a partir de un esquema en el que se sintetiza el contenido de las distintas sesiones. Seguidamente, se desarrollará el contenido de dicho esquema entrando a describir más detalladamente las actividades realizadas en cada una de las sesiones incluyendo algunas de las preguntas, los principales argumentos, ejemplos de las respuestas de los alumnos, fotos de las actividades, etc.

1ª Sesión (2 h.)	Visionado documental "Tierra de Fuego"
	Visionado fragmento documental "Releyendo Campos de Níjar"
	Comentario conjunto del ensayo "Tierras del Sur"
	Comienzo vaciado datos estadísticos para elaboración de gráficos
2ª Sesión (2 h.)	Intercambio de impresiones sobre el libro de viajes "Campos de Níjar"
	Elaboración de gráficos y comentarios sobre los mismos
	Preparación de las cuestiones que serán preguntadas en el debate
3ª Coloquio (2 h.)	Presentación de la batería de preguntas a los ponentes
4º Excursión (6 h.)	Visita al Pantano de Isabel II Observar los restos del antiguo cargadero de mineral Sota y Aznar Paseo por las antiguas instalaciones de las Minas de oro de Almagrera (INI) Visita a las plantaciones de henequén de 1950 Recorrido por las instalaciones de la empresa de agricultura ecológica Biosabor

Durante la **primera sesión** de prácticas (2 horas) se visualizaron los documentales:

1. Tierra de Fuego[7] (10´)
2. Releyendo Campos de Níjar[8] (15´)

[7] Blanco, F. (1962)
[8] Parejo (2006)

El primero es un documental rodado en la provincia de Almería en 1962 y dirigido por José Luis Font. La cinta presenta escenas de municipios como: Albox, Almería (barrio de la Chanca), Mojácar, Níjar, Sorbas, Tabernas. Estas imágenes suponen un elemento único para analizar nuestro pasado y constatar las profundas modificaciones económicas, sociales y paisajísticas que ha experimentado la provincia almeriense. Podemos ver una captura del primero en la imagen 2 del Apéndice y una del segundo en la imagen 3.

Tras la visualización del primero y de un fragmento del segundo, se les preguntó a los alumnos los aspectos que les habían sorprendido y llamado más la atención sobre las imágenes de la realidad socio-económica de la provincia de Almería en los años 60. Entre las intervenciones sobre el primer documental, se destacó:

- La ausencia de agua corriente en gran parte de las viviendas
- La práctica ausencia de vegetación en algunas zonas desertificadas o desérticas.
- La utilización intensiva de animales para labores de transporte y en el trabajo en el campo.
- El uso del arado romano, reflejo del subdesarrollo del campo del sudeste español al comienzo de la segunda mitad del s. XX en la misma década que el hombre llegaría a la luna.
- La predominancia del sector primario en la actividad económica: agricultura, pesca, ganadería caprina.

Entre las intervenciones relativas al fragmento del segundo documental las principales ideas sobre las que se debatió a posteriori fueron:

- El papel periférico de la economía almeriense reflejado y provocado entre otras cosas por la escasez de infraestructuras.
- El papel de la emigración como válvula de escape de la pobreza. Única forma para escapar de los límites malthusianos ante un estado de subdesarrollo que limita los incrementos de productividad.
- La escasez de agua rodea el documental y determina las posibilidades económicas de la provincia.
- Intento frustrado del Instituto Nacional de Colonización de implantar las plantaciones de henequén como fuente de fibras textiles.

- Se observa en el fragmento del documental como la figura de Goytisolo es reconocida, por el que fue alcalde de Níjar entre 1979 y 2007, Joaquín García Fernández, como una persona trascendental en la contribución al conocimiento internacional de este territorio. Durante el debate se destacó la paradoja de este reconocimiento mientras que en los años 60 Goytisolo fue nombrado persona non grata por esta misma institución.

A continuación, se pasó a comentar las ideas principales del texto de Juan Goytisolo "Tierras del Sur"[9]. Se lanzaron preguntas abiertas para que los alumnos, tras traer el texto leído de casa, las contesten entre todos.

Las preguntas que se plantean a los alumnos sobre el texto se reproducen a continuación:

1. ¿Cuál es el objetivo que Goytisolo se plantea con este ensaño?
2. Señala Goytisolo que "la España oficial –la de las grandes ciudades industriales y las provincias del Norte- no es sino la cabeza de un iceberg". ¿Qué características socioeconómicas caracterizarían a la *otra España*?
3. ¿Qué papel otorga Goytisolo a los intelectuales y a la cultura?
4. Identifica las causas del subdesarrollo que Goytisolo caracteriza como fruto de una propaganda interesada.
5. Explica e identifica las causas que Goytisolo señala como verdaderas causantes del subdesarrollo.

Durante la última media hora de clase, se dejó a los alumnos tiempo para que cada grupo eligiese, de entre las cuatro opciones que habíamos planteado, las variables que querían representar mediante gráficos y comentar su evolución. Tras la elección, debían pasar a Excel los datos estadísticos de los diferentes indicadores o variables elegidos. Los datos que se han utilizado en su mayoría provienen del libro "Evolución económica de las regiones y provincias españolas en el siglo XX"[10]. Para la práctica totalidad de las variables elegidas se han utilizado los datos de la provincia de Almería, los de Barcelona y el dato agregado de España. En algunos de los gráficos los alumnos han optado por

[9] Goytisolo (1967)

[10] Alcaide Inchausti (2003)

incluir, además, la representación de los datos de las variables en las provincias de Murcia (por conformar el sudeste español al que hace mención Goytisolo) y Madrid (por su papel como capital de España).

La **segunda sesión** de la práctica comienza con el intercambio de impresiones y la resolución de dudas o inquietudes que les han surgido a los alumnos tras la lectura en casa del libro de viajes "Campos de Níjar"[11]. Tras unos 15 o 20 minutos dedicados a este aspecto pasamos a que cada grupo, asistidos por un ordenador, vaya elaborando los gráficos que considere más adecuados para la representación de la evolución de la variable que le ha sido asignada.

Las 4 opciones que tenían los alumnos para realizar los gráficos a partir de los datos estadísticos de libro Evolución económica de las regiones y provincias españolas en el siglo XX[12] fueron las siguientes:

1. Convergencia y divergencia en términos de PIB por habitante entre las distintas provincias (1930-2000)
2. Comparación de la estructura productiva de la provincia de Almería, Barcelona y Madrid en los años 1930, 1960 y 2000 en términos de producción:
3. Comparación de la estructura productiva de la provincia de Almería, Barcelona y Madrid en los años 1930, 1960 y 2000 en términos de empleo
4. Evolución de la población de Almería y de Barcelona para visibilizar los efectos de las migraciones internas. (1930-2000).

Se dejó en clase unos 45 minutos para que los alumnos elaboraran libremente el tipo de gráfico que ellos consideraban que era más útil para reflejar aquellos aspectos de la evolución económica diferencial entre Almería y Barcelona. La labor del profesor de prácticas durante ese tiempo fue ir resolviendo individualmente (por grupos) dudas tanto sobre técnicas de Excel para la elaboración de los gráficos y el tratamiento de los datos como sobre el significado de los indicadores y la correcta interpretación de los gráficos.

---

[11] Goytisolo (1960)
[12] Alcaide Inchausti (2003)

Tras la elaboración de los gráficos, cada grupo de alumnos (2 o 3 personas) debía elaborar una pregunta que ellos mismos plantearon en el debate con economistas que se celebró la siguiente semana. Las preguntas van precedidas de un pequeño fragmento de la Obra Campos de Níjar o del ensayo Tierras del Sur. De esta manera se utiliza el recurso literario para contextualizar la realidad socioeconómica a la que se hace referencia en la pregunta. Incluimos un par de ellas a modo de ejemplo:

Fragmento de texto introductorio de la pregunta 1:

> *"Mi vecino enseña una huerta cercada con bardas. Dentro, alineados en caballones y encañados cuidadosamente, hay bancales de judías, tomates, berenjenas, pimientos.*
> *- Son magníficos, ¿no?*
> *Digo que sí, que son magníficos.*
> *- Pa sacá algo de esta tierra se necesita tené la cartera bien forrá. El suelo es pedregoso y hay que traerlo tó, el agua, el abono, la arena…*
> *- ¿Arena?*
> *- Pa guardá el caló. Las verduras crecen más aprisa y llegan al mercao antes que d'ordinario. Es un método de las Canarias que aplican por la parte de La Rápita. Aquí, cuando lo empleó el amo del Temprana, tol mundo decía que se iba a cogé los déos, pero el tío se embolsilló arriba de los cincuenta mil duros a la primera cosecha. "*

Pregunta 1: En el fragmento de Goytisolo, podemos apreciar el germen del milagro almeriense. En él se habla de que mediante una inversión adecuada se puede obtener rentabilidad de la tierra. Por otro lado, en el texto Tierras del Sur del mismo autor, se aludía a la falta de iniciativa empresarial del Sureste en contraposición a la mayor iniciativa del empresariado catalán. Sin embargo, el milagro almeriense se ha caracterizado por la conjunción de multitud de pequeñas iniciativas familiares, ¿pensáis que el cambio en la actitud del empresariado viene de factores exógenos, un cambio en la cultura, o simplemente el efecto imitación y la mejora de expectativas de rentabilidad fueron las que produjeron un cambio en la mentalidad empresarial?

Fragmento de texto introductorio de la pregunta 2:

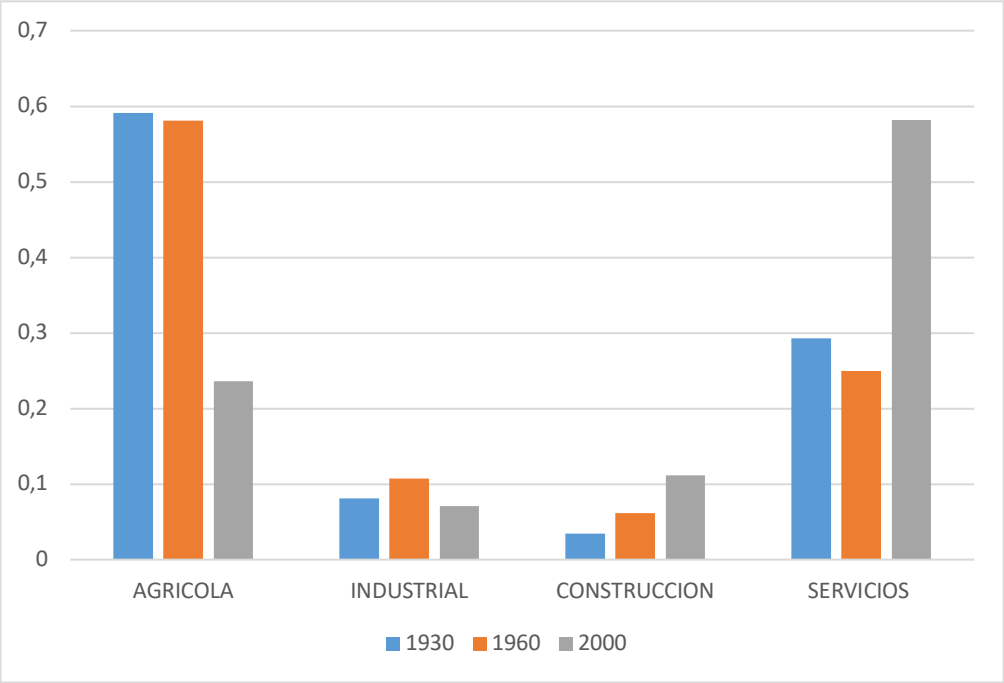
> *"El viejo sonríe con gesto de fatiga. Sus ojos azules parecen desteñidos. —El mayor no era como ellos. —¿No? —Desde pequeño pensaba en los demás. No en su madre, su padre o sus hermanos, sino en todos los pobres como nosotros. Aquí la gente nace, vive y muere sin reflexionar. Él, no. Él tenía una idea de la vida. Su madre y yo lo sabíamos y lo queríamos más que a los otros, ¿comprende?"*

Pregunta 2:

- ¿El modelo económico de la Almería de 1930, basado en el predominio del sector agrícola, tanto en el empleo como en producción, era causa o efecto de una baja cualificación de los trabajadores?
- ¿El mantenimiento del predominio del sector agrícola en la economía almeriense ha podido provocar que esa característica, poca cualificación en la mano de obra, siga existiendo a lo largo del tiempo?

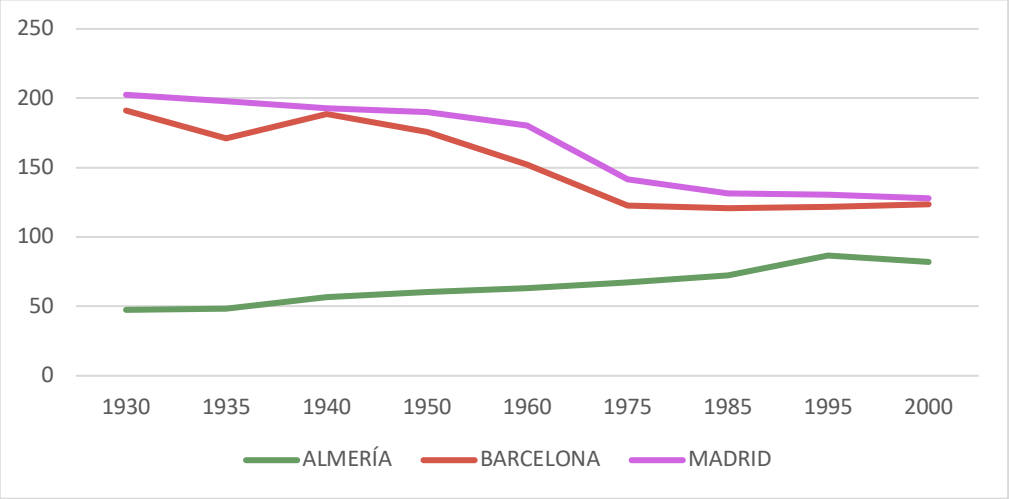
Algunos de los gráficos realizados por los alumnos estaban proyectados durante la realización del debate. A continuación, incluimos algunos de ellos a modo de ejemplo.

Gráfico 1: Evolución del empleo en los distintos sectores económicos en la provincia de Almería



Fuente: Elaboración por parte de los alumnos a partir de los datos estadísticos de Inchausti (2003)

Gráfico 2: Distancia del PIB per cápita provincial en relación al de España



Fuente: Elaboración por parte de los alumnos a partir de los datos estadísticos de Inchausti (2003)

La tercera sesión consistió en un coloquio con economistas y expertos en el conocido como "Milagro almeriense". Para la preparación de esta sesión, las preguntas, previamente elaboradas por los alumnos, fueron corregidas y asignadas a los distintos

ponentes en función de su especialidad para que respondieran a ellas. La dinámica del coloquio se resume a continuación:

- En primer lugar, se introduce la actividad ante los asistentes y se realiza la oportuna presentación de los economistas y expertos.
- Las preguntas fueron lanzadas, previa lectura del fragmento de la obra de Goytisolo que la introduce, por un miembro del grupo de trabajo que la ha elaborado. La respuesta inicial corrió a cargo del experto seleccionado previa previamente que respondió a la pregunta. Las respuestas podrían ser completadas por el resto de economistas o expertos cuando lo consideran oportuno.
- Tras finalizar la ronda de preguntas, cada uno de los ponentes dispuso de 5 minutos para realizar unas breves conclusiones o exponer algún aspecto que consideró relevante.

En el anexo se incluyen dos fotografías que se hicieron durante la realización del coloquio (imágenes 4 y 5) y la invitación que se elaboró para el evento (imagen 6).

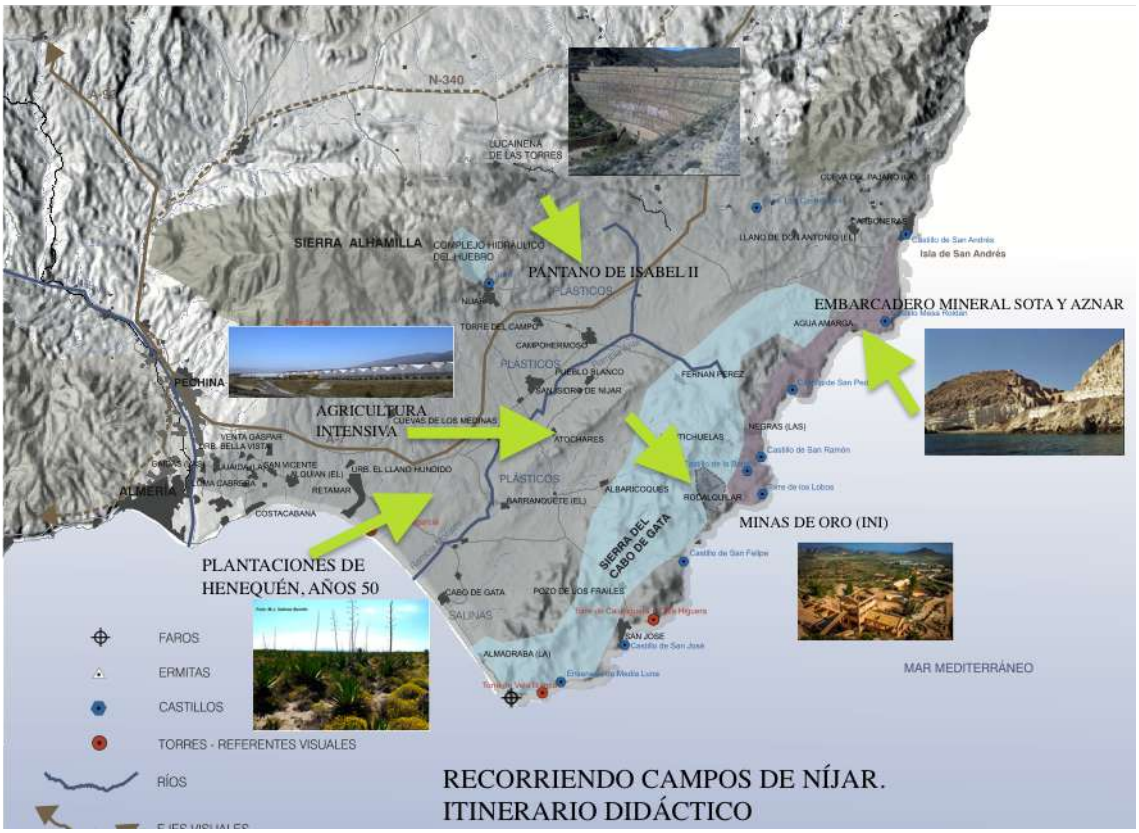
Como se mencionó previamente, la **cuarta sesión** de la práctica consistirá en una excursión por la zona del Campo de Níjar visitando algunos de los lugares simbólicos de la historia económica de la provincia de Almería.

Los principales lugares que se visitarán están representados en el mapa de la imagen 1. A continuación los presentamos ordenados de forma cronológica:

1. Embalse de Isabel II, inaugurado en mayo de 1850 (Imagen 7 del Apéndice). De iniciativa privada, propiedad de la compañía del Pantano de Níjar. Se conserva anegado desde que una década más tarde de su inauguración, la acumulación de sedimentos sin el adecuado mantenimiento lo dejó inservible.
2. Embarcadero de mineral de Agua Marga, de final del S. XIX (Imagen 8 del Apéndice).
3. Minas de Rodalquilar (Imagen 9 del Apendice). Si bien el descubrimiento del oro en Rodalquilar data de finales del siglo XIX, la última etapa y de la que datan la mayoría de los edificios que allí se encuentran corresponde a la empresa pública ADARO.

4. Plantaciones de Henequén promovidas por el Instituto Nacional de Colonización en los años 50 (imagen 10 del Apendice). El objetivo, coherente con la política autárquica de la época, era favorecer la autosuficiencia en el suministro de cuerda para engavillar. Representan un intento frustrado de obtención de la materia prima para la fabricación de fibras puesto que en pocos años la irrupción de las fibras sintéticas dio al traste con la iniciativa.
5. Visitaremos las instalaciones de la empresa Biosabor (Imagen 11 del Apéndice). Dicha empresa representa un ejemplo de modernidad en la agricultura intensiva incorporando las últimas innovaciones tecnológicas y se caracteriza por el protagonismo del cultivo ecológico en su producción.

Imagen 1: Mapa del itinerario didáctico por los Campos de Níjar



3. Conclusiones:

La práctica está sujeta todavía a evaluación final, tanto del trabajo realizado por los alumnos (que culminará con el itinerario que se va a realizar en la última semana del periodo lectivo), como por la valoración que de la misma hagan sus destinatarios. No

obstante, y aunque sea de un modo provisional, podemos avanzar algunas conclusiones de los siguientes aspectos:

a) Las posibilidades que ofrecen la literatura social o la de viajes para la realización de actividades didácticas en historia económica. Aunque es cierto que conviene ser muy cuidadosos en elegir los títulos, tanto por la escasa práctica lectora en formatos tradicionales de muchos jóvenes universitarios, como por la diferente cualidad de los textos literarios para su uso en las clases. En este sentido, la denuncia de Goytisolo (no cabe definir de otra manera su recorrido por los Campos de Níjar en pleno franquismo) es un texto claro y accesible que presenta una descripción vívida de la situación de pobreza y atraso que atenazaba a la comarca hace sesenta años. Además, el fuerte impacto de la obra de Goytisolo, ha permitido contar con material audiovisual en formato documental que ha sido un recurso muy valioso en el desarrollo de esta práctica.
b) La estructuración y el contenido de la práctica presentaban posibilidades para el debate y el trabajo en equipo.
c) La realidad socioeconómica propia de la Almería de los años 60 que se presenta en los materiales trabajados permite el análisis de un proceso de convergencia económica limitado. En la medida que, si bien la distancia relativa entre los niveles de PIB per cápita de la provincia de Barcelona y la de Almería ha disminuido desde los años 30, especialmente durante el período que va desde los años 60 a los 80, la diferencia es aún considerable. Además, en las últimas décadas, el ritmo de convergencia es muy reducido e incluso se ha producido un distanciamiento relativo en algunos años.
d) El formato que se le dio a la tercera sesión práctica permitió a los alumnos el contacto con cualificados expertos en el modelo agrícola almeriense. De esta forma pudieron participar de forma activa en el debate presentando sus preguntas a los expertos.
e) El recorrido didáctico realizado, supone un encuentro con el legado material (patrimonio industrial, paisajes agrarios y culturales) de la historia económica. De esta manera, permite contrastar diferentes modelos de organización económica y empresarial en el aprovechamiento y explotación de los recursos de la zona. El recorrido por la comarca permite abordar a partir de hitos significativos, periodos

diferentes de la historia económica española; desde el liberalismo del siglo XIX al intervencionismo público en las décadas centrales del siglo XX. Sectorial y empresarialmente observamos desde los restos de la agricultura tradicional a la pujante actividad actual de la agricultura intensiva con un fuerte componente en I+D; o desde los restos de algunas empresas privadas del siglo XIX (Pantano de Isabel II o Compañía minera de Sierra Alhamilla), a los asociados a iniciativas estatales durante el franquismo las plantaciones de henequenes o ADARO, empresa del oro de Rodalquilar del INI).

f) Fortalecimiento de valores cívicos y sociales. Entre las competencias generales asignadas a las materias de historia económica en el grado de Economía, destacan las relacionadas con el desarrollo de un espíritu crítico y el compromiso con una mirada plural hacia la realidad económica. El análisis de los textos de Goytisolo, el trabajo con indicadores socioeconómicos, el contacto con empresarios y expertos y el recorrido por el territorio, han sido recursos muy valiosos en la consecución de esos objetivos formativos.

Apéndice:

Imagen 2: Captura del documental Tierra de Fuego

Imagen 3: Captura del documental Releyendo Campos de Níjar

Imagen 4: Fotografía tomada durante el encuentro sobre el Milagro económico almeriense.

Imagen 5: Fotografía tomada durante el encuentro sobre el Milagro económico almeriense.

Imagen 6: Modelo de carta invitación elaborado para el encuentro.

25 AÑOS 1993 | 2018 UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ENCUENTRO SOBRE EL MILAGRO ECONÓMICO ALMERIENSE

El próximo día 25 de mayo, a las 12:30 h. en la sala de Grados del Edificio Departamental de CC. Económicas y Empresariales de la Universidad de Almería se celebrará un coloquio entre un grupo de economistas y expertos en la economía almeriense y los estudiantes de 2º de Economía de la asignatura Historia Económica de España en el que se discutirá acerca de las claves explicativas del milagro económico que ha supuesto la transformación del modelo de la agricultura almeriense.

El acto cuenta con la asistencia de D. Serafín Mateo Callejón (economista y empresario), Dña. Lola Gómez Ferrón (empresaria agrícola y turística), D. David Uclés Aguilera (economista de Cajamar) y D. Francisco J. Cortés (analista económico de Cajamar). Como coordinadores del mismo: Andrés Sánchez Picón y Víctor Luque de Haro.

Organiza: Área de Historia e Instituciones Económicas de la UAL

Imagen 7: Pantano de Isabel II. Níjar (1850).

Imagen 8: Embarcadero de la compañía minera de Sierra Alhamilla (Sota y Aznar) en Aguamarga, 1893-1940.

Imagen 9: Mina de Oro de Rodalquilar. Empresa ADARO (INI), 1943-1966

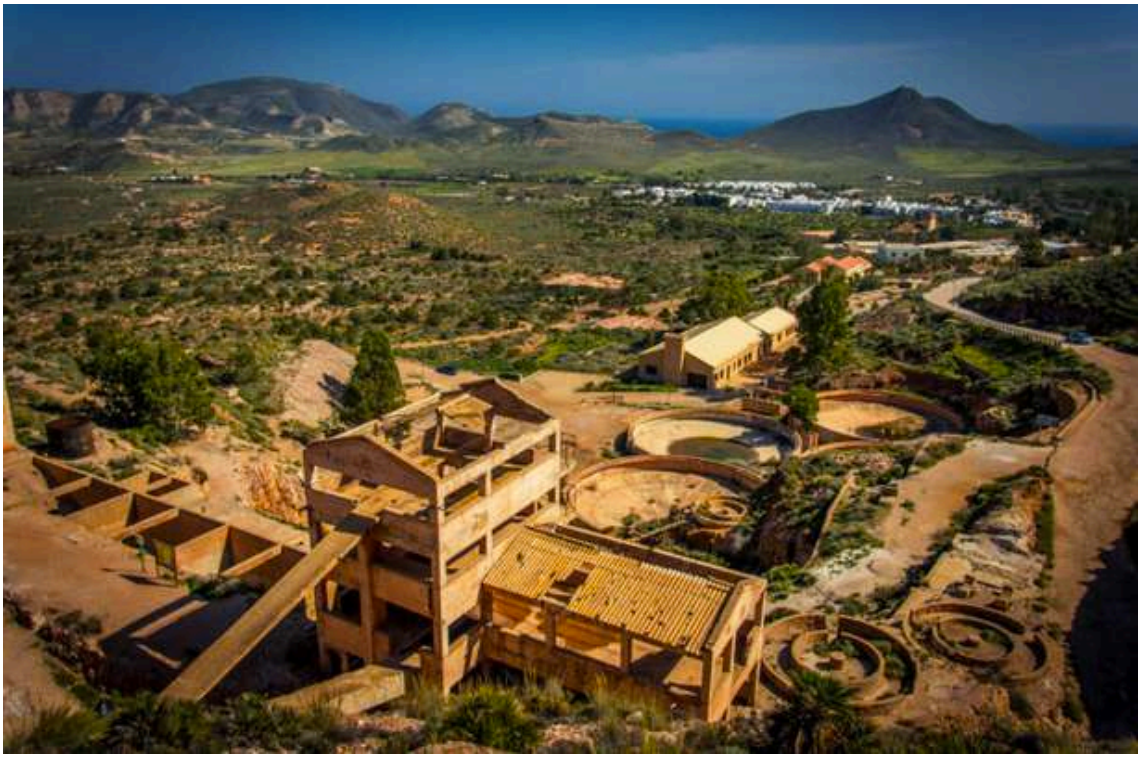


Imagen 10: Restos de las plantaciones de henequén impulsadas por el INI (1950)

Imagen 11: Instalaciones de Biosabor. Instalaciones de la empresa de agricultura ecológica (San Isidro, Níjar).

Bibliografía:

- ALCAIDE INCHAUSTI, Julio (2003): *Evolución económica de las regiones y provincias españolas en el siglo XX*. Fundación BBVA., Bilbao.
- AZNAR-SÁNCHEZ, José Ángel; SÁNCHEZ-PICÓN, Andrés. (2010): "Innovación y distrito en torno a un "milagro": la configuración del sistema productivo local de la agricultura intensiva en Almería". *Revista de historia industrial*, 2010, no 42, p. 157-193.
- FERNÁNDEZ LAVANDERA, Odón; PIZARRO CHECA, Antonio. (1981): "Almeria: la tecnica del" enarenado" transforma un desierto". *Revista de Estudios Agrosociales*, 1981, no 115, p. 31-70.
- GONZÁLEZ OLIVARES, Fernando Y GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Jesús (1983): "Almería: el milagro de una agricultura intensiva". *Papeles de Economía Española*, 1983, no 16, p. 138-151.
- GOYTISOLO, Juan. (1960): *Campos de Nijar*. Seix Barral, Barcelona.
- GOYTISOLO, Juan. (1967): "Tierras del Sur" en *El furgón de cola*. 1967. Seixborral, Barcelona.
- NADAL, Jordi (1972): "Industrialización y desindustrialización del Sureste español, 1817-1913". *Moneda y Crédito*, 120, pp. 3-80.
- NADAL, Jordi. (1975): *El fracaso de la revolución industrial en España: 1830-1914*. Ariel, 1982. Pp. 178-272.
- PUYOL ANTOLÍN, Rafael. (1975) *Almería, un área deprimida del sudeste español: estudio geográfico*. Instituto de Geografía Aplicada del Patronato" Alonso de Herrera"

Material audiovisual (Documentales):

- BLANCO, Fernando. (productor) y Font, José Luis. (director). (1962). *Tierra de Fuego.* España: P.C Balcazar.
- PAREJO, Nonio. (director y productor). (2006). *Releyendo Campos de Nijar*. España.

Las imágenes como recurso para facilitar una visión histórico-económica del pasado

Julio Tascón Fernández

Universidad de Oviedo

Misael Arturo López Zapico

Universidad Autónoma de Madrid

Una de las dificultades que solemos encontrar en nuestras clases es hacer comprender a los estudiantes que para estudiar el pasado es preciso identificarlo con algo más que un cúmulo de datos y anécdotas. Es decir, que nuestros antepasados –sean estos más o menos remotos– tenían una forma distinta de ver el mundo que la que caracteriza a los tiempos actuales. Una obviedad que, sin embargo, es esencial para captar la complejidad de los procesos históricos desde un punto de vista económico. Resulta, por tanto, esencial encontrar recursos que permitan atender a esta problemática, siendo las imágenes un correcto acompañamiento en la docencia universitaria. Todos, en mayor o menor medida, hemos introducido cuadros, fotografías o pósteres en nuestras presentaciones. La pregunta es, ¿lo hacemos de forma intuitiva y para romper la monotonía de los bloques de texto, o bien existe una lógica detrás de esta inclusión?

Partiendo de esta sencilla premisa, nos propusimos identificar un conjunto de imágenes que pudieran resultar útiles para una adecuada comprensión del pasado y que sirvieran como complemento a las explicaciones. Para ello, tomamos como punto de partida las lecciones que conforman el programa de Historia Económica Mundial / World Economic History del itinerario bilingüe de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Oviedo. Como se muestra en el cuadro 1, se trata de un contenido muy generalista, por lo que los recursos que hemos seleccionado parecen fácilmente adaptables a cualquier otro programa de Historia económica con ciertas similitudes.

Cuadro 1: Programa de Historia Económica Mundial, curso 2017/18

World Economic History, Syllabus (Uniovi, 2017/18)
Lesson 1. From the first economic revolution to the decadence of the ancient world
Lesson 2. The economic evolution of feudal society
Lesson 3. The expanding economy of Europe during the 15th and 16th centuries
Lesson 4. Economic evolution of Modern Age. The growth of the Classical Political Economy
Lesson 5. Industrial revolution and industrialization
Lesson 6.Industrialization in the European Northern and Central countries
Lesson 7. Industrialization of the Southern European countries
Lesson 8. The economic growth of the United States
Lesson 9. Economic evolution of the Western countries from 1874 to 1914
Lesson 10. Economic consequences of World War I
Lesson 11. The Great Depression. Politics and economic recovery
Lesson 12. From World War II to the current crisis

Fuente: Elaboración propia

Habiendo apreciado las enormes dificultades que tienen muchos estudiantes para entender los procesos históricos acaecidos en los tiempos más pretéritos, hemos preferido centrarnos únicamente en las lecciones 3, 4 y 5. El objetivo es que las imágenes seleccionadas resulten útiles para que comprendan que el mundo que les rodea no siempre fue igual y que deben aprender a desarrollar una concepción histórica, sin la cual, no podrán comprender la magnitud de los cambios producidos en los últimos dos milenios. Una comprensión que consideramos que está netamente conectada con la capacidad de evocar el pasado de una manera no solo conceptual sino también visual.

Aquello de "una imagen vale más que mil palabras", supone un reto para ir probando propuestas que sirvan al propósito de la manera más oportuna.

1. Los problemas que plantea la selección y utilización de imágenes

La selección de imágenes no siempre resulta sencilla, no ya porque obviamente algunas pueden ser más evocadoras que otras, sino sobre todo por las dificultades de derivadas de posibles derechos de autor que condicionan su uso. Se trata de una complicación que nosotros hemos tratado de resolver mediante el uso de obras digitalizadas por parte de la Biblioteca Nacional y que están disponibles en su repositorio online denominado Biblioteca Digital Hispánica.[1] Sin embargo, los términos y condiciones de las imágenes obtenidas por este medio no quedan del todo claros. En los mismos se alude a que

> para uso privado o público no comercial, puede descargar las imágenes que sean de dominio público, siguiendo las instrucciones anteriormente indicadas. Aunque este tipo de uso no precise autorización expresa, por favor, como procedencia cite siempre la condición de fondo de la BNE, y, siempre que pueda, añada el enlace a la obra en BDH[2].

Está claro que una clase universitaria no puede tener la consideración de "uso privado". Existen más dudas sobre si su uso encajaría dentro de la categoría de "público no comercial". El sentido común parece dictar que el uso comercial haría más bien referencia a la publicación o edición de un material docente –por ejemplo, un manual– en el que se incluyeran imágenes descargadas de la Biblioteca Digital Hispánica a modo de ilustraciones. Sin embargo, dado que los estudiantes pagan unas tasas universitarias, existe una duda razonable sobre el carácter comercial de nuestra actividad.

La legislación vigente en materia de propiedad intelectual resulta quizás más clarificadora. Así, a partir de una lectura no restrictiva del artículo 32 "Citas y reseñas e ilustración con fines educativos o de investigación científica" de la Ley de Propiedad Intelectual, creemos haber encontrado una solución favorable a nuestros intereses:

> Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o

---

[1] Accesible en http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica.

[2] Véase Guía de ayuda para el usuario. Accesible en http://www.bne.es/export/sites/BNWEB1/webdocs/Catalogos/GuiaAyudaUsuarioBDH.pdf.

> fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada[3].

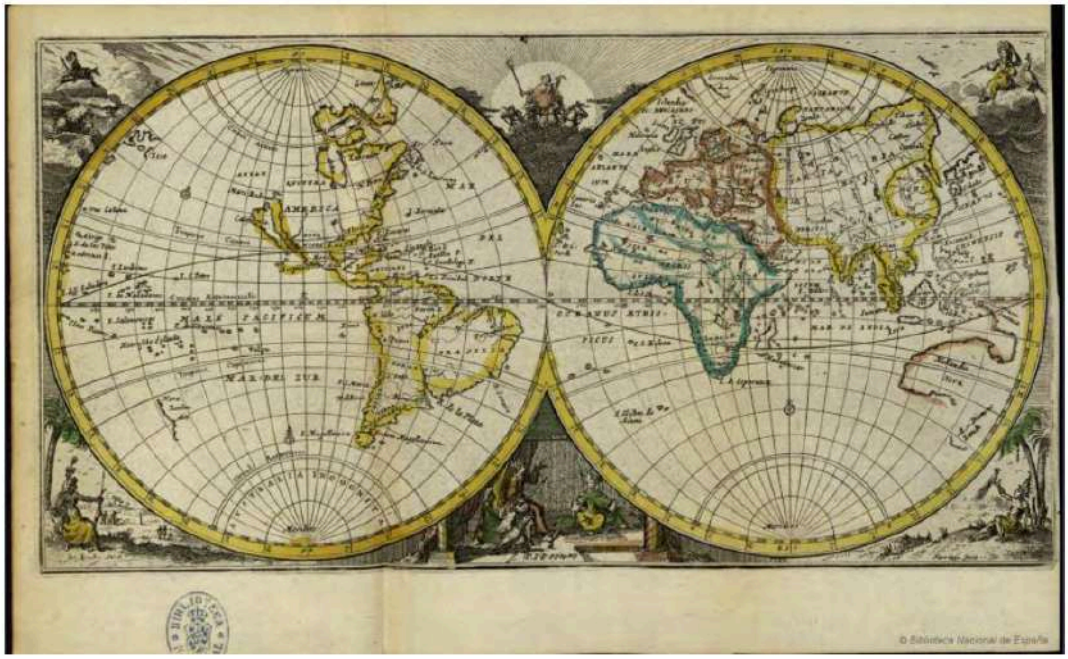
Veamos cómo se concretan algunos de estos usos de imágenes, incluyendo una muestra de las mismas. Asumimos pues que una cartografía de situación es muy conveniente para ilustrar sencillamente que el mismo espacio sobre el que se practican las diversas actividades económicas ha cambiado a lo largo del tiempo. En cursos anteriores recomendábamos a los estudiantes que a la hora de preparar la asignatura manejaran obras clásicas como el Atlas Histórico Mundial de George Duby.[4] El saldo resultaba desigual ya que muchos alumnos no hacían el esfuerzo de acudir a la biblioteca para hacer la consulta. De ahí que estimáramos la conveniencia de utilizar ilustraciones en nuestras presentaciones que estén totalmente disponibles en repositorios de libre acceso. Esto facilita mucho la labor pues si bien las imágenes seleccionadas son explicadas en clase, los estudiantes tienen también la posibilidad de acceder fácilmente a otras ilustraciones de esas mismas obras a partir de la referencia que les incluimos en las presentaciones. Veamos un ejemplo concreto. Cuando en el tema 4 se aborda la evolución económica de la Edad Moderna, abrimos la presentación con la imagen 1.

---

[3] Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia

[4] DUBY, George (2018), Atlas Histórico Mundial (4ª ed.), Larousse, Barcelona.

Imagen 1. Mapa del Mundo c. 1700

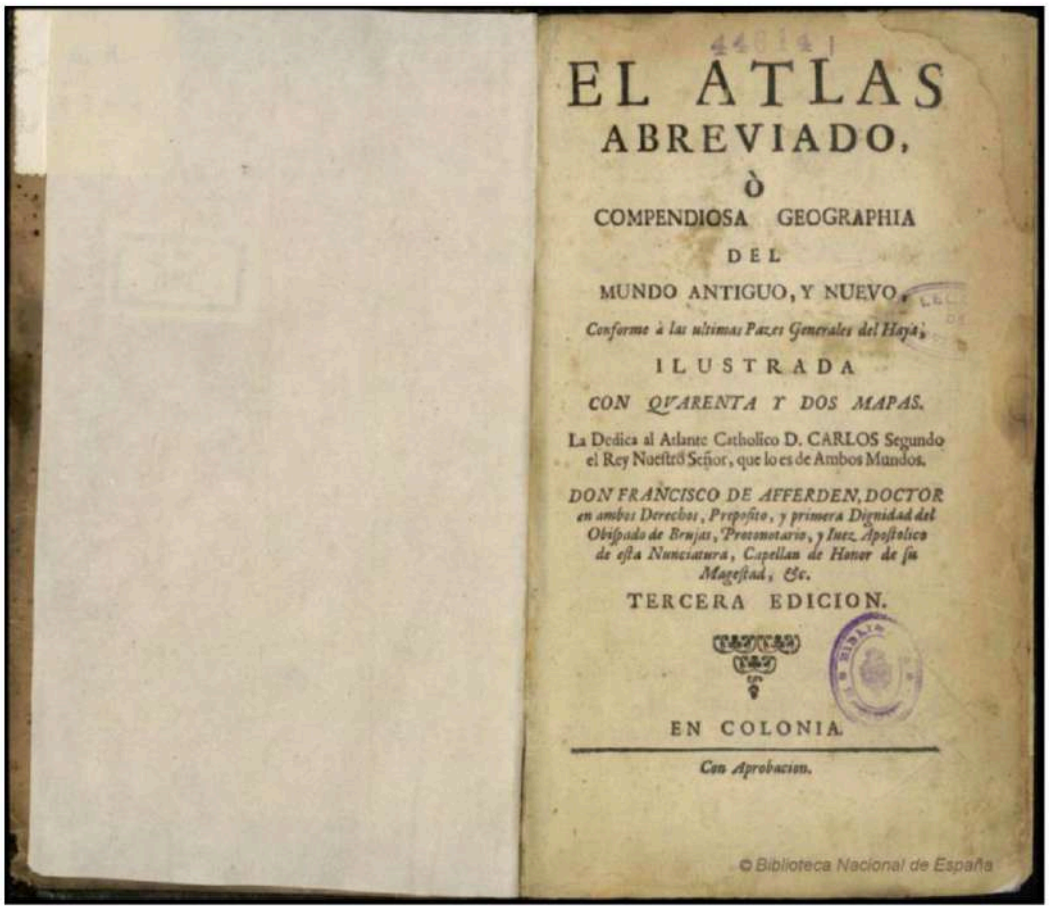


Fuente: El Atlas Abreviado, ó Compendiosa Geographia del Mundo Antiguo, y Nuevo, Conforme á las ultimas Pazes Generales de Haya : Ilustrada con quarenta y dos mapas... Don Francisco de Afferden(1653-1709), 3ª edc., Colonia, 1708. Accesible en Biblioteca Digital Hispánica: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000141171&page=1

La representación de los continentes resulta familiar a los estudiantes, pero a la vez encuentran elementos que les generan curiosidad. Un sentimiento que puede ser aprovechado para incrementar su motivación, solicitándoles que identifiquen en la imagen a las principales potencias comerciales del momento y que describan los territorios por ellas controlados. A partir de sus respuestas se les orienta para que comprendan la importancia que tuvo el nuevo orden europeo salido de la Paz de Westafalia y los efectos económicos que tuvo el mismo en la situación de España y en unos Países Bajos ahora ya independientes.

Dado que El atlas abreviado o Compendiosa geographia del mundo antiguo y nuevo, conforme à las ultimas Pazes Generales del Haya (imagen 2) está accesible de manera online se les invita a que visiten el enlace una vez finalizada la clase y que comenten sus impresiones en la siguiente sesión.

Imagen 2. Portada de la obra

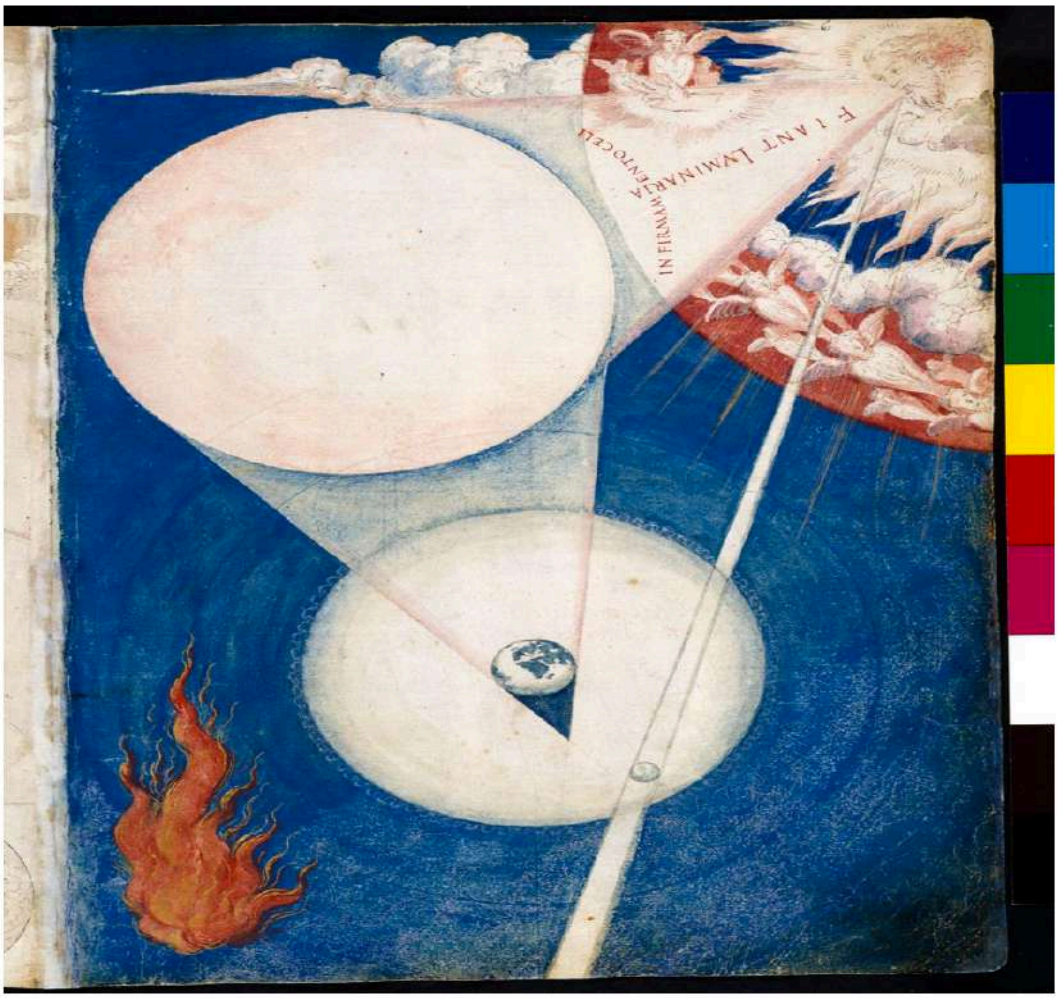


EL ATLAS
ABREVIADO,
Ò
COMPENDIOSA GEOGRAPHIA
DEL
MUNDO ANTIGUO, Y NUEVO,
Conforme à las ultimas Pazes Generales del Haya,
ILUSTRADA
CON QVARENTA Y DOS MAPAS.
La Dedica al Atlante Catholico D. CARLOS Segundo el Rey Nuestro Señor, que lo es de Ambos Mundos.
DON FRANCISCO DE AFFERDEN, DOCTOR en ambos Derechos, Prepósito, y primera Dignidad del Obispado de Brujas, Protonotario, y Juez Apostolico de esta Nunciatura, Capellan de Honor de su Magestad, &c.
TERCERA EDICION.
EN COLONIA.
Con Aprobacion.
© Biblioteca Nacional de España

Fuente: El Atlas Abreviado, ó Compendiosa Geographia del Mundo Antiguo, y Nuevo, Conforme á las ultimas Pazes Generales de Haya : Ilustrada con quarenta y dos mapas... Don Francisco de Afferden(1653-1709), 3ª edc., Colonia, 1708. Accesible en Biblioteca Digital Hispánica: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000141171&page=1

Las coordenadas espacio-temporales son como sabemos vitales para un historiador económico, pues permite otorgar un significado complejo a ideas como las de evolución o progreso. Recurrir a los Atlas de la época permite a los estudiantes problematizar mejor su relación con el pasado, alcanzando a ver que el conocimiento no es algo que esté ahí para ser descubierto, sino que tiene que ser construido. La cartografía es por ello una buena apoyatura para observar lo cambiante de las nociones que se han obtenido del espacio en diversas épocas. Ergo, el espacio muta también en función de la racionalidad del presente, que cuenta con un determinado nivel técnico en los correspondientes conocimientos de cada época. Qué mejor ejemplo que el denominado Finis Terrae y los dibujos alegóricos a los mitos de lo desconocido, allende los mares, constituyendo una de las tantas alegorías contenidas en la cartografía de la Edad Moderna.

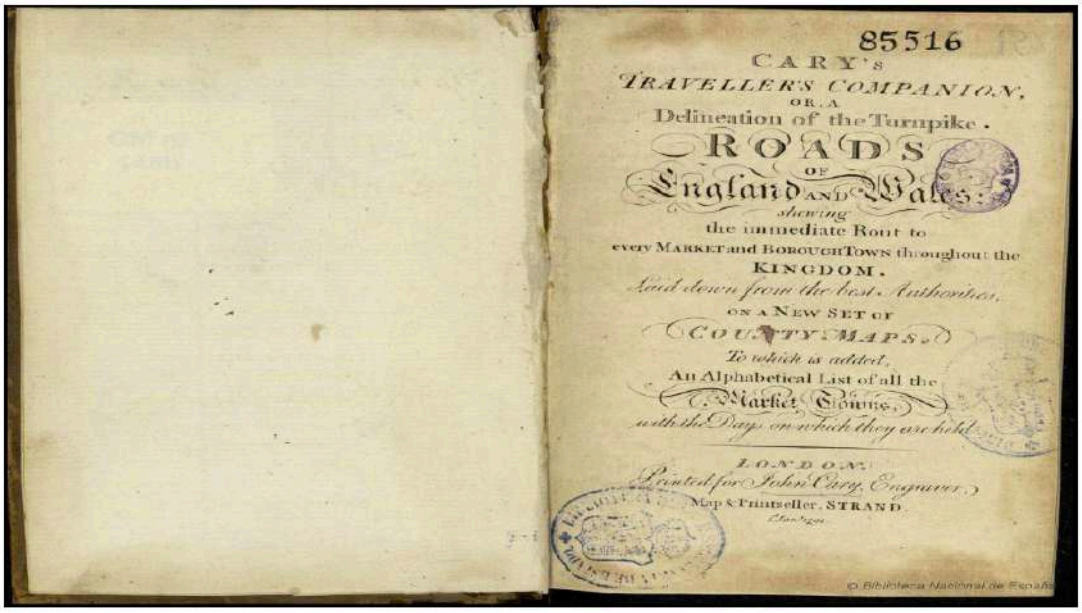
Imagen 3. Alegoría del mundo



Fuente: *De Aetatibus Mundi Imagines* de Francisco de Holanda (1517-1584). Accesible en Biblioteca Digital Hispánica: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000137315&page=1

Otra muestra de la utilidad de este tipo de materiales lo tenemos cuando para introducir el tema 5, dedicado a la revolución industrial, centramos nuestro interés en la importancia del desarrollo de las vías de comunicación en el Reino Unido junto al tránsito de nuevas ideas. El denominado tiempo del Gran Tour fue importante para algunos británicos, que pretendieron un viaje para sus hijos a modo de reconocimiento previo a su inserción en sociedad. Este Gran Tour es un hito en los itinerarios de viajeros ingleses, pues solía tener una duración alrededor de unos tres años, aproximadamente. Tal vez sean relevantes las diferencias entre unas imágenes concebidas para un propósito y otras con otros objetivos de tipo turístico. O tal vez no se vean afectada las diferentes cartografías en lo más mínimo… El recurso a un libro sobre las carreteras de peaje de Inglaterra y Gales con una lista de los mercados urbanos presenta una respuesta a la anterior reflexión.

Imagen 4. Portada de la obra



85516

CARY'S

TRAVELLER'S COMPANION,

OR, A

Delineation of the Turnpike.

ROADS

OF

England AND Wales:

shewing

the immediate Rout to

every MARKET and BOROUGH TOWN throughout the

KINGDOM.

Laid down from the best Authorities,

ON A NEW SET OF

COUNTY MAPS.

To which is added,

An Alphabetical List of all the

Market Towns,

with the Days on which they are held.

LONDON:

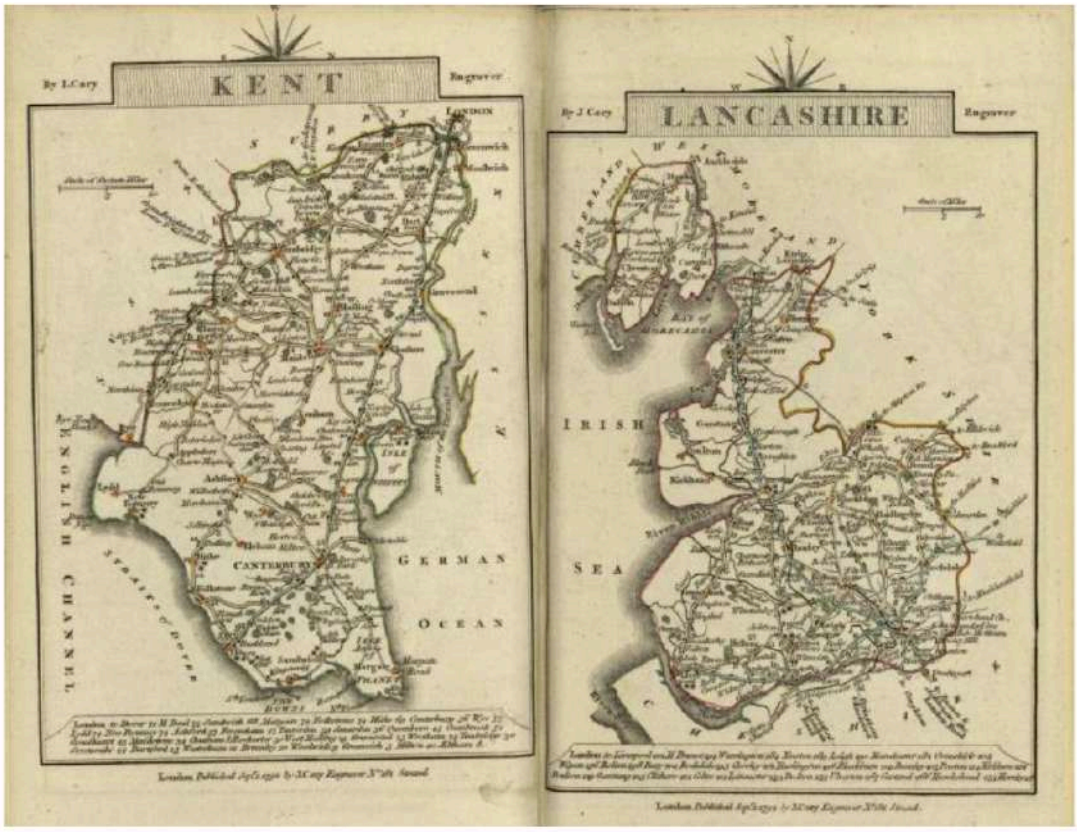
Printed for John Cary, Engraver,

Map & Printseller, STRAND.

© Biblioteca Nacional de España

Fuente: *Cary's Traveller's Companion, or, A Delineation of the Turnpike Roads of England and Wales*, London Printed for John Cary, Engraver, 1791. Accesible en Biblioteca Digital Hispánica: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001546

Imagen 5: Carreteras y caminos de Kent y Lancashire



Fuente: *Cary's Traveller's Companion, or, A Delineation of the Turnpike Roads of England and Wales*, London Printed for John Cary, Engraver, 1791. Accesible en Biblioteca Digital Hispánica: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001546

Nuevamente esas imágenes hacen que los estudiantes tengan que enfrentarse a una realidad muy distinta a la de su día a día. Dado que muchos de ellos desean participar en programas de intercambio académico a lo largo de su proceso formativo, otra manera de motivarles es que, a partir de este tipo de libros, diseñen una ruta hasta su punto de destino predilecto, reflexionado sobre cómo hubieran realizado su viaje hace tan solo tres siglos atrás. En suma, otro nuevo ejemplo de cómo a partir de un material gráfico que tenemos fácilmente a nuestra disposición, es posible modificar el ritmo de nuestras clases para hacerlas más atractivas al alumnado.

Sesión 6: TIC aplicadas a la docencia universitaria de la Historia Económica: experiencias

Javier Puche

Universidad de Zaragoza

Ismael Hernández Adell

Universitat Pompeu Fabra

El actual escenario universitario exige un esfuerzo del profesor por renovar sus metodologías y herramientas docentes con el fin de garantizar el aprendizaje competencial y activo del alumno desde la innovación didáctica y la eficacia. Para ello el profesor precisa sin duda una formación continua que le ayude a desarrollar una actitud abierta al cambio. La nueva estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje, las estrategias de fomento de la motivación de los alumnos y de su autonomía, la formación en competencias, o la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al campo docente son algunas de las áreas que, siempre de manera interdisciplinaria, constituyen la base para la renovación metodológica.

En la última década hemos asistido a una intensificación del uso de las nuevas tecnologías en todos los sectores de la sociedad. Este fenómeno ha afectado directamente a la docencia universitaria, expresada en la generalización del uso de plataformas digitales (Campus o Aulas Virtuales) pero también con una oferta creciente de aplicaciones y herramientas digitales diseñadas para implantar la revolución digital en la enseñanza.

Esta propuesta de sesión tiene como objetivo principal reflexionar sobre la utilización de las TIC en la docencia universitaria de la Historia Económica. ¿Qué aplicaciones o plataformas resultan más adecuadas? ¿Cómo pueden contribuir las nuevas tecnologías a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestro campo? ¿Cómo usarlas debidamente? El ámbito docente no puede quedar al margen de esta realidad, por lo que es necesario revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, incluyendo la docencia universitaria. Creemos que un pilar fundamental para este propósito se debe cimentar en la construcción de espacios de reunión de los profesores de la disciplina donde puedan presentar e intercambiar sus experiencias

docentes con apoyo de herramientas TIC. Siendo este el objetivo, los organizadores de esta sesión desean invitar a todos aquellos interesados en la docencia universitaria de la Historia Económica a presentar propuestas de comunicación sobre sus prácticas docentes con apoyo en TIC desarrolladas en nuestras universidades (dispositivos móviles, aplicaciones educativas, cursos virtuales, cuestionarios en video, videojuegos…).

Las TIC y las prácticas de historia económica: elaboración de wikis colaborativas en el campus virtual

Esther M. Sánchez Sánchez

Elisa Botella Rodríguez

M. del Mar Cebrián Villar

M. Pilar Brel Cachón

Universidad de Salamanca

Resumen: En este texto presentamos una de las prácticas de Historia Económica que con mayor éxito hemos venido realizando en los Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas (GPymes) de la Universidad de Salamanca: la elaboración de wikis colaborativas en el Campus Virtual. Con la experiencia acumulada de tres cursos académicos y cinco asignaturas distintas, y las conclusiones de un cuestionario anónimo cumplimentado por los estudiantes, exponemos las características, procedimientos, ventajas e inconvenientes de esta actividad. En términos generales, ha contribuido a mejorar aptitudes y habilidades como la búsqueda y selección de información, la combinación de trabajo autónomo y en equipo, la planificación óptima de tiempos y espacios, y el ejercicio de buenas prácticas académicas como evitar el plagio o saber citar según los estándares al uso. Todo ello ha redundado, creemos, en beneficio tanto de nuestras asignaturas de Historia Económica como de la trayectoria académica y profesional de los alumnos que las han cursado.

Palabras clave: Historia Económica, clases prácticas, TICs, wikis.

ICT and economic history practices: development of collaborative wikis in the virtual campus

Abstract: This paper discusses one of the most successful practices implemented during the last three years in undergraduate Economic History courses (BA in Economics, BA in Business Administration, and BA in Small and Medium Firms Management) at the University of Salamanca. This exercise is based in collaborative websites (wikis) created at the students' intranet (*Studium*). Experience gained from five different courses and within several teaching innovation projects, and feedback collection from anonymous questionnaires, helped us to

identify characteristics, creative process, opportunities and problems of collaborative wikis. This activity has generally improved undergraduates' skills and abilities to advance information search. Wikis have also promoted the combination of autonomous and joint work and enhanced optimal planning of deadlines, timing and spaces. They additionally represent a good academic mechanism to avoid plagiarism and learn the standard referencing system. In sum, results have clearly improved our Economic History courses, as well as academic and professional skills of our students.

Key words: Economic History, practical courses, ICTs, wikis (collaborative websites).

"Dímelo, y lo olvidaré;
muéstramelo y lo recordaré,
involúcrame y lo aprenderé".
Confucio (551 a. C.- 479 a. C.)

El marco educativo actual, surgido de la adecuación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha implicado la puesta en funcionamiento de un modelo docente capaz de transmitir a los estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse en la actual sociedad del conocimiento y ser capaces de aprender de manera autónoma a lo largo de toda su vida (Delors, 1996; Keeling, 2006; De Pablos, 2010). El EEES parte de la premisa de que los futuros graduados vivirán en un entorno internacional cada vez más global, competitivo, dinámico y complejo, por lo que tendrán que desplegar al máximo los conocimientos (*competencias específicas*) y habilidades (*competencias trasversales*) adquiridos en sus estudios universitarios (Biggs, 1996; Carvallo, 2002, 2009; López Noguero, 2005; Fernández, 2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) facilitan la implicación y participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una "docencia poderosa" (Maggio, 2012) capaz de perdurar en el tiempo tanto por lo aprendido como por la capacidad de aprender.

Son muchos los estudiantes que inician su contacto con la Historia Económica con un gran desinterés, un bajo nivel de conocimientos previos y un escaso espíritu crítico. Salvo contadas excepciones, no perciben la utilidad de esta asignatura (en sus diversas variantes) en los Grados de Economía y Empresa. Bien al contrario, asocian la Historia

(Económica) con la lectura de textos aburridos y la memorización de datos inútiles. En su mayoría, no han realizado en etapas formativas previas más que prácticas de tipo "tradicional", basadas en comentarios de textos, gráficos y tablas a partir de material fotocopiado. Muchos son incapaces de identificar ideas clave, analizar —y no simplemente transcribir— los datos, seleccionar críticamente la información, relacionar teoría y práctica, y resolver problemas poco complejos o simplemente diferentes a los habituales. De forma paradójica, estas nuevas generaciones de jóvenes tienen un potencial enorme en cuanto a espontaneidad, creatividad, trabajo multitarea, acceso a medios tecnológicos y aplicación de las TICs.

¿Cómo mejorar la motivación, esfuerzo y preparación de nuestros estudiantes? ¿Cómo aprovechar el gran potencial derivado de su capacidad de acceso a múltiples recursos y medios tecnológicos? ¿Cómo aumentar, en último término, su rendimiento académico? Consideramos que una de las claves está, en línea con las premisas del EEES, en la introducción de prácticas de aprendizaje activo basadas en el uso de nuevas metodologías y tecnologías. Aquí presentamos una de las prácticas que mayor éxito ha cosechado en las asignaturas que imparte el área de Historia e Instituciones Económicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca: la elaboración de wikis colaborativas en el Campus Virtual (*Studium*).

Origen y potencial de las wikis

El origen de las "wikis" (etimológicamente del hawaiano "rápido") se atribuye al programador norteamericano **Ward Cunningham**, que en 1995 puso en marcha una herramienta colaborativa a distancia para crear, discutir y compartir de manera rápida ideas sobre patrones de diseño (*Portland Pattern Repository*). Desde entonces, la denominación wiki se ha venido utilizando para designar un sitio web que alberga contenidos creados por una comunidad de autores[1]. Las wikis permiten elaborar un documento web, con texto, imágenes y enlaces a otras páginas wiki o sitios web, que puede ser editado en cualquier momento y lugar por cualquiera de los participantes

[1] Más detalles sobre el origen de las wikis en Augar, Raitman, y Zhou (2004), Rick y Guzdial (2006), Jenkins (2006), Beldarrain (2006), Bold (2006), Hsu (2007), Wheeler, Yeomans y Wheeler (2008), Hughes y Narayan (2009), y Hernández, Martínez y Torrecilla (2014), entre otros.

(Koschman, 1996; Watson el al., 2008). Cada usuario aporta información y/o corrige la información aportada por el resto de usuarios, en un proceso continuo de revisión y actualización que garantiza la evolución del conocimiento. El sistema registra cada modificación realizada (quién, cuándo, qué) y almacena todas las versiones previas, que siempre pueden recuperarse y compararse. El manejo de las wikis es muy sencillo, puesto que funcionan con una "tecnología transparente" (Wheeler, Kelly y Gale, 2005), básica, intuitiva y similar a la de los programas informáticos más habituales, susceptible por tanto de ser utilizada por profesores y estudiantes de todos los niveles. El ejemplo de wiki más conocido es la Wikipedia, la enciclopedia colaborativa en línea más grande del mundo.

Las wikis constituyen uno de los recursos más utilizados y mejor valorados de la tecnología Web 2.0, concepto surgido en 2004 para designar al fenómeno social derivado del desarrollo en Internet de nuevas aplicaciones basadas en la participación activa e interacción continua de los usuarios[2]. Los consumidores de esta nueva tecnología dejan de ser meros receptores pasivos de información para convertirse en constructores y transformadores activos de la misma. A diferencia de los blogs, que siguen una estructura cronológica y reúnen entradas personales y espontáneas que raramente son modificadas, las wikis poseen una organización temática, suelen incluir información más objetiva y documentada, y están sometidas a un proceso continuo de revisión por parte de la comunidad de editores (Parker y Chao, 2007).

En los últimos años, las wikis han experimentado una popularidad creciente como herramientas de enseñanza-aprendizaje en entornos presenciales y virtuales. Profesores procedentes de un amplio abanico de especialidades han defendido su potencial educativo y dado cuenta de sus experiencias, sobre todo en el mundo académico anglosajón y en entornos pedagógicos constructivistas[3]. Estos profesores coinciden a la hora de destacar que la interacción entre estudiantes, el uso de la informática y la libertad de horarios característicos de las wikis promueven y mejoran el aprendizaje. También están de

[2] Como características fundamentales de la Web 2.0 (o Web social) se señalan la dinámica constante, la autoría colectiva y la democracia informativa. Además de las wikis y los blogs, la Web 2.0 incluye redes sociales tan populares como Facebook, Twitter, Youtube, LinkedIn o Flickr. Vid. Alexandre (2006), Anderson (2007), Schrum y Solomon (2007), y Hazari, North y Moreland (2009).
[3] Resumen de experiencias en Parker y Chao (2007).

acuerdo al advertir una serie de limitaciones, que por lo general derivan de la heterogeneidad de los grupos en materia de conocimientos y accesibilidad tecnológica[4].

Metodología

Durante los cursos 2015-2016 a 2017-2018, hemos realizado prácticas con wikis en las asignaturas siguientes: Historia Económica (obligatoria, 1º de ADE), Historia Económica Contemporánea (obligatoria, 1º de GPymes), Historia de las Relaciones Económicas Internacionales (optativa, 4º de Economía), Historia de la Empresa (optativa, 4º de ADE), e Historia y Fundamentos de Economía (optativa, 2º de Historia).

En principio, nuestras wikis no se crean en abierto (Internet), sino en el Campus Virtual *Studium* de la Universidad de Salamanca (plataforma Moodle), de manera que sólo son visibles y editables por los estudiantes matriculados en cada una de las asignaturas. En función del número de alumnos, se abren una o varias wikis. El abanico de temas susceptibles de ser tratados es amplísimo: desde un capítulo del temario hasta una cuestión de investigación inédita. También pueden albergar material de apoyo como glosarios, biografías, reseñas de libros, bibliografías, o debates en torno a alguna cuestión de actualidad. Incluso cabe la posibilidad de plantear un caso práctico y pedir a los alumnos que elaboren, vía *brainstorming*, un informe colectivo como si formaran parte del equipo de directivos de una empresa o trabajasen como funcionarios de un organismo internacional. En cursos avanzados, resulta recomendable ceder a los estudiantes la propuesta de posibles aspectos a tratar en la wiki[5]. Los temas de mayor éxito pueden archivarse para ser utilizados en clases futuras, formar parte de un repositorio común al área de conocimiento, y/o ser publicados en la Wikipedia, algo que motiva especialmente a los estudiantes: su trabajo se ve reconocido y apreciado, tanto que pasa a ser de dominio público.

Antes de la apertura de las wikis en *Studium*, el profesor explica en clase los temas seleccionados y las cuestiones prácticas relativas a edición, extensión y plazos de entrega. La edición es muy sencilla. Los pocos alumnos que manifiestan no entender las

---

[4] Véanse, por ejemplo, Skiba (2005), Hughes y Narayan (2009), Ben-Zvi (2007), Deterns, Cuthrell y Stapleton (2010), Naismith, Lee y Pilkington (2011), y Hutchison y Colwell (2012).
[5] Compendio de los usos más comunes de las wikis en Parker y Chao (2007).

explicaciones del profesor, subsanan sus dudas en cuanto comienzan a manejar por sí mismos el servidor informático. Una vez creada la actividad en el Campus Virtual de la asignatura (*agregar actividad> wiki*, formato html), e incorporado el título (y adicionalmente objetivos e índice), comienza a editarse el documento. El texto se configura con las herramientas más comunes de Word. Las imágenes pueden insertarse desde Internet o desde el propio equipo. Para crear *links*, se introduce la palabra/frase seleccionada entre paréntesis cuadrados o doble corchete (*[[...]]*), lo que nos dirige a otra página ya existente o por elaborar. Si queremos conservar los cambios, pulsaremos siempre *guardar*. Dos usuarios no pueden editar el documento al mismo tiempo. Si lo intentan, al que se conecta más tarde le aparecerá el mensaje "*hay un usuario editando este sitio*", y tendrá que esperar a que quede "libre". La extensión y los plazos de entrega de las wikis dependerán de las características particulares de cada asignatura (duración, número de alumnos, porcentaje de las prácticas en la evaluación final, etc.).

La experiencia nos obliga a insistir ante los estudiantes en una serie de cuestiones básicas: leer lo que previamente han escrito los demás para evitar repeticiones y detectar posibles errores; centrarse en el tema objeto de estudio y no irse por las ramas; citar las fuentes utilizadas, a fin de cumplir la normativa académica y no incurrir en plagios; y cuidar la presentación, prestando atención a la organización de la información y a las faltas de ortografía y de expresión. Aunque se prioriza la construcción de la wiki "entre iguales" y la administración autónoma del sitio por parte de los estudiantes (Bold, 2006), el profesor puede intervenir en cualquier momento para observar el progreso de la wiki, subsanar posibles irregularidades e ir adecuando el trabajo a las exigencias de la asignatura (Montenegro y Pujol, 2010). Además, permanecerá disponible, tanto presencialmente en su horario habitual de tutorías, como de forma virtual por e-mail, para resolver todas las posibles dudas que puedan surgir en el proceso.

No se pretende la elaboración de un trabajo colectivo a partir de añadidos individuales, sino que todos los usuarios se impliquen en la tarea como un todo, lo que generará un producto mucho más sólido y complejo, un proyecto verdaderamente común. También es importante no limitarse a realizar añadidos, sino corregir las aportaciones del resto de usuarios, y saber reconocer, y en su caso eliminar, información inapropiada o poco relevante. En la wiki confluirán, por tanto, situaciones de colaboración y competencia, que en conjunto proporcionarán avances más importantes que los obtenidos si la actividad se desarrollase de manera individual.

El Campus Virtual proporciona al profesor el historial de las diferentes versiones y los cambios realizados por cada estudiante, lo que permite proceder a evaluaciones individuales (qué ha añadido cada uno, qué ha modificado, cuáles son sus fuentes, cómo su tipo de trabajo, si extensivo o intensivo, etc.). En términos generales, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en esta práctica han sido superiores a la media de las demás prácticas, contribuyendo a mejorar las notas de la evaluación continua y final de las asignaturas en las que se ha utilizado.

Para conocer la valoración de los estudiantes, se utilizó un cuestionario anónimo y se lanzaron preguntas abiertas en clase. Prácticamente todos los implicados manifestaron una elevada receptividad hacia esta práctica, por su novedad, entretenimiento, facilidad de uso, flexibilidad horaria, y utilidad académica y profesional. Todos conocían la existencia de las wikis (por la Wikipedia), pero muy pocos habían participado en la edición de alguna de ellas. No obstante, enseguida aprendieron sus rudimentos de uso y se sintieron cómodos con la herramienta. No en vano están acostumbrados a trabajar con ordenadores y participar en redes sociales y otros sistemas de comunicación on-line.

Resultados

Entre los aspectos positivos de esta actividad, cabe destacar los siguientes:

- *Aumento de interés, motivación y participación activa en la asignatura*. Los estudiantes se involucran en una actividad que les resulta mucho más novedosa, dinámica, flexible, útil y satisfactoria que muchas de las prácticas que han realizado hasta entonces o están desarrollando en sus estudios de Grado. En particular, les resulta especialmente atractiva la posibilidad de realizar la wiki según sus propios ritmos de trabajo y desde cualquier plataforma tecnológica: ordenadores, tablets, teléfonos móviles. También la multiplicidad de aplicaciones de la wiki (académicas, laborales e incluso personales), y la oportunidad de generar conocimiento aprovechable por otros usuarios (conocidos y desconocidos). La wiki potencia asimismo la participación de aquellos estudiantes que, por timidez o dificultades con el idioma, suelen intervenir poco en las clases presenciales.

- *Fomento de actitudes responsables, críticas y creativas*. Los estudiantes están pendientes del trabajo propio y ajeno, valoran el esfuerzo de los compañeros, pero a la vez hacen todo lo posible para diferenciarse de ellos enriqueciendo con sus aportaciones personales el fondo y la forma del trabajo colectivo.
- *Reducción de la unidireccionalidad profesor-estudiante*. Las wikis incrementan el protagonismo del estudiante en el proceso de transmisión de conocimientos, privilegiando además la comunicación horizontal (estudiante-estudiante) sobre la vertical (profesor-estudiante).
- *Adquisición de criterios de búsqueda, selección, organización y presentación de la información*. Sabido es que nuestros alumnos tienen acceso a gran cantidad de información, pero que no saben, salvo excepciones, seleccionarla de forma mínimamente científica y rigurosa, ni distinguir la información relevante de la secundaria o accesoria. La wiki ayuda a mejorar estas carencias.
- *Capacidad de análisis y síntesis*. Esta actividad combina tanto el análisis detallado de un tema, para conocer características y extraer conclusiones, como la identificación y sistematización de sus ideas principales.
- *Desarrollo de competencias de escritura*. La wiki anima al cuidado de la redacción y a la vez fomenta la corrección recíproca entre compañeros. Además, la lectura y relectura continuas de sus páginas ayuda a retener la información allí expuesta.
- *Ejercicio de buenas prácticas académicas*, como evitar el plagio o saber citar según los estándares al uso.

En el otro extremo de la balanza, hemos detectado algunas debilidades:

- La búsqueda de información suele limitarse a los recursos disponibles en Internet, especialmente la Wikipedia y un amplio abanico de artículos de opinión de calidad diversa. Es muy raro que se acuda a bibliotecas, archivos y centros de documentación especializados, y apenas se consultan libros o artículos científicos.

- Los añadidos son significativamente superiores a las correcciones. Algunos estudiantes se limitan a escribir sin ni siquiera leer el escrito previo de sus compañeros, produciéndose repeticiones y amalgamas de fragmentos inconexos con estilos distintos. Pocos se atreven a modificar las aportaciones de sus compañeros si no cuentan con elementos que les proporcionen la seguridad suficiente. En algunos casos excepcionales se han detectado plagios de textos publicados y apropiaciones indebidas de aportaciones previas de otros usuarios de la wiki.
- Poca capacidad crítica y poco contrastre de información. Un porcentaje significativo de estudiantes se limitan a reproducir sin más las primeras informaciones que encuentran, sin proceder a críticarlas y/o contrastarlas.
- Uso incorrecto de las herramientas informáticas. Este inconveniente deriva, casi siempre, de las prisas. Algunos alumnos han llegado a borrar completamente, por error, páginas enteras del trabajo. Este transtorno resulta, no obstante, fácil de subsanar, al permitir el sistema la recuperación de todas las versiones previas.
- En términos generales, no hemos advertido en nuestras clases —a diferencia de otros autores— una "fractura digital" que pueda desembocar en una "fractura académica" (Montenegro y Pujol, 2010). Incluso los estudiantes "no convencionales" (adultos y/o trabajadores que por su edad no han tenido una socialización tecnológica tan amplia como los más jóvenes) acceden sin dificultad al Campus Virtual y al manejo de las wikis.

Conclusión

Las TICs ofrecen nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje, sobre todo aquellas que fomentan la participación activa de los estudiantes. La introducción de wikis colaborativas en nuestras asignaturas de Historia Económica ha resultado muy positiva. Las ventajas han primado sobre los inconvenientes. Las wikis han proporcionado a los estudiantes espacios donde construir conocimiento en común, de manera que no se han limitado a recibir y estudiar el material aportado por el profesor, sino que han intervenido activamente en la creación de material adicional. De esta forma, nuestros estudiantes han aprendido que el conocimiento es un proceso activo (se

construye, se valida, se rebate), en el que importan tanto el producto final como su evolución. Y han valorado la importancia de la creación colectiva, es decir han conocido y apreciado el trabajo de sus compañeros, y han descubierto o confirmado que las ideas de otros son a menudo una fuente inestimable de ideas propias.

Bibliografía

ALEXANDER, Brian (2006), "Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?", *Educause Review*, 41, pp. 32-44.

ANDERSON, Paul (2007), *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*, JISC Technology and Standards Watch Report.

AUGAR, N., RAITMAN, R., y ZHOU, W. (2004), "Teaching and learning online with wikis", in R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, y R. Phillips (eds.), *Proceedings of the 21st Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*, Australia, pp. 95-104.

BELDARRAIN, Yoani (2006), "Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration", *Distance Education*, 27, pp. 139-153.

BEN-ZVI, Dani (2007), "Using wiki to promote collaborative learning in statistics education", *Technology Innovations in Statistics Education*, 1, pp. 1-18.

BIGGS, John (1996), "Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16.

BOLD, M. (2006), "Use of wikis in graduate course work", *Journal of Interactive Learning Research*, 17, pp. 5-14.

CARBALLO, Roberto (2002), *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Madrid, Universidad Complutense.

CARBALLO, Roberto (2009), *Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias e alumnos universitarios*, Madrid, Díaz de Santo.

DE PABLOS, Juan (2010), "Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7, pp. 6-16.

DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe UNESCO*, Madrid, Santillana.

DETERS, Faye; CUTHRELL, Kristen; STAPLETON, Joy (2010), "Why Wikis? Student Perceptions of Using Wikis in Online Coursework", *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6, pp. 122-134.

FERNÁNDEZ, Amparo (2010), "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*", Revista de Docencia Universitaria,* 8/1.

HAZARI, Sunil; NORTH, Alexa; MORELAND, Deborah (2009), "Investigating Pedagogical Value of Wiki Technology", *Journal of Information Systems Education*, 20, pp. 187-198.

HERNÁNDEZ, Juan P.; MARTÍNEZ, Fernando; TORRECILLA, Eva M. (2014), "Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, pp. 97-111.

HSU, Jeffrey (2007), "Innovative technologies for education and learning: Education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts, and more", *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3, pp. 70-89.

HUGHES, Joan E.; NARAYAN Ravi (2009), "Collaboration and learning with Wikis in Postsecondary Classrooms", *Journal of Interactive Online Learning*, 8, pp. 63-82.

HUTCHISON, Amy; COLWELL, Jamie (2012), "Using a wiki to facilitate an online professional learning community or induction and mentoring teachers", *Education and Information Technologies*, 17, 3, pp. 273-289

JENKINS, Henry (2006), *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*, Chicago, MacArthur Foundation.

KEELING, Ruth (2006), "The Bologna process and the Lisbon research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse", *European Journal of Education*, 41/2, pp. 203-223.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando (2005), *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Madrid, Narcea.

MAGGIO, Mariana (2012), Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad, Buenos aires, Paidós.

MATTHEW, Kathryn I.; CALLAWAY, Rebecca A. (2009), "Wiki as a Collaborative Learning Tool in a Language Arts Methods Class", *Journal of Technology in Education*, 42, pp. 51-72.

MONTENEGRO, Marisela; PUJOL, Joan (2010), "Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10, pp. 1-15.

NAISMITH, Laura, LEE, B.H.; PILKINGTON, R. (2011), "Collaborative learning with a wiki: differences in perceived usefulness in two context of use", *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, pp. 228-242.

PARKER, Kevin; CHAO, Joseph (2007), "Wiki as a teaching tool", *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Object*s, 3, pp. 57-72.

RICK, Jochen; GUZDIAL, Mark (2006), "Situating CoWeb: A scholarship of application", *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, pp., 89-115.

SCHRUM, Lynne; SOLOMON, Gwen (2007), *Web 2.0: New tools, new schools*, Eugene, OR: ISTE.

SKIBA, Diane (2005), "Do your students wiki?", *Nursing Education Perspectives*, 26, pp. 120-121.

WATSON, Richard T.; BOUDREAU, Marie-Claude; YORK, Paul; GREINER, Martina y WYNN, Donald (2008), "Opening the classroom", *Journal of Information Systems Education*, 19, pp. 75-86.

WHEELER, Steve, KELLY Peter; GALE, Ken (2005), "The influence of online problem-based learning on teachers' pro-fessional practice and identity", *ALT-J: Research in Learning Technology*, 13, pp. 125-137.

WHEELER, Steve; YEOMANS, Peter; WHEELER, Dawn (2008), "The good, the bad and the wiki: evaluating student-generated content or collaborative learning", *British Journal of Educational Technology*, 39, pp. 987-995.

Anexo 1. Cuestionario

	Preguntas	**Puntuación 1 a 5**
1	La wiki ha incrementado mi interés por la asignatura.	4.06
2	La wiki ha contribuido a mejorar mi nota en la asignatura.	4.54
3	La wiki me ha ayudado a interactuar con otros estudiantes.	4.03
4	La posibilidad de ver las aportaciones de mis compañeros me ha animado a mejorar las mías.	4.43
5	La wiki me ha servido para saber organizar y estructurar un trabajo.	4.89
6	He encontrado sencillo el manejo informático de la wiki.	4.12
7	Ya había utilizado antes esta herramienta.	1.2
8	Me gustaría utilizar wikis en otras asignaturas.	4.29
9	Considero que el uso de las wikis puede ser de utilidad en entornos profesionales fuera del ámbito de la Universidad.	4.7
10	En resumen, mi grado de satisfacción con la wiki es…	4.6

Anexo 2: ejemplos de wikis

WIKI 1. Historia de las relaciones económicas entre España y China

WIKI 2. España y el Fondo Monetario Internacional

WIKI 3. La internacionalización de las empresas españolas de Defensa

WIKI 4. Inversión extranjera en infraestructuras españolas e inversión española en infraestructuras extranjeras

WIKI 5. Grandes economistas españoles con proyección internacional

WIKI 6. Implantación en Salamanca de las grandes superficies comerciales de origen francés: Carrefour, E. Leclerc, Decathlon, Leroy Merlin, etc.,

WIKI 7. Influencia de la USAL en la economía de Salamanca

El uso de herramientas de gamificación como mecanismo de control y evaluación en la realización de lecturas

Francisco M. Parejo-Moruno

Antonio M. Linares-Luján

Francisco Isidoro Vega-Gómez

José Francisco Rangel Preciado

Universidad de Extremadura

Abstract: El aprendizaje cooperativo y competitivo que deriva del empleo de aplicaciones como *kahoot* o de la elaboración de cuestionarios relativos a los contenidos de una unidad didáctica está ya fuera de dudas. Estas herramientas pueden ser, además de un elemento del enganche del estudiante a la asignatura, un instrumento motivador de este que permita mejorar la presencialidad en las aulas e incluso los resultados académicos, como se ha constatado en diversas experiencias. Sin embargo, en este ensayo experimental se pretende usar tales herramientas para la evaluación del trabajo autónomo del estudiante en lo que respecta a la realización de lecturas, a la vista de que otros mecanismos de control como el debate en clase de tales lecturas dirigido por el profesor no resultan plenamente satisfactorias, al ser excluyentes con aquellos estudiantes que, bien por timidez o por no haber preparado suficientemente la lectura, desisten de participar.

En este sentido, en la comunicación se analizarán los resultados de la aplicación, por primera vez, de diversas herramientas de gamificación para el control y evaluación de las lecturas recomendadas y obligatorias de la asignatura Historia del Pensamiento Económico impartida en los cursos de 3º del grado de Economía y de 4º del Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas – Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura. La experiencia, que se desarrolla en el segundo semestre del curso académico 2017-2018, se plantea para un grupo de 40 estudiantes dividido en seminarios de 20 estudiantes cada uno.

1. Introducción

El aprendizaje cooperativo y competitivo que deriva del empleo de aplicaciones de gamificación, como *kahoot* o la elaboración de cuestionarios participativos relativos a los contenidos de una unidad didáctica, está ya fuera de dudas. Estas herramientas pueden ser un elemento de enganche a la asignatura, además de un instrumento motivador que

permite incrementar la presencialidad de los estudiantes en las aulas e incluso mejorar los resultados académicos de estos, como se ha constatado en diversas experiencias.

El objetivo de este trabajo es valorar la eficacia motivadora de estas técnicas de gamificación en la evaluación del trabajo autónomo del estudiante en lo que respecta a la realización de lecturas obligatorias vinculadas a una asignatura específica, a la vista de que otros mecanismos de control aplicados previamente, como el debate en clase de tales lecturas dirigido por el profesor, no resultan plenamente satisfactorios, al carecer del elemento motivador que sí se le presume a estas técnicas de gamificación, y al ser también excluyentes con aquellos estudiantes que, bien por timidez o por no haber preparado suficientemente la lectura, desisten de participar en el debate.

Para alcanzar el objetivo referido, en la comunicación se analizan, de forma muy exploratoria, los resultados de aplicar, por primera vez, la herramienta *kahoot* para el control y evaluación de 4 lecturas obligatorias de la asignatura Historia del Pensamiento Económico, impartida en los cursos de 3º del Grado de Economía y de 4º del Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas – Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura. El experimento ha sido desarrollado durante el segundo semestre del curso académico 2017-2018, el cual no ha sido aún evaluado, por lo que los resultados presentados son todavía muy primarios y, en cualquier caso, provisionales. Se infiere, no obstante, que el planteamiento de esta herramienta gamificadora para el control y evaluación de lecturas obligatorias redunda en mejores resultados en cuanto a la preparación por parte del estudiante de las lecturas planteadas, y no solo en lo que respecta a la mayor profundidad con que las lecturas son trabajadas (algo que deriva del carácter competitivo que este tipo de herramientas inyecta a los estudiantes), sino también, y especialmente, a la mayor implicación de los estudiantes en el debate posterior programado para cada lectura. Además, el experimento sirve para poner de manifiesto las dificultades de realizar una evaluación objetiva y justa cuando el perfil de los estudiantes que componen el grupo de clase es muy heterogéneo.

La comunicación se estructura en 5 apartados. El primero es esta introducción. En el segundo se exponen muy brevemente algunas referencias que consideramos útiles para encuadrar, en términos didácticos, la experiencia que hemos desarrollado. El tercer apartado sirve para sintetizar el contexto en el cual el experimento es realizado. El cuarto apartado refleja la experiencia realizada, si bien, todavía, de una forma bastante

superficial y descriptiva. Finalmente, en el quinto apartado realizamos algunas reflexiones a modo de conclusión.

2. Las herramientas de gamificación: breves apuntes bibliográficos

Como es sabido, la evolución y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permitido su inclusión en el aula, revolucionando la docencia en general y las metodologías docentes en particular. En este sentido, y como señala Rodríguez Cobos (2009), existe consenso en aceptar que el uso de las herramientas TICs en el aula presenta una serie de ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado, en la medida en que (1) mejora la motivación y el interés del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) produce una mayor interactividad en la relación profesor-estudiante, permitiendo un feedback entre ellos que potencia la comunicación; (3) propicia un aprendizaje cooperativo o colaborativo, a la vez que mejora la iniciativa y la creatividad; y (4) favorece el desarrollo de una mayor autonomía por parte del alumnado[1]. Entre las estrategias docentes basadas en las TICs, unas de las que más se han desarrollado en los últimos años han sido las vinculadas a los procesos de aprendizaje gamificado, las cuales permiten optimizar la enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos (Villalustre y Del Moral, 2015). La bibliografía existente al respecto es ya muy cuantiosa, a pesar de ser un campo relativamente joven, pero en general muestra una amplia evidencia sobre el empleo exitoso de los procesos de aprendizaje gamificado en la educación superior (Corchuelo, 2018; Prieto y otros, 2014; Morales, 2013). A grandes rasgos, la mayor parte de las experiencias gamificadoras realizadas en este ámbito se han fundamentado en el empleo de herramientas como el *Kahoot*, el *Socrative* o el *Quiz-Show*, constatándose en la mayoría de los estudios una mejora de la competitividad y de la motivación del alumnado en el proceso de aprendizaje (Martín y Jaén, 2016; y Castilla, Romana y López-Terradas, 2013)[2].

[1] Sobre los efectos positivos que han tenido las TICs en el aula desde el punto de vista de la metodología docente, véase Ferro, Martínez y Otero (2009).

[2] Trabajos como Morillas (2016) señalan que esta inclusión de la gamificación y de otras herramientas TICs en el aula han supuesto un cambio de paradigma notable en la enseñanza presencial, propiciando un aprendizaje autónomo mayor, pero a la vez más cooperativo o colaborativo.

Cuadro 1. Estudios recientes sobre TICs y gamificación en signaturas de Historia y Economía

Autores (año)	*Herramientas TICs*	*Asignatura*	*Principales conclusiones*
Váscones (2016)	Videojuegos	Historia Ecuatoriana	Valoración positiva de los docentes de los procesos de gamificación en las asignaturas de historia.
Verdú (2016)	Utilización general de herramientas TICs	Historia	Los resultados obtenidos tras la utilización de TICs y procesos gamificado en el aula son altamente gratificantes.
Puche (2016)	Socrative	Historia Económica	El uso de Socrative en la evaluación de contenidos en historia económica mejora la motivación del alumnado a la hora de afrontar la asignatura.
Martínez-Carrión (2016)	Hipermedia: Cine	Historia Económica	La utilización del cine en aula permite mejorar la adquisición de determinadas competencias y aumenta conocimientos.
Rubio (2014)	Test en dispositivos móviles	Historia Económica	Mejora la motivación y la asistencia del alumnado.
López y Tascón (2013)[3] y Díaz-Ordoñez y Bartolomé (2014)	Twitter	Historia Económica	El uso de twitter beneficia la generación de debate en torno a aspectos económicos de actualidad, como la reciente crisis económica internacional.
Arancibia y Badía (2013)	Utilización general de herramientas TICs	Historia (Educación Secundaria)	Necesidad de realizar profundizando la utilización real de los recursos TICs en el aula.
Elaskar (2013)	Utilización general de herramientas TICs	Historia	El uso de herramientas TICs en el aula mejora la lectura, escritura y expresión oral del alumnado.
Bernal (2013)	Archivos fotográficos digitalizados	Historia Económica	El autor muestra las bondades de la utilización de los archivos fotográficos digitalizados para las prácticas de las asignaturas de historia económica.

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al uso de la aplicación *Kahoot*, que posibilita la colaboración y el

[3] Estos mismos autores, concretamente hacemos referencia al estudio de López, Gómez y Tascón (2014) hacen referencia a que la red social Pinterest resulta una herramienta útil para la asignatura de Historia Económica.

uso de los dispositivos móviles en el aula[4], Leticia Rodríguez-Fernández (2017) ha demostrado que esta herramienta permite mejorar los resultados de aprendizaje al potenciar la memorización y la asimilación de los conceptos, siendo además una técnica valorada muy positivamente por el alumnado. En este sentido, en el Cuadro 1 exponemos una breve revisión bibliográfica sobre la aplicación de TICs y de herramientas de gamificación en el ámbito de las ciencias sociales, más concretamente en asignaturas de Economía e Historia (Cuadro 1), en la cual se pueden constatar los resultados positivos de dicha aplicación en el aprendizaje. Igualmente, en el Cuadro 2 completamos este ejercicio bibliográfico con algunas referencias específicas que han utilizado la herramienta *kahoot* en concreto, y con las principales conclusiones de estas.

Cuadro 2. Estudios sobre la aplicación de la herramienta *kahoot* en el aula

Autores (año)	**Asignatura**	**Principales conclusiones**
Puche (2017)	Historia Económica	Aplicaciones como Kahoot o Socrative mejoran la motivación y participación del alumnado.
Rodríguez-Fernández (2017)	No aplicable	Kahoot mejora los resultados, la memorización y obtienen una buena valorización del alumnado.
Fuentes y otros (2016)	Asignaturas del Grado en Derecho y Educación Primaria	Kahoot fomenta la participación y el aprendizaje en el aula mientras se realizan evaluaciones interactivas.
Rodríguez, Loro y Villén (2015)	Sociología de la Educación	Los alumnos valoran positivamente la utilización del Kahoot y como una herramienta para la utilización en su futuro profesional (la docencia).
Pintor y otros (2014)	No aplicable	Kahoot presenta una serie de ventajas frente a otros tipos de software para realizar cuestionarios y encuestas online, como clickers.

Fuente: Elaboración propia.

Las conclusiones de ambos cuadros parecen evidentes. Por un lado, el uso de las TICs y en concreto de técnicas de gamificación, sea cual sea la herramienta utilizada, mejora

[4] Los entornos virtuales que permiten mejorar la colaboración y el uso de los dispositivos móviles en el aula son cada vez más utilizados en la educación superior, teniendo resultados de aprendizajes muy positivos; Melo (2017).

la motivación y la asistencia del alumnado a clase. Por otro lado, se constata que la utilización de herramientas TICs se encuentra en auge en la disciplina de Historia Económica, aspecto este que en absoluto es exclusivo de dicha disciplina, siendo ello, por tanto, un fenómeno generalizado del cual la docencia en Historia Económica ya participa. Además, también parece verificarse que la utilización de la herramienta *Kahoot* en el aula presenta aspectos positivos frente a otras herramientas en la realización de cuestionarios y encuestas en el aula, siendo uno de los *tools* metodológicos cuyo empleo docente más se ha intensificado desde su aparición en 2013.

En definitiva, tomando los resultados de experiencias previas, entendemos que *kahoot* puede ser una buena herramienta para evaluar la actividad de lectura obligatoria asociada a la asignatura Historia del Pensamiento Económico, y consecuentemente, para controlar las competencias de razonamiento crítico y de comprensión del lenguaje científico del ámbito histórico-económico y de fundamentos del análisis económico, que podemos asociar a la misma.

3. Contexto

3.1.Historia del Pensamiento Económico: Características del grupo

El experimento se ha llevado a cabo en el seno de la asignatura Historia del Pensamiento Económico, la cual se imparte en el tercer curso del Grado en Economía (en adelante GECO) y en el cuarto curso del Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas – Economía (en adelante ADE-ECO) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura. No obstante, la asignatura se imparte en un solo grupo, de manera que el mismo constituye una clase heterogénea formada por 69 estudiantes matriculados (34 de 3º de GECO y 35 de 4º de ADE-ECO), de los que asisten regularmente a clase en torno a 45 estudiantes (22 de 3º de GECO y 23 de 4º de ADE-ECO) (Anexo 1).

La distribución de los estudiantes del grupo por sexo se ofrece también en el Anexo 1. Esta, si bien es muy equilibrada en cuanto a estudiantes matriculados, muestra un sesgo claramente a favor del sexo femenino en cuanto a la asistencia habitual a clase, ya que de los 45 estudiantes que acuden con regularidad a clase 28 son chicas y 17 chicos.

Obviamente, esto puede relacionarse con una mayor implicación femenina con la asignatura.

La asignatura cuenta con 6 ECTS (4,5 ECTS teóricos y 1,5 ECTS prácticos) y se imparte en el segundo semestre del curso académico, por lo que en el momento de realizar esta comunicación no ha sido aún evaluada. Dicha evaluación se realiza, de hecho, y fundamentalmente, con una prueba final al término del semestre, en la que el estudiante debe superar una parte teórica, consistente en la formulación de cuestiones teóricas extraídas del programa de la asignatura, y otra práctica, que consiste en un comentario de texto (dirigido con una serie de preguntas) sobre algunas de las lecturas trabajadas en clase o relativas a textos relevantes de los autores estudiados en la asignatura. Una vez superadas ambas partes, la calificación de la prueba se obtiene de la ponderación entre la parte teórica (75 por 100) y la parte práctica (25 por 100).

Dado que la normativa vigente en la Universidad de Extremadura exige el establecimiento diferenciado de criterios de evaluación para estudiantes presenciales y para los que aleguen la condición de no presencial, la calificación de la prueba final constituye solo el 90 por 100 de la calificación final de la asignatura para los primeros, siendo el 10 por 100 restante el resultado de la evaluación de una serie de lecturas de realización obligatoria por parte del estudiante presencial. Los estudiantes no presenciales, en cambio, son evaluados sometiéndose exclusivamente a la prueba final, la cual constituye el 100 por 100 de su calificación en la asignatura.

3.2. Historia del Pensamiento Económico : contenidos y competencias

A grandes rasgos, en la asignatura se hace un recorrido por las principales corrientes de pensamiento económico que han existido desde la Escolástica hasta la actualidad, distinguiendo siempre la corriente principal de pensamiento y las escuelas que han tenido un carácter heterodoxo respecto a ésta en sus enfoques o planteamientos. A pesar de este amplio marco temporal, la asignatura se centra, especialmente, en el período en que podemos hablar de la existencia de la ciencia económica, esto es en los siglos XIX y XX. Por ello, se pone el énfasis en la construcción de las bases de esta ciencia por los autores de la Economía Política Clásica (finales siglo XVIII-1870s), en el posterior desarrollo de la teoría neoclásica convencional (desde los 1870s), y en el pensamiento económico de J. M. Keynes y los keynesianos en el siglo XX, sin perder de vista los

planteamientos y escuelas heterodoxas respecto a estas líneas centrales de pensamiento económico. En este sentido, uno de los objetivos de la asignatura es conocer el origen histórico, y su desarrollo en el tiempo, de las herramientas y planteamientos teóricos que conforman en la actualidad la teoría económica moderna, en sus vertiente micro y macroeconómica, y, por su puesto, conocer los autores y escuelas de pensamiento más relevantes que han dedicado sus esfuerzos a mejorar la ciencia económica en los últimos siglos. Las competencias de la asignatura, recogidas en el Plan Docente de la misma[5], se exponen en el Cuadro 3. De ellas, las codificadas como CG2, CT4, CT8, CT9 y CE12 se consiguen, en parte, mediante la realización de una serie de lecturas obligatorias que son propuestas por el profesor de la asignatura, relativas a autores o escuelas de pensamiento estudiadas en la misma[6]. En particular, las lecturas propuestas para el curso 2017-2018 han sido 6, de las que 2 han sido evaluadas por el procedimiento tradicionalmente seguido en la asignatura en cursos anteriores[7], y 4 mediante la realización en el aula de sendos cuestionarios *kahoot*, cada uno de ellos con características diferentes, tal y como se expone en el Anexo 2.

Es importante insistir en que las 6 lecturas tienen un carácter obligatorio para los estudiantes declarados presenciales en la asignatura, en tanto que de su evaluación resulta el 10 por100 de la calificación final para ellos. También, en que la novedad del curso académico 2017-2018 ha sido, la utilización de *kahoot* para la evaluación de 4 de ellas, que identificaremos en adelante como lecturas *kahoot* 1, *kahoot* 2, *kahoot* 3 y *kahoot* 4, de acuerdo con el Anexo 2.

---

[5] Disponible online en: https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/eco/informacion-academica/programas- asignaturas/curso-2017-18/plan1114/500431.pdf.

[6] A lo largo de la asignatura se realizan otras lecturas, más sintéticas, que tienen un carácter voluntario, son facilitadas por el profesor y no son evaluables.

[7] A grandes rasgos, este procedimiento de evaluación consiste, por un lado, en la obligación de que el estudiante entregue un resumen de 2-3 caras de la lectura propuesta, debiendo responder también a 3-4 cuestiones planteadas sobre la misma. Por otro lado, se exige que el estudiante participe en el debate de la lectura que se realiza en clase en el momento fijado previamente por el profesor.

Cuadro 3. Competencias de la asignatura Historia del Pensamiento Económico (GECO y ADE-ECO, Universidad de Extremadura). (CB: Básicas; CG: Generales; CT: Trasversales; CE: Específicas)

CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
CG1	Capacidad para identificar y anticipar problemas económicos relevantes, tanto en el ámbito privado como en el público, de discutir las alternativas de resolución y de seleccionar las más adecuadas.
CG2	Capacidad para aportar racionalidad al análisis y a la descripción de cualquier aspecto de la realidad económica.
CG4	Capacidad para el diseño, gestión y redacción de proyectos de carácter económico y para emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de la economía (internacional, nacional o regional).
CT2	Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua castellana
CT4	Capacidad de gestionar, analizar y sintetizar la información
CT6	Capacidad para trabajar en entornos dinámicos y diversos (multicultural y/o multidisciplinar)
CT7	Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
CT8	Capacidad de aprendizaje autónomo
CT9	Capacidad para el razonamiento crítico y autocrítico
CT12	Capacidad de organización y planificación
CT13	Respecto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación
CT14	Sensibilidad ante temas sociales y medioambientales
CT16	Compromiso ético en el trabajo
CT17	Compromiso con la calidad
CE12	Capacidad para conocer, comprender y utilizar los principios de la historia económica.

FUENTE:https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/eco/informacion-academica/programas-asignaturas/curso- 2017-18/plan1114/500431.pdf.

4. Resultados

4.1.Algunas cautelas. Comentario previo a la presentación de resultados

Antes de presentar los resultados deben tenerse en cuenta distintas cuestiones que pueden condicionar la interpretación de los mismos. En primer lugar, hay que incidir en que el experimento se ha llevado a cabo en un grupo de estudiantes heterogéneo, en tanto que agrupa a estudiantes de 3º de GECO y de 4º de ADE-GECO, con edades diferentes, grado

de madurez también diferente, conocimientos previos e inquietudes intelectuales igualmente distintos y, por qué no decirlo, con expedientes académicos bastante diversos. En adelante, desistiremos de hacer más comentarios al respecto de esta heterogeneidad, sin perjuicio de que seamos conscientes de su importancia, remitiendo al lector a la información elaborada en los anexos 3 y 4, que servirán de apoyo a comentarios posteriores.

Precisamente, el Anexo 3 nos alerta de un segundo aspecto que debemos tener en cuenta, como es el diferente grado de participación del alumnado en los 4 *kahoots* propuestos. Sobre este asunto debe tenerse en cuenta, primero, que el estudiante debe realizar al menos 3 de los 4 *kahoots* propuestos para obtener una evaluación positiva en esta parte de la asignatura, pudiendo ausentarse en uno de ellos[8]. Como se observa en dicho anexo, la participación de los estudiantes en los *kahoots* 1 y 2 es significativamente superior a la de los *kahoots* 3 y 4. En los primeros, el número de estudiantes que participa en la actividad es 46, tibiamente por encima de la media de estudiantes asistentes habituales a clase, y en cualquier caso bastante por encima de los 37 y 32 alumnos que participaron en los dos últimos *kahoots*. Las razones de esta diferencia participativa son fundamentalmente dos; por un lado, la coincidencia en día y/o hora de los *kahoots* 3 y 4 con pruebas parciales relativas a otras asignaturas (como ocurrió en la fecha establecida para el *kahoot* 4); y por otro lado, aunque esta razón es solo hipotética, la dosificación de esfuerzos que realizan algunos estudiantes, conscientes de que pueden ausentarse en uno de los *kahoots* previstos sin perder la evaluación de estas actividades.

Finalmente, queremos alertar igualmente del también carácter heterogéneo de las lecturas propuestas durante el presente curso académico; no solo en dificultad, sino también en temática y en extensión (en páginas). En este sentido, la percepción subjetiva del profesorado es que las lecturas de Gallego (2011) y Say (1998) (*kahoots* 1 y 2) son, a priori, más asequibles para su entendimiento y comprensión tanto para los estudiantes de GECO como de ADE-ECO, debido a que abordan cuestiones genéricas, en un lenguaje familiar y técnicamente asumible para un estudiante de tercer curso de Economía o de Administración y Dirección de Empresas. Lo mismo ocurre con la lectura Mises (1950)

---

[8] En este caso, el estudiante no está exento de la entrega del resumen de la lectura, ni de responder a las preguntas que sobre esta ha planteado el profesor para ser realizadas en casa de forma autónoma.

(*kahoot* 4), bastante asequible en nuestro criterio (por realizarse ya en un momento del semestre en que la mayor parte de los conceptos que se tratan en ella ya han sido abordados), la cual, sin embargo, ha arrojado resultados bastante más negativos, como se verá a continuación. En cambio, entendemos la lectura Moreno (2017) como la más compleja, no solo por su dimensión (es la más extensa de todas las planteadas, y tal vez la más árida para el lector), sino también por el vocabulario jurídico existente en la misma, por la relativa novedad (para el estudiante) de los contenidos que aborda y por haberse realizado casi al término del semestre, en fechas ya en las que los estudiantes se encuentran abordados por las pruebas parciales y finales previas a los exámenes.

4.2.Resultados comparados

Dada la provisionalidad de los resultados, y a la espera de un análisis estadístico más riguroso de los datos que tenemos en mente hacer, nos limitaremos a exponer de forma muy superficial aquellos aspectos que consideramos más evidentes del experimento realizado. Para sustentar estos comentarios hemos construido los anexos 4, 5 y 6, que recogen, de forma minuciosa, las calificaciones promedio obtenidas por los estudiantes en las diferentes pruebas *kahoot* realizadas, siempre distinguiendo la titulación y el sexo a que pertenecen. Este análisis por titulación y género enriquece, en nuestro criterio, las conclusiones del experimento.

El Anexo 4 pone de manifiesto, en primer lugar, que nos encontramos ante un grupo con calificaciones académicas notables; en definitiva, con buen expediente académico. El expediente académico de los participantes en el experimento ronda, de hecho, el 7 de media, siendo significativamente mejores las estudiantes frente a sus compañeros varones. También cuentan con calificaciones promedio superiores los estudiantes de GECO frente a sus compañeros de ADE-GECO (especialmente, las chicas), si bien estos últimos acostumbran tener conocimientos más asentados (percepción subjetiva) habida cuenta de su mayoría de edad con respecto a sus compañeros economistas.

El Anexo 4 también indica que las calificaciones obtenidas en los *kahoots* son significativamente inferiores a las calificaciones medias del expediente académico en todos los grupos, y en cualquier caso diferentes entre los distintos *kahoots* realizados. Vayamos por partes. De entrada, las calificaciones de los *kahoots* resultan de asignar un 10 al estudiante con mejor puntuación en la resolución del cuestionario, teniendo el resto una calificación acorde a la regla de tres que resulte entre dicha puntuación mayor y la

obtenida por cada uno en el ejercicio[9]. Por otro lado, es una pauta común en todos los grupos recogidos en el anexo que las calificaciones obtenidas son mejores en el *kahoot* 1, seguido del 2 y del 4, siendo el *kahoot* 3 el que registra peores resultados en casi todos los grupos (a excepción de los chicos de GECO). No disponemos de mucha información a la hora de explicar estas diferencias, más allá de los comentarios expuestos más arriba sobre la heterogeneidad de las lecturas o sobre la coincidencia temporal de la prueba con otras pruebas de otras asignaturas. En cualquier caso, los resultados denotan una menor comprensión o dedicación de los estudiantes en general a las lecturas evaluadas en los *kahoots* 3 y 4, habida cuenta de sus peores resultados en dichos ejercicios.

Más interesantes son los resultados comparados entre grupos. En este sentido, se puede afirmar que existen diferencias significativas favorables a los estudiantes de ADE-ECO con respecto a los de GECO en las calificaciones obtenidas en los 4 *kahoots*, a pesar de que sus expedientes académicos son relativamente peores con respecto a sus compañeros economistas. Así, la calificación promedio de los 4 kahoots de los estudiantes de ADE-ECO se situó en 6,53 (6,30 en chicos y 6,82 en chicas), mientras que la de los estudiantes de GECO apenas alcanzó el 5,73 (5,52 en chicos y 5,79 en chicas), lo que denota, entendemos, una mayor competencia de los primeros en la comprensión lectora, en la sistematización de la información y en la memorización de contenidos; en cualquier caso, una diferencia significativa en las competencias relacionadas con los procesos de gamificación desarrollados en la asignatura.

Curiosamente, las mismas diferencias observadas en la comparación entre titulaciones son también evidentes si efectuamos la comparación entre estudiantes de distinto sexo, y casi siempre a favor del sexo femenino. Si exceptuamos el *kahoot* 3, aquel que parece haber generado más problemas para los estudiantes de todos los grupos estudiados, el Anexo 4 parece corroborar la mejor preparación que las chicas hacen de las lecturas programadas, o al menos, el mejor desempeño de estas frente a sus compañeros varones a la hora de responder a los cuestionarios planteados sobre el contenido de aquellas. Las diferencias son especialmente significativas entre los y las estudiantes del doble grado en

---

[9] A modo de ejemplo, un estudiante tendrá un 5 en el *kahoot* realizado cuando tenga exactamente la mitad de los puntos conseguidos que el estudiante con mayor puntuación.

ADE-ECO, algo que no sorprende, porque son las chicas de esta doble titulación las que estructuralmente responden mejor a todos los *kahoots* planteados.

Los comentarios efectuados sobre el Anexo 4 se pueden matizar y complementar a partir de los anexos 5 y 6, que recogen las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los distintos grupos considerados distribuidos por percentiles. Estos anexos, además de reforzar los comentarios realizados más arriba, sirven para enfatizar el carácter competitivo de esta herramienta gamificadora. En este sentido, circunstancias como que el percentil 50 de la distribución de calificaciones de GECO suspenda la actividad *kahoot* 3 (cuenta con un 4,53 de calificación en dicha actividad), son indicativas, en nuestro criterio, no tanto de que la mitad de dicho grupo no haya preparado la actividad, sino de que el grado de competitividad de algunos de los estudiantes de este grupo es elevado; esto es, que el carácter motivador de esta herramienta está claramente constatado.

Al respecto de lo anterior creemos necesario resaltar el papel motivador de esta herramienta de gamificación. Este elemento motivador actúa, sin embargo, de forma diferencial, en función del perfil del estudiante, de sus gustos y preferencias y de su propio carácter competitivo, sin tener, necesariamente, mucho que ver con la capacidad intelectual del individuo (aproximada por su expediente académico). En nuestro criterio, esto se explicaría por la notable desigualdad existente en las calificaciones obtenidas de los diferentes *kahoots* realizados, la cual no es tan evidente en los expedientes académicos de los estudiantes considerados, tal y como se constata en el Anexo 7. Además, el hecho de que en cada uno de los *kahoots* la dispersión absoluta y relativa sea mayor que en el promedio de los 4 *kahoots* indica que son estudiantes diferentes los que acaban obteniendo las mejores calificaciones en cada uno de ellos, por lo que esta herramienta de gamificación, además de poner en valor las capacidades del estudiante de responder con celeridad a este tipo de cuestionarios, también es capaz de ponderar la dedicación y el interés discriminado de cada estudiante a cada una de las diferentes lecturas planteadas, en función de sus gustos o preferencias (o del tiempo disponible en cada momento para dedicarle a la lectura).

Finalmente, como se dejaba entrever en el párrafo anterior, la realización de un buen *kahoot* no está altamente correlacionada con el expediente académico, tal y como se pone

de manifiesto en el Anexo 9, siendo a veces (circunstancialmente, seguro) una relación incluso inversa[10].

5. Conclusiones

El experimento realizado, a pesar de la provisionalidad de los resultados obtenidos, por el todavía deficiente análisis estadístico realizado, constata la utilidad de las herramientas de gamificación tipo *kahoot* para el control y la evaluación de las lecturas programadas en la asignatura Historia del pensamiento económico. A priori, garantiza una participación casi masiva de los estudiantes presenciales (es decir, de aquellos que acuden con regularidad al aula), participación que no se consigue con otro tipo de herramientas de evaluación, a saber, debates dirigidos por el profesor realizados en clase sobre las lecturas planteadas.

Igualmente, el experimento constata el carácter motivador de las herramientas gamificadoras, especialmente en aquellos estudiantes que, además de tener un interés en mejorar sus calificaciones, presentan un perfil claramente competitivo. Esto se ha evidenciado en la elevada dispersión relativa y absoluta que existe en las calificaciones de los diferentes *kahoots* realizados, que, lejos de constatar la falta de preparación de los textos por parte de algunos estudiantes, evidencia la elevada competitividad de algunos de sus compañeros.

Con todo, el experimento denota los problemas de evaluación que plantea la docencia en grupos con una heterogeneidad significativa, como es el caso. En este sentido, la utilización de herramientas tipo *kahoot* son útiles para sacar a la luz el distinto grado de competencias y capacidades existentes en el aula, el cual constituye un aspecto a tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, en los procesos de evaluación.

---

[10] Sí que hemos encontrado una altísima correlación entre la calificación que obtienen los estudiantes en el kahoot realizado y el número de respuesta correctas que presentan en los mismos, lo que restaría poder explicativo al tiempo de respuesta como variable explicativa en la consecución de una buena calificación. Véase al respecto el Anexo 8.

Bibliografía

Anchuelo, Á. (1996). Breve historia de un heterodoxo. John Maynard Keynes (1883-1946), *Información Comercial Española. Revista de Economía,* 758, pp. 7-18.

Arancibia, M. y Badia, A. (2013). Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios pedagógicos*, 39.

Bernal, F. (2014). Los archivos fotográficos online como instrumento de aprendizaje para la asignatura de Historia Económica. Una propuesta de innovación docente a través de las TICs. *Jornadas conjuntas de Innovación Docente, Investigación y Transferencia. VI Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (69-84), Copiarte, Sevilla.

Castilla, G., Romana, M. G. y López-Terradas (2013). Concursando en el aula: la gamificación mediante quiz-show como herramienta de dinamización docente. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*.

Corchuelo, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41.

Díaz-Ordoñez, M. y Bartolomé, M. I. (2014). '¿Atento al pajarito?' El uso, moderado, de Twitter en el Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla. *XI Encuentro de Historia Económica*, Santiago de Compostela.

Elaskar, M. R. (2013). El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Ferro, C., Martínez, A. I. y Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12.

Fuentes, M. M., Carrasco, M. D. M., Jiménez, A., Ramón, A., Soler, C. y Vaello, T. (2016). El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtua "Kahoot". *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, 1241-1254.

Gallego, E. (2011). El compromiso social en los *Principios de Economía Política* y en la *Sujeción de las mujeres* de John Stuart Mill (con las contribuciones de Harriet Taylor Mill), *Investigaciones de Historia Económica*, 19, 59-84.

López, M. A. y Tascón, J. (2013). El uso de twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio del caso desde la Historia Económica. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14 (2), 316-345.

Martín, A. H. y Jaén, A. (2016). La Gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en Enseñanza Superior. Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. En R. Roig-Vila (ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza- aprendizaje* (pp. 2667-2675). Ediciones Octaedro, Barcelona.

Martínez-Carrión, J. M. (2016). Cine en historia económica: la gran depresión de los años 30. *XII Encuentro de Historia Económica*, Santander.

Melo, M. G. (2017). *Gamificación en entornos colaborativos para dispositivos móviles*, Universidad de Extremadura.

Mises, L. von (1950). *Lord Keynes y la Ley de Say* (Traducción por Juan Ramón Rallo) (Disponible online en http://www.liberalismo.org/articulo/341/40/lord/keynes/ley/say/).

Migliore, J. (2011). Amartya Sen: la idea de la Justicia, *Revista de Cultura Económica,* 81-82, 13-26.

Morales, J. J. (2013). La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos. V Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia (Disponible online en: http://eprints.uanl.mx/8087/1/m8_2.pdf).

Moreno, G. (2017). La teoría La teoría de la Constitución en James Buchanan: hacia un modelo de economía constitucional, *Revista de Estudios Políticos*, 177, 57-88.

Pintor, E., Gargantilla, P., Herreros, B. y López del Hierro, M. (2014). Kahoot en docencia: una alternativa practica a los clickers. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*.

Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7 (2).

Puche, J. (2017). TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria: las aplicaciones Socrative y Kahoot. *1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*.

Puche, J. (2016). Evaluando contenidos de Historia Económica en tiempo real: la `App´ Socrative. *XII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Santander.

Rodríguez, F., Loro, F. y Villén, S. (2015). Experiencia de gamificación en alumnos de magisterio para la evaluación de la asignatura Sociología de la educación mediante el uso de la plataforma Kahoot. *3rd International conference on innovation, documentation and teaching technologies,* 223-231.

Rodríguez Cobos, E. M. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1 (9).

Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1): 181-189.

Rubio, M. M. (2014). Dispositivos móviles en el aula: de distracción a herramienta. *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Santiago de Compostela.

Say, J.-B. (1998). De los Mercados. En Segura, J. y Rodríguez Braun, C., *La economía en sus textos*, Taurus, Madrid.

Váscones, M. C. (2016). *Análisis de la aplicación de la gamificación para la enseñanza de la historia Ecuatoriana: el caso del videojuego "La Carrera de Roldós" para la difusión de la vida y obra del expresidente Jaime Roldós Aguilera*. Universidad Casa Grande, Guayaquil.

Anexo estadístico

Anexo 1. Estudiantes matriculados y asistentes regulares en la asignatura Historia del Pensamiento Económico durante el curso 2017-2018

	GECO			ADE-ECO			TOTALES		
	Alumnos (a)	Alumnas (b)	Total (a) + (b)	Alumnos (c)	Alumnas (d)	Total (c) + (d)	Alumnos (e)	Alumnas (f)	Total (e) + (f)
Nº estudiantes matriculados	17	17	34	15	20	35	32	37	69
Porcentaje sobre Total (%)	*50*	*50*	*100*	*43*	*57*	*100*	*46*	*54*	*100*
Nº estudiantes que asisten regularmente a clase	10	12	22	7	16	23	17	28	45
Porcentaje sobre Total (%)	*45*	*55*	*100*	*30*	*70*	*100*	*37*	*63*	*100*

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Lecturas propuestas en la asignatura Historia del Pensamiento Económico durante el curso 2017-2018 y su evaluación

Lectura		*Evaluación*
Gallego (2011)	*Kahoot 1*	Cuestionario *Kahoot*; 20 cuestiones; 4 respuestas, 1 correcta; Tiempo de respuesta, 30 segundos.
Say (1998)	*Kahoot 2*	Cuestionario *Kahoot*; 15 cuestiones; 4 respuestas, 1 correcta; Tiempo de respuesta, 30 segundos.
Moreno (2017)	*Kahoot 3*	Cuestionario *Kahoot*; 20 cuestiones; 4 respuestas, 1 correcta; Tiempo de respuesta, 30 segundos.
Mises (1950)	*Kahoot 4*	Cuestionario *Kahoot*; 15 cuestiones; 4 respuestas, 1 correcta; Tiempo de respuesta, 30 segundos.
Anchuelo (1996)		Ver nota a pie de página número 7
Migliore (2011)		Ver nota a pie de página número 7

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Número de estudiantes que han participado los *kahoots* propuestos por titulación y por sexo

	GECO			ADE-ECO			TOTALES		
	Alumnos (a)	Alumnas (b)	Total (a) + (b)	Alumnos (c)	Alumnas (d)	Total (c) + (b)	Alumnos (e)	Alumnas (f)	Total (e) + (f)
Nº estudiantes que asisten regularmente a clase	10	12	22	7	16	23	17	28	45
Nº estudiantes que han realizado 3 o más kahoots	7	12	19	11	13	24	18	25	43
Porcentaje sobre Total (%)	*37*	*63*	*100*	*46*	*54*	*100*	*42*	*58*	*100*
Nº estudiantes que han realizado el kahoot 1	7	14	21	11	14	26	19	28	46
Porcentaje sobre Total (%)	*33*	*66*	*100*	*42*	*58*	*100*	*41*	*59*	*100*
Nº estudiantes que han realizado el kahoot 2	7	14	21	11	14	26	19	28	46
Porcentaje sobre Total (%)	*33*	*66*	*100*	*42*	*58*	*100*	*41*	*59*	*100*
Nº estudiantes que han realizado el kahoot 3	5	11	16	9	12	21	14	23	37
Porcentaje sobre Total (%)	*31*	*69*	*100*	*43*	*57*	*100*	*38*	*62*	*100*
Nº estudiantes que han realizado el kahoot 4	5	13	18	8	6	14	13	19	32
Porcentaje sobre Total (%)	*28*	*72*	*100*	*57*	*43*	*100*	*41*	*59*	*100*

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Nota media (Expediente académico) y resultados promedio obtenidos en los *kahoots* realizados por grupos de estudiantes

	GECO			ADE-ECO			TOTALES		
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total
Nota Media (Expediente académico)	6,73	7,05	6,98	6,82	6,84	6,83	6,79	6,95	6,89
Media aritmética de Kahoots realizados	5,52	5,79	5,73	6,30	6,82	6,53	6,04	6,27	6,16
Kahoot 1	6,83	7,38	7,25	7,00	8,10	7,57	6,96	7,79	7,44
Kahoot 2	5,50	5,50	5,50	6,33	6,58	6,46	6,13	6,06	6,06
Kahoot 3	5,73	4,42	4,83	6,00	5,76	5,81	5,90	5,11	5,39
Kahoot 4	4,00	5,85	5,33	5,88	6,83	6,29	5,15	6,11	5,75

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Percentiles de la Nota media (Expediente académico) y resultados promedio obtenidos en los *kahoots* realizados según titulación

	GECO								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,22	6,39	6,60	6,67	6,89	7,08	7,34	7,60	7,99
Media aritmética de Kahoots realizados	4,29	4,67	5,17	5,61	5,83	6,22	6,46	6,46	6,83
Kahoot 1	4,50	5,00	5,00	5,00	5,50	5,60	6,00	6,30	6,50
Kahoot 2	5,33	6,67	6,67	7,33	7,33	7,33	8,00	8,00	8,67
Kahoot 3	2,67	3,33	4,33	4,67	4,67	5,33	6,00	6,67	6,67
Kahoot 4	1,70	5,00	5,00	5,00	5,50	6,00	6,90	7,00	7,30
	ADE-ECO								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,07	6,22	6,34	6,40	6,80	7,07	7,09	7,24	7,76
Media aritmética de Kahoots realizados	5,35	5,56	6,19	6,33	6,71	6,83	7,10	7,33	7,77
Kahoot 1	5,50	5,50	6,00	6,00	6,50	7,00	7,00	7,00	7,50
Kahoot 2	5,60	6,67	6,67	7,33	7,33	8,00	8,53	8,80	9,33
Kahoot 3	4,67	4,67	5,33	5,33	6,00	6,00	6,67	6,67	7,33
Kahoot 4	3,30	4,60	5,00	6,00	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00
	TOTALES (GECO + ADE-ECO)								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,17	6,23	6,37	6,61	6,88	7,07	7,20	7,43	7,92
Media aritmética de Kahoots realizados	4,67	5,30	5,60	6,08	6,33	6,46	6,79	7,01	7,45
Kahoot 1	5,00	5,00	5,50	5,90	6,00	6,50	6,50	7,00	7,00
Kahoot 2	5,33	6,67	6,67	7,33	7,33	7,73	8,00	8,67	9,33
Kahoot 3	3,33	4,67	4,67	5,33	5,33	6,00	6,13	6,67	6,67
Kahoot 4	3,00	5,00	5,00	5,00	6,00	6,60	7,00	8,00	8,00

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6. Percentiles de la Nota media (Expediente académico) y resultados promedio obtenidos en los *kahoots* realizados según el sexo del estudiante

	ALUMNOS								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,20	6,23	6,28	6,35	6,60	6,88	7,14	7,24	7,57
Media aritmética de Kahoots realizados	4,30	5,32	5,45	5,67	6,33	6,38	6,68	6,83	7,07
Kahoot 1	4,50	5,00	5,75	6,00	6,50	7,00	7,00	7,00	7,00
Kahoot 2	5,33	6,67	6,67	6,67	7,00	7,33	7,33	8,00	8,00
Kahoot 3	4,20	4,67	5,27	5,67	6,00	6,53	6,67	6,93	7,80
Kahoot 4	2,20	3,00	4,20	5,00	6,00	6,00	6,00	7,20	8,00
	ALUMNAS								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,10	6,35	6,58	6,71	6,91	7,07	7,21	7,62	8,00
Media aritmética de Kahoots realizados	5,11	5,62	5,83	6,23	6,46	6,58	6,84	7,25	7,64
Kahoot 1	5,00	5,10	5,50	5,50	6,00	6,00	6,50	6,50	7,20
Kahoot 2	5,67	6,67	7,33	7,33	7,67	8,00	8,67	9,33	9,33
Kahoot 3	2,73	4,13	4,67	4,93	5,33	5,73	6,00	6,53	6,67
Kahoot 4	4,80	5,00	5,00	5,20	7,00	7,00	7,60	8,00	8,00
	TOTALES								
	PC10	PC20	PC30	PC40	PC50	PC60	PC70	PC80	PC90
Nota Media (Expediente académico)	6,17	6,23	6,37	6,61	6,88	7,07	7,20	7,43	7,92
Media aritmética de Kahoots realizados	4,67	5,30	5,60	6,08	6,33	6,46	6,79	7,01	7,45
Kahoot 1	5,00	5,00	5,50	5,90	6,00	6,50	6,50	7,00	7,00
Kahoot 2	5,33	6,67	6,67	7,33	7,33	7,73	8,00	8,67	9,33
Kahoot 3	3,33	4,67	4,67	5,33	5,33	6,00	6,13	6,67	6,67
Kahoot 4	3,00	5,00	5,00	5,00	6,00	6,60	7,00	8,00	8,00

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Dispersión absoluta (desviación estándar) y relativa (coeficiente de variación) de las notas medias del expediente académico y de las calificaciones obtenidas en los *kahoots* según el sexo del estudiante

	Alumnos		Alumnas		TOTALES	
	Desviación estándar	*Coeficiente de variación*	*Desviación estándar*	*Coeficiente de variación*	*Desviación estándar*	*Coeficiente de variación*
Nota Media (Expediente académico)	0,68	0,10	0,67	0,10	0,67	0,10
Media aritmética de Kahoots realizados	0,76	0,12	0,98	0,15	0,90	0,14
Kahoot 1	1,10	0,18	0,97	0,16	1,01	0,17
Kahoot 2	1,00	0,14	1,36	0,18	1,28	0,17
Kahoot 3	1,44	0,24	1,42	0,28	1,49	0,27
Kahoot 4	1,78	0,31	1,86	0,30	1,81	0,30

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8. Correlación existente entre las calificaciones y el número de respuestas correctas obtenidas en los *kahoots* según el sexo del estudiante

	Kahoot 1	*Kahoot 2*	*Kahoot 3*	*Kahoot 4*
Alumnos	0,95	0,92	0,99	0,99
Alumnas	0,96	0,97	0,87	0,97
Totales	0,96	0,96	0,92	0,98

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9. Tablas de correlación entre la nota media del expediente académico y las calificaciones obtenidas en los *kahoots* según el sexo del estudiante

TOTALES					
	Nota media	Kahoot 1	Kahoot 2	Kahoot 3	Kahoot 4
Nota media	1,00	0,11	0,21	0,45	0,44
Kahoot 1	0,11	1,00	0,33	0,19	0,11
Kahoot 2	0,21	0,33	1,00	0,00	0,25
Kahoot 3	0,45	0,19	0,00	1,00	0,33
Kahoot 4	0,44	0,11	0,25	0,33	1,00
ALUMNOS					
	Nota media	Kahoot 1	Kahoot 2	Kahoot 3	Kahoot 4
Nota media	1,00	-0,06	-0,07	0,70	0,58
Kahoot 1	-0,06	1,00	0,29	-0,02	-0,12
Kahoot 2	-0,07	0,29	1,00	0,00	0,07
Kahoot 3	0,70	-0,02	0,00	1,00	0,71
Kahoot 4	0,58	-0,12	0,07	0,71	1,00
ALUMNAS					
	Nota media	Kahoot 1	Kahoot 2	Kahoot 3	Kahoot 4
Nota media	1,00	0,24	0,31	0,35	0,30
Kahoot 1	0,24	1,00	0,40	0,42	0,29
Kahoot 2	0,31	0,40	1,00	0,16	0,29
Kahoot 3	0,35	0,42	0,16	1,00	0,21
Kahoot 4	0,30	0,29	0,29	0,21	1,00

Fuente: Elaboración propia.

Estrategias y aplicaciones innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje de la Historia Económica

Javier Puche

Universidad de Zaragoza

Pedro M. Pérez Castroviejo

Universidad del País Vasco

Resumen: El actual escenario universitario exige un esfuerzo del profesor por renovar sus metodologías y recursos docentes con el fin de garantizar el aprendizaje competencial-activo del alumno desde la innovación didáctica y la eficacia. Para ello el profesor precisará sin duda de una formación continua en estrategias y herramientas innovadoras que le ayuden a desarrollar una actitud abierta al cambio metodológico. Con tal intención se presenta este trabajo, que muestra una buena práctica en la docencia universitaria de la Historia Económica con apoyo de aplicaciones educativas. Se centra en dos vertientes fundamentales del proceso educativo: por un lado, la comunicación académica profesor-alumnos, a través de la aplicación Remind, y, por otro, la evaluación del aprendizaje en tiempo real, a través de la aplicación Socrative. La experiencia revela que la incorporación de las nuevas tecnologías al campo docente contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en Historia Económica.

Palabras clave: docencia universitaria, Remind, Socrative, Historia Económica

Códigos JEL: A22, N01, B1, B2.

Strategies and innovative applications to enhance the learning process of Economic History

Abstract: The current university scenario demands an effort by university lecturers to renew their methodologies and teaching tools in order to guarantee the competence and active learning of student from didactic innovation and efficiency. In order to do that, the lecturer will undoubtedly need continuous training in innovative strategies and tools to help developing an attitude open to methodological change. With this intention this paper is presented, that show a good practice in university teaching of the Economic History with support of educational applications. It focuses on two fundamental aspects of the educational process: on the one hand, the academic

communication teacher-students, through the Remind application, and on the other hand, the evaluation of learning in real time, through the Socrative application. The experience shows that the incorporation of new technologies in the teaching field contributes to maximize the learning process of the student in Economic History.

Keywords: University Teaching; Remind; Socrative; Economic History

JEL Codes: A22, N01, B1, B2.

1. Introducción

Desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a comienzos de la década de 2000, las universidades europeas han estimulado, apoyado y potenciado actuaciones de innovación y renovación metodológica en la docencia tradicional (Palomares, 2007; Rodríguez, 2009a; entre otros). No se exagera, por tanto, cuando se afirma que la innovación didáctica es la piedra angular del proceso de adaptación al EEES. La nueva estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una vertiente más práctica, los nuevos formatos de evaluación, como la evaluación continua o los practicum, la acción tutorial, las estrategias de fomento de la motivación de los alumnos y de su autonomía, la formación en competencias, o la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo docente son algunas de las áreas que, siempre de manera interdisciplinaria, han contribuido a fortalecer los procesos de renovación pedagógica (Rodríguez, 2008; 2009b; Durán Medina y Durán Valero, 2016; entre otros).

Sin duda, gran parte de este cambio metodológico ha ido acompañado del desarrollo e implantación de las nuevas tecnologías (Allanueva y Alejandre Marco, 2017; entre otros). Aunque desde el campo de la pedagogía se ha debatido en cómo usar debidamente la tecnología para enseñar y cómo puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos, el consenso en el sector educativo en este punto es total. Pedagogía y tecnología no solo pueden considerarse incompatibles, sino que se presentan interconectadas. La tecnología solo puede estar reñida con la pedagogía si se convierte en protagonista en lugar de facilitadora del aprendizaje. Lo importante es que los contenidos se integren en las metodologías emergentes y con la tecnología (Alejandre Marco, 2017; Del Valle Mejías, 2018; entre otros). Para ello el profesor precisará sin duda de una formación continua en estrategias y herramientas innovadoras que le ayuden a desarrollar una actitud abierta al cambio metodológico. El sector también coincide en que el uso de

las nuevas tecnologías aumenta la motivación del alumnado porque permite implicar más a los alumnos en el proceso de aprendizaje y ello, en general, proporciona mejores resultados. Por ello, la interacción que proporcionan las nuevas herramientas -dispositivos móviles, recursos multimedia, aplicaciones educativas…- es un elemento indispensable para que la pasividad del modelo de antaño dé paso al desarrollo de metodologías activas y a la proactividad de los alumnos de hoy.

Ante el reto de modernizar la enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica en el escenario universitario actual, esta comunicación presenta una buena práctica en la docencia universitaria del campo de estudio con apoyo de aplicaciones educativas. Se centra en dos vertientes fundamentales del proceso educativo: la comunicación académica profesor-alumnos y la evaluación del aprendizaje. La clase y las tutorías ya no son los únicos lugares donde el profesor puede comunicarse con los estudiantes. El uso del correo electrónico, de las videollamadas (por ejemplo a través de Skype) y de aplicaciones educativas como complemento de las consultas en clase y de las tutorías presenciales empieza a ser una realidad. En este trabajo analizamos el caso de la aplicación Remind, una aplicación gratuita que permite no sólo enviar mensajes cortos, recursos multimedia (imágenes, videos, archivos de texto, enlaces de la red…) y gestionar la tarea de los alumnos fuera del aula de una forma sencilla y práctica, sino también recibir mensajes/consultas por parte de los alumnos en un entorno seguro y de privacidad. Según los expertos, practicar lo aprendido en clase con pruebas cortas (como por ejemplo pruebas tipo test) refuerza el aprendizaje de los estudiantes. El tiempo que los alumnos invierten en releer o revisar sus notas y material de enseñanza para aprender estaría mejor invertido en hacer tests periódicamente. Muchos estudiantes no se dan cuenta de que guardar los materiales de enseñanza y practicar el recuerdo es una estrategia de estudio muy potente (Karpicke y Blunt, 2011). En actualidad, existen muchas aplicaciones educativas que permiten realizar pruebas cortas de evaluación a través de la red (Artal, 2017; Puche, 2018). Este trabajo presenta el caso de la aplicación Socrative, una aplicación gratuita que permite efectuar test y evaluar contenidos a los alumnos a través de dispositivos móviles en tiempo real. A juzgar por las encuestas realizadas por los alumnos, la valoración sobre la incorporación de las aplicaciones educativas Remind y Socrative como herramientas habituales de trabajo para fomentar la comunicación docente, la gestión de tareas y la evaluación de contenidos ha sido positiva. Los resultados sugieren hacer un aprovechamiento adecuado del enorme potencial que estas aplicaciones

tienen para el desarrollo de nuevas formas de comunicación y enseñanza-aprendizaje más eficaces y acordes con la era digital que vivimos.

Estructura de trabajo: además de esta introducción, que ha servido para presentar la práctica docente llevada a cabo con apoyo de TIC, en el segundo apartado se describe el contexto académico de la misma. En el tercer apartado, por su parte, se analiza las características de las aplicaciones educativas utilizadas en la práctica docente. En el cuarto apartado, se describe la metodología seguida para realizar la encuesta de valoración de los alumnos y se analiza los resultados obtenidos. El trabajo finaliza con unas breves conclusiones.

2. Contexto académico de la práctica docente

La práctica docente en Historia Económica con apoyo de aplicaciones educativas se ha desarrollado en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza) durante el curso 2017-2018. En concreto, en el segundo cuatrimestre del primer curso, en la asignatura de "*Historia Económica y Economía Mundial*" (6 créditos ECTS). Se trata de una asignatura obligatoria, de formación básica, que tiene como objetivo principal estudiar las líneas básicas de evolución de la economía mundial y sus diferentes regiones a largo plazo, desde el final del período preindustrial hasta la actualidad. La asignatura se pregunta cuáles han sido las grandes tendencias en el desarrollo económico mundial, así como cuáles son las causas y consecuencias de dichas tendencias. Para ello se combina un enfoque cronológico que parte de finales del siglo XVIII en el que se analiza de manera integrada cada uno de los grandes periodos de la historia económica mundial (revoluciones industriales, globalización económicas, crisis económicas…), con un enfoque temático, en el que se examina los cambios producidos en diferentes ámbitos (marco institucional, integración exterior, cambio tecnológico, crecimiento económico, niveles de vida, desigualdades sociales, impacto ambiental…).

Durante el desarrollo de la asignatura se combinaron las clases expositivas con clases prácticas. La parte teórica de la asignatura se desarrolló a través de 30 horas de clases expositivas por parte del profesor (15 semanas; 2 horas por semana; 20 horas correspondían a la parte de "*Historia económica*" y 10 horas correspondían a la parte de "*Economía mundial*"). Estas clases debían completarse con el estudio personal del alumno, basándose en los contenidos analizados en clase con apoyo de recursos multimedia (historiografía, infografías…). Para el desarrollo de la parte práctica,

igualmente, se planificaron 30 horas de clases interactivas (ídem que en la parte teórica), con objeto de facilitar el trabajo práctico en el aula y la participación activa de los estudiantes en el manejo y la discusión de los materiales correspondientes. Como en la parte teórica, el estudio personal del alumno, basado en lo tratado en estas clases con apoyo de recursos multimedia (lectura y análisis de textos seleccionados, análisis de estadísticas históricas, proyección de documentales históricos y cálculos realizados a partir de programas informáticos tipo Excel), también era imprescindible.

Junto al empleo de los recursos multimedia mencionados, la práctica docente se proponía incorporar algunas de las nuevas aplicaciones educativas existentes para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en Historia Económica. En concreto, se centraba en dos vertientes fundamentales del proceso educativo: por un lado, la mejora de la comunicación docente y la gestión de tareas de los alumnos; y, por otro lado, la incorporación de estrategias de innovación en la evaluación del aprendizaje, como la evaluación en tiempo real. Para alcanzar estos objetivos, la práctica docente ha utilizado los *software* educativos Remind y Socrative, cuyo funcionamiento general se describe en el siguiente apartado.

3. La enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica con apoyo de aplicaciones educativas: una experiencia práctica

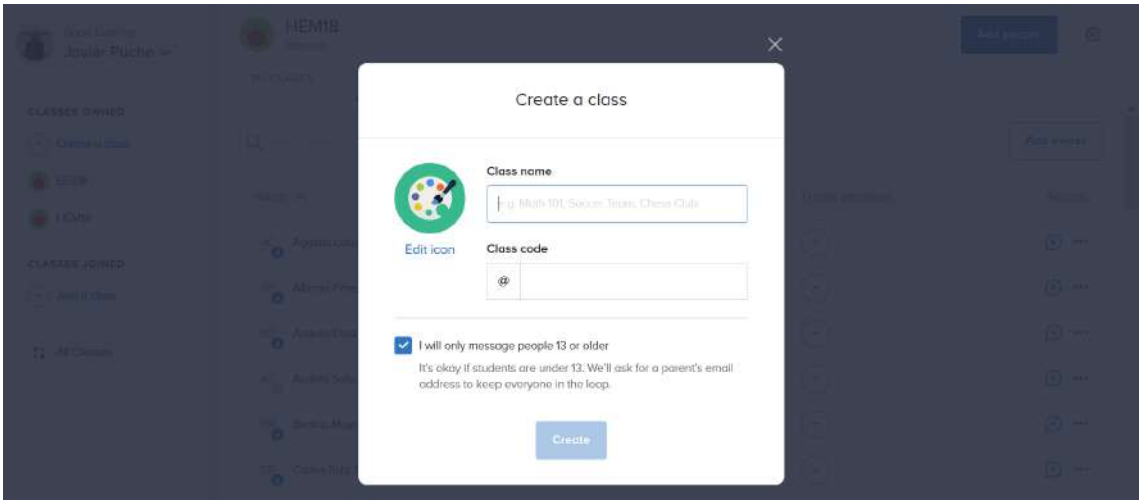
3.1. Remind: una aplicación para mejorar la comunicación docente y la gestión de tareas de los alumnos

La primera aplicación educativa que se ha utilizado en la práctica docente ha sido la aplicación Remind, una aplicación gratuita que permite enviar mensajes cortos, recursos multimedia y gestionar la tarea de los alumnos fuera del aula de una forma sencilla. Asimismo, posibilita recibir mensajes/consultas por parte de los alumnos. Así, pues, constituye una buena herramienta interactiva destinada a la comunicación docente. El *software* de la aplicación es gratuito permitiendo una rápida implementación. Es compatible con cualquier navegador y puede aplicarse sobre cualquier tipo de dispositivo móvil, bien sea un ordenador portátil, tablet o smartphone (iOS y Android). Los estudiantes pueden descargar fácilmente la aplicación Remind desde sus dispositivos móviles (Apple Store o Google-Play).

Para entrar en la aplicación, basta con acceder a la dirección web de la plataforma Remind (https://www.remind.com/) y elegir la opción iniciar sesión, previo registro en la

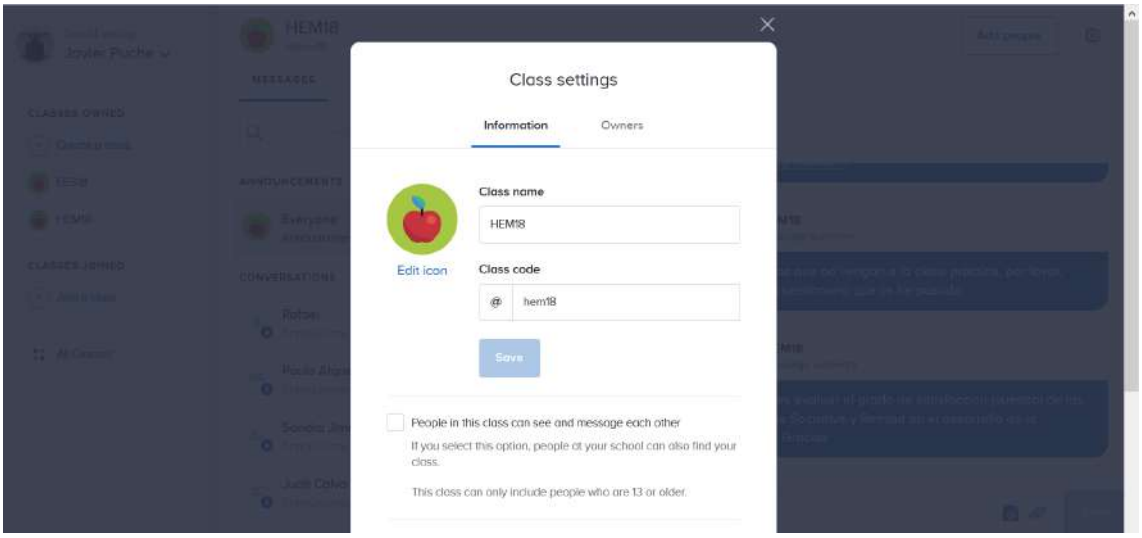
aplicación. El profesor accede a la aplicación mediante su *email address or phone number/password*. Una vez dentro de la aplicación es necesario crear una o varias clases con los que queremos comunicarnos. Para ello, y como se puede ver en la imagen 1, debemos poner un nombre y código a la clase. Este código ira precedido del símbolo informático (@). De este modo, si el nombre abreviado de la clase es HEM18 (Historia Económica Mundial 18), el código podría ser la misma abreviatura pero en minúsculas, esto es, @hem18 (Imagen 2). Este código es importante porque será la clave que deberán utilizar los alumnos para acceder por primera vez al grupo de clase creado por el docente en la aplicación Remind (Imagen 3). La introducción de este código es lo que explica que los números de móvil de profesores y alumnos se mantengan ocultos, garantizando la privacidad de ambos colectivos. La aplicación Remind, por tanto, conecta los teléfonos móviles de profesores y alumnos mediante el código creado previamente (en nuestro caso @hem18), permitiendo a los docentes y estudiantes enviar mensajes, recordatorios o consultas en un entorno seguro.

Imagen 1. Creación de una clase en la aplicación Remind



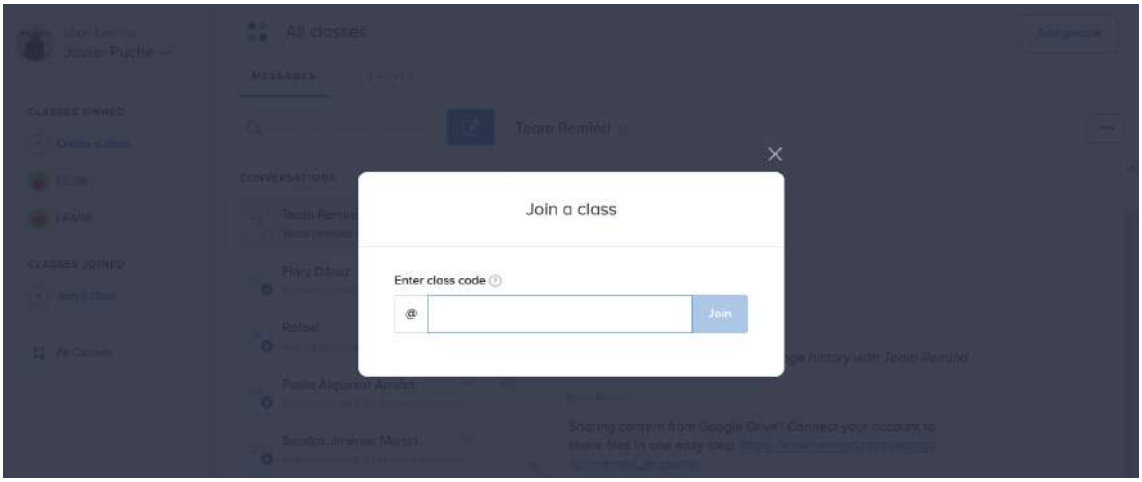
Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Imagen 2. Creación del código de clase en la aplicación Remind



Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Imagen 3. Ingreso del código de clase por el alumno en la aplicación Remind

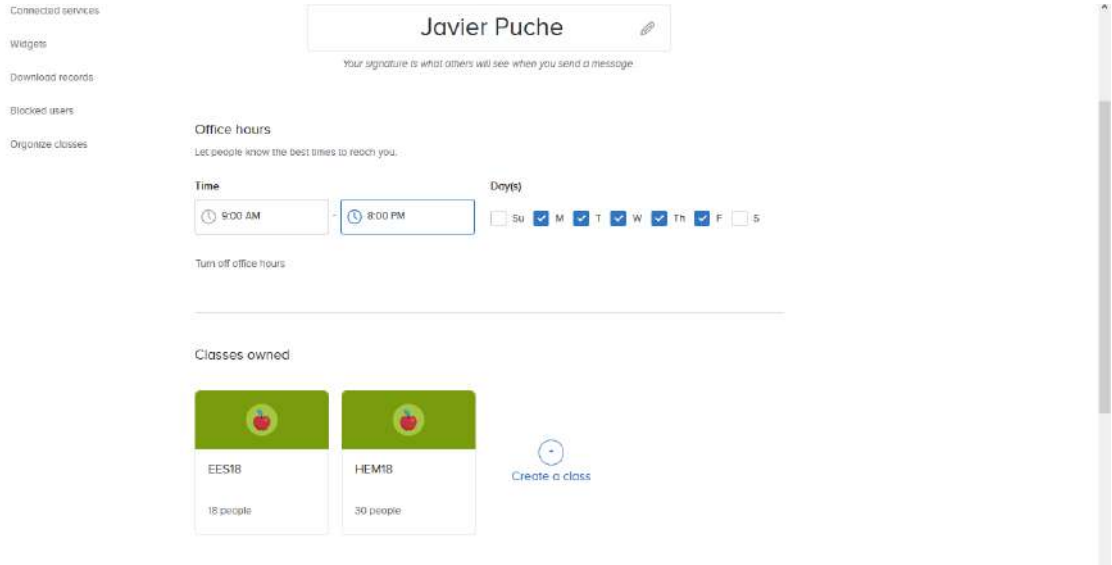


Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Una vez dentro de la aplicación el profesor puede configurar o editar el horario y los días en los que desea o puede recibir mensajes/consultas por parte de los alumnos (Imagen 4). De este modo, el estudiante conoce cuál es el horario online para comunicarse contigo. Fuera de ese horario, el profesor no recibirá notificaciones de mensajes/consultas de los alumnos, recibiéndolos a posteriori dentro del horario y los días permitidos. Tras este paso previo (opcional), el profesor puede enviar mensajes cortos. Para ello, antes, y en caso de tener creados varios grupos de clase, deberá seleccionar la clase a la que quiere enviar el mensaje (Imagen 5). La aplicación, asimismo, ofrece la posibilidad de enviar

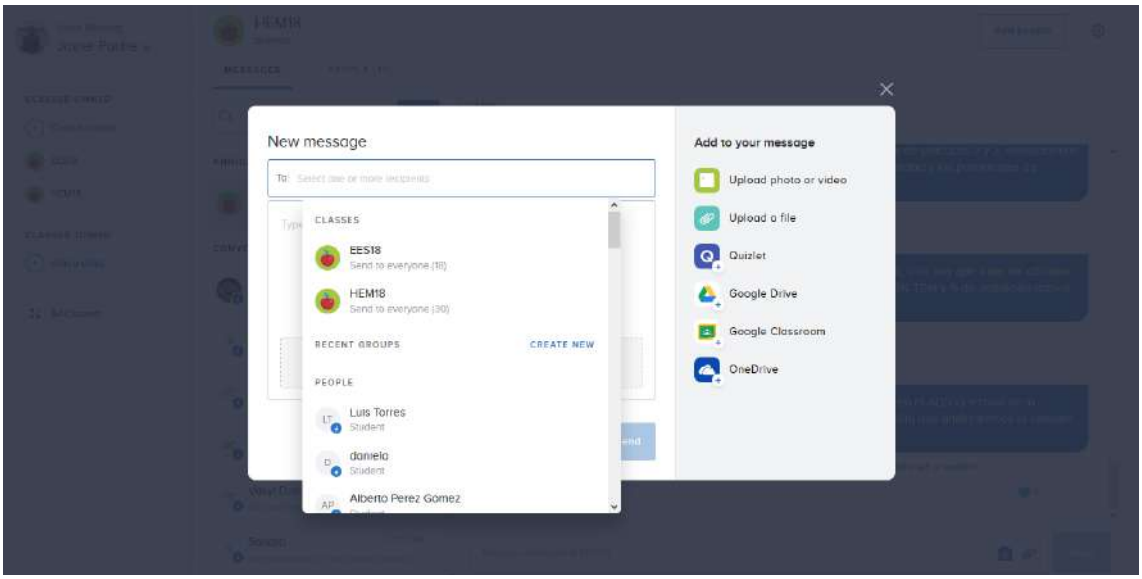
mensajes individuales. En ambos casos, los mensajes no pueden superar los 140 caracteres. Pese a ello, la aplicación permite mejorar la comunicación académica profesor-alumnos a través del envío de mensajes cortos o recordatorios, como por ejemplo la fecha de entrega de un trabajo o la fecha de realización de una prueba parcial o examen, así como la gestión de tareas de los alumnos a lo largo de la asignatura. Esto último es posible porque el envío de mensajes cortos puede ir acompañado del envío de recursos multimedia, como imágenes, videos (en nuestro caso documentales históricos), archivos Word o PDF (en nuestro caso historiografía o textos a discutir en clase), Excel (en nuestro caso estadísticas históricas), cuestionarios y enlaces de Google Drive, Classroom o OneDrive (Imagen 6).

Imagen 4. Configuración del horario y días para recibir mensajes/consultas de los alumnos en la aplicación Remind



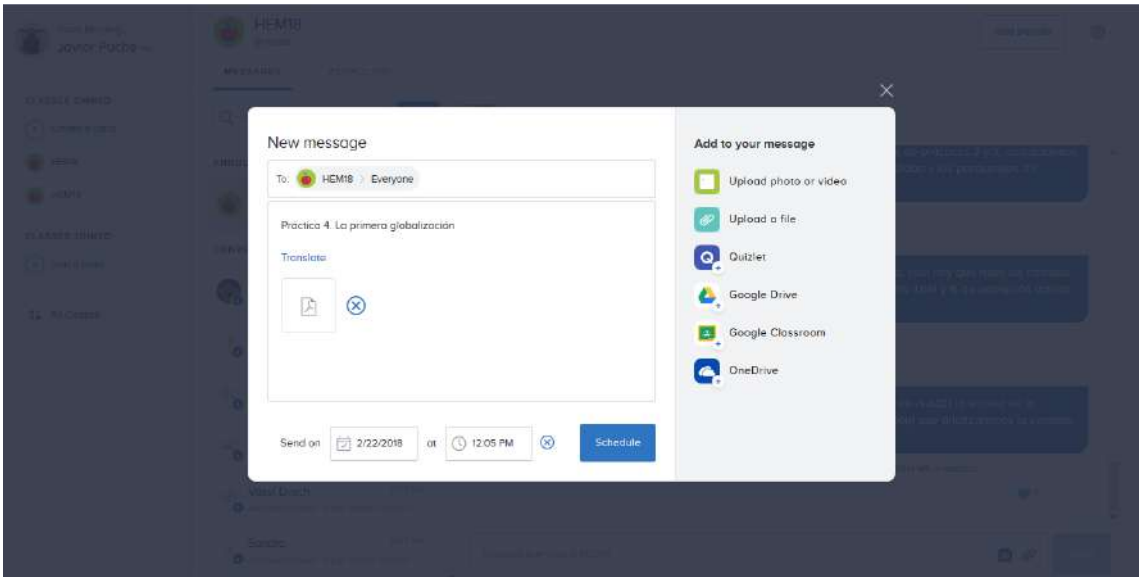
Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Imagen 5. Selección de un grupo de clase para el envío de un mensaje en la aplicación Remind



Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Imagen 6. Posibilidad de enviar recursos multimedia en la aplicación Remind

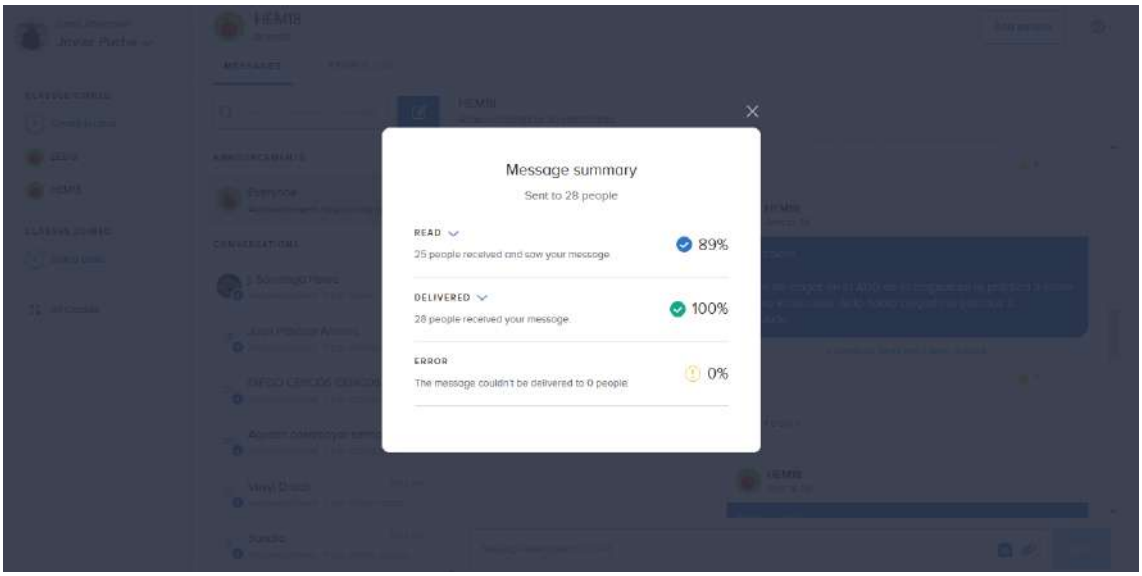


Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Junto al envío de mensajes cortos y recursos multimedia, la aplicación Remind presenta otras ventajas. Por un lado, y a diferencia de otros sistemas de comunicación online o sitios web, como el correo electrónico, el foro de la plataforma Moodle o los blog, Remind ofrece información estadística sobre el grado de difusión y lectura de los mensajes enviados. Es decir, no solamente informa sobre el número y porcentaje de personas que

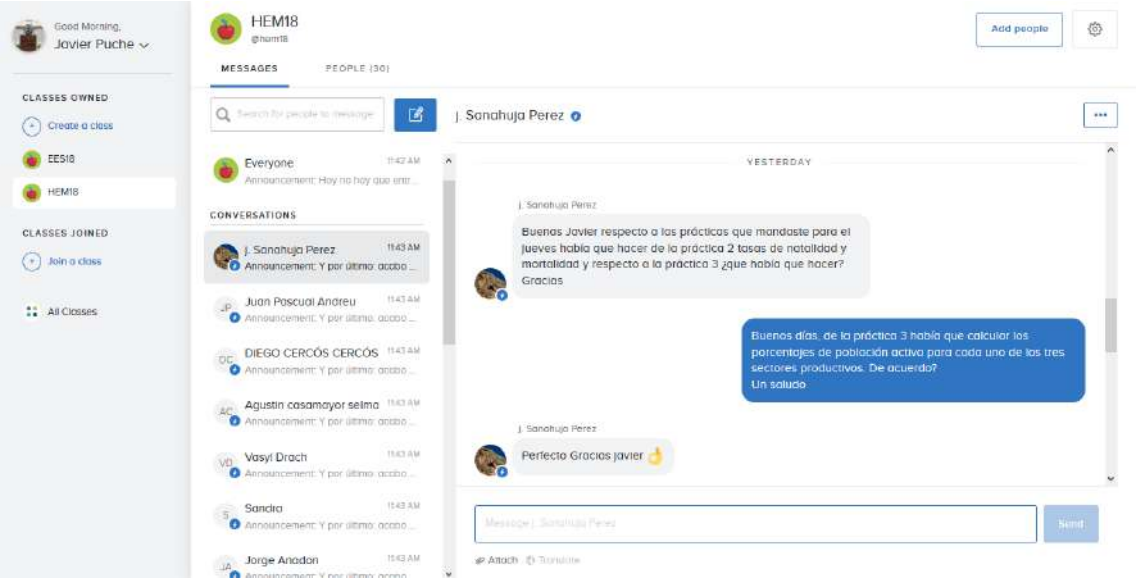
han recibido el mensaje (que habrán sido todas si el mensaje se envió a toda la clase), sino también cuántos lo han leído (Imagen 7). La estadística es importante a efectos de acuse de recibo. Y por otro lado, y como es lógico, la aplicación Remind permite también el envío de mensajes/consultas por parte de los alumnos a los profesores. Esto es una ventaja porque, fuera del aula, y de manera rápida y efectiva, cualquier estudiante puede preguntar o consultar dudas al profesor sobre algún punto de la asignatura analizado en clase. Además, como los mensajes son unidireccionales, esto es, los mensajes enviados por los alumnos solo pueden ser leídos por el profesor, se garantiza nuevamente la privacidad del mensaje, en este caso de la consulta del estudiante (Imagen 8).

Imagen 7. Datos de control de los mensajes enviados en la aplicación Remind



Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

Imagen 8. Consulta realizada por los alumnos en la aplicación Remind



Fuente: https://www.remind.com/ © 2018 Remind.com

3.2. Socrative: una aplicación para evaluar contenidos en tiempo real

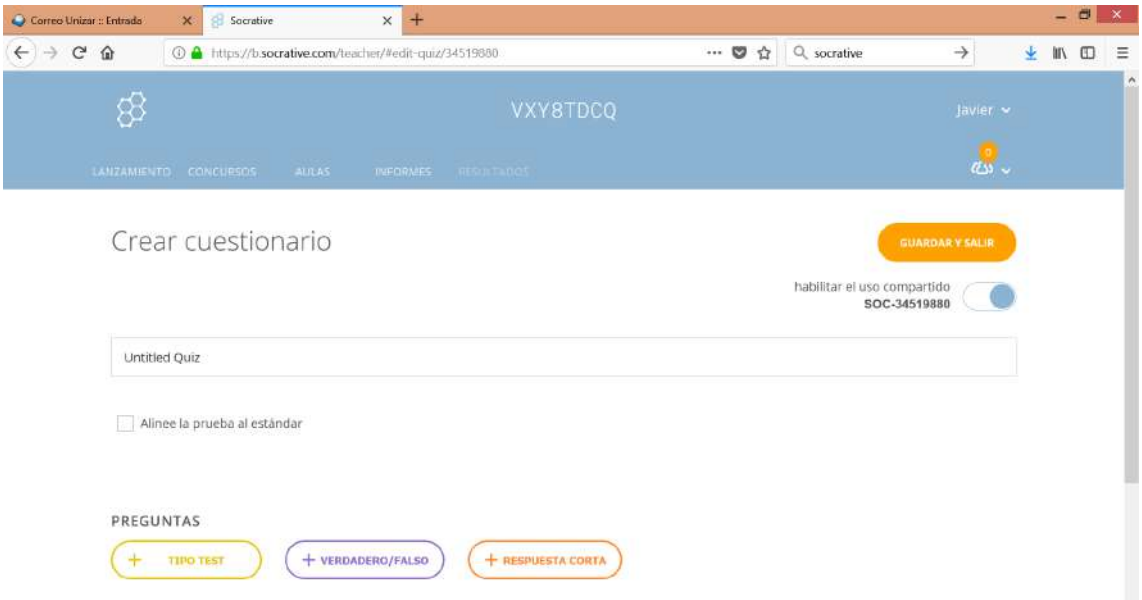
La segunda aplicación educativa que se ha utilizado en la práctica docente ha sido la aplicación Socrative, una aplicación gratuita que permite evaluar contenidos a los alumnos a través dispositivos móviles en tiempo real. Para entrar en la aplicación, basta con acceder a la dirección web de la plataforma Socrative (https://www.socrative.com/) y elegir la opción *Student login* o *Teacher login*, según dependa del caso. En nuestro caso, el profesor accede a la aplicación mediante su *email address/password*, previo registro en la plataforma. Una vez dentro de la aplicación el profesor accede al escritorio de la plataforma, donde puede realizar varias gestiones (creación de un cuestionario, lanzamiento de un examen individual o por grupos y obtención de diversos informes de evaluación) (Imagen 9). Empecemos por la primera de las actividades mencionadas.

Imagen 9. Escritorio general de la aplicación Socrative Teacher

Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

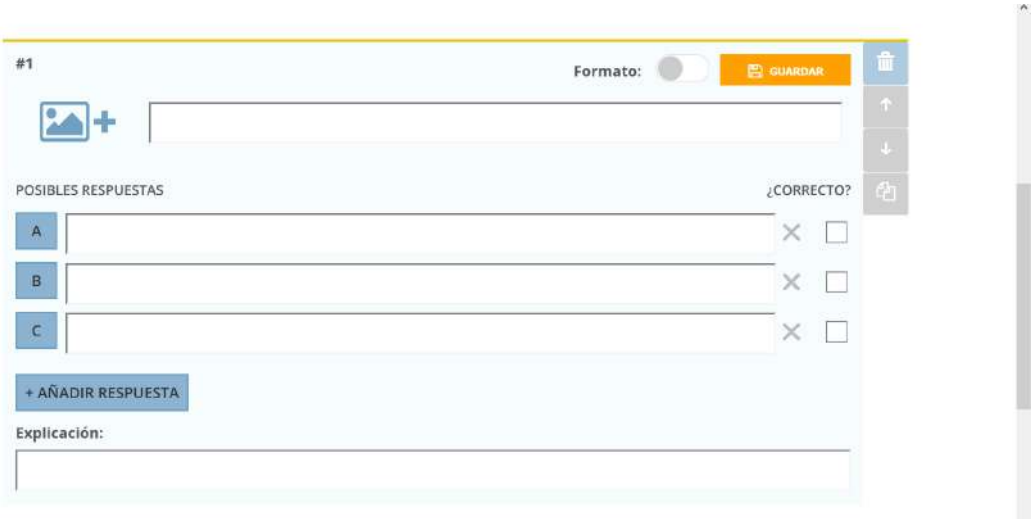
Si pinchamos en la opción "Concursos" y, posteriormente, en la opción + ADD TEST, la aplicación nos permite crear y editar un cuestionario mediante la plantilla de preguntas que ofrece el *software* (Imagen 10). El formato de preguntas es variado y pueden ser de tres tipos: preguntas tipo test en la cual hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones previamente fijadas, preguntas de verdadero/falso y preguntas de respuesta corta. En los tres formatos de preguntas es posible incorporar imágenes, tablas estadísticas y gráficos, y añadir (es opcional) una explicación a modo de comentario de la respuesta correcta (Imágenes 10.1, 10.2 y 10.3). La creación de un cuestionario en la aplicación Socrative es muy sencilla e intuitiva, por lo que su manejo no requiere de un profundo nivel de conocimientos informáticos y técnicos.

Imagen 10. Creación de un cuestionario y tipo de preguntas en la aplicación Socrative Teacher



Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 10.1. Preguntas tipo test

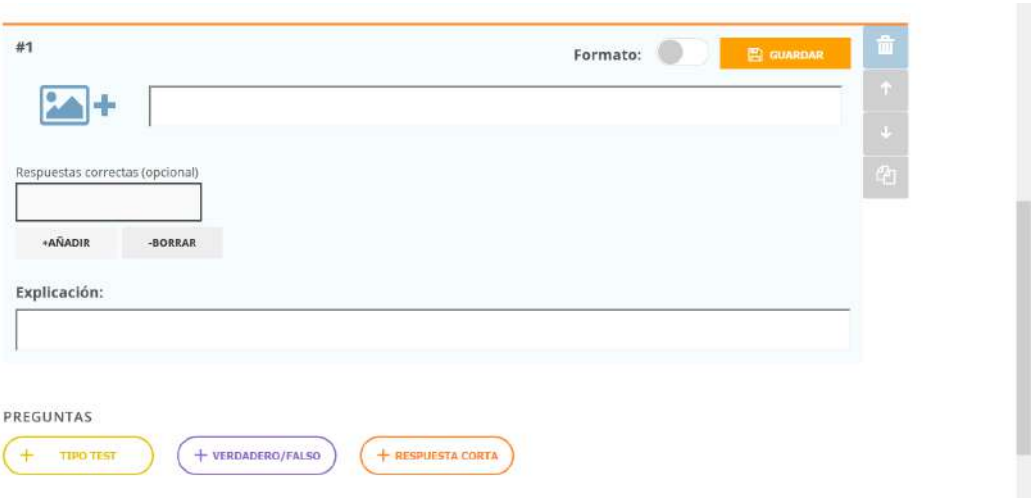


Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 10.2. Preguntas verdadero/falso

Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 10.3. Preguntas de respuesta corta



Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Una vez creado el cuestionario de preguntas en la plataforma, es ya posible dar comienzo a la prueba online. Para ello, regresamos al escritorio y pinchamos en la opción "Lanzamiento", donde nos aparece una ventana con dos opciones: en la primera, hay que elegir el cuestionario de preguntas que deseamos evaluar; y en la segunda, el método de realización en la cual el estudiante va a interactuar con el cuestionario y la configuración de los ajustes. Existen tres tipos de métodos de realización:

1. Cuestionario guiado por el estudiante: resultados inmediatos. Con este método los estudiantes obtienen *feedback* inmediato después de contestar a cada una de las cuestiones, indicando si la respuesta es correcta o incorrecta. Los alumnos responden a las preguntas en orden y no pueden saltar de pregunta ni cambiar sus respuestas. Como

resultado, los estudiantes reciben de forma instantánea el resultado de sus respuestas. El profesor, por su parte, puede supervisar el progreso de la prueba a través de una tabla de resultados en tiempo real (Imagen 11).

2. Cuestionario guiado por el estudiante: navegación abierta. Con este método los estudiantes pueden responder a las preguntas en cualquier orden y cambiar las respuestas antes de terminar. Por ello, y a diferencia del método anterior, los estudiantes no reciben obtienen *feedback* inmediato después de contestar a cada una de las cuestiones. El profesor, en cambio, si puede supervisar el progreso de la prueba a través de una tabla de resultados en tiempo real (Imagen 11).

3. Cuestionario guiado por el profesor: tiempo determinado. Con este método el profesor controla el tiempo destinado a cada pregunta. Es decir, controla el flujo de preguntas y respuestas conforme avanza la prueba. Posteriormente, el docente puede mostrar el resultado final del cuestionario en una tabla de resultados (Imagen 11).

Con independencia del método elegido, la aplicación permite además configurar los siguientes ajustes (es opcional): a) activar o desactivar los nombres de los alumnos en la tabla de resultados; b) activar el orden aleatorio de las preguntas y respuestas (por defecto esta opción aparece desactivada), y c) mostrar la puntuación final en la tabla de resultados (ídem) (Imagen 11). Por último, y para dar comienzo al cuestionario, los estudiantes tendrán que acceder a la plataforma desde sus dispositivos móviles (*Student login*) e introducir el código de clase proporcionado por el profesor (cada cuenta personal posee un código de aula específico -aparece en la parte superior central del escritorio-). Así, una vez incorporado el código de clase, los estudiantes quedan a la espera del comienzo del cuestionario programado (en las pantallas de sus dispositivos móviles aparece el siguiente mensaje: "*Waiting for you teacher to start an activity*"). De este modo, una vez que el profesor activa el cuestionario, la aplicación solicita el nombre y apellidos a los estudiantes y estos pueden ya comenzar a interactuar/responder con el cuestionario de preguntas en tiempo real.

Imagen 11. Tipo de cuestionario y configuración de la prueba a realizar por los alumnos en la aplicación Socrative Teacher

Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

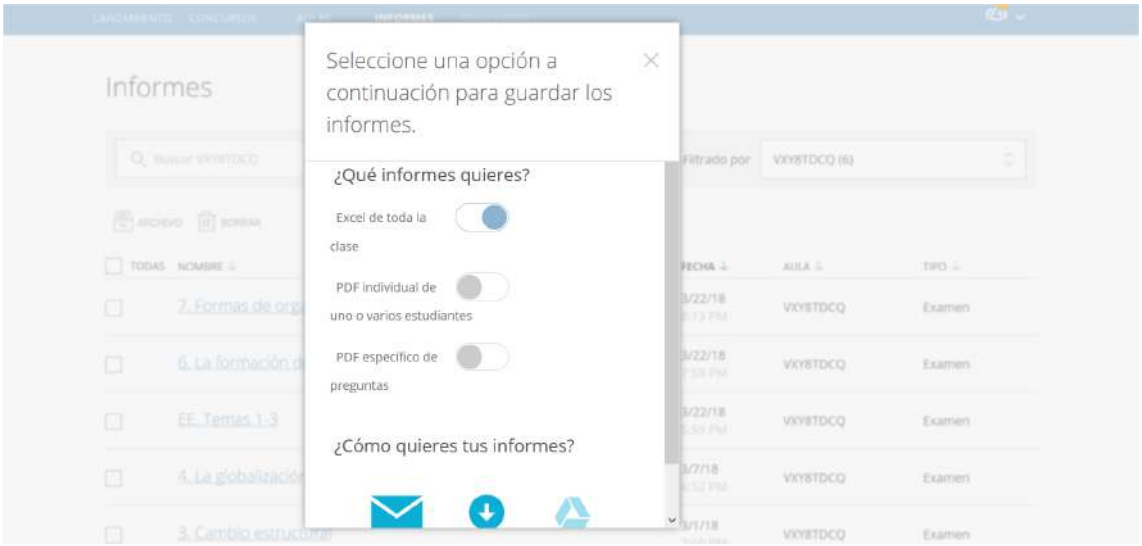
El acceso al sistema de conexión inalámbrica (wifi), dentro del aula de la Facultad, permitió que la realización de los cuestionarios online fuera cómoda, lo que fomentó la participación activa y la motivación de los estudiantes y su evaluación en tiempo real. Una vez que los estudiantes han contestado el cuestionario, el profesor cierra la actividad y los resultados son inmediatos. Las respuestas de los estudiantes y su puntuación se presentan visualmente por medio de una tabla de resultados (Imagen 12). De esta forma, si el aula dispone de un proyector es posible visualizar los resultados obtenidos, de forma instantánea y en tiempo real. A la conclusión de la prueba, la aplicación permite generar dos tipos de informes de evaluación: por un lado, una hoja de cálculo Excel de toda la clase que incluye las calificaciones y contestaciones de cada estudiante; y por otro lado, un PDF individual por cada alumno donde se incluye el nombre del cuestionario, la fecha en que se desarrolla, las preguntas del cuestionario y su evaluación y la calificación global obtenida (Imagen 13 y 14). Del mismo modo, el *software* permite obtener un archivo PDF específico para saber el porcentaje de aciertos y errores de cada pregunta, y poseer de esta manera información estadística relativa al grado de dificultad de cada cuestión (Imagen 15).

Imagen 12. Tabla de resultados de un cuestionario realizado por los alumnos en la aplicación Socrative

Nombre	Puntuación (%)	1	2	3	4	5	6
*****	100%	C	B	C	C	B	A
*****	100%	C	B	C	C	B	A
*****	83%	C	C	C	C	B	A
*****	100%	C	B	C	C	B	A
*****	50%				C	B	A
*****	50%	C	B	C			
*****	83%	C	B	C	A	B	A
*****	83%	C		C	C	B	A
*****	83%	C	B	C	B	B	A
*****	83%	C	C	C	C	B	A
*****	67%	C	C	C	C	A	A

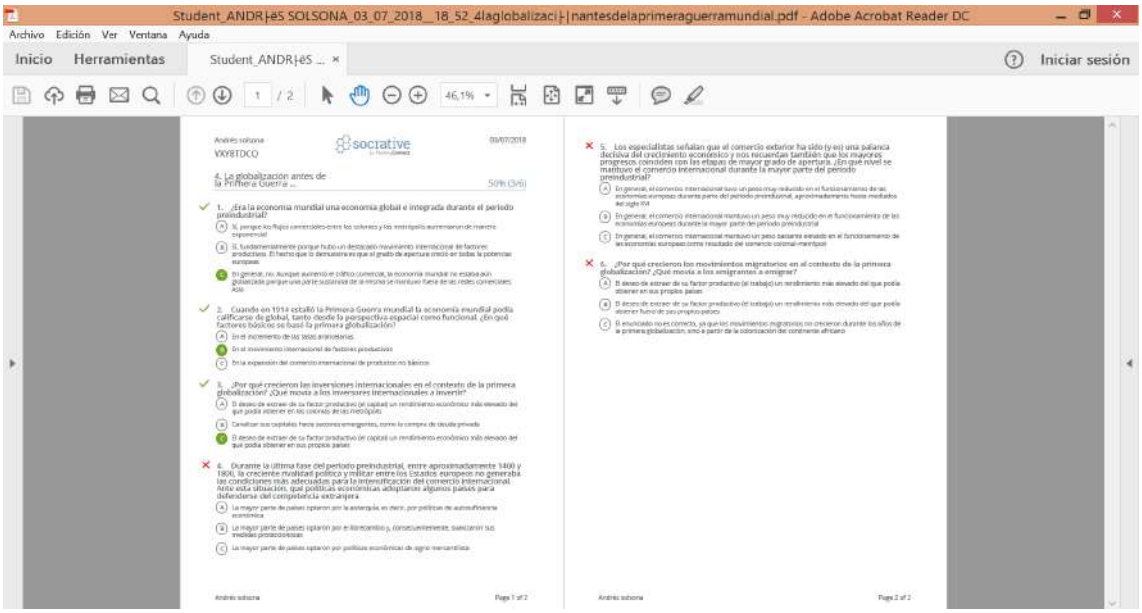
Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 13. Tipos de informes de evaluación proporcionados por la aplicación Socrative Teacher



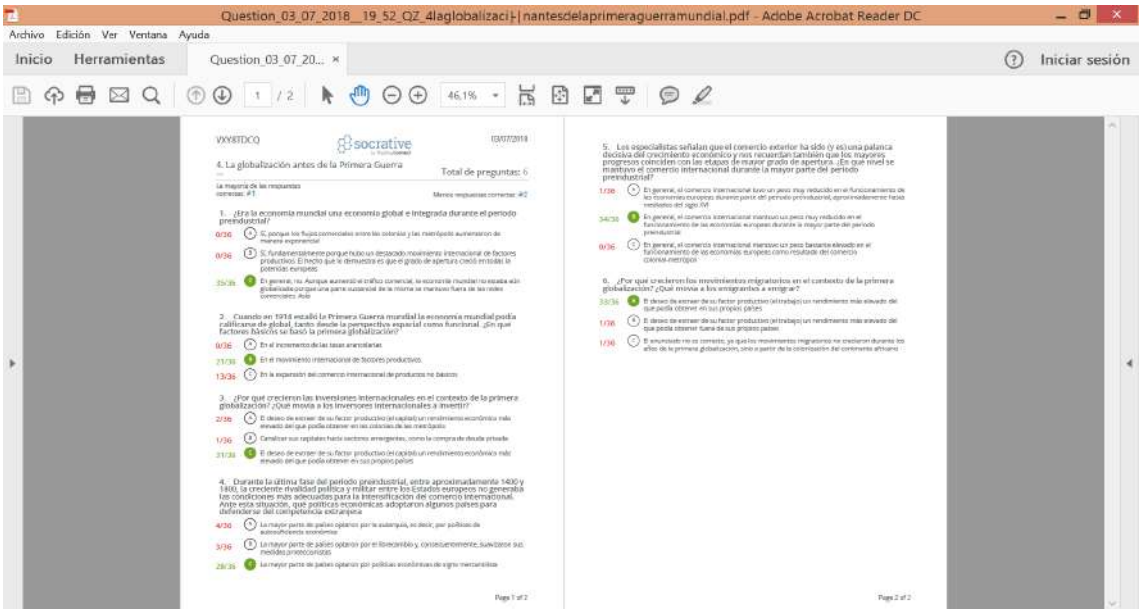
Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 14. PDF del cuestionario de un alumno en la aplicación Socrative



Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 15. Estadística general (porcentaje de aciertos y errores) de un cuestionario en la aplicación Socrative



Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

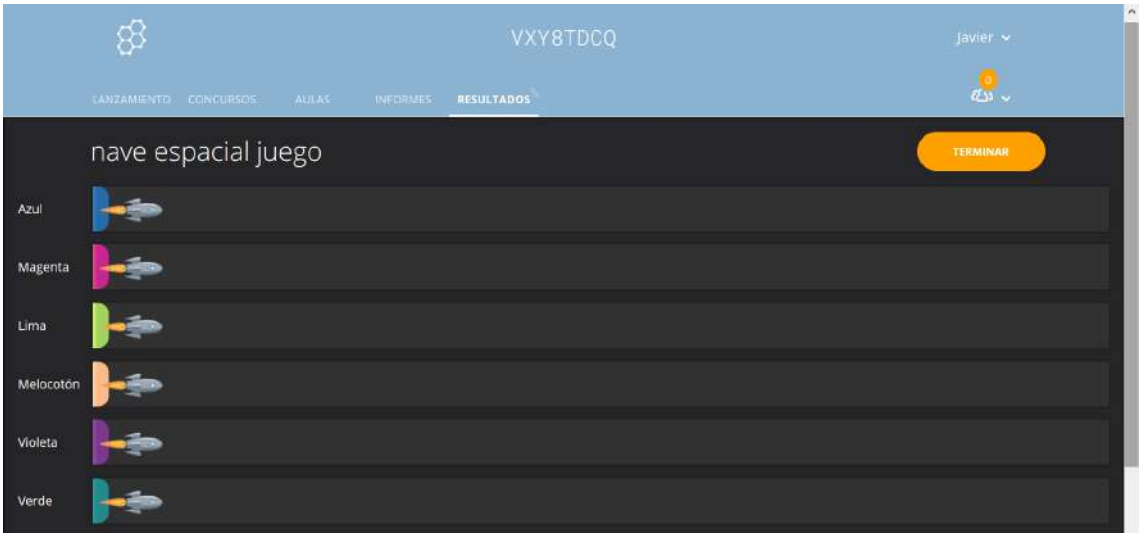
Por último, y con el objetivo de fomentar el aprendizaje en equipo y la competitividad en el aula, la aplicación Socrative permite efectuar también cuestionarios por grupos. Es lo que el *software* denomina como "juego de nave espacial" (Imagen 9). Tras pinchar en esta opción y seleccionar el cuestionario a evaluar, la aplicación obliga a configurar los equipos, que puede auto-asignar el profesor o elegirlos los estudiantes

(Imagen 16). Asimismo, y como ocurre en los cuestionarios individuales, la aplicación permite configurar los siguientes ajustes (es opcional): a) activar o desactivar los nombres de los alumnos en la tabla de resultados; b) activar el orden aleatorio de las preguntas y respuestas (por defecto esta opción aparece desactivada), y c) mostrar la puntuación final en la tabla de resultados (ídem) (Imagen 16). Una vez elegida la configuración, el cuestionario por equipos puede dar comienzo (Imagen 17).

Imagen 16. Configuración de un cuestionario a realizar por varios grupos en la aplicación Socrative Teacher

Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

Imagen 17. Inicio del cuestionario por grupos en la aplicación Socrative Teacher



Fuente: https://www.socrative.com/ © 2018 Socrative.com

4. Encuesta de valoración y resultados alcanzados

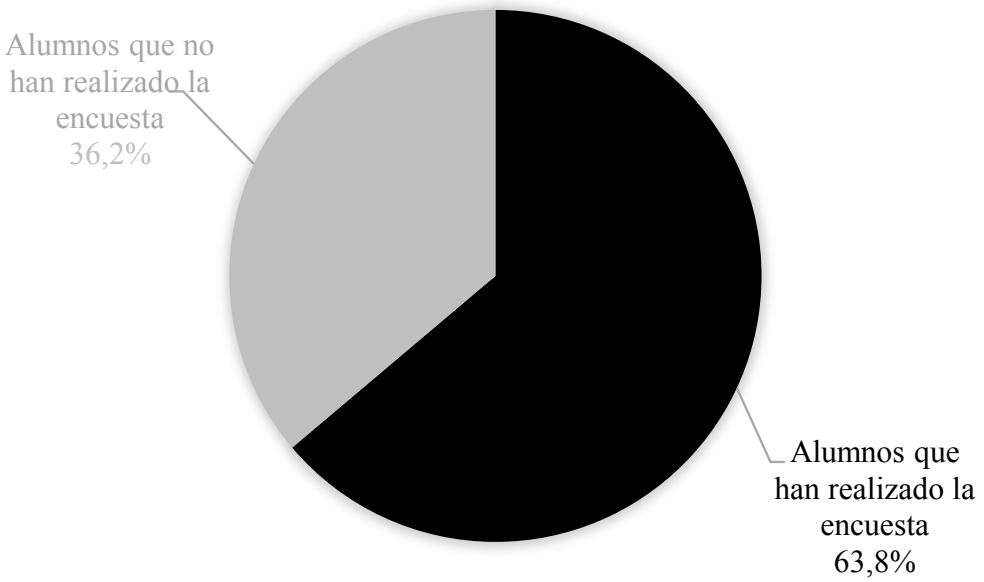
Para medir el grado de satisfacción del uso de las aplicaciones Remind y Socrative en la práctica docente de la Historia Económica, se diseñó una encuesta de valoración a realizar por los alumnos de la asignatura de "Historia económica y economía mundial". El objetivo, por tanto, era conocer el estado de opinión de los estudiantes con respecto al uso de las aplicaciones educativas como herramienta de aprendizaje. Los resultados del cuestionario se han tratado de forma agregada, de forma que las respuestas fueran confidenciales. La encuesta se estructura en tres bloques: un primer bloque, de información general, en los que se solicitaba datos de identificación del alumno (a través de NIP administrativo), la edad, nombre de la asignatura en la que se había desarrollado la práctica docente con apoyo de aplicaciones educativas ("Análisis de Estados Financieros", "Historia económica y economía mundial", "Macroeconomía" y "Economía española"), frecuencia con la que había asistido a clase (poco -menos del 25% de las clases-, de forma irregular -entre el 25% y el 50% de las clases-, con frecuencia -entre el 50% y el 75% de las clases-, y casi siempre -más del 75%-), y utilización realizada de las aplicaciones en el desarrollo de la asignatura (entre 1 y 2 veces, entre 3 y 4 veces, y más de 4 veces); el segundo bloque, por su parte, incluía una batería de preguntas/ítems sobre el manejo de las aplicaciones educativas utilizadas dentro y fuera del aula; y, por último, el tercer bloque incluía algunas preguntas/ítems sobre la satisfacción del estudiante con la innovación tecnología llevado a cabo.

Antes de pasar a comentar los resultados obtenidos, hay que señalar que tanto para el segundo como para el tercer bloque el cuestionario ha utilizado la escala de Likert. Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en los cuestionarios de valoración y la de uso más amplio en encuestas de ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con un enunciado, ítem o pregunta, que pueden ser afirmativos o negativos sobre el tema que se pretender medir. Cada enunciado lleva asignado una puntuación para que el encuestado (en nuestro caso los alumnos) manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo. En nuestro cuestionario, y siguiendo el formato típico seguido en la escala de Likert, hay 5 niveles de respuestas (1. Totalmente en desacuerdo, 1. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, y 5. Totalmente de acuerdo). Al ser una escala que mide opiniones/actitudes, es importante que pueda aceptar que las personas tiene actitudes favorables, desfavorables o neutras a las cosas y situaciones, lo cual es

perfectamente normal en términos de información. Debido a ello es importante considerar siempre que una escala de actitud puede y debe estar abierta a la posibilidad de aceptar opciones de respuestas neutrales. En suma, la escala de Likert, la que hemos utilizado para el segundo y tercer bloque del cuestionario, es un método de escala psicométrica que mide tanto el grado positivo como neutral y negativo de cada enunciado, ítem o pregunta.

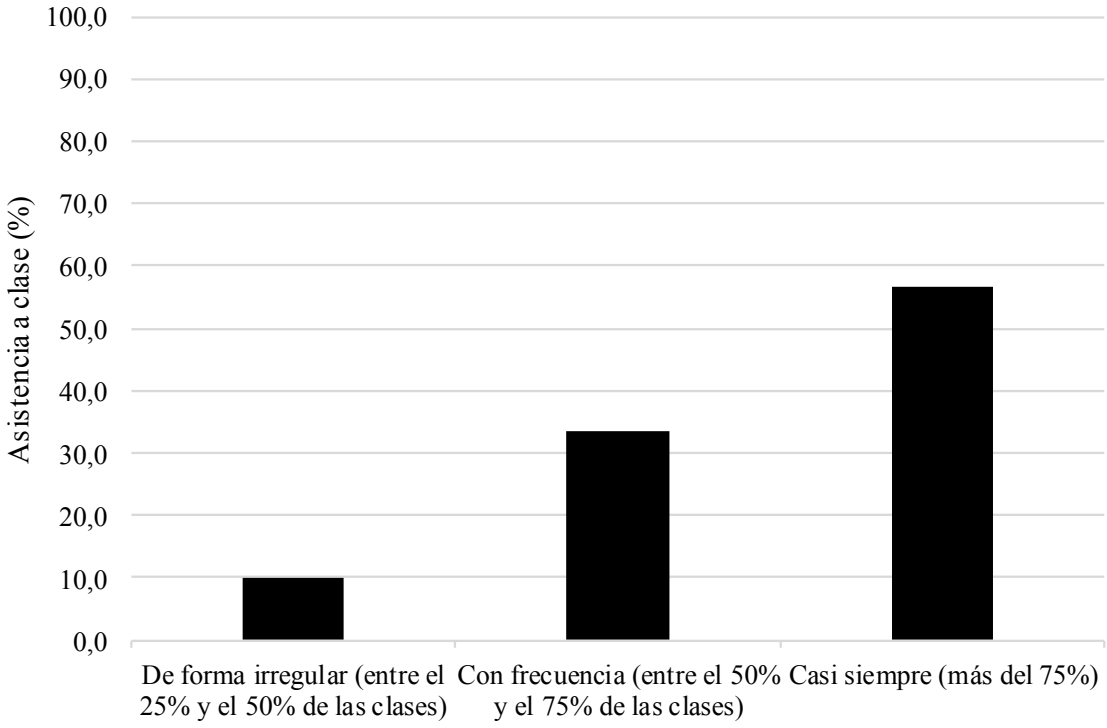
La Figura 1 muestra que del 100% de los alumnos matriculados en la asignatura (47), un 63,8% (30) realizaron la encuesta de valoración. En general, y como revela la Figura 2, la encuesta fue realizada por aquellos estudiantes que con frecuencia o casi siempre asistieron a clase (entre ambos colectivos suman el 90% de los alumnos que realizaron la encuesta de valoración).

Figura 1. Porcentaje de alumnos que realizaron la encuesta de valoración en la asignatura "Historia económica y economía mundial"



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

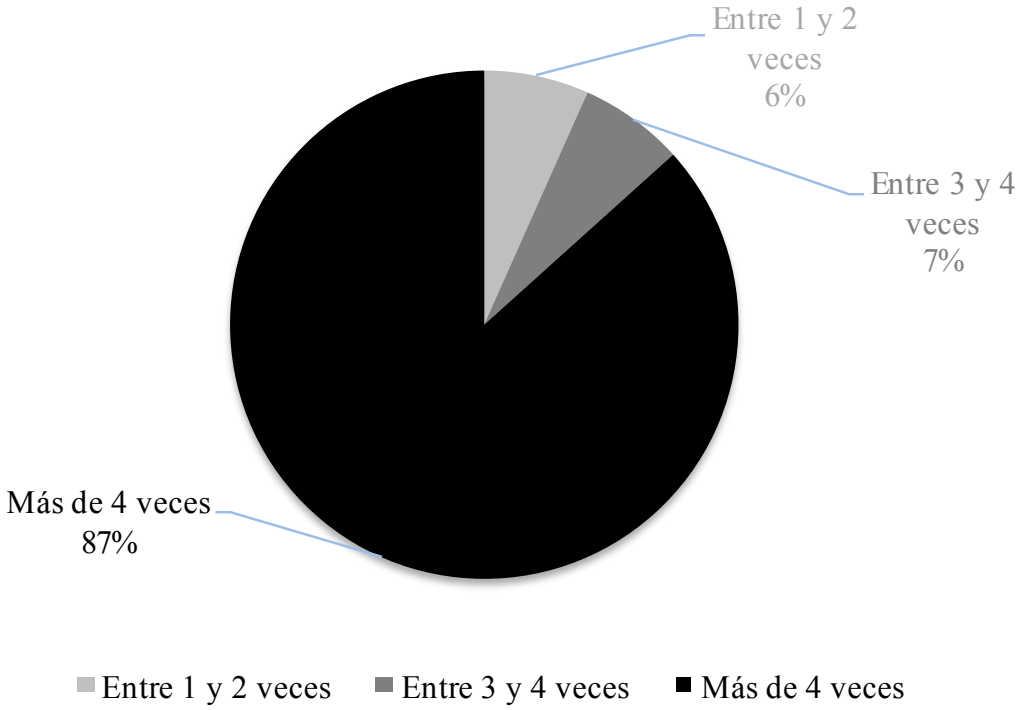
Figura 2. Porcentaje de asistencia a clase de los alumnos que realizaron la encuesta de valoración



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

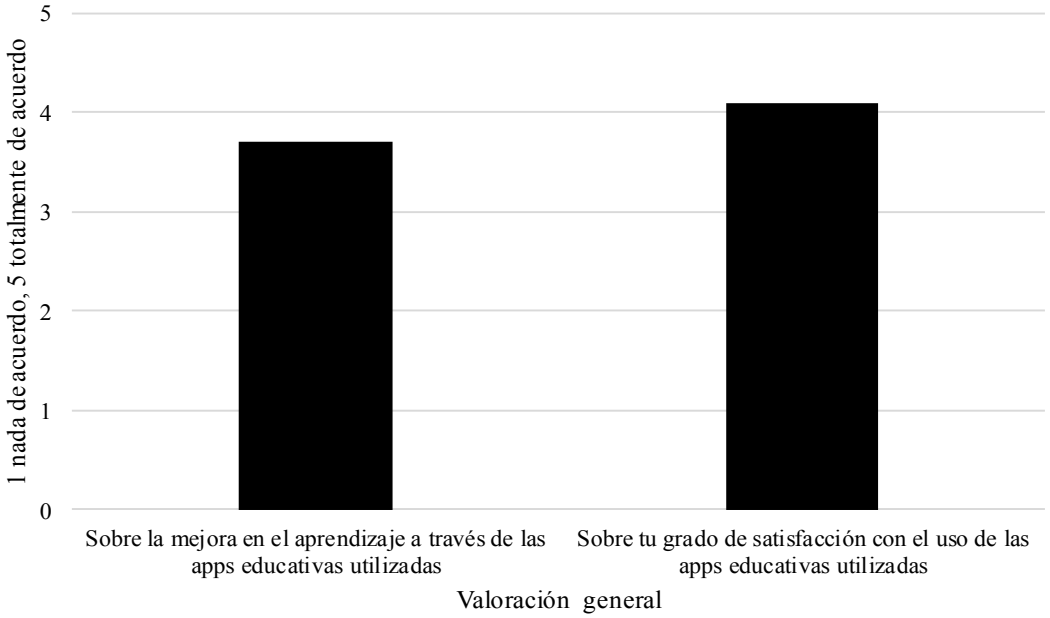
¿Cuáles han sido los resultados obtenidos? ¿Cómo han valorado los alumnos la incorporación y uso de aplicaciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica? En general, se puede señalar que los resultados alcanzados han sido positivos en términos de enseñanza-aprendizaje y en el plano de la innovación docente. La Figura 3 revela que la mayoría de los estudiantes encuestados utilizaron las aplicaciones Remind y Socrative. En concreto, más de cuatro veces (un 87%) a lo largo de la asignatura. A nivel de valoración general, y siguiendo la escala de Likert, los alumnos han opinado: a) que las aplicaciones Remind y Socrative han mejorado la comunicación docente profesor-estudiantes y la gestión de sus tareas, y el proceso de aprendizaje de la asignatura (nivel de respuesta de 3.7 sobre 5); y b) que están satisfechos con el uso que se ha hecho de las aplicaciones citadas durante el desarrollo de la materia (nivel de respuesta de 4.1 sobre 5) (Figura 4).

Figura 3. Número y porcentaje de utilización de las aplicaciones educativas Remind y Socrative



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

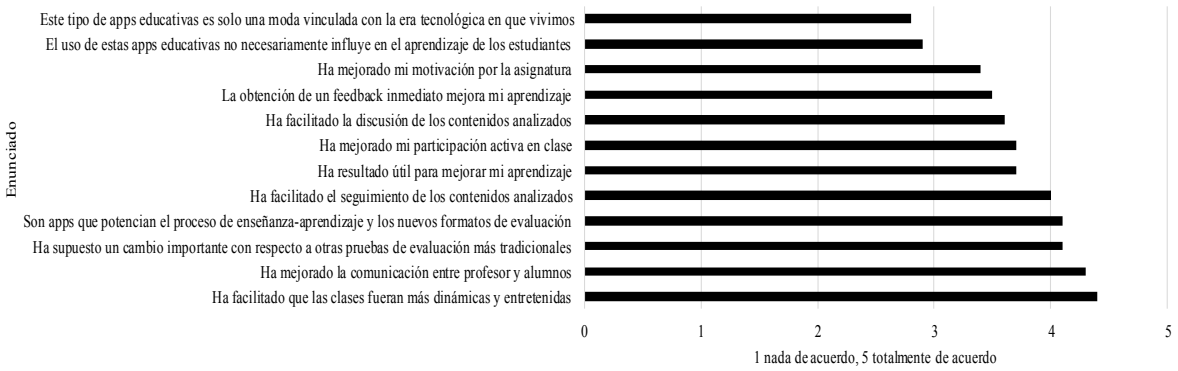
Figura 4. Valoración general sobre la mejora del proceso de aprendizaje y grado de satisfacción sobre el uso de las aplicaciones Remind y Socrative



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

Si analizamos ahora las opiniones obtenidas en el segundo bloque de la encuesta, la dedicada a analizar la valoración de los alumnos sobre la mejora del proceso de aprendizaje a partir de la utilización de las aplicaciones Remind y Socrative, los resultados son los siguientes (de mayor a menor nivel de acuerdo): a) que ha facilitado que las clases fueran más dinámicas y entretenidas (nivel de respuesta de 4.4 sobre 5); b) que Remind ha mejorado la comunicación entre profesor y alumnos (nivel de respuesta de 4.3 sobre 5); c) que Socrative ha supuesto un cambio importante en el proceso de evaluación del aprendizaje con respecto a otras pruebas de evaluación más tradicionales, como la realización de cuestionarios en papel o la entrega de resúmenes/esquemas de lecturas (nivel de respuesta de 4.1 sobre 5); d) que son aplicaciones, especialmente en el caso de Socrative, que han potenciado el proceso de enseñanza-aprendizaje y han incorporado nuevos formatos de evaluación, como la evaluación en tiempo real (nivel de respuesta de 4.1 sobre 5); e) que Socrative ha facilitado el seguimiento de los contenidos analizados en clase (nivel de respuesta de 4 sobre 5); f) que ambas aplicaciones han resultado útiles para mejorar mi aprendizaje (nivel de respuesta de 3.7 sobre 5); g) que Socrative ha mejorado mi participación activa en clase (nivel de respuesta de 3.7 sobre 5); h) que Socrative ha facilitado la discusión de los contenidos analizados en la asignatura (nivel de respuesta de 3.6 sobre 5); i) que las pruebas de Socrative ha permitido obtener un *feedback* inmediato mejorando mi aprendizaje (nivel de respuesta de 3.5 sobre 5); j) la implementación y uso de ambas aplicaciones ha mejorado mi motivación por la asignatura (nivel de respuesta de 3.4 sobre 5); k) con un nivel de respuesta de 2.9 sobre 5, esto es, ni de acuerdo ni en desacuerdo, los estudiantes encuestados opinan que el uso de estas aplicaciones educativas no necesariamente influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y l) con un nivel de respuesta de 2.8 sobre 5, es decir, tampoco ni de acuerdo ni en desacuerdo, los alumnos consideran que este tipo de aplicaciones es solo una moda vinculada con la era tecnológica en que vivimos (Figura 5).

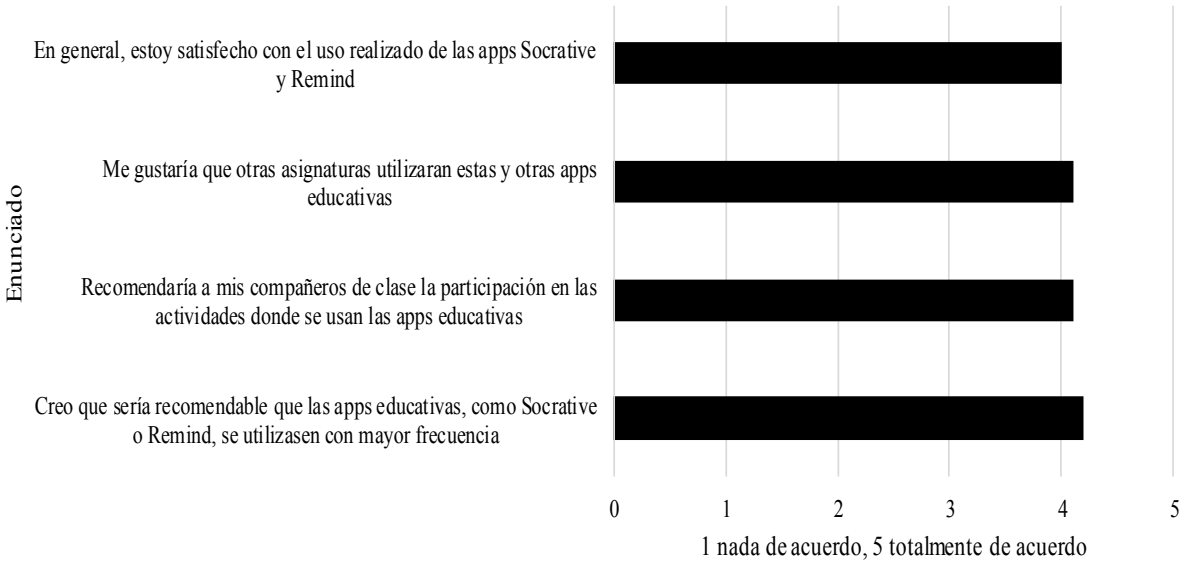
Figura 5. Valoración de los alumnos sobre la mejora del proceso de aprendizaje a partir de la utilización de las aplicaciones Remind y Socrative



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

Finalmente, si consideramos las opiniones obtenidas en el tercer bloque de la encuesta, que mide el grado de satisfacción sobre el uso hecho de las aplicaciones Remind y Socrative, los resultados obtenidos han sido los siguientes (como se ha visto en la Figura 4, el promedio de repuesta en este bloque ha sido de 4.1 sobre 5): a) sería recomendable que las aplicaciones educativas, como Socrative o Remind, entre otras, se utilizasen con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) sería recomendable que la mayoría de los alumnos que asisten a clase participaran en las actividades donde se usan las aplicaciones; c) sería deseable que otras asignaturas utilizaran estas y otras aplicaciones educativas en la práctica docente; y d) en general, la mayoría de los estudiantes encuestados se muestran satisfechos con el uso realizado de las aplicaciones Socrative y Remind dentro y fuera del aula (Figura 6).

Figura 6. Valoración de los alumnos sobre el grado de satisfacción de las aplicaciones Remind y Socrative



Fuente: Encuesta de valoración estudiantil de las apps educativas utilizadas en la docencia universitaria de la Historia Económica. Elaboración propia.

5. Conclusiones

Es evidente que el creciente avance y uso generalizado de las TIC ha incorporado estas herramientas en todos los sectores de la sociedad. El ámbito docente no puede quedar al margen de esta realidad, por lo que es necesario revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, incluyendo la docencia universitaria. Una buena estrategia para este propósito se cimenta en la experimentación de prácticas docentes con apoyo en herramientas TIC. Los resultados de estas prácticas, fruto de esa experimentación, deben permitir incorporar las nuevas tecnologías - dispositivos móviles, recursos multimedia, aplicaciones educativas…- tanto en el aula como fuera de ella, favoreciendo un aprendizaje competencial y significativo.

Esta comunicación se enmarca en esta línea de actuación dirigida a fomentar, apoyar y potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria de la Historia Económica, como herramienta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha centrado en dos vertientes fundamentales del proceso educativo: la comunicación académica profesor-alumnos, a través de la aplicación Remind, y la evaluación del aprendizaje en tiempo real, a través de la aplicación Socrative. En concreto, se ha pretendido dar una visión de cómo estas aplicaciones educativas gratuitas, entre otras, pueden ayudar decisivamente a la renovación pedagógica que está incluida en

la adaptación al EEES, siendo utilizadas como medio y no como fin en el diseño de los procesos de comunicación académica, gestión de tares de los alumnos y evaluación del aprendizaje, y, por extensión, de las buenas prácticas docentes en las Ciencias Sociales.

Bibliografía

ALEJANDRE MARCO, José Luis (coord.) (2017): *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2016*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ALLUEVA, Ana Isabel y ALEJANDRE MARCO, José Luis (coord.) (2017): *Aportaciones de las tecnologías como eje en el nuevo paradigma educativo*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ARTAL, Jesús Sergio (2017): "Kahoot, Socrative & Quizizz: herramientas gratuitas para fomentar un aprendizaje interactivo y la gamificación en el aula", en ALEJANDRE MARCO, José Luis (coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2016*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 17-27.

DEL VALLE MEJÍAS, Helena (Coord.) (2018): *Tecnoaulas y nuevos lenguajes educativos*, Editorial Tecnos (Grupo Anaya), Colección: Ediciones Universitarias, Madrid.

DURÁN MEDINA, José Francisco y DURÁN VALERO, Irene (coord.) (2016): *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*, Ediciones Universitarias McGraw-Hill, Madrid, Londres, México, Nueva York, Milán y Toronto.

KARPICKE, J. y BLUNT, J. (2011): "Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping", *Science*, 331, 772-775.

PALOMARES, A. (2007): *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

PUCHE, Javier (2018): "Aplicaciones innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje en la era digital: la plataforma Kahoot" en DEL VALLE MEJÍAS, Helena (Coord.) (2018), *Tecnoaulas y nuevos lenguajes educativos*, Editorial Tecnos (Grupo Anaya), Colección: Ediciones Universitarias, Madrid, pp. 339-348.

RODRÍGUEZ, Imelda (ed.) (2008): *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Colección Scholaris, 1, Valladolid.

RODRÍGUEZ, Imelda (ed.) (2009a): *Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Colección Scholaris, 1, Valladolid.

RODRÍGUEZ, Imelda (ed.) (2009b): *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Colección Scholaris, 1, Valladolid.

La historia económica en las plataformas de educación virtual

Patricia Suárez

Universidad de Oviedo

Resumen: Existen varias plataformas que alojan cursos en línea, masivos y gratuitos. Son los llamados cursos MOOC (*Massive Online Open Course*). Coursera es la plataforma de educación virtual con mayor número de usuarios registrados. La filosofía de los cursos abiertos en red es extender el conocimiento más allá de las aulas y de las fronteras. El objetivo de esta comunicación es analizar la existencia de cursos de historia en *Coursera* así como las universidades implicadas en el fenómeno MOOC, haciendo especial hincapié en la participación de las universidades españolas.

Palabras clave: MOOC, Coursera, cursos, historia.

Códigos JEL: A22, I21, N01.

The Economic History in Virtual Education Platforms

Abstract: There are several platforms that host online courses, massive and free. These are the so-called MOOC courses (*Massive Online Open Course*). Coursera is the virtual education platform with the largest number of registered users. The philosophy of open online courses is to extend knowledge beyond the classrooms and borders. The objective of this communication is to analyze the existence of history courses in Coursera as well as the universities involved in the MOOC phenomenon, with special reference to Spanish universities.

Keywords: MOOC, Coursera, courses, history.

JEL Codes: A22, I21, N01.

Introducción

Los cursos MOOC han revolucionado el acceso al conocimiento. En noviembre de 2012 el New York Times publicó un artículo titulado *The Year of the MOOC* firmado por Laura Pappano[1] en el que se señala el rápido crecimiento de los MOOCs, mayor incluso que otras plataformas como Facebook.

Vázquez-Cano, López y Sarasola (2013) se refieren a la irrupción de la formación en abierto como una auténtica revolución pedagógica. Los cursos MOOC han cobrado protagonismo de forma paulatina dentro del mundo académico. Como ha mostrado en especial Alumu y Thiagarajan (2016) es necesario definir el papel de los MOOCs en la Educación Superior y conocer la efectividad de los mismos, así como la satisfacción del estudiante. Existen varias plataformas que alojan cursos MOOC siendo los proveedores más grandes Coursera y edX. La primera es el proveedor más importante y cuenta con más de 23 millones de usuarios y edX tiene más de 10 millones de usuarios registrados.

Helberger et al. (2018) señalan el importante rol de las plataformas online, desde Facebook a Twitter, Coursera ó Uber. El compromiso cívico, así como el sentido intercultural de la educación se erigen como objetivos prioritarios. La gestión de las plataformas online tiene un componente público que puede ayudar a minimizar el impacto de ciertos acontecimientos políticos. Por ejemplo, en junio de 2016 el Presidente Obama anunció una llamada a la acción sobre la crisis global que sufrían los refugiados. En consecuencia se creó *Coursera for Refugees* (refugees.coursera.org). Este proyecto fue creado en colaboración con el Departamento de Estados Unidos y ofrece financiación a las organizaciones sin fines de lucro que trabajan con refugiados. Además, los usuarios pueden realizar cursos de idiomas u de otras especialidades que promueven el desarrollo de habilidades y favorecen la adaptación de los refugiados en el país de acogida (Swersky et al., 2017).

Van Dijck y Poell (2015) van más allá en el planteamiento. Estos autores analizan el impacto de los MOOC en la educación superior considerando las plataformas (Coursera, Udacity and edX) como un bien público por lo que colleges y universidades deben

[1] The New York Times (2/11/2012).

preocuparse por generar las *network* necesarias para apuntalar las alianzas nacionales y globales.

El funcionamiento de los MOOC ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. En la actualidad es posible realizar un Máster de forma exclusivamente *online* tras realizar varios cursos ofertados por la Universidad que lo expide. Incluso en algunas universidades europeas se permite convalidar estos cursos por uno o dos créditos ECTS siempre y cuando hayan pagado por el curso (41€ aproximadamente) y dispongan del certificado correspondiente. Dentro de la innovación docente y en un entorno cambiante como el actual, los cursos MOOC son el escenario ideal para que los mejores profesores compartan sus conocimientos.

Ospina-Delgado et al. (2016) consideran que el prestigio y el status es el principal factor para que una universidad decida ofertar un curso MOOC, especialmente si se toma como referencia el ranking Webometrics. Para ello analizan la ordenación de las universidades de acuerdo al ranking de Shanghai y el ranking Webometrics que mide la presencia en la web y la visibilidad de las instituciones. En relación a este punto cabe señalar que el top10 de las universidades del ranking Webometrics ofertan cursos en Coursera y en el caso español la Universitat de Barcelona ocupa el primer puesto en dicho ranking. Kravvaris et al. (2016) subrayan la importancia que tienen los comentarios (sobre las tareas y exámenes) que realizan los usuarios de Coursera en las redes sociales, especialmente en Facebook, Google+ y Twitter, como forma de promocionar los cursos.

Otro elemento que también debe tenerse presente al describir la metodología MOOC es la baja tasa de retención. En cuanto al porcentaje de usuarios que terminan el curso, Zhang et al. (2016) concluyen que solamente un 10% de los usuarios completan el MOOC. La ausencia de seguimiento y de apoyo por parte del profesor explica el alto porcentaje de abandono. Estos autores señalan la importancia que tiene la posesión de un alto nivel de inglés como nexo entre los participantes. Como escribe Vázquez-Cano et al. (2013), "*el aprendizaje en un MOOC requiere de los participantes no solo cierto nivel de competencia digital sino también un alto nivel de autonomía en el aprendizaje que no siempre tiene el estudiante que se acerca a este tipo de cursos*". Prensky (2012) señala el interés que tienen la mayoría de los estudiantes por aprender, comunicar sus reflexiones personales, inquietudes y experiencias lo que pone de manifiesto el grado de madurez de los participantes.

Engle et al. (2015) han evaluado la tasa de éxito de un curso de Coursera (*Introductory Human Physiology*) a partir de una muestra de 33,378 participantes. Los usuarios con fluidez en inglés y con una maestría tienen una mayor probabilidad de pasar el curso que los usuarios que poseen un grado.

La preocupación académica sobre este tipo de cursos es un hecho. No solamente sobre su filosofía sino también sobre la duración de los vídeos, el número óptimo de foros a los que se debe atender o el tipo de gráficos que se deben utilizar. A modo de ejemplo, se considera que la presentación tabular y el uso de gráficos de araña favorecen el éxito de los cursos online en la medida en que los usuarios son ante todo *visual learners* (Korkut et al., 2015).

En el futuro se verá el alcance de estos cursos y si se logra desarrollar todo su potencial. La posibilidad de aprender, adquirir competencias y desarrollar habilidades a través de los mismos es algo novedoso, impensable hace décadas y que se encuentra al alcance de todo el mundo que posea una conexión a Internet.

El contenido de historia en los MOOC

Acerca de las temáticas en *Coursera* puede decirse que los cursos se clasifican inicialmente en 11 categorías iniciales y, posteriormente, en 39 sub-categorías. Si bien inicialmente cabe esperar que los cursos de historia - e historia económica- puedan estar clasificados en dentro de las categorías *Social Science* y *Arts and Humanities*, puede observarse a simple vista que son clasificados como *history*, y solamente están presentes dentro de la categoría *Artes y Humanidades*.

Los contenidos de los cursos clasificados como *history* se centran en aspectos históricos, institucionales, económicos y sociales. Con fecha 18 de abril de 2018 se encontraron 138 cursos bajo la temática de *history* en la plataforma Coursera siendo la *Universidad de Yale* la que mayor número de cursos ofertaba (11), seguida de *Science Po* (9), *Duke University* (8), *Tel Aviv University* (7) y *Virginia University* (7)[2].

[2] Véase Cuadro 1 para un mayor detalle.

Cuadro 1. Distribución de cursos (history) por Universidades (con fecha 18 de abril de 2018)

Universidad	***n***		***n***
Berklee College of Music	1	The University of Melbourne	2
California Institute of the Arts	1	The University of Sydney	1
Curtis Institute of Music	1	The University of Tokyo	1
Duke University	8	Universidad Austral	1
Emory University	2	Universidad de Chile	1
Erasmus University Rotterdam	1	Universidad de los Andes	2
Ludwig-Maximilians-Universität Münche	2	Universitat Autònoma de Barcelona	2
Macquarie University	1	Universitat de Barcelona	2
Michigan State University	1	Universiteit Leiden	6
Nanjing University	2	University of Alberta	1
National Research University Higher School of Economics	6	University of Amsterdam	1
National Taiwan University	3	University of Arizona	1
Northwestern University	1	University of California, Santa Cruz	2
Peking University	1	University of Colorado System	3
Pohang University of Science and Technology	1	University of Copenhagen	1
Politecnico di Milano	1	University of Florida	1
Princeton University	1	University of Geneve	2
Rice University	1	University of Houston System	1
Rutgers the State University of New Jersey	1	University of London	4
Saint Petersburg State University	2	University of Michigan	1
Sapienza University of Rome	5	University of Pennsylvania	6
Science Po	9	University of Rochester	4
Shanghai Jiao Tong University	2	Virginia University	7
Stanford University	1	Wesleyan University	2
Tel Aviv University	7	Yale University	11
The Chinese University of Hong Kong	1	Yeshiva University	1
The Hong Kong University of Science and Technology	2	Yonsei University	2
The Museum of Modern Art	2	Hebrew University of Jerusalem	1
The University of Edinburgh	1	*Total*	*138*

Fuente: www.coursera.org

¿Cuáles son los principales contenidos de estos cursos? La mayor parte de las Universidades han desarrollado cursos que se centran en aspectos históricos vinculados a los países de dichas Universidades. Es el caso de la *Tel Aviv University* en Israel, que ha ofertado un total de 7 cursos sobre la historia de Israel, el holocausto, antisemitismo y nazismo o el papel de Israel en Oriente Medio.

En la misma línea, la *National Research University Higher School of Economics* de Moscú también ha ofertado varios cursos sobre la historia de Rusia que van desde la fundación de San Petersburgo en tiempos de Pedro I hasta el Stalinismo en la Unión Soviética[3]. La *Nanjing University* oferta varios cursos sobre la cultura china y la diáspora judía en China. De igual forma la Hong Kong University oferta dos cursos sobre la historia de China en el periodo 1700-2000 y la Universidad de Alberta propone un curso sobre la historia de los indígenas canadienses.

Son varias las Universidades americanas, también europeas, que se centran en la labor de varios presidentes de Estados Unidos, como Jefferson, Roosevelt o Kennedy[4]. En el caso de España, la *Universitat de Barcelona* y la *Universidad Autónoma de Barcelona* son las únicas universidades que ofertan cursos de historia en Coursera. Concretamente, la *Universitat de Barcelona* oferta un curso titulado *The Mediterranean, a Space of Exchange from the Renaissance to Enlightenment.* En este caso, la reconstrucción del hecho histórico se realiza tomando como referencia la obra clásica de Fernand Braudel.

Se ha analizado el plan de los cursos reflejados en el índice de contenidos. La principal conclusión es que apenas un 20% de los cursos clasificados dentro de *history* tratan algún aspecto vinculado a la historia económica. De los 138 cursos examinados cabe destacar dos cursos que desarrollan contenidos que podrían enmarcarse dentro de una asignatura de *Historia Mundial.* Ambos están impartidos por el profesor Philip Zelikow de la Universidad de Virginia. Estos dos cursos se imparten desde el año 2013 en abierto en

---

[3] *San Petersburgo: la capital del Imperio de Pedro I*, *Stalin and Stalinism in Russian History*, (National Research University Higher School of Economics), entre otros.

[4] *Age of Jefferson* (Virginia University), *The Rooseveltian Century* (Universiteit Leiden), *The Kennedy Half Century* (Virginia University), entre otros.

Coursera y están colgados en la página de la Asociación Española de Historia Económica dentro de la sección Docencia – Cursos en abierto (https://www.aehe.es/9403/).

Lo más definitivo quizá sea que el aprendizaje se produce a través de la conversación que lidera el profesor de forma que el aprendiz adquiere habilidades a través de la escucha y la reflexión, como si de una conversación privada se tratase. En este sentido, este tipo de cursos requiere un participante proactivo y autónomo en el aprendizaje. De esta forma, la competencia digital del alumnado de un MOOC de *history* no es el requisito más importante a diferencia de otros cursos vinculados a las Ciencias de la Computación o las Ingenierías.

Nos queda, por último, hablar del programa de los dos cursos sobre *World Global History* disponibles en Coursera. Si bien ambos cursos están catalogados para principiantes no se piense que el contenido es escaso o excesivamente asequible. Al contrario, ambos cursos suman un total de 1.696 minutos de grabación (más de 28 horas). El primer curso abarca el periodo 1760-1910 y el segundo curso desde 1910 hasta la Gran Recesión.

En ambos cursos se encuentra presente la economía como instrumento de análisis. El modelo interpretativo verbal se erige como modelo básico para explicar y esclarecer la historia. El primer curso arranca con una lección sobre el mundo tradicional y las economías preindustriales para dotar de significado a las revoluciones y la tradición revolucionaria desde el último tercio del siglo XVIII. ¿Hasta qué punto los espectadores estaban preparados para lo nuevo? ¿las cosas habían sido como debían ser? La parte central de este curso se centra en como en el siglo XVIII se produce la gran divergencia, tanto en el PIB per cápita como en los salarios reales (*the great divergence-why?*). De igual forma, la Revolución Industrial, la emulación continental y el despegue de los países ricos se explican a lo largo de varias semanas. Este primer curso termina con la Gran Aceleración que tiene lugar en las décadas anteriores al estallido de la Gran Guerra.

El segundo curso desarrolla comienza con la crisis "nerviosa" que se manifiesta en la crisis de Bosnia de 1908-1909, continua con el estallido de la Gran Guerra y el nuevo orden emergente, los años de entreguerras, la Segunda Guerra Mundial y sus secuelas, la Guerra Fría y el colapso económico de la Unión Soviética. La última semana

se dedica principalmente a lo ocurrido con la crisis mundial que tiene lugar a partir del año 2007[5].

Cuadro 2. Programa de dos cursos de Historia Mundial de la Universidad de Virginia

THE MODERN WORLD GLOBAL HISTORY SINCE 1760	
Week 1. From the Traditional to the Modern - Commercial and Military Revolutions (1760-1800)	96 min
Week 2. Democratic Revolutions of the Atlantic World (1760-1800)	81 min
Week 3. Revolutionary Wars (1800-1830)	84 min
Week 4. The World Transformed (1830-1870)	74 min
Week 5. The Rise of National Industrial States (1830-1871)	122 min
Week 6. The Rise of National Industrial Empires (1871-1900)	100 min
Week 7. The Great Acceleration (1890-1910)	123 min
Total	680 min
THE MODERN WORLD GLOBAL HISTORY SINCE 1910	
Week 1. Crack up (1905-1917)	81 min
Week 2. New Orders Emerge (1917-1930)	135 min
Week 3. The Crisis of the World (1930-1940)	105 min
Week 4. Total War and Aftermath (1940-1950)	164 min
Week 5. The Return of Wartime (1950-1968)	197 min
Week 6. Decay and Renaissance (1968-1991)	144 min
Week 7. The Next Phase (1991-2013)	190 min
Total	1.016 min

Fuente: www.coursera.org

Conclusiones

El estudio de la historia ayuda a conocer e interpretar mejor la realidad presente y pasada. A lo largo de esta comunicación hemos constatado la posibilidad que tiene cualquier persona con acceso a Internet de matricularse en un curso MOOC de historia.

Algunas conclusiones provisionales pueden extraerse del análisis realizado. La primera y más importante es que el panorama de cursos de historia que dediquen algún apartado a la historia económica es desolador. En segundo lugar, cabe subrayar la escasa presencia de las universidades españolas en la oferta educativa de Coursera, con la excepción de la

[5] El programa detallado de estos dos cursos se puede consultar en el anexo de la comunicación.

Universidad Autónoma de Barcelona y la Universitat de Barcelona. En definitiva, las universidades españolas mantienen lazos muy tenues con Coursera. En tercer lugar, solamente existen dos cursos de Historia Mundial impartidos desde la Universidad de Virginia. A lo largo de estos dos cursos se desarrolla un programa completo de la asignatura Historia Mundial y casi es posible hablar de un programa de máximos, con amplias referencias a la Historia Económica Mundial. El programa de ambos cursos se centra fundamentalmente en la Historia contemporánea. El estudio de las economías industriales y coloniales desarrolladas a partir del siglo XVIII, la revolución industrial en Inglaterra, el período de entreguerras, la edad de oro del capitalismo y la vuelta a la inestabilidad económica en el nuevo contexto de la globalización, son los principales temas desarrollados a lo largo de más de 28 horas de grabación.

Los estudios realizados hasta ahora tienden a apoyar la afirmación de que los cursos MOOC democratizan el acceso a los estudios superiores. El prestigio, la responsabilidad social, la presencia en los rankings de universidades motivan a las Universidades – públicas y privadas – a ofertar cursos.

La pregunta final que surge es: ¿para cuándo la era MOOC 3.0 en el ámbito de la historia (económica) en España? Es difícil dar una respuesta categórica a esta pregunta, pero se puede conjeturar alguna respuesta en relación a este mundo que no se está quieto. Una solución podría ser que las instituciones que deseen una mayor visibilidad incentiven a prestigiosos profesores a impartir cursos en red sobre la historia de la España.

Referencias Bibliográficas

ALUMU, S. THIAGARAJAN, P. (2016). Massive open online courses and E-learning in higher education, *Indian Journal of Science and Technology*, Vol. 9, Issue 6, pp. 1-10.

ENGLE, D. MANKOFF, C. CARBREY, J. (2015). Coursera 's introductory human physiology course: Factors that characterize successful completion of a MOOC, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 16, Issue 2, pp. 46-68.

HELBERGER, N., PIERSON, J., POELL, T. (2018). Governing online platforms: From contested to cooperative responsibility, *Information Society*, Vol. 34, Issue 1, pp. 1-14.

KORKUT, S., DORNBERGER, R., DIWANJI, P., SIMON, B.P., MÄRKI, M. (2015). Success factors of online learning videos, *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, Vol. 9, Issue 4, pp. 17-22.

KRAVVARIS, D., KERMANIDIS, K.L., NTANIS, G. (2016). How MOOCs Link with Social Media, *Journal of the Knowledge Economy*, Vol. 7, Issue 2, pp. 461-487.

OSPINA-DELGADO, J.E., ZORIO-GRIMA, A., GARCÍA-BENAU, M.A. (2016). Massive open online courses in higher education: A data analysis of the MOOC supply, *Intangible Capital*, Vol. 12, Issue 5, pp. 1401-1450.

PRENSKY, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Corwin Press.

SWERSKY, L., BEHNKE, K.A., MAYS, J. (2017). Coursera for refugees: Universal access to world-class education. CEUR Workshop Proceedings Vol. 1841, 2017, pp. 128-132.

VAN DIJCK, J., POELL, T. (2015). Higher education in a networked world: European responses to U.S. MOOCs, *International Journal of Communication*, Vol. 9, Issue 1, pp. 2674-2692.

VÁZQUEZ-CANO, E., LÓPEZ MENESES, E., MÉNDEZ REY, J. M., SUÁREZ GUERRERO, C., MARTÍN PADILLA, A. H., ROMÁN GRAVÁN, P., GÓMEZ GALÁN, J., REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. J. (2013). Guía Didáctica sobre los MOOC. Sevilla: AFOE.

VÁZQUEZ-CANO, E., LÓPEZ, E. y SARASOLA, J.L. (2013). La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

ZHANG, Q., PECK, K.L., HRISTOVA, A., JABLOKOW, K.W., HOFFMAN, V., PARK, E., BAYECK, R.Y. (2016). Exploring the communication preferences of MOOC learners and the value of preference-based groups: Is grouping enough? *Educational Technology Research and Development*, Vol. 64, Issue 4, pp. 809-837.

Anexo

Cuadro A.1. Programa detallado de los cursos: The Modern World global history since 1760 y The Modern World global history since 1910

THE MODERN WORLD GLOBAL HISTORY SINCE 1760
Week 1. From the Traditional to the Modern - Commercial and Military Revolutions (1760-1800) The Study of History / The Great Divide / The Traditional and the Modern / The Great Divide –why? / The world of 1760 / The Commercial Revolution / The Military Revolution / Introverts and Extroverts / The Fates of India and North America.
Week 2. Democratic Revolutions of the Atlantic World (1760-1800) The Diffusion of Authority / Democratic Revolutions / These United States / Liberty and Common Sense / The French Revolution / The French Republic / The World's Revolution
Week 3. Revolutionary Wars (1800-1830) Lucky Americans / Napoleonic Wars / The End of Spanish America / New Republics and Empires in the Americas / The Tipping Point-India / The World of 1830
Week 4. The World Transformed (1830-1870) The Great Divergence-Why? / Engines, Electricity, Evolution / Harnessing the New Forces / The New Situation / The Islamic World Adapts / Breaking Open China and Japan
Week 5. The Rise of National Industrial States (1830-1871) To Build a Nation / The Global and the Local / The Zenith of Liberalism / A Liberal Rainbow / Enemies of Liberalism
Week 6. The Rise of National Industrial Empires (1871-1900) The Age of Imperialism / Tipping Points / Varieties of Imperialism / China in the Balance / The Wave Breaks
Week 7. The Great Acceleration (1890-1910) The Second Industrial Revolution / Modern Capitalism / The Dynamo and the Virgin / Modern Nation-States / Revolutionary Nation-States / Battle Lines / The Battles Begin / The Big Picture

THE MODERN WORLD GLOBAL HISTORY SINCE 1910
Week 1. Crack up (1905-1917) The Shock of 1914 / Schizophrenic Germany / The Balkan Whirlpool / The Shock of 1914-Second Cut / All the Plans Fail / On to Victory**?**
Week 2. New Orders Emerge (1917-1930) Total States / Why Did the Allies Win? / The End of Empires? / Communism / Anti-Communism / The Age of Uncertainty / Modern Women / The World of 1930
Week 3. The Crisis of the World (1930-1940) Challenges to Capitalism and Collective Security / Escapes from Freedom / Total Politics / New Wars for New Empires / Triumph of the New Empires
Week 4. Total War and Aftermath (1940-1950) Choosing Global War / Gambling for Victory / Strategies for Total War / Zero Hour / Imagining New Countries / Postwar / Two Europes / Revolutionary Asia
Week 5. The Return of Wartime (1950-1968) The Age of the Americans / Choosing War in Korea / Contemplating World War III / The Shadow of World War III / The Nuclear Revolution / New Empires and Confederations / The Third World / To the Brink / Wars of Containment
Week 6. Decay and Renaissance (1968-1991) Breakdown and Reaction / The Weary Establishment / Bust / New Thinking in the West / Global Capitalism Transformed / New Thinking in the East / The End of the Cold War
Week 7. The Next Phase (1991-2013) The 'Washington Consensus' / Toward a New Era in World History / The Great Convergence / The Bottom Billion / The Muslim World / Drift and Shock / The Global and the Local / An Age of Transition

Fuente: www.coursera.org

Maddison Awards 2014-2018. Reflexiones sobre la utilización de las TICs para el desarrollo de las capacidades del alumnado

Mauricio Matus-López

Paula Rodríguez Modroño

Montserrat Cachero Vinuesa

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Resumen: La implementación del EEES, implicó el esfuerzo del profesorado para fortalecer el desarrollo de distintas competencias del alumnado. En este marco, el trabajo en equipo y la aplicación de las nuevas tecnologías han adquirido importancia en los planes docentes. En esta comunicación se presentan los resultados de las cuatro ediciones (2012-1017) de la actividad *Maddisson Awards*. Está tuvo como objetivo desarrollar ambas capacidades. Concretamente, consistió en la producción, por parte del alumnado, de cortometrajes relacionados con algún aspecto concreto del temario de la asignatura de Historia Económica. En total, han participado casi 2.000 alumnos, que, trabajando en grupos, han realizado más de un centenar de vídeos. Los resultados alcanzados han sido altamente positivos corroborando la utilidad de esta práctica para acercar la Historia Económica a los estudiantes, estimulando la creatividad y el grado de implicación durante el curso. No obstante, no ha estado exenta de dificultades.

Palabras clave: historia económica, trabajo, guerras, migraciones internacionales.
Códigos JEL : N0, N3, N4, F2.

Maddison Awards 2014-2018. Reflections on the use of ICTs for the development of students' abilities

Abstract: The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) required university courses to strengthen the development of students' competences. In this framework, teamwork and the use of new technologies have become key competences in many courses. This paper presents the results of four editions (2012-1017) of The Maddisson Awards, a practical exercise to develop both competences. Specifically, it consisted in writing, filmmaking and editing short films related to different topics studied in Economic History. In total, almost 2,000 students have participated, who working in groups, have made more than a hundred videos. The results have been highly positive, corroborating the usefulness of this exercise to bring the

Economic History closer to students, stimulating creativity and the degree of involvement during the course. However, it also posited some difficulties.

Keywords: Economic history, labor, war, international migration.

JEL Codes: N0, N3, N4, F2.

1. Introducción

Desde que en 1999 se iniciara el proceso que dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchos han sido los desafíos y transformaciones que han ocurrido en la educación universitaria. El nuevo enfoque, centrado en el desarrollo de competencias es una de las características más representativas de este nuevo marco educativo (Huber 2008), que ha supuesto la transformación de la enseñanza. La adquisición de conocimiento se complementa con el desarrollo de habilidades, permitiendo la aplicación de dichos conocimientos a la solución de problemas profesionales (Riesco 2008). En este sentido, la adecuación del profesorado ha exigido un fortalecimiento de las capacidades formativas y utilización de prácticas docentes por parte del profesorado (Álvarez-Rojo et al. 2011).

Como señala De Miguel (2006), algunas de las modalidades organizativas más utilizadas son el estudio y trabajo en grupo y el estudio y trabajo autónomo. Ambas, enfocadas a impulsar la capacidad de aprender entre los propios alumnos, del entorno, y del profesor. No es nada fácil impulsar estas prácticas de enseñanza de forma exitosa. Aunque alumnado y profesorado reconocen los resultados positivos del esfuerzo (Fenollera y Goicochea 2011; Fischer 2017), ambos se enfrentan a la dificultad de romper la inercia de enseñanza que arrastra el alumnado de niveles previos de educación (Rodríguez-Izquierdo 2014).

En este marco, los autores de esta comunicación decidieron en 2014 iniciar un proceso de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos, que fomentara un rol más activo del alumnado, la búsqueda de soluciones prácticas y la aproximación a soluciones abiertas, mediante la elaboración de proyectos organizados en grupos (Barrows y Tamblyn 1980; Gibson 2005; Gülbahar y Tinmaz 2006). En el diseño de esta práctica docente se optó por incorporar un segundo elemento: la utilización de tecnologías de la información TICs. Concretamente, una en que el alumnado adquiera nuevos conocimientos y habilidades a través del diseño, planificación y producción tutorizada de

un producto multimedia (Simkins, Cole y Fern 2002). El interés venía motivado por los resultados que había tenido la utilización de material audiovisual en la propia docencia de historia económica (Matus y Rodríguez 2013)

En concreto, la práctica consistió en la planificación, diseño y elaboración de un video de corta duración sobre un determinado tema de historia económica. Los grupos se conforman de forma independiente por el propio alumnado, con un número de 4 a 6 integrantes y se desarrolla durante el primer semestre de cada curso lectivo.

En el curso 2014/2015 se llevó a cabo la primera experiencia (Cachero, Rodríguez y Matus 2015), con resultados altamente satisfactorios. Esto llevó a mejorar la práctica, corrigiendo debilidades e incorporando más profesorado. Así, los tres años siguientes el proceso fue ampliándose con modificaciones. Los objetivos fueron ajustándose, así como la evaluación y la propia metodología de intervención. Hasta esta última versión, del curso 2017/18, en que los tres profesores coordinadores de esta práctica han sometido todo el proceso a una reflexión profunda sobre sus implicaciones y aprendizajes.

El objetivo de esta comunicación es presentar los principales resultados de esta reflexión a lo largo de las experiencias de los últimos cuatro años. Para ello, se realiza una revisión de la evaluación realizada por el alumnado en este tiempo, así como un análisis crítico de parte del profesorado. Se espera que esta reflexión sea de ayuda para aquellos profesores que quieran introducir prácticas similares en su docencia.

1. Participantes

La práctica se ha desarrollado en la universidad Pablo de Olavide en Sevilla, en la docencia del Área de Historia económica e Instituciones Económicas, del Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica.

Los cursos sujetos a la intervención fueron seleccionados de entre las asignaturas impartidas por el profesorado que participó en la práctica. Los tres autores de esta comunicación son el equipo organizador de la práctica, con un coordinador que rota de año en año. No obstante, ello no fue excluyente y se invitó a participar a otros profesores/as del área, que en el último año implicó a un total de seis profesores y dos doctorandas con docencia tutelada.

El Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Grado en Finanzas y Contabilidad han participado todos los años (Tabla 1). Además, a partir del segundo año se incorporó al alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales. En los dos primeros, la asignatura es la tradicional Historia Económica, que se imparte en primer semestre del primer año de cada titulación. En el tercer caso, la asignatura, también a cargo del área académica, es la de Género y Trabajo, impartida en el primer semestre del cuarto año para el alumnado de Grado y de quinto año para el de doble grado.

Tabla 1. Universo y participantes

Curso 2014/15	**Curso 2015/16**	**Curso 2016/17**	**Curso 2017/18**
Grado en Administración y Dirección de Empresas			
Grado en Finanzas y Contabilidad			
	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales[1]		
201 alumnos participantes	246 alumnos participantes	220 alumnos participantes	395 alumnos
38 videos	41 videos	36 videos	78 vídeos
3 profesores	6 profesores	5 profesores	5 profesores y 2 FPU en docencia tutelada

Asignatura de Género y Trabajo. Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede ver en la tabla anterior, a partir del curso 2015/2016 se incorporó al alumnado de la asignatura de Género y Trabajo, impartida desde esta misma área académica, y que incorpora de forma central en su asignatura la perspectiva histórica en el análisis de las desigualdades de género y la división sexual del trabajo a lo largo de la historia.

2. Temáticas y contenidos

Las temáticas han ido cambiando de año en año. Abordan hechos históricos y económicos que no están normalmente en el temario de la asignatura, pero que les permite aplicar conocimientos adquiridos en el análisis de eventos paradigmáticos sí abordados durante las enseñanzas básicas, así como analizarlos desde un enfoque de género.

Por ejemplo, el primer año se decidió profundizar en los conflictos bélicos. Durante las enseñanzas básicas de la asignatura se analizaron las causas y consecuencias de los

principales conflictos bélicos mundiales, que constituyen un módulo del temario de la guía docente. De esta forma, los conocimientos estudiados en clases fueron de utilidad para ser aplicados al análisis de otros conflictos bélicos (Tabla 2).

Esta lógica se repitió el segundo y tercer año. En el curso 2015/16, se analizaron las migraciones humanas, que permitieron aplicar los conocimientos del estudio de las causas y consecuencias de las grandes migraciones de la Primera Globalización. Mientras que en 2016/17 se profundizó en el módulo de las Crisis Económicas. En clase se analizaron las principales crisis económicas mundiales y en la práctica se aplicaron estos cocimientos a otras crisis menos estudiadas.

Tabla 2. Temas de la práctica del Maddisson Awards

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Conflictos bélicos en la historia	Las migraciones en la Historia Económica	Las crisis económicas	Mujeres, Historia y Economía
Guerra de Corea 1951-53 Guerra de Vietnam 1955-75 Conflicto en las Malvinas 1982 Yugoslavia Primera Guerra del Golfo 1990-91 Guerra de Afganistán 1978-1992	Emigración española a Europa durante el segundo franquismo (1961-1975) Españoles hacia el Virreinato de Perú durante el siglo XVII Emigración de mujeres españolas tras la crisis económica actual (2007-2014) Cadenas globales de cuidados: Inmigración de mujeres durante la burbuja española (1998-2010) Emigración española a la Alemania Nazi (1939-1947) Inmigración del norte de Europa a la costa andaluza (1990-2014)	Bancarrota Estatal de Felipe II (1575-1576) Gran Depresión La Postguerra Española (1939-1949) Crisis Mexicana "Tequilazo" (1994-1996) Crisis Argentina "Corralito" (2001-2004) Crisis latinoamericanas de la deuda (años 80) Gran Recesión (2008-2014)	Temas libres bajo autorización del profesorado. Algunos temas elegidos fueron: Las mujeres en la economía de los felices años 20s La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en los 60 Los sindicatos y la lucha de las mujeres trabajadoras El papel de las mujeres en la "protoindustria" Isabel la Católica y las empresas de conquista

Fuente: Elaboración Propia.

En el último curso, 2017/18, se modificó esta lógica, ya que se decidió realizar la práctica para todo el alumnado sobre una competencia transversal, como es el enfoque de género

y la igualdad de género, en la historia y la economía. Así, la vinculación se extendió a todos los módulos de la asignatura.

Asimismo, a diferencia de las tres versiones anteriores, en que el profesorado proponía los temas concretos que el alumnado podía elegir, este año se ha dado la posibilidad a los grupos para que propongan temas nuevos. Cada propuesta fue analizada por el profesor/a de la asignatura y autorizada o no autorizada según los objetivos docentes.

La implicancia de este cambio es que, en las primeras tres versiones, fue el profesorado el que propuso la bibliografía básica por tema (ver Anexo 1). Mientras que, en la última edición, el alumnado buscó bibliografía relevante, con la supervisión del profesorado, aunque se les facilitaron 3 artículos de bibliografía básica.

3. Objetivos y desarrollo de capacidades

En la primera edición de la práctica se propusieron una serie de objetivos, que, en su mayoría, se han mantenido hasta la última edición. No obstante, la importancia de cada uno ha ido variando con el paso de los años, se han incorporado otros, y se han omitido algunos (Tabla 3).

Uno de los más importantes ha sido fomentar el trabajo en equipo. Con el paso de los años y las sucesivas evaluaciones, este objetivo fue tomando importancia en el marco de desarrollo de capacidades. El segundo objetivo que se ha mantenido intacto desde la primera edición es la aplicación de los conocimientos teóricos de las enseñanzas prácticas a otros acontecimientos de la historia económica y con la realidad. A estos dos objetivos, se agregó un tercero, que se ha mantenido desde la segunda edición: incorporar el enfoque de género en el análisis de los procesos económicos y sociales.

En lo concerniente a los valores, se estableció como objetivo de la primera edición, generar un clima de respeto y empatía, en el marco del análisis de los conflictos armados. Dicho objetivo fue ampliado hacia el respeto de todas las personas y la no discriminación.

En cuanto a las capacidades, en las primeras versiones se propuso fomentar el desarrollo de seis capacidades (Tabla 3, señaladas con la letra c). Dos de estas se han mantenido sin modificación en todas las ediciones: estimular el pensamiento crítico y estimular la creatividad. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que se deben priorizar los esfuerzos y ser más conservadores en las metas.

Tabla 3. Objetivos y desarrollo de capacidades

<table>
<tr><th>Curso 2014/15</th><th>Curso 2015/16</th><th>Curso 2016/17</th><th>Curso 201//18</th></tr>
<tr><td colspan="4">Desarrollar la capacidad de trabajo en equipos del alumnado</td></tr>
<tr><td colspan="4">Análisis de conocimientos impartidos sobre la temática durante las enseñanzas básicas en contraste con la realidad</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Incorporación del enfoque de género al estudio de procesos socioeconómicos</td></tr>
<tr><td>Generar un clima de respeto y empatía</td><td colspan="3">Valores de igualdad y no discriminación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Comunicación oral y escrita [1]</td><td>Comunicación oral [1]</td></tr>
<tr><td colspan="4">Estimular el pensamiento crítico [1]</td></tr>
<tr><td colspan="4">Estimular la creatividad [1]</td></tr>
<tr><td colspan="4">Despertar la curiosidad del alumnado [1]</td></tr>
<tr><td colspan="3">Capacidad de síntesis [1]</td><td rowspan="2">Búsqueda de información [1]</td></tr>
<tr><td colspan="3">Análisis de textos científicos [1]</td></tr>
</table>

[1]Planteadas adicionalmente a los objetivos principales. Fuente: Elaboración propia

Por este motivo, la comunicación escrita y oral se redujo sólo a la capacidad de comunicación, que puede ser captada en el contenido de los videos. Asimismo, la capacidad de síntesis ha pasado a un segundo plano, así como el análisis de textos científicos. Esto último porque, como se ha explicado en el apartado de temas y contenidos, en el último curso, el profesorado no entregó una bibliografía obligatoria, sino que se fomentó la búsqueda de información.

4. Metodología

La práctica docente se ha llevado a cabo durante el primer semestre de cada año, en sesiones de Enseñanzas Prácticas, con grupos de clases de un máximo de treinta estudiantes, y bajo una labor de tutorización cada vez más exigente. Aunque se han modificado e incorporado etapas a la metodología, ésta puede ser clasificada en seis fases, como sigue:

Fase 1: Presentación de la actividad y documentación

Se inicia con una primera sesión de enseñanzas prácticas, en la que cada docente explica a los estudiantes a su cargo los objetivos y competencias de la actividad a desarrollar, la

metodología de trabajo, los resultados previstos y la evaluación de los mismos. Esta clase se produce al cabo de un mes desde iniciado el curso. El motivo es que el proceso de matrícula se prolonga hasta la tercera semana de clases. Así, se evita que se incorpore alumnado cuando los grupos ya están constituidos.

Se permite al alumnado que formen ellos mismos los equipos de trabajo. Los estudiantes disponen de un par de semanas para conformar los grupos, seleccionar el tema, roles y responsabilidades (realización, guionista, documentalista, actores / presentadores, cámara, sonido, montaje, etc.). En las tres primeras sesiones, se ofrece bibliografía sobre los temas posibles. Pero en la última edición, se deja abierta la búsqueda de información al alumnado.

En esta sesión se explica claramente que el producto final es un cortometraje de duración máxima de 5-6 minutos, que la nota es grupal, y que deberán dedicar en torno a 14 horas de trabajo.

Fase 2. Presentación del guion

Esta fase fue incorporada en el curso 2015/16 y se ha mantenido luego. Se lleva a cabo entre dos y tres semanas después de la fase anterior, para que haya suficiente tiempo en la conformación de grupos, búsqueda de información y lección del tema. Se ha introducido como obligatorio porque de otra forma, los grupos no comenzaban a trabajar en su idea hasta comenzado el tercer mes de clases.

Al inicio de la clase, se pide que cada grupo haga una presentación oral de 15 minutos de duración en la que expliquen qué van a hacer concretamente (guion del cortometraje). Con ello, el equipo docente puede controlar el enfoque y pertinencia de cada trabajo.

Normalmente, más de la mitad del alumnado asiste a esta clase sin tener un guion desarrollado. Por lo que, salvo algunas excepciones, se debe trabajar desde prácticamente cero. Para facilitar este proceso, se les pide a los grupos que plasmen sus ideas en una ficha como la de la Figura 1.

Asimismo, en una segunda ficha, cada grupo debe especificar las próximas tareas de cada miembro y la fecha y objetivos de la próxima reunión (Figura 2). En esta clase, el profesorado hace énfasis en metodología de trabajo grupal, como la asignación de tareas,

responsabilidades, coordinación o resultados parciales. Además, se realiza una labor de tutorización sobre temáticas, contenidos, fuentes de datos, etc.

Figura 1. Ficha de guion

PRESENTACIÓN GUIÓN – TABLA I

TEMA_____ GRADO:_____ GRUPO EPD:_____

Exponga la distribución de contenidos en el vídeo

00:00 1:00 2:00 3:00 4:00 05:00

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Ficha de tareas

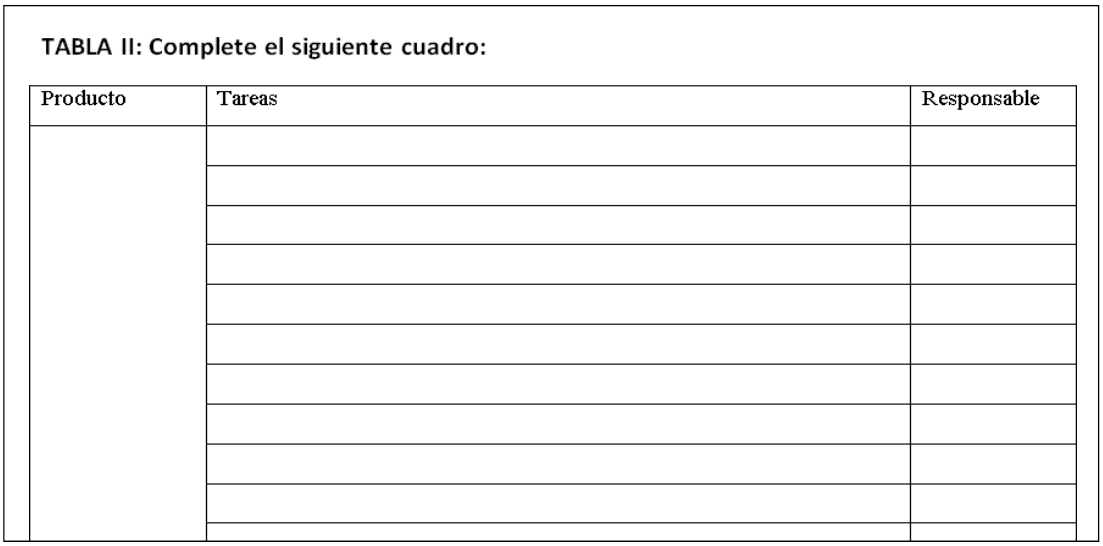


TABLA II: Complete el siguiente cuadro:

Producto	Tareas	Responsable

Fuente: Elaboración propia

Al final de la clase, los estudiantes entrega una copia de ambas fichas al profesorado, y guardar una para el grupo. Este guion es susceptible de ser modificado, pero para ello, se debe consultar al profesorado o asistir a tutorías.

Fase 3. Utilización de software

Esta fase fue incorporada como prueba en 2015/16 y como parte estructural en el curso 2016/17. En esta sesión el profesorado enseña al alumnado, en un aula de informática, el uso de un programa básico para realizar el trabajo Esta clase se lleva a cabo en aulas de informática un mes antes que acabe el plazo para la entrega del material final. Para ello, es necesario que cada grupo traiga grabaciones previas de su propio cortometraje. Pero muy pocas veces se logra. En estos casos, se trabaja con audios, videos y subtítulos facilitados por el profesorado.

Esta necesidad fue detectada durante la primera edición. No obstante, en los cursos posteriores, son pocos los grupos que asisten a esta sesión. En promedio, uno de cada cuatro grupos.

El software elegido ha sido Movie Maker, por la facilidad de uso y disponibilidad de las licencias. Sin embargo, en varios casos, el alumnado solicitó ayuda con el manejo de otro software, como el iMovie de Macintosh.

Esto ha sido particularmente exigente para el profesorado, ya que los tres profesores coordinadores, así como el resto del profesorado que se ha ido incorporando, ha debido aprender previamente a trabajar con estos softwares.

Fase 4: Realización de los videos y presentación

Tras conformar los grupos, seleccionar el tema, realizar la búsqueda de documentación, y diseñar el guion, el alumnado debe comenzar la fase central de realización del vídeo. Esta parte se realiza como parte del trabajo autónomo del alumnado, pero con la continua supervisión del profesorado durante las clases prácticas, que continúan con otras actividades.

Concretamente, para esta sesión, el alumnado debe tener muy claro el contenido, textos, imágenes y localizaciones. Así como asegurar la disponibilidad de cámaras y grabadoras. En esto último, se pone a disposición de los grupos que lo necesiten, la infraestructura y

equipo de la propia universidad. No obstante, salvo contadas excepciones, los grupos graban con sus propios medios (cámaras, tabletas, móviles, etc.).

El trabajo autónomo de los grupos finaliza con el montaje y edición de los videos (Imagen 1). Una tarea que suele realizarse entre diez días y dos días antes de la fecha límite para la entrega dl cortometraje.

Imagen 1. Fotogramas de algunos trabajos del alumnado

Fotograma de la Edición 2014/15

Fotograma de la Edición 2015/16

Fotograma de la Edición 2016/17

Fotograma de la Edición 2017/18

Fuente: Elaboración propia

Fase 5: Evaluación

El baremo se ha mantenido prácticamente igual desde el primer año (Tabla 4). Las dos modificaciones que ha sufrido han sido debido a cambios en la metodología. En primer lugar, en el curso 2015/16, se quitó el ítem de valoración del guion, reemplazándolo por el de valorar la creatividad. Cabe recordar que ese año se incorporó una sesión presencial del profesorado, que garantizara la coherencia del guion. En segundo lugar, en la última edición, al dejar al alumnado proponer su propio tema, no se presentó un listado de bibliografía obligatoria o básica, por lo que la documentación utilizada se valoró como un único ítem

La forma de implementar este baremo ha variado con los años. En la primera edición, el profesorado evaluó los videos recibidos de forma exclusiva, sin visualizarlos en clases. Pero el alumnado solicitó poder ver sus videos y los de sus compañeros/as durante la última clase del curso. Por este motivo, a partir de la segunda edición, todos los grupos pudieron ver los videos de sus grupos de prácticas. Asimismo, se les dio la oportunidad de votar por ellos para elegir cuál pasaba a la fase siguiente.

Finalmente, el método de valoración quedó conformado de forma mixta. La nota la asigna exclusivamente el profesorado. Mientras que, el alumnado, de forma conjunta con el profesorado, eligen uno y sólo uno de los videos de cada grupo de enseñanza práctica, que pasará a la premiación final.

Tabla 4. Baremos de evaluación

<table>
<tr><th></th><th>Curso 2014/15</th><th>Curso 2015/16</th><th>Curso 2016/17</th><th>Curso 201//18</th></tr>
<tr><td>Uso de documentación básica</td><td colspan="3">10</td><td rowspan="2">25</td></tr>
<tr><td>Uso de documentación adicional</td><td colspan="3">15</td></tr>
<tr><td>Estructura y coherencia del guion</td><td>15</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Creatividad</td><td colspan="3">20</td></tr>
<tr><td>Conexión con el temario</td><td colspan="4">10</td></tr>
<tr><td>Elaboración de conclusiones</td><td>20</td><td colspan="3">10</td></tr>
<tr><td>Trabajo en equipo</td><td colspan="4">15</td></tr>
<tr><td>Montaje y edición</td><td>15</td><td colspan="3">20</td></tr>
<tr><td>Total</td><td colspan="4">100</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

Fase 6: Premiación

Una vez seleccionado un video de cada grupo de enseñanza práctica, el profesorado responsable lo comparte con el resto de profesores que participa en esta experiencia. Cada uno/a de los docentes vota por un máximo de dos opciones para cuatro categorías:

- Mejor Guion: El cortometraje más creativo y con mejor hilo argumental
- Mejor Documentación: El cortometraje con mejor documentación del tema y del contexto
- Mejor Montaje y Edición: El cortometraje con mejor montaje entre audios e imagen, destacando la pertinencia de los mismos

- Mejor película: El cortometraje que combina de mejor forma un buen guion, documentación y montaje.

Finalmente, se elige el video más votado en cada categoría y se cita a los alumnos/as participantes de la experiencia a asistir un día de la semana a una sesión en que se darán a conocer los premiados.

Para ello se reserva una sala adecuada para la visualización de un video de resumen de los finalistas, realizado por el equipo docente, y se procede a develar cada ganador y visualizar el video.

Fase 7. Evaluación de la práctica

Las herramientas para realizar la evaluación de la práctica han sufrido modificaciones con los años (Tabla 5).

El primer año, el análisis estuvo centrado en una encuesta de siete preguntas realizada al alumnado sobre: a) aprendizaje de conocimiento, b) relación entre la carga de trabajo y peso de la nota, c) la valoración del trabajo en equipo, d) la claridad de las instrucciones recibidas, e) la disponibilidad del profesorado para solucionar problemas, f) la utilidad de los materiales y g) una valoración general de la práctica.

En una escala de 1 a 5, las valoraciones más bajas fueron del 3,83 y 3,85 para las preguntas a) y f). Es decir, por encima del 75%. La valoración más alta fue la d) y e) con valores de 4,21 y 4,22. Es decir, casi del 85%. Por último, la valoración general de la práctica, fue de similar a la valoración del trabajo en equipo: 4,0 (80%).

A esta evaluación se agregó una encuesta, también en una escala de 1 a 5, de cuatro preguntas al profesorado: a) valoración general de la práctica, b) valoración de la adquisición de conocimientos, c) valoración de la carga de trabajo alumnado, d) valoración de la carga de trabajo profesorado y e) valoración del trabajo en equipo del alumnado. La valoración general también fue muy buena, con 4,3 sobre 5 (86%). Los ítems b) y e) fueron valorados con un 4,0. Los menos valorados fueron la carga de trabajo del alumnado y la del profesorado, con 3,8 y 3,7.

Estos resultados fueron analizados en una reunión presencial, en la que se reconoció el logro de los objetivos planteados, identificando tres cuestiones a mejorar: fortalecer la

dinámica de trabajo en equipo, aumentar el peso de la nota de la práctica, y preocuparnos de mantener la motivación entre el propio profesorado.

Tabla 5. Métodos de evaluación de la práctica

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017//18
Formulario a cumplimentar por cada profesor/a Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Formulario a cumplimentar por cada profesor/a Encuesta de evaluación del trabajo en grupo, realizada por el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Los dos años siguientes se replicaron las encuestas al alumnado, con un cuestionario más simple de cinco preguntas (Tabla 6). Asimismo, se quitó el cuestionario al profesorado y se abordaron estas cuestiones en la misma reunión presencial.

Los resultados fueron en principio, algo más bajos que el año anterior, con una valoración general un 20% menor. La adquisición de conocimiento disminuyó un 8%, con lo que se mantuvo como uno de los puntos menos fuertes. Aunque el peso de la nota aumentó, la valoración entre carga y nota disminuyó un 6% con respecto al año anterior. Por último, sí se reconoció un muy ligero aumento de la valoración del trabajo en grupo.

En la reunión del profesorado se discutieron estos resultados y se identificaron dos causas de este comportamiento: la incorporación de más profesorado a la práctica, que no había participado antes, hizo más difícil mejorar la calidad de los resultados del año anterior. En segundo lugar, el tema de las migraciones fue recibido con menor interés que el tema de los conflictos bélicos, por una parte, del alumnado. Con base en ello se decidieron dos cuestiones para el año siguiente: poner más énfasis en la fase del guion y en la asistencia continuada de tutorización y ejercer una mayor cooperación con los profesores/as que se incorporen a la práctica.

Tabla 6. Resultados de las encuestas del alumnado. Valoraciones en escala de 1 a 5

Concepto	Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017//18
Conocimientos	3,83	3,50	3,65	3,93
Carga de trabajo y nota	3,89	3,68	4,0	-
Trabajo en equipo	4,05	4,07	4,20	Múltiple
Claridad de instrucciones	4,21	-	-	4,51

Solución de problemas	4,22	-	-	
Materiales facilitados	3,85	-	-	-
Valoración general	3,99	3,91	3,98	3,92
Número de encuestas	156	210	178	229

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mejoraron en todos los ítems el curso siguiente. La valoración general recuperó los valores del primer año y el trabajo en equipo aumentó hasta situarse como el más valorado con una media de 4,2 (84%). Aunque mejoró, la valoración del aprendizaje de conocimientos siguió siendo la menos fuerte, con 3,65 (73%).

En la evaluación de la edición 2017/2018 se registró una mejor valoración de la adquisición de conocimientos, en parte, porque fue un objetivo destacado en la reunión de coordinación de principios de curso. Asimismo, la valoración del trabajo docente en materia de explicación de las instrucciones, mejoró con respecto a las primeras ediciones. La causa seguramente tenga que ver con la propia experiencia que han ido acumulando los profesores/as de esta práctica. Por último, la valoración general cayó levemente, pero aún situándose cerca del 80% (3,92). Por su parte, la valoración del trabajo en equipo se desagregó en 10 preguntas diferenciadas, para realizar un análisis más pormenorizado de este aspecto, que ha sido valorado como uno de los más fuertes de esta actividad. En promedio, estos fueron valorados con una media de 4,07. La misma valoración que en 2015/16. Aunque quitando dos de los diez ítems menos valorados del trabajo en equipo, el promedio se eleva por encima del año anterior (4,21).

El análisis de estos resultados por parte del profesorado permitió identificar los puntos fuertes de la práctica y desvelar aquellos más débiles. Parece ser que esta actividad es una gran oportunidad para que el alumnado desarrolle sus habilidades de trabajo en equipo, pero puede no ser la más efectiva a la hora de aprender temas de historia económica.

Por ello, se decidió que el año siguiente, la última edición realizada, se volviera a analizar con mayor profundidad el trabajo en grupo del alumnado, para identificar en qué se puede mejorar, a la vez que mantener la evaluación sobre la adquisición de conocimientos. Asimismo, se consideró que existía cierta madurez del equipo docente, por lo que se volvió a valorar la incorporación, que se materializó en más alumnado y profesorado.

5. Conclusiones

Uno de los aspectos más interesantes se extrae de la reflexión conjunta del profesorado sobre los resultados en estos cuatro años de prácticas. Para una mayor claridad, estas ideas finales se han agrupado en cinco ítems: objetivos, dificultades, beneficios, opciones de mejora y proyección de la práctica.

En general los tres coordinadores valoran positivamente la experiencia y creen que los objetivos han sido alcanzados de forma satisfactoria en la mayoría de los aspectos. No obstante existen algunas diferencias. Aunque parece que el trabajo en equipo es una fortaleza, el profesorado considera que aún es complicado gestionar que el trabajo se distribuya de forma proporcional entre los miembros de cada grupo. Se percibe, aunque no se tiene total certeza, que cerca de la mitad asumen la mayor carga de trabajo, mientras que otros apenas aportan. Este aspecto, sin embargo, resulta difícilmente mejorable.

Otro de los objetivos que resultan complicados de consensuar es el fomento de la capacidad crítica. Para uno de los profesores, sí se logra, mientras que otro considera que la actividad práctica permite sensibilizar a los alumnos con la problemática estudiada, aunque no se alcanza la reflexión crítica. Para el tercero, las expectativas quedan muy por encima de los resultados. La amplia variedad de opiniones posiblemente se deba a diferencias en el perfil del alumnado que procede de grados diversos.

En relación a las dificultades, los tres coordinadores coinciden en que es precisamente la excesiva carga de trabajo que supone la preparación y tutorización de esta práctica. Este tipo de actividad demanda más horas docentes que una clase práctica tradicional y obliga al profesorado a desarrollar otras habilidades alternativas como son el manejo de software de edición.

También existe coincidencia en el principal beneficio de esta práctica: la motivación del alumnado. Esto lleva a que algunos grupos superen la carga de trabajo asignada y realicen esfuerzos adicionales en la búsqueda de información, localizaciones para la grabación o desarrollo de ideas y líneas argumentales para desarrollar los contenidos teóricos. Este nivel de implicación también obviamente resulta motivador para el profesorado.

En cuanto a las mejoras, la reflexión fue más variada. Dos de los profesores apuntan a la mejora de la integración entre temas y grados, mientras que un tercero apunta a la aplicación de técnicas de recolección de información primaria.

Finalmente, se aprecia cierto agotamiento de la práctica que, en cierto modo, ha dejado de ser innovadora para pasar a ser parte del programa ordinario de las asignaturas involucradas. Parece difícil solucionar las dificultades que quedan con el mismo formato. Por lo que los tres coordinadores coinciden en realizar modificaciones sustanciales de cara a las próximas ediciones.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-ROJO, V., ROMERO, S., GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., CLARES, J., ASENSIO, I., … SALMERON-VILCHEZ, P. (2011). "Teachers' needs for teaching in the European higher education area", *Relieve*, 17(1), pp. 1-22. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v17n1/relievev17n1_1eng.htm BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer P. C.

DE MIGUEL, M. (2006). "Métodos y modalidades de enseñanza superior". En De Miguel. M. coord.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza, pp. 17-26.

FENOLLERA, M. & GOICOCHEA, I. (2011). "Education Based on Competences: Project-Based Learning and Virtual Learning Plataform". En: Katalinic, Branko ed. *DAAAM International Scientific Book.* Viena: DAAAM International Publishing, pp. 165-180.

FISCHER, C. (2017). "Project-Based Learning", *Research Starters Education*. Disponible en: http://connection.ebscohost.com/c/essays/28544207/project- based-learning

GIBSON, I. (2005). "Designing Projects for Learning". En Barrett, T., Mac Labhrainn, I y Fallon, H. eds. *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning*. National Galway: University of Ireland, pp. 27-36.

GROSS, B. (1999) "Cooperative Learning: Students Working in Small Groups", *Speaking of Teaching*, 10 (2), pp. 1-4.

GÜLBAHAR, Y. & TINMAZ, H. (2006) "Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in a undergraduate course", *Journal of Research on Technology in*

Education, 38 (3), pp. 309-327. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728907.pdf

HUBER, G. (2008). "Aprendizaje activo y metodologías educativas", *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 59-81. Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/1/11/30.pdf#page=59

MATUS, M. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2013). "Guías para la utilización de material audiovisual de las películas. We Feed the Word, Inside Job y The Shock Doctrine", *Practicum de Historia Económica AEHE*, 9. Disponible en: http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum.html

MATUS, M., RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. & CACHERO, M., (2016) "Producción de material audiovisual para el estudio de los procesos migratorios en la Historia Económica Mundial". *Practicum de Historia Económica AEHE*, 29. Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2016/02/phe-aehe-29- migraciones.pdf

RIESCO, M. (2008). "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje", *Tendencias Pedagógicas,* 13, pp. 79-105.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. (2014). "Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes", *Aula Abierta*, 42 (2), pp. 106-113. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002.

SIMKINS, M.; COLE, K. & TAVALIN, F. (2002) *Increasing student learning throught multimedia projects*. Alexandría: Association for Supervision and Currículum Development.

Anexo 1. Bibliografía básica. 2014/15-2016/17

Curso 2014/15. Conflictos armados

BAUDRILLARD, J. (1991). *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.

BILMES, L., & STIGLITZ, J. (2006). "The Economic Costs of the Iraq War: An Appraisal Three Years After the Beginning of the Conflict". *NBER Working Paper,* 12054

CARBONE, V. (2008). *Génesis de la Guerra de Malvinas (1976-1982).* Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales.

DE LOS REYES, M. J. (2013). "Los conflictos en los Balcanes. La guerra civil en Yugoslavia y los intereses externos". *Tempo Exterior, revista de Análise e Estudos Internacionais*. Disponible en: http://www.igadi.org/web/analiseopinion/los-conflictos-en-los-balcanes-la- guerra-civil-en-yugoslavia-y-los-intereses-externos

FERNÁNDEZ LIESA, C.R., & BORQUE LAFUENTE, E. (2013). *El conflicto de*

Corea. Madrid: Ministerio de Defensa.

FORIGUA-ROJAS, E. (2010). "Guerra en Afganistán: la experiencia soviética". *Revista Papel Político*, 15, pp. 183-234.

GILLY, A. (1983). "Las Malvinas, una guerra del capital", *Cuadernos Políticos*, 35, pp. 15-51.

GUERRERO, J. (1996). "Yugoslavia: el agitado corazón de los Balcanes". *Revista Oasis*. Disponible en: http://www.uexternado.edu.co/gee/pubext/archivos/Oasis_Guerrero_Yugoslavia. pdf

HAKAMI, A. (2010). Invasión de Afganistán por la Unión Soviética. En Crisis Política y Económica en Afganistán (Tesis sin Publicar). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

NORDHAUS, W.D. (2002). "The Economic Consequences of a War in Iraq". *NBER Working Paper,* 9361

PINA, A. (2008). *La Guerra de Vietnam*. México DF: OceanSur Press.

Curso 2015/16. Migraciones en la historia

ARES J.M. (2011). *Trabajadores españoles en Alemania (1941-1945).* Tesis doctoral.

Disponible en: https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do CALVO SALGADO L. FERNÁNDEZ VICENTE, M J; KREIENBRINK, A; SANZ

DÍAZ, C; SANZ LAFUENTE, G (2009). *Historia del Instituto Español de la emigración. La política migratoria exterior de España y el IEE del franquismo a la transición*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

IZQUIERDO M., JIMENO J. F. & LACUESTA A. (2014). "La emigración de españoles durante la Gran Recesión 2008-2013". *Cuadernos Económicos de ICE*, 87, pp. 223-240.

SIMKINS, M.; COLE, K. Y TAVALIN, F. (2002) *Increasing student learning throught multimedia projects*. Alexandría: Association for Supervision and Currículum Development.

MARTÍNEZ SHAW C. (1994). *La emigración española a América*. Colombres, Asturias: Archivo de Indianos

RODRIGUEZ V. (1999). *Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía. Rasgos sociodemográficos, motivaciones para migrar y modo de vida*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.

SALLÉ M.A. dir. (2009). *Análisis de la situación laboral de las mujeres inmigrantes. Modalidades de inserción, sectores de ocupación e iniciativas empresariales*. Madrid: Instituto de la Mujer

Curso 2016/17. Crisis económicas

ASLANBEIGUI, N & SUMMERFIELD, G (2000). "The Asian Crisis, Gender, and the International Financial Architecture". *Feminist Economics*, 6(3), 81-103

ESPINA MONTERO, A. (2001). "Finanzas, deuda pública y confianza en el gobierno de España bajo los Austrias". *Hacienda Pública Española*, 156-157, pp. 97-134

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2011). "La desigualdad de género en las crisis económicas". *Investigaciones Feministas*, 2, pp. 113-132.

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2013). "El empleo de las mujeres en la España democrática y el impacto de la Gran Recesión". *Áreas Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 32, pp. 105-123.

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2015). "Los retos de la crisis económica desde una perspectiva de género". *Gaceta Sindical*, 24, pp. 111-25.

MILKMAN, RUTH (1976). "Women's Work and Economic Crisis: Some Lessons of the Great Depression". *Review of Radical Political Economics* 8, pp. 71-84

MILLÁN, H (1999). "Las causas de la crisis financiera en México". *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(5), pp. 25-66.

PERRY, G & SERVEN, L (2002). "La anatomía de una crisis múltiple: qué tenía Argentina de especial y qué podemos aprender de ella". *Desarrollo Económico*, 42(167), pp. 323-375.

SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ, M. A. & GARCÍA QUERO, F. (2011). "Crisis económicas y cambio institucional en España: De la Gran Depresión a la Crisis del 2008". *FEG Working Paper Series*, N. 02/11, pp. 16-31

Curso 2017/18. Mujeres, historia y economía

BORDERÍAS, C. & CARRASCO, C. (1994). "Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas" en C. Borderías, C. Carrasco y C. Alemany (comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria, pp. 15-91.

BORDERÍAS, C. & PÉREZ-FUENTES, P. (2009). "Mujeres, trabajos y economías familiares en España (siglos XIX y XX)" en Borderías, Cristina (ed.) *La historia de las mujeres. Perspectivas actuales*. Barcelona: Icaria, pp. 269-308.

SCOTT, J. W. (1993). "La mujer trabajadora en el siglo XIX" en Georges Duby y Michele Perrot (dirs.) *Historia de las Mujeres en occidente. IV. El siglo XIX*. Madrid: Taurus, pp. 404-435.

SCOTT, J. W. (2011). "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?". *La manzana de la discordia*, 6 (1), pp. 95-101.

Inmersión digital en el aula: el software educativo Nearpod

Ismael Hernández Adell

Escuela Superior de Ciencias Sociales y de la Empresa del Tecnocampus de Mataró

Resumen: Durante la última década hemos asistido a la incorporación de los dispositivos móviles a todos los ámbitos de la sociedad. La educación no ha sido una excepción y muchas herramientas TIC y aplicaciones permiten utilizar en el aula los teléfonos y otros dispositivos móviles con conexión a Internet. De entre todas las herramientas TIC existentes, la aplicación Nearpod ha experimentado una gran implantación desde su lanzamiento en el verano de 2012. Esta comunicación presenta una descripción completa del funcionamiento de Nearpod y una experiencia de uso con la asignatura 'Globalización y crisis'.

Palabras clave: TIC, Nearpod, Aplicaciones Educativas, Globalización Económica

Códigos JEL: A22, F01, N01.

Digital immersion in the classroom: Nearpod educational software

Abstract: Over the past decade we have witnessed the incorporation of mobile devices to all areas of society. Education has not been an exception and many ICT tools and applications allow phones and other mobile devices with an Internet connection to be used in the classroom. Among all the existing ICT tools, the application Nearpod has experienced a great implantation since its launch in the summer of 2012. This communication presents a complete description of the operation of Nearpod and an experience of use with the subject 'Globalization and crisis'.

Keywords: ICT, Nearpod, Educational applications, Economic Globalization

JEL Codes: A22, F01, N01.

Introducción

La importancia que están alcanzando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de todos los niveles ha hecho que surjan multitud de aplicaciones, software o plataformas que vienen a potenciar el uso de aquellas tecnologías en el aula.

La rápida incorporación en todos los segmentos de la sociedad de los teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles como las tabletas, ha planteado la necesidad de explotar el potencial de estas herramientas para la educación. La adaptación de las clases en el marco universitario no escapa a esta realidad y exige un esfuerzo por parte del profesorado para adaptar y actualizar los contenidos y la estructura de las clases a este nuevo contexto.

Entre el amplio abanico de herramientas TIC educativas, la presente comunicación se centra en el análisis de Nearpod, un software que permite la interacción y conexión permanente entre el docente y el alumnado.

La comunicación se estructura en dos partes. La primera parte realiza una descripción completa de Nearpod como software educativo: presentación general, acceso de usuarios, herramientas de gestión y almacenamiento, opciones de edición, incorporación de actividades, etc. La segunda parte muestra la experiencia de uso de Nearpod en la asignatura 'Globalización y Crisis' del grado de Administración de Empresas y Gestión de la Innovación del centro universitario Tecnocampus de Mataró. Finalmente, en las conclusiones se recogen algunas valoraciones personales sobre el uso de Nearpod.

1. La incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas

El potencial de las aplicaciones informáticas para dispositivos móviles se ha venido desplegando con toda su intensidad durante los últimos diez años. Desde que en 2008 Apple lanzó su "AppStore" seguida poco después de la "PlayStore" de los sistemas Android, las aplicaciones para teléfonos inteligentes y demás dispositivos móviles no han parado de crecer.

Si bien al inicio las aplicaciones para dispositivos móviles estaban vinculadas principalmente al ocio (en su mayoría, juegos para móviles), empresas y desarrolladores captaron rápidamente el potencial de las aplicaciones móviles para otros ámbitos del ocio

y las relaciones sociales (compartir fotografías y vídeos) así como para actividades tan diferentes como la reserva de servicios turísticos, el transporte y logística, las gestiones profesionales, la hostelería, la paquetería, el ecommerce, la gestión financiera…, y también la educación.

Esta incorporación del mundo digital a todos los ámbitos sociales ha tenido especial impacto en los grupos de población más jóvenes y por tanto, entre aquellos miembros de la sociedad que están cursando estudios universitarios o los iniciaran en breve.

El 99% de los jóvenes españoles accede a internet a diario desde su móvil y es el dispositivo al que dedican más tiempo (54% del tiempo) (Ditendria, 2017). Esto supone una adopción total por parte de los grupos de población más jóvenes que desde una edad muy temprana han incorporado los teléfonos móviles en todos sus ámbitos sociales. Un reciente estudio sobre el uso de los teléfonos móviles en España señala que su uso "está tan arraigado en los jóvenes que uno de cada cuatro padres lo utiliza para educar a sus hijos" (Ditendria, 2017).

Así pues, al permanente debate sobre la actualización de las metodologías docentes y la exigencia de un mayor uso en el aula de las tecnologías de la información y la comunicación desde la última década del siglo XX (Díaz, 2009), se ha añadido recientemente las posibilidades de la inmersión digital total en el aula de la mano de los dispositivos móviles (Nasarre, 2013).

Estos retos de actualización y renovación de la actividad docente están indudablemente relacionados con la tendencia de la sociedad hacia una mayor conectividad. Como en el resto de ámbitos sociales, profesionales o económicos, el ámbito educativo debe innovar y esta innovación está inevitablemente relacionada con la capacidad de incorporar las nuevas posibilidades que ofrece el mundo digital.

La presente comunicación constituye una descripción completa de Nearpod como herramienta de enseñanza virtual a partir de una experiencia de uso. Por tanto, no profundiza en los efectos de ésta herramienta sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. No obstante, al tratarse de una herramienta que implica una inmersión digital completa, debemos recordar lo que Julio Cabero, catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, apuntaba con respecto al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas: "Una tecnología de la comunicación contemplada fuera del marco en el que ha de actuar y sin estar puesta en

relación con los objetivos que nos planteamos, lleva a una incorporación anecdótica y con pocas posibilidades de aprovechar las cualidades que puede aportar el proceso al que se incorpora." (Cabero, 2007: 33).

2. Descripción general de Nearpod

Nearpod se define como una herramienta digital que permite la interactuación permanente entre el docente y los alumnos mediante los dispositivos móviles (tabletas, ordenadores personales y teléfonos inteligentes). Sea cual sea el soporte tanto estudiantes como docentes necesitan estar conectados a Internet durante el uso de la aplicación en la sesión.

Además de la conectividad e interacción permanente en tiempo real, algunas de las características que han impulsado a Nearpod como una de las herramientas digitales de referencia en la actualidad son un soporte completamente digital (trabaja en la nube), una edición de contenidos sencilla e intuitiva, la posibilidad de intercalar actividades en las presentaciones de contenidos (cuestionarios, encuestas, dibujos, juegos, respuestas escritas), la obtención de informes de analítica de cada una de las sesiones o la posibilidad de acceder a las presentaciones de otros docentes (Krahenbuhl and Smith, 2015).

Para poder utilizar Nearpod debemos descargar e instalar la aplicación para teléfonos y tabletas desde las tiendas de Android o iOs. También podemos utilizar Nearpod directamente desde un navegador de internet (Firefox, Chrome, Internet Explorer).

El uso de Nearpod en el aula implica tres ámbitos diferenciados:

a. La interfaz de la website o la aplicación para elaborar las presentaciones por parte del docente
b. El dispositivo del docente para lanzar la presentación (tableta, teléfono inteligente u ordenador personal)
c. Las tabletas, teléfonos u ordenadores de los alumnos para poder seguir la sesión compartida por el docente y responder a las actividades planteadas

Como la mayor parte de aplicaciones, Nearpod exige el registro y la creación de una cuenta de usuario para poder usar las diferentes funciones en el aula. En este sentido, deberemos rellenar el clásico formulario con nuestro nombre, apellidos, correo

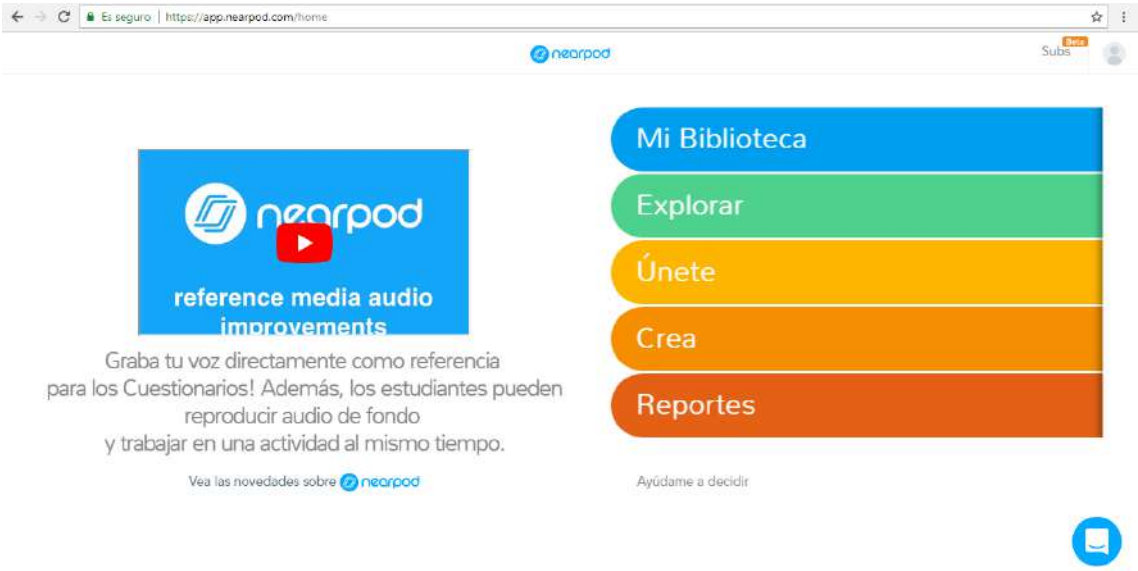
electrónico y contraseña. Esta operación se puede aligerar si decidimos acceder con nuestra cuenta de servicios de Google o de Office365 (Figura 1).

Figura 1 Interfaz de acceso a la cuenta personal de Nearpod.

Fuente: elaboración propia.

Una vez hemos accedido a Nearpod aparece el menú de opciones inicial que contiene los siguientes apartados (Figura 2): Mi Biblioteca, Explorar, Únete, Crea y Reportes.

Figura 2 Menú inicial de Nearpod para el docente.



Fuente: elaboración propia.

En 'Mi Biblioteca' encontramos todas las presentaciones propias que hemos elaborado y tenemos disponibles para usarlas en Nearpod.

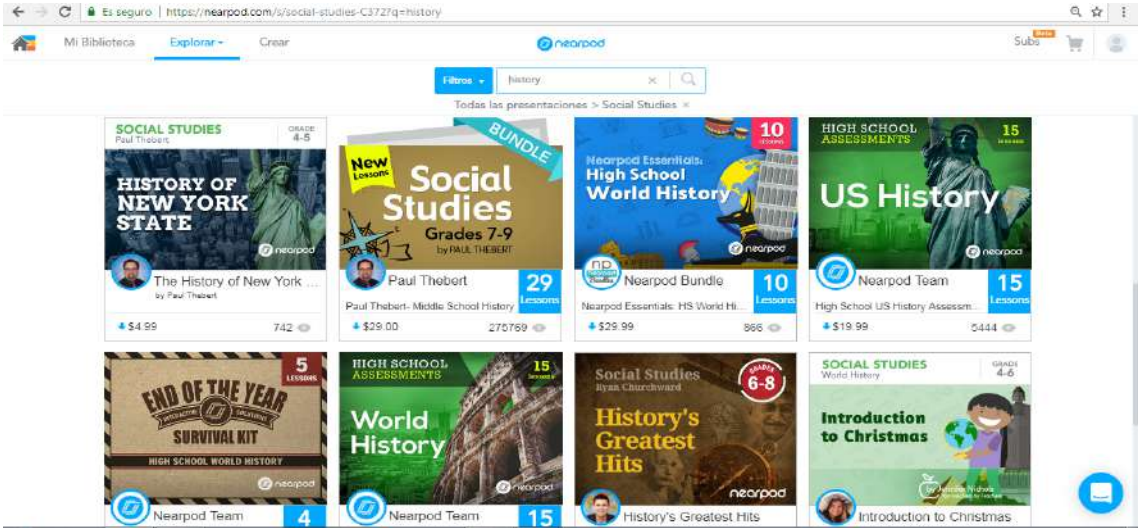
La opción 'Explorar' nos permite buscar dentro de la comunidad Nearpod presentaciones y lecciones elaboradas por otros docentes y que ofrecen al resto de la comunidad de usuarios. El funcionamiento de este espacio es el de un mercado de presentaciones en el sentido literal del término ya que los autores de las presentaciones establecen un precio por la descarga de las mismas aunque muchas de ellas están disponibles gratuitamente (Figura 3).

El icono 'Únete' sirve para introducir el código que nos da acceso a una sesión que ha sido lanzada por un docente y seguir así la presentación y todas las actividades asociadas.

La opción 'Crea' permite realizar, subir presentaciones en otros formatos y editar todos los contenidos que queremos incluir en la lección. La elaboración de las presentaciones puede realizarse directamente con Nearpod, pero también existe la posibilidad que los usuarios suban a la biblioteca de Nearpod presentaciones realizadas en otros formatos. La aplicación recomienda subir las presentaciones en formato pdf pero también pueden subirse archivos de presentaciones con formato powerpoint. Una vez disponemos de la presentación en nuestra biblioteca podemos editarla con una serie de funciones que se comentan más adelante.

Finalmente, en 'Reportes' podemos recuperar los resultados y métricas de lecciones ya realizadas.

Figura 3 Ejemplo de búsqueda de lecciones en el apartado 'Explorar' de Nearpod.



Fuente: elaboración propia.

A continuación se detallan las funcionalidades de las dos opciones con más posibilidades del menú que ofrece Nearpod: la gestión de 'Mi biblioteca' y la opción 'Crea' para realizar o editar nuestras propias presentaciones.

2.1 La Biblioteca de Nearpod

Como indicaba anteriormente la 'Bilbioteca' de Nearpod funciona como una carpeta que guarda todas las presentaciones que hayamos creado o subido con la aplicación. Las presentaciones se almacenan en la nube, de manera que la aplicación nos permite acceder a ellas desde cualquier dispositivo con conexión a Internet.

Una vez accedemos a la Biblioteca de Nearpod encontramos todas las presentaciones que hemos realizado. De hecho, una de las primeras funciones que ofrece la biblioteca es la de crear carpetas para poder ordenar y archivar todas nuestras presentaciones.

Con respecto a las presentaciones disponibles en nuestra biblioteca, si pasamos el puntero del ratón encima de alguna de ellas, la aplicación nos ofrece las siguientes opciones:

a. Lección Live: esta es la opción fundamental para poder utilizar nuestras presentaciones en clase. Pulsando sobre este icono se genera un código que deberán utilizar los alumnos para acceder con sus dispositivos a la sesión (Figura 4).

Figura 4 Secuencia para lanzar una presentación desde la 'Biblioteca' de Nearpod.

Fuente: elaboración propia.

b. Homework: pulsando sobre esta opción podemos realizar actividades y tareas para los alumnos con un tiempo delimitado para su respuesta. Esta opción sólo está disponible si disponemos de una cuenta de usuario Gold (en las conclusiones se comentan las diferentes modalidades de suscripción).

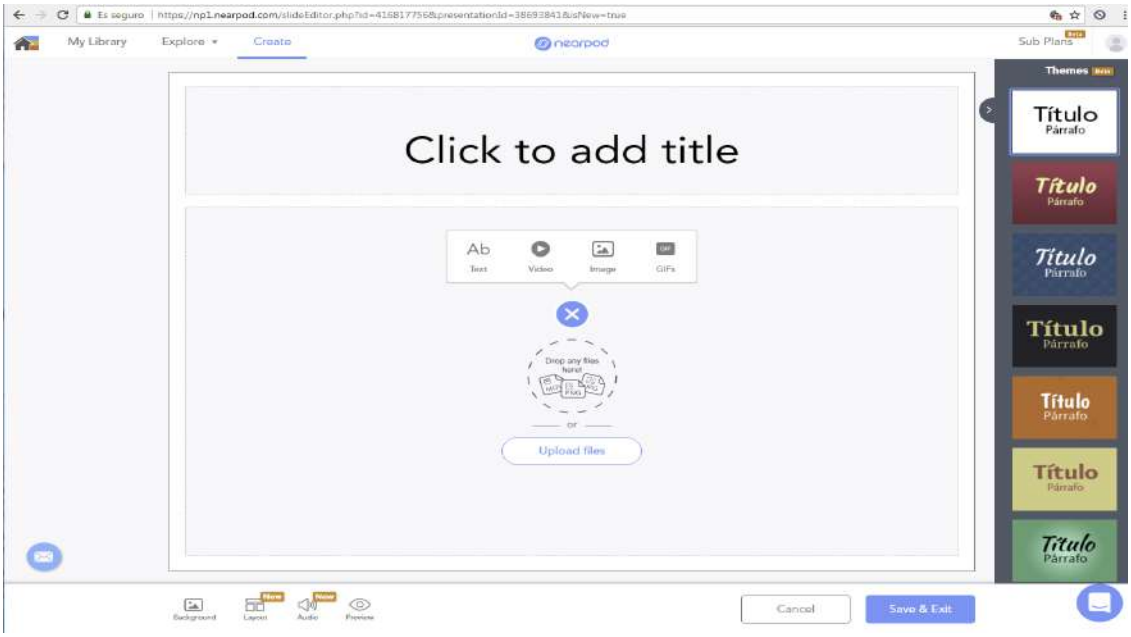
c. El icono con los tres puntos (Figura 4) es un menú que nos permite compartir, duplicar, convertir en pdf o borrar la presentación, así como almacenar los reportes de las diferentes sesiones en que se ha utilizado la presentación.

2.2 La creación y edición de presentaciones

El elemento central de Nearpod son las presentaciones con diapositivas de los contenidos. Lo cierto es que esta metodología está ampliamente extendida desde la irrupción de las presentaciones con Microsoft Powerpoint hasta herramientas más recientes como prezi. A continuación describiremos los elementos diferenciadores de Nearpod respecto a las existentes aplicaciones de presentaciones.

Como apuntaba al inicio, Nearpod nos permite elaborar nuestras propias diapositivas con una serie de herramientas básicas de edición (Figura 5). Además del texto, podemos incluir todo tipo de contenidos como imágenes (jpg, npg), vídeos (mov, mp4, avi), páginas de Internet, vídeos de youtube, etc. La aplicación permite subir los contenidos directamente desde nuestro equipo o seleccionar archivos guardados en servicios como GoogleDrive o Dropbox.

Figura 5 La creación de diapositivas con Nearpod.



Fuente: elaboración propia.

Además del texto, podemos incluir todo tipo de contenidos como imágenes, vídeos (desde el equipo o de youtube) o gifs. Un elemento interesante es que con la opción 'Add Web Content' podemos incorporar las páginas web y la navegación por las mismas desde la presentación en Nearpod.

Finalmente, la opción 'Añadir actividades' ('Add Activity') permite intercalar a lo largo de la sesión diferentes actividades como preguntas abiertas, cuestionarios, encuestas, la realización de dibujos, rellenar espacios en blanco o test de memoria (Figura 6).

Figura 6 El menú 'Añadir actividades' en Nearpod.

Fuente: elaboración propia.

Si, por ejemplo, decidimos hacer un cuestionario, nos encontraremos con una interfaz donde debemos escribir la pregunta, incorporar una imagen o vídeo que acompañe la pregunta, las diferentes opciones de respuesta e indicar cual o cuales son correctas.

Una vez tenemos la presentación con las diferentes actividades podemos lanzar la sesión para que los alumnos se conecten a la misma. Una vez conectados, el profesor determina el ritmo de avance de las diapositivas o el tiempo para leer algún texto. Pero lo que hace especialmente interesante las sesiones de Nearpod es que una vez incorporados a la sesión, la aplicación nos informa de los alumnos conectados y también de aquellos que salen de la aplicación y, por tanto, no están siguiendo la clase.

3. Experiencia de uso

La herramienta Nearpod fue utilizada durante una sesión de la asignatura optativa 'Globalización y crisis' ofrecida en el cuarto curso del grado de Administración de Empresas y Gestión de la Innovación en el centro universitario Tecnocampus de Mataró.

El objetivo de la asignatura es ofrecer un marco de interpretación de los principales hechos económicos contemporáneos a partir de la teoría económica. Debe apuntarse que durante el grado los alumnos no han tenido contacto alguno con asignaturas relacionadas con la historia económica en un sentido amplio. Es por esta razón que los contenidos están diseñados para: (1) identificar las principales variables y factores que han llevado a la gran crisis económica de 2008; (2) establecer un marco comparativo con crisis económicas anteriores; e (3) incentivar la reflexión del estudiante sobre las soluciones aplicadas a crisis anteriores y compararlas con las políticas económicas llevadas a cabo más recientemente.

De acuerdo a estos principios los contenidos de la asignatura son los que se detallan a continuación:

1. La primera Globalización
2. El crack del 29: Causas y Consecuencias
3. La época dorada del Capitalismo (1945-1973): crecimiento económico y niveles de vida
4. La crisis de 1973
5. El Proceso de Integración Económica en Europa: la Unión Europea
6. El último proceso de Globalización

7. Crisis Actual – ¿Hemos aprendido algo?

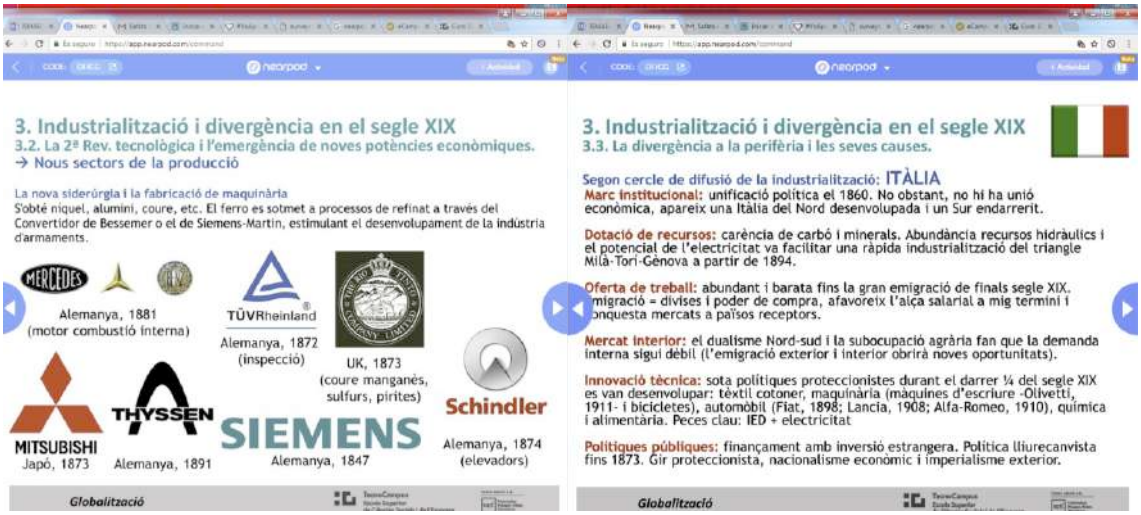
Los contenidos así presentados vienen a conformar un programa de historia económica mundial condensado, con la voluntad de despertar el interés de los alumnos en una materia con la que han tenido escaso contacto a lo largo de los cursos anteriores. Así pues para poder abordar los contenidos desde un punto de vista didáctico la asignatura tiene tres grandes retos:

1. Sintetizar un gran volumen de información en las sesiones presenciales, facilitando a los alumnos un marco cronológico de los principales hechos histórico-económicos contemporáneos
2. Combinar el uso de diferentes soportes y materiales: lecturas, vídeos documentales, estadísticas oficiales o páginas web entre otras
3. Dinamizar la realización de las actividades realizadas en clase

También animados por la realización de un curso de formación para el profesorado sobre esta plataforma y de acuerdo a los retos identificados para la asignatura, se planteó la posibilidad de realizar una prueba de uso de Nearpod.

Los contenidos que se prepararon en Nearpod se correponden con el tema 1 sobre la Primera Globalización. Concretamente con la sesión de Nearpod se abordó la expansión de la industrialización fuera de Inglaterra durante la Primera Revolución Industrial, el despliegue de la Segunda Revolución Industrial y sus sectores protagonistas, la irrupción de nuevas tecnologías y los procesos de convergencia y divergencia entre diferentes países (Figura 7).

Figura 7 Ejemplos de dos diapositivas de la sesión sobre la Primera Globalización.



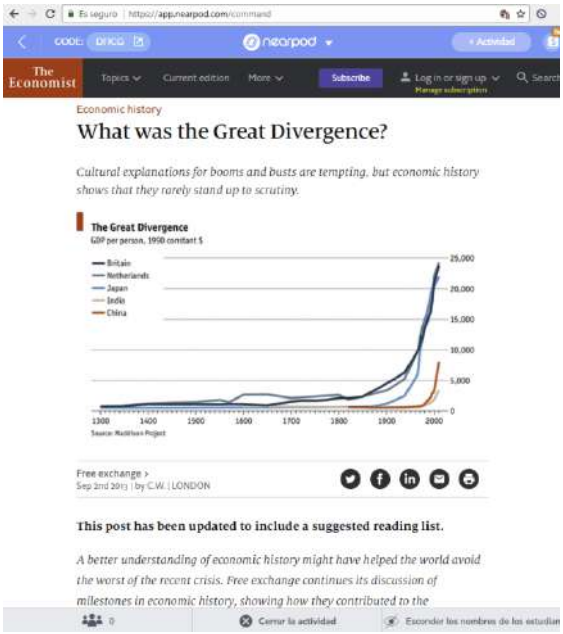
Fuente: elaboración propia.

Durante la sesión se incorporaron diversas lecturas (Figura 8) y actividades cortas como cuestionarios relacionados con los contenidos sobre los que se acababa de trabajar. La idea fundamental es que pudiera haber una combinación continuada entre la presentación de los contenidos con las diapositivas y la realización de actividades, lecturas y visionado de vídeos que ampliaran y consolidaran aquello explicado hasta el momento.

Con respecto a las lecturas, diapositivas o cualquier otra actividad, el profesor dispone de un control absoluto sobre el ritmo de desarrollo de la sesión. Nearpod nos permite definir qué diapositivas pueden leer los alumnos o el tiempo del que disponen los alumnos para leer un texto o responder un cuestionario.

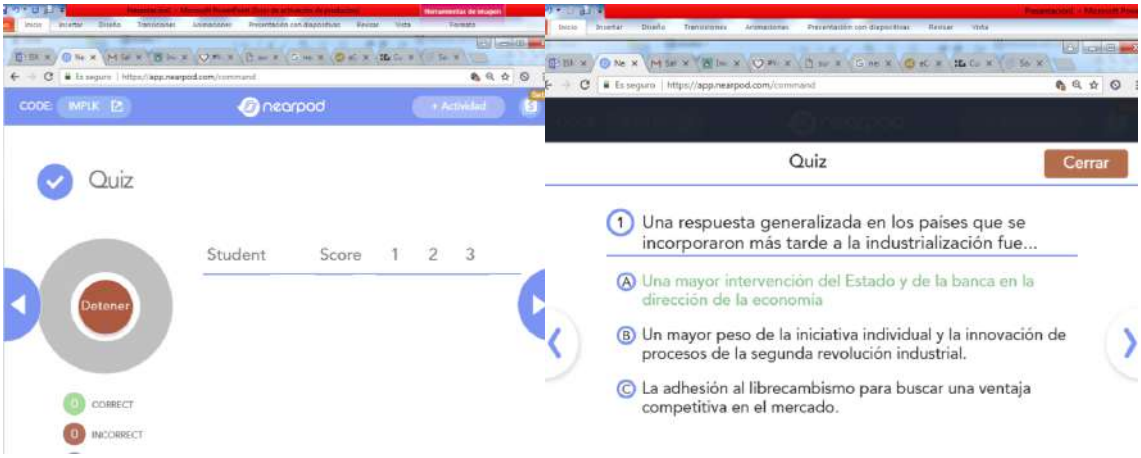
Con estas tecnologías siempre surge la cuestión de la atención del alumno a la sesión. Lo cierto es que uno de los puntos fuertes de Nearpod es precisamente que nos avisa cuando un alumno ha salido de la aplicación y por tanto, no está siguiendo la sesión. Así tiene sentido que la incorporación de vídeos online, artículos en prensa online, páginas web de referencia y cualquier otro recurso de la red sean fácilmente incorporados a nuestras presentaciones con Nearpod.

Figura 8 Lectura vinculada a la web de origen en la sesión de Nearpod.



Fuente: elaboración propia.

Figura 9 Interfaz de control de alumnos durante un cuestionario y ejemplo de pregunta realizada.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Las TIC están imprimiendo un cambio acelerado a la docencia universitaria. De alguna manera se plantea que la renovación de las metodologías docentes pasa inevitablemente por la incorporación de las TIC. Esta situación genera una presión sobre los docentes que ven la necesidad de seleccionar e incorporar a sus sesiones diferentes herramientas que permitan superar la transmisión tradicional de conocimientos y adecuar las clases a un entorno social virtual e hiperconectado.

Las razones pueden ser diversas, no es este el espacio para discutir qué empuja a los docentes a aplicar estas herramientas. No obstante, la presencia masiva de los dispositivos móviles en todos los ámbitos de la sociedad y su inevitable presencia en el aula (no siempre deseada) nos llevan a intentar explotar su potencial para captar la atención del alumnado y facilitar la transmisión de los contenidos. Estas cuestiones son precisamente las que han justificado esta experiencia de uso de la herramienta Nearpod.

Como se ha explicado anteriormente, Nearpod ofrece la posibilidad de organizar las sesiones completamente de forma virtual. Un primer aspecto positivo es que la dinámica del aula ya no se centra en la pizarra o el proyector sino que gira entorno a cada dispositivo, permitiendo al docente desplazarse por el aula atendiendo a aquellos alumnos que lo soliciten al tiempo que no se pierde el hilo de la sesión. Otro aspecto positivo ha sido el control que el profesor tiene sobre la sesión en todo momento. Una vez los alumnos se incorporan a una sesión de Nearpod el profesor tiene constancia de su presencia y en caso que abandonen la sesión salta una alerta que indica que el alumno ya no está siguiendo la sesión. De esta manera el alumno sabe que si decide chatear o navegar por internet o realizar cualquier otra acción que requiera salir de la sesión de Nearpod, el profesor sabrá al instante que han abandonado la sesión.

Por otra parte, también ha resultado positivo la incorporación de contenidos (webs, vídeos, textos) y actividades (fundamentalmente cuestionarios) por su agilidad. Incluso durante la sesión se pudo lanzar al momento preguntas breves a raíz de los comentarios de algunos alumnos sobre los contenidos que se estaban trabajando. Al finalizar la sesión, Nearpod genera un resumen de las interacciones de los alumnos, lo que permite atender a la evolución de los alumnos y detectar problemas de aprendizaje.

Finalmente, debo señalar dos desventajas. La primera es el coste. La versión gratuita de Nearpod solamente opera con grupos de hasta un máximo de 30 alumnos. Si queremos ampliar hasta 50 alumnos el coste es de 120$ al año por profesor (cuenta Gold) y para grupos de hasta 75 alumnos el coste sube hasta 349$ al año (cuenta Platinum). Existe una suscripción para instituciones que ofrece todas las posibilidades de la aplicación a toda una comunidad docente pero su coste es variable en función del tamaño de la institución (número de alumnos y profesores usuarios).

La segunda desventaja detectada hacer referencia a la creciente dependencia de los dispositivos móviles. Con el uso de estas herramientas que suponen una inmersión virtual

completa en el aula parece que cualquier otra metodología que no implique el uso de los dispositivos móviles resulta obsoleta a ojos de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Cabero, J. (Coord.) (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, McGRawHill.

Díaz Becerro, Sebastián (2009). 'Introducción a las plataformas virtuales en la enseñanza'. *Temas para la Educación – Revista Digital para profesionales de la enseñanza.* Nº2 mayo 2009. Disponible en: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4920.pdf

Ditendria (2017). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2017*. Ditendria, digital marketing trends. Disponible en: https://www.amic.media/media/files/file_352_1289.pdf

Krahenbuhl, Kevin and Smith, Kevin (2015). 'Nearpod. A technology Tool to Engage Students in Inquiry'. *Questioning Strategies*. Volume 10, issue 9, 2015. Dispnible en: https://www.researchgate.net/publication/272831300_Nearpod_A_technology_tool_to_engage_students_in_inquiry

Nasarre Aznar, Sergio (2013). 'Aumentando la interacción en el aula ordinaria mediante el iPad y demás dispositivos de m-learning'. *Revista de Educación y Derecho.* Nº9 septiemre 2013-marzo2014. Disponible en: http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10224/13070

Sesión 7: Tecnologías digitales, juegos, app's y simulaciones como herramientas de innovación docente universitaria en Historia Económica. Nuevas perspectivas internacionales

Manuel Díaz-Ordóñez

US

Eduardo Pascual Ramos

UIB

Sergio Solbes Ferri

ULPGC

Rafael Torres Sánchez

UN

Hace tiempo que se observa cierta desconexión comunicativa con los alumnos de los nuevos grados académicos en la asignatura Historia Económica. En una respuesta apresurada parece que el auditorio universitario tiene graves dificultades respecto a un bagaje y manejo adecuado de la bibliografía clásica. En este sentido, nos planteamos si puede ser útil explorar las nuevas tecnologías, en un sentido amplio, para debatir sobre sus verdaderas posibilidades de enlace con los estudiantes universitarios que se forman en nuestra disciplina. Esta sesión tiene como objetivo construir un repositorio colaborativo de mejores prácticas en el uso y empleo didáctico, en la asignatura de Historia Económica, de las nuevas tecnologías (como SIG o paquetes estadísticos de Software Libre) y de los clásicos juegos de situación o de rol y las simulaciones. El objetivo secundario pretende atraer a colegas extranjeros que llevan tiempo utilizando estos recursos y pueden compartir sus posibilidades didácticas para que se puedan entrenar en el ámbito español. Por este motivo la vocación de la sesión es estar abierta a la participación internacional de colegas experimentados en el mundo digital y en la innovación didáctica.

Historia económica digital: bases de datos, herramientas y visualizadores de datos

Miguel Á Bringas

Guillermo Mercapide

Universidad de Cantabria

Resumen: Los nuevos contenidos almacenados y disponibles en internet están abriendo posibilidades y aplicaciones que se pueden trasladar a la actividad docente en las aulas para ayudarnos a explicar las cuestiones académicas más diversas y complejas. Esta comunicación pretende contribuir a mejorar la enseñanza de la historia económica proporcionando un catálogo, necesariamente incompleto, de numerosos recursos didácticos accesibles a través de la red. Entre esos recursos se encuentran bases de datos, diversas herramientas digitales y algunos visualizadores de datos. Todo ello tiene el fin de aproximar las nuevas metodologías docentes a nuestros alumnos para conseguir una mejor comprensión de la historia económica convertida ya en una "historia económica digital".
Las nuevas aplicaciones informáticas permiten no sólo almacenar y calcular grandes cantidades de información sino también "ver" esos datos para una mejor comprensión de su significado.

En conjunto, y de forma abreviada, la comunicación proporciona más de 100 referencias accesibles a través de internet y sensibles de ser utilizadas en el aula para la enseñanza de la historia económica.

Introducción

El periódico *El País* publicaba el 23 de mayo un artículo titulado "Los números explican el mundo" firmado por Kiko Llaneras. En el mismo se aseguraba que no "es posible contar la historia sin datos. No hay conocimiento sin contabilidad […] Si la investigación histórica es cuantitativa, ¿por qué todavía evoca palabras antes que números?. Parte de la culpa puede que sea de la divulgación, que va por detrás. Aún se presenta la historia como una disciplina "de letras". Pero eso está cambiando también". Esta afirmación es una realidad incuestionable en el campo de la historia económica.

Las nuevas tecnologías -e internet de forma muy especial- permiten actualmente el acceso a bases de datos y herramientas digitales impensables hace sólo unos pocos

años. La investigación en historia económica y la forma de enseñar esta disciplina va a cambiar a la misma velocidad que se está produciendo el proceso de acumulación de información en la red. Sin ninguna duda nos hayamos inmersos en el territorio digital y en el universo Big Data.

Esta comunicación se planta como objetivo realizar un pequeño viaje a los principales recursos disponibles en la red que nos permiten buscar, guardar, visualizar y analizar grandes conjuntos de datos -presente y pasados- sobre los principales indicadores económicos de la mayoría de los países del mundo durante los dos últimos siglos. Con la intención de mostrar las potencialidades que este tipo de recursos masivos tienen a la hora de su aplicabilidad en las aulas donde enseñamos historia económica a nuestros alumnos.

La historia económica, la era digital y el Big Data

La sociedad actual genera ingentes cantidades de datos que crecen de forma exponencial. Estamos en la era del Big Data. En este contexto, el manejo y análisis de estas grandes bases de datos se ha convertido en una destreza clave para impulsar el crecimiento económico, la innovación y el bienestar humano. Se requieren nuevos modos de registrar, almacenar y manejar las grandes cantidades de información que ofrece el universo digital. Por ello, se diseñan software especializados dedicados a hacer comprensibles estos océanos de datos y capaces de extraer conclusiones escondidas tras los números. La capacidad de sacar partido y entender la información bruta está íntimamente ligada a nuestra capacidad para explotarla y transformarla en algo más que puro dato: los datos adquieren significado para poder explicar historias con ellas.

No obstante, los datos, entendidos como registros aislados, no aportan un significado concreto. Sólo cuando nos acercamos a ellos y le aplicamos una interpretación, estos cobran sentido y se transforman en conocimiento. En el ámbito de la tecnología, la explotación de datos ha evolucionado en las últimas décadas para diseñar mecanismos de interpretación cada vez más robustos y asequibles. Y, entre estos mecanismos de explotación, el más importante es la visualización de datos.

Históricamente la visualización ha existido de manera consustancial a los propios datos. Especialmente en el ámbito de la cartografía. Sin embargo, es a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX cuando aparecen los primeros estudios y aplicaciones de la visualización de datos para construir narrativas y entender fenómenos reales: desde

indicadores económicos hasta eventos históricos. En este sentido, hay que destacar el trabajo pionero del economista escocés W. Playfair (1759-1823) *The Commercial and Political Atlas and Statistical Breviary*. Playfair se le considera el fundador de aplicación de técnicas gráficas para el análisis estadístico, inventando gráficos como los de líneas, áreas, barras y de tarta.

Lo que los números no pueden comunicar cuando son presentados en una tabla, se vuelve visible e inteligible cuando se comunica visualmente. Este es el "poder" de la visualización de datos. El trabajo innovador de Playfair se vio acompañado por el trabajo de otros ingenieros y economistas de la época, como es el caso de Ch. J. Minard en 1859

que representa en el mismo gráfico seis parámetros de forma clara, concisa y visualmente atractivo de la campaña de Napoleón en Rusia de 1812, M. H. P. R. Sankey y los diagramas y mapas de flujo, Jon Snow y Charles Dupin y el uso de mapas temáticos o de coropletas para representar variables cuantitativas en una cartografía, y así un largo etcétera.

En el último medio siglo, los organismos públicos nacionales e internacionales y entidades privadas de diferente signo preocupadas por los temas económicos y el conocimiento de los indicadores demográficos y sociales han generado una masa creciente de información estadística. Por su parte los historiadores económicos han alargado y ampliado sus series más allá de los siglos XIX y XX. Por lo que también se hayan inmensos, a menor escala, en el mundo Big Data[1].

Desde el siglo XVIII se pueden encontrar ejemplos de representación gráfica de datos cuantitativos pero el uso del medio informático ha hecho que estas representaciones pasen a convertirse en algo cotidiano. Las nuevas herramientas hacen posible analizar grandes conjuntos de datos permitiendo establecer nuevas correlaciones o matices que nos permanecían sin descubrir. Estos datos nos muestran la complejidad del mundo en varias

[1] Como apuntan Casson y Hashimzade (2013) big data está ahora disponible para los historiadores económicos, gracias a la digitalización de las fuentes primarias, la investigación colaborativa y la publicación de las bases de datos en Internet. Los indicadores económicos claves pueden ser seguidos durante largos períodos. Con el fin de aprovechar plenamente estas innovaciones es necesario el uso de técnicas estadísticas sofisticadas para revelar los patrones ocultos en los conjuntos de datos. En el caso de los archivos históricos, Melo Flórez (2011) aborda los retos y posibilidades que brinda la Web 2.0 a los historiadores dentro de un contexto globalizado, con un archivo que crece de manera exponencial y caótica, pero que representa la memoria digital de la sociedad global posmoderna y como las nuevas tecnologías van a construir el archivo infinito.

dimensiones. Se trata de ser capaces de extraer nuevo valor a la información. Y para ello son necesarias nuevas formas de representar y visualizar estadísticas complejas pero de manera clara y sencilla.

Una breve relación de estos grandes contenedores de datos estadísticos que abarcan series históricas fundamentalmente para el siglo XX -pero que en algún caso permiten rastrear información cuantitativa para los dos últimos milenios- es la ofrecemos a continuación. La idea es presentar estas bases de datos dotadas de potentes de sistemas de representación (tablas, mapas, gráficas interactivas, infografías[2], etc.) y de visualizadores de datos dinámicos como herramientas de análisis a incluir entre nuestros recursos docentes y a ver las posibilidades de su empleo en las aulas para enseñar a los alumnos historia económica y los temas relacionados con el desarrollo y el crecimiento económico en nuestros días.

Bases de datos internacionales

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
Fondo Monetario Internacional	https://data.oecd.org/
Banco Mundial	http://datos.bancomundial.org/
Banco Mundial - Datos de Doing Business	http://espanol.doingbusiness.org/data
Organización Mundial del Comercio	https://www.wto.org/spanish/res_s/res_s.htm
Organización de las Naciones Unidas	http://data.un.org/
Base de datos con visualizador del Índice de desarrollo humano	http://hdr.undp.org/en/countries[3]

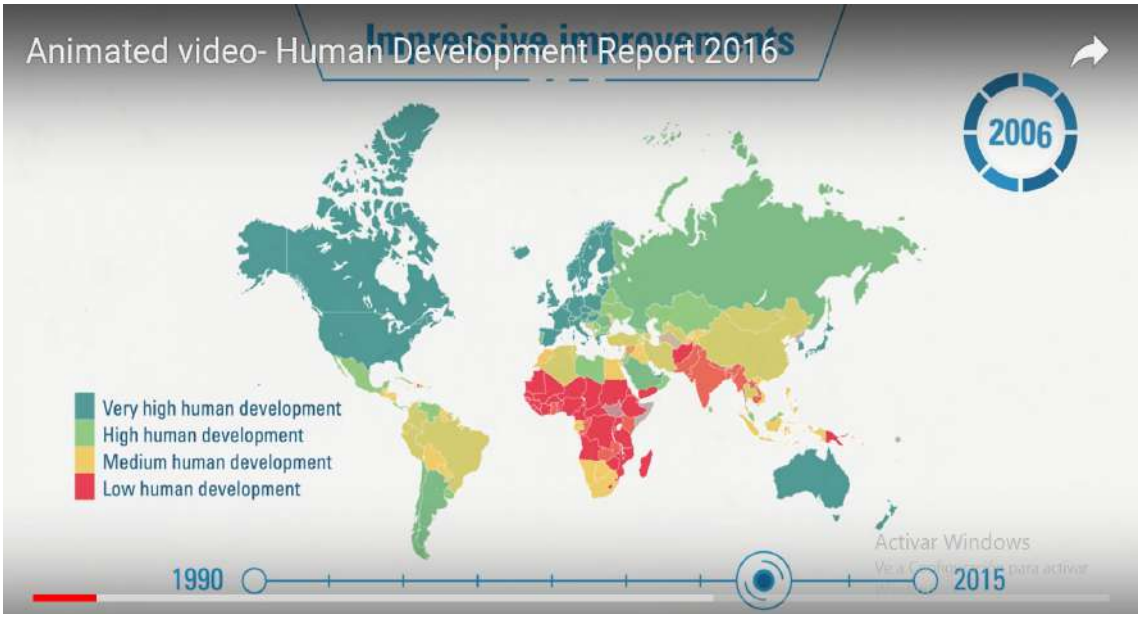
[2] Un buen ejemplo de la utilización de las infografías para explicar la historia universal es el reciente libro D'Efilippo y Ball (2018). Es un compendio de datos y gráficos sobre temas que van del Big Bang hasta el nacimiento de Internet, pasando por la era de los imperios o la revolución industrial.

[3] Los informes sobre desarrollo humano que elabora el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas han generado las bases de datos que se utilizan en esta página web. Los datos sobre el desarrollo humano global buscan mostrar la interacción entre los ingresos, la educación, la salud y otros indicadores para sintetizar el bienestar de cada país o cada región del mundo y su evolución en el tiempo. Esta información ofrece diversas posibilidades de análisis. Para mejorar la comprensión de estos datos el organismo responsable de las Naciones Unidas ha organizado un concurso anual de infografías y visualizaciones interactivas para su presentación. Los resultados que se muestran en esta página son una combinación de originalidad, comprensibilidad de los datos, de claridad de la información y de utilidad para el espectador. Todas estas cualidades hacen de está página un recurso didáctico de extraordinaria valía en las aulas.

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
internacional, 1990-2016 (incluye video de animación)	
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	https://data.oecd.org/
OCDE - Better Life Index un índice más allá del PIB y las estadísticas económicas	http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/spain-es/[4]
SEDLAC: base de datos socioeconómicos para América Latina y el Caribe	http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/
Eurostat	http://ec.europa.eu/eurostat/
World Database of Happiness investigaciones sobre el disfrute subjetivo de la vida	https://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/
The Macro Data Guide	http://www.nsd.uib.no/macrodataguide/
GED Nuevas perspectivas sobre la dinámica de la economía mundial	https://ged-project.de/studies/20-years-european-single-market/
World Economics: la medición de la actividad económica mundial	http://www.worldeconomics.com/
CIA - Base de datos de la Agencia Central de Inteligencia	https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/
NBER - Oficina Nacional de Investigación Económica	http://www.nber.org/data/
BEA - Bureau of Economic Analysis. Página del Departamento de Comercio de los Estados Unidos	https://www.bea.gov/index.htm
VisualizingEconomics: datos complejos a través de gráficos y herramientas interactivas	http://visualizingeconomics.com/
Globalmacronomics	http://www.globalmacronomics.com/
The GlobalEconomy.com	http://es.theglobaleconomy.com/economies/

[4] La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos ha estado trabajando para identificar la mejor manera de medir el progreso de las sociedades. En 2011, ha presentado el Índice para una vida mejor que pretende ir más allá de los conocimientos que proporciona el PIB. Este índice permite comparar el bienestar en 36 países basándose en 11 temas -que van desde la vivienda hasta el medio ambiente y la seguridad e incluyendo la educación, la salud o el compromiso cívico- que la OCDE ha identificado como esenciales para medir las condiciones materiales de vida y la calidad de vida. El Índice para una vida mejor es una herramienta basada en una web interactiva que permite mostrar realidades comparadas sobre temas socioeconómicos.

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
HumanProgress: explore the state of humanity with data, charts & maps	http://humanprogress.org/static/2687
Expansión / Datosmacro.com Página muy completa y actualizada sobre indicadores económicos y sociales a escala mundial desde 1960	http://www.datosmacro.com/[5]
Statista: el portal de estadísticas	https://es.statista.com/grafico-del-dia/



https://www.youtube.com/watch?v=4KIoYPyCJMo&feature=youtu.be

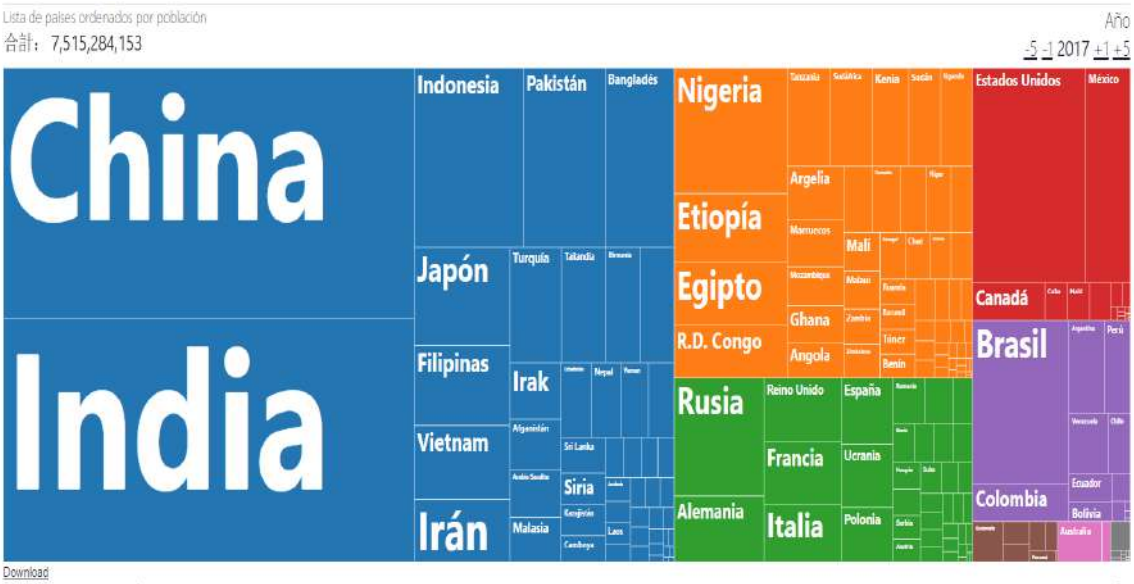
[5] Datosmacro ha nacido con la intención de aglutinar las principales variables económicas, tanto de España como del resto del mundo, para ofrecer una visión global de la situación económica de cada momento y en cada país. En esta página encontramos series históricas de los principales indicadores macro tanto económicos como sociodemográficos (PIB, IPC, desempleo, deuda pública, déficit, prima de riesgo, divisas, materias primas, población, esperanza de vida, etc. en total 44) publicados para más de 180 países y todas la comunidades autónomas de España. Esta web se actualiza semanalmente.

http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/spain-es/

Bases de datos demográficas y sanitarias

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
PRB - Population Reference Bureau. Contiene una amplia gama de recursos sobre datos demográficos de Estados Unidos y el resto del mundo	https://www.prb.org/
L'Institut national d'études démographiques	https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/tous-les-pays-du-monde/
The Human Mortality Database. Esta base de datos contiene datos detallados de población y mortalidad para 39 países	http://www.mortality.org/
Latin American Mortality Database La base de datos cubre el intervalo entre 1848 y 2014 e contiene 500 tablas	https://www.ssc.wisc.edu/cdha/latinmortality/
PopulationPyramid.net Pirámides de población del mundo desde 1950 a 2100. Contiene múltiples	https://www.populationpyramid.net/es/mundo/2016/

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
visualizadores de estadísticas demográficas	
Organización Mundial de la Salud: datos del observatorio mundial de la salud	http://www.who.int/gho/es/
The Lancet: estadísticas sanitarias	http://www.thelancet.com/lancet/visualisations/life-expectancy
African Health Stats African Health Stats	https://www.africanhealthstats.org/[6]
Unitad States: the census bureau	http://www.census.gov/dataviz/



https://www.populationpyramid.net/es/mundo/2016/

[6] Esta página permite trazar, mapear y comparar indicadores clave de salud en los 55 estados miembros de la Unión Africana. Todos los datos provienen de fuentes internacionales reconocidas oficialmente

Bases de datos sobre la desigualdad y el medio ambiente

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
World Inequality Database. The Global Data Source	http://wid.world/[7]
Chartbook of Economic Inequality: la desigualdad económica en el largo plazo	https://www.chartbookofeconomicinequality.com/[8]
OPHI: iniciativa de Oxford para la pobreza y el desarrollo humano. Índice de pobreza multidimensional	http://ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/mpi-2015/
GLOCRED: globalización, crecimiento y desigualdad	http://www.glocred.es/
Thomas Piketty: el debate sobre la desigualdad	http://piketty.pse.ens.fr/fr/capital21c
History Database of the Global Environment.	http://themasites.pbl.nl/tridion/en/themasites/hyde/[9]

[7] Las investigaciones realizadas por Piketty en los últimos años sobre la distribución de los ingresos en el largo plazo han reavivado el interés por esta temática. Esta página web recopila la información estadística –al tiempo que facilita su representación gráfica- sobre este tema para más de una treintena de países (más 45 en estudio) desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Esta cronología diferencia a esta base de datos de otras elaboradas por distintos organismos internacionales que inician sus series a partir de 1970-1980 permitiendo observar los cambios estructurales en la distribución del ingreso y de la riqueza. El volumen de información que ha generado este proyecto pretender ser un recurso activo tanto para la investigación como la docencia de esta problemática.

[8] Chartbook es una página web que presenta indicadores estadísticos acerca de los cambios a largo plazo en la desigualdad económica. Los datos han sido compilados por T. Atkinson y S. Morelli . Chartbook analiza hasta 11 indicadores para 25 países durante todo el siglo XX. Para cada país muestra un gráfico con la evolución de las diferentes dimensiones de la desigualdad económica además de una detallada descripción de las fuentes.

[9] La base de datos HYDE ha sido desarrollada por la Agencia de Evaluación Ambiental de Holanda. En ella se recogen estadísticas históricas de una multitud de factores que han influido en el clima y en el medio natural del mundo actual. Estas series históricas se ocupan de la temperatura y las precipitaciones, el consumo de energía, las emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera, los cambios provocados al medioambiente por la presión demográfica y la necesidad de obtener los alimentos y también del PIB, el consumo privado y las principales producciones industriales desde el 1700 hasta el 2000. En esta base de datos se está trabajando continuamente en su actualización y en la extensión de las series históricas. La información cuantitativa y gráfica que se almacena en esta página es magnífica indagar en las relaciones entre el crecimiento demográfico-económico y los cambios medioambientales a escala mundial.

http://wid.world/

http://www.chartbookofeconomicinequality.com/

Bases de datos históricas

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
Angus Maddison (1926-2010)	http://www.ggdc.net/maddison/oriindex.htm
Maddison Historical Statistics Proyecto Maddison	https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/
Proyecto Clio Infra: reconstruyendo la desigualdad global	https://www.clio-infra.eu/[10]
Gapminder: una visión del mundo basada en los hechos	https://www.gapminder.org/[11]
Max Roser: nuestro mundo en datos. Explora la historia a través de la visualización de datos	https://ourworldindata.org/[12]

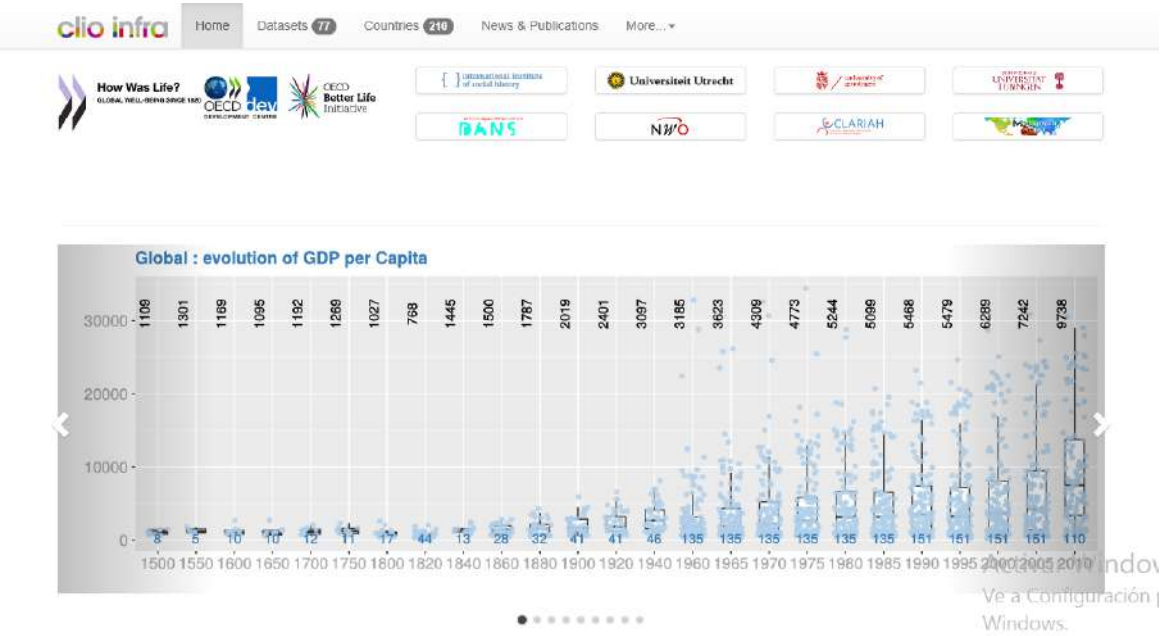
[10] La colaboración de distintos historiadores económicos y de instituciones universitarias y científicas desde 2010 ha dado como resultado el proyecto Clio-Infra.
Con este título se ha creado un conjunto de bases de datos interconectadas que contienen información cuantitativa sobre 62 indicadores sociales, económicos e institucionales para todos los países en los últimos cinco siglos y sobretodo de los últimos 200 años. Estos indicadores permiten investigar en el desarrollo a largo plazo del crecimiento económico y la desigualdad mundial y mejorar nuestra comprensión de la evolución de la economía mundial. Estos conjuntos de datos armonizados y estandarizados son accesibles a través del portal Clio-Infra que ofrece también la posibilidad de visualizarlos mediante gráficos y mapas interactivos.
[11] Gapminder (2005) es una fundación sueca cuyo fin es promover el desarrollo global sostenible y el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, analizando estadísticas y cualquier otra información mediante un software libre.
De la mano de Hans Rosling nos proporciona un visualizador interactivo de gráficos y mapas que permite relacionar interrelacionar 519 indicadores socio-económico principalmente centrados en el crecimiento y el desarrollo para un total de 260 países desde 1800 hasta la actualidad. Esta potente herramienta gráfica es muy visual y nos permite correlacionar de forma sencilla cualquiera de los indicadores y mediante una animación temporal tener la posibilidad de analizar la evolución temporal. Además, permite elegir los países que queremos estudiar. Rosling no sólo ha descubierto la belleza que esconden los datos estadísticos sino que además ha puesto a disposición de todo el mundo un recurso con aplicaciones didácticas de gran interés.
En 2007, el software desarrollado por Gapminder fue comprado por Google. A través de Google Public Data Explorer nos permite obtener y crear gráficos de datos de modo semejante a Gapminder. La diferencia está en que Google permite subir nuestras propias estadísticas y mostrarlas en la red
[12] Nuestro mundo en datos es una publicación web de libre acceso realizada por Max Roser profesor de la Universidad Oxford. A partir de un análisis detallado y crítico de las fuentes estadísticas Roser proporciona una visión completa de la historia social, económica y ambiental de nuestro mundo. Nuestro mundo en datos cubre una amplia gama de temas -16 bloques temáticos- y visualiza mediante gráficos y mapas interactivos los cambios que se han experimentado a lo largo de los dos últimos milenios. Esta página combina el rigor a la hora de citar la procedencia de los datos como la sencillez en el acceso a las presentaciones de las estadísticas lo que convierte en un recurso docencia de enorme utilidad.

Knoema: investigación más inteligente con todas las estadísticas en sus manos	http://knoema.es/[13]
MOXLAD: base de datos de historia económica de América Latina. 20 países,1520 series desde 1870 a 2010	http://moxlad-staging.herokuapp.com/home/es - tabs-graficar
The Database Penn World Table (PWT) version 9.0. Base de datos que abarca 182 países entre 1950 y 2014	https://www.rug.nl/ggdc/ [14]
Global Price and Income History Group. Base de datos sobre precios, producción y bienestar económico anteriores a 1950	http://gpih.ucdavis.edu/
Measuring Worth Permite comparar series de Estados unidos desde 1774, de Gran Bretaña de 1270, de Australia de 1828 y España de 1850	https://www.measuringworth.com/
Historical Inflation Rate Datos históricos de la tasa de inflación de Estados Unidos desde 1914 hasta la actualidad.	https://inflationdata.com/Inflation/Inflation_Rate/HistoricalInflation.aspx
The Statue of Liberty - Ellis Island Foundation	https://www.libertyellisfoundation.org/passenger

[13] Knoema,com es un repositorio de datos públicos que proporciona acceso a estadísticas económicas, demográficas y sociales a través de una clasificación en 19 grandes bloques temáticos y 164 indicadores. Estos datos de pueden consultar tanto a escala nacional -World Data Atlas-, regional como mundial y su cronología abarca todo el siglo XX. Su matriz de cobertura de datos muestra la cantidad de conjuntos de datos disponibles para cualquier combinación de país y tema. También se pueden ordenar los países por cantidad de conjuntos de datos sobre un tema específico o en total. Además incorpora una detallada descripción de las instituciones nacionales e internacionales públicas y privadas que generan las fuentes estadísticas permitiendo un acceso directo a las mismas además de una actualización constante para mayor comodidad de los usuarios. Knoema cuenta con la opción de permitir a los internautas añadir sus datos a la plataforma. Esta herramienta da la posibilidad de consultar una masa enorme de información de una manera realmente fácil y sencilla mediante tablas, gráficos, mapas y visualizaciones temáticas.

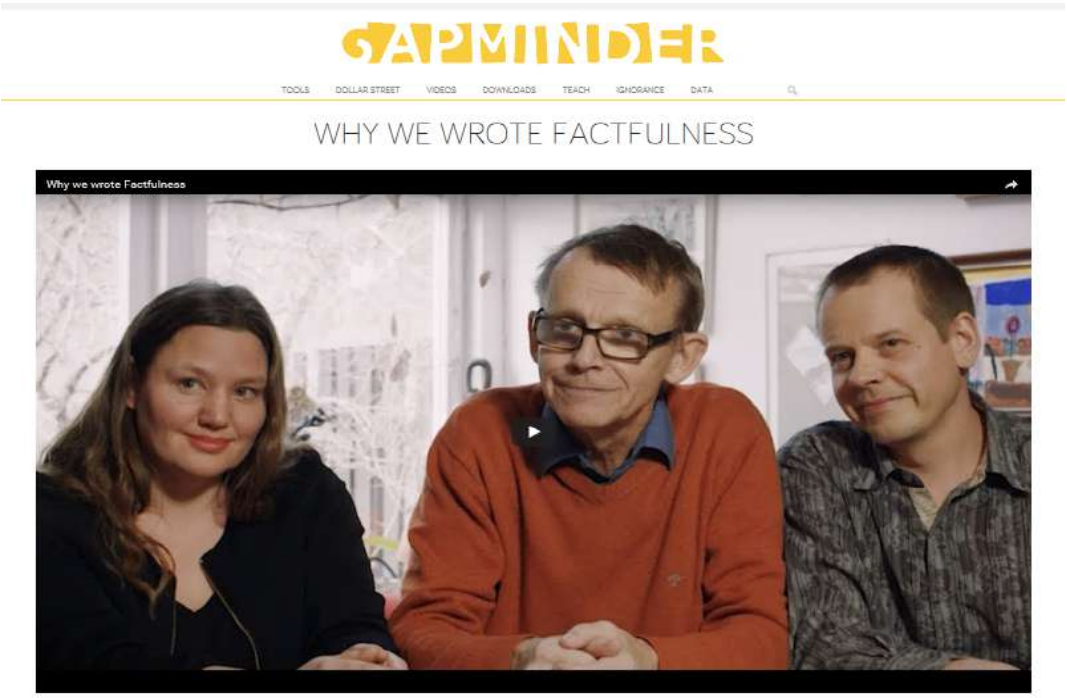
[14] Feenstra, R. C., Inklaar, R. and Timmer, M. P. (2015), "The Next Generation of the Penn World Table" *American Economic Review*, 105 (10),pp. 3150-3182, Disponible en www.ggdc.net/pwt

The Trans-Atlantic Slave Trade Database	http://www.slavevoyages.org/
Federico -Tena World Trade Historical Database Base de datos sobre comercio mundial, 1800-1938	https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/TextoMixta/1371246237481/Federico-Tena_World_Trade_Historical_Database
Fundación Rafael del Pino: contabilidad nacional histórica de España, 1850-2015. Series históricas de Prados de la Escosura	https://espacioinvestiga.org/bbdd-chne/[15]
Colombia reconstruyó un siglo de historia económica con Big Data	http://alianzacaoba.co/colombia-reconstruyo-siglo-historia-economica-big-data/
Proyecto Nisal: niveles de vida, salud y alimentación	http://www.proyectonisal.org/index.php/es/
Centre for Global Economic History	http://www.cgeh.nl/
Base de datos macrohistoria Jordà-Schularick-Taylor	http://www.macrohistory.net/data/

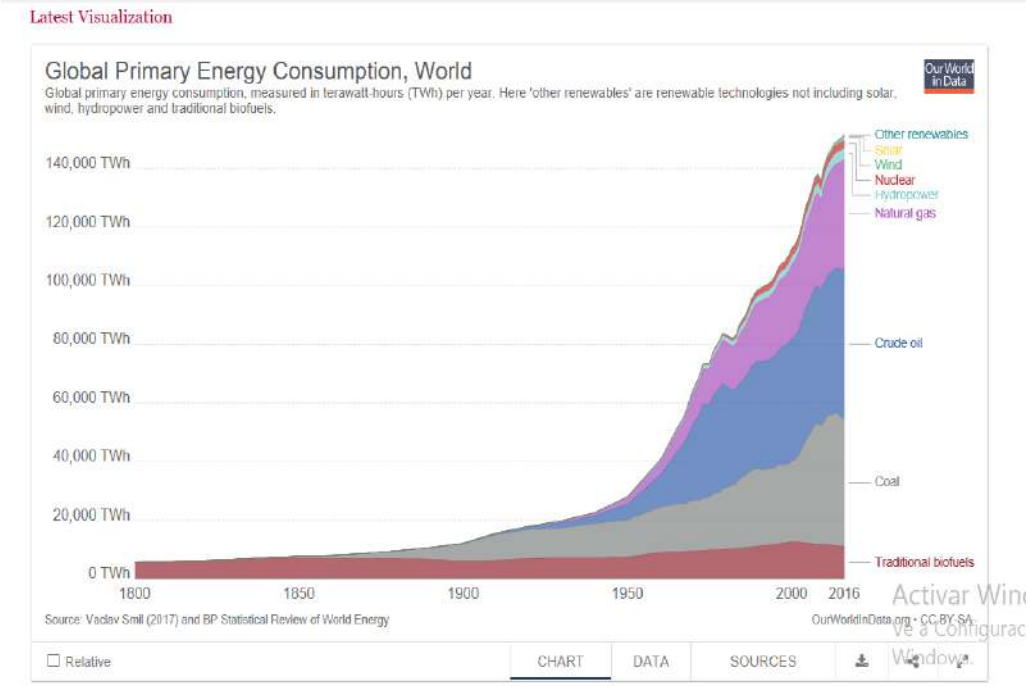


https://www.clio-infra.eu/

[15] Esta página contiene también el Índice Histórico de Libertad Económica, 1850-2007 y el Índice Histórico de Desarrollo Humano, 1870-2015



https://www.gapminder.org/



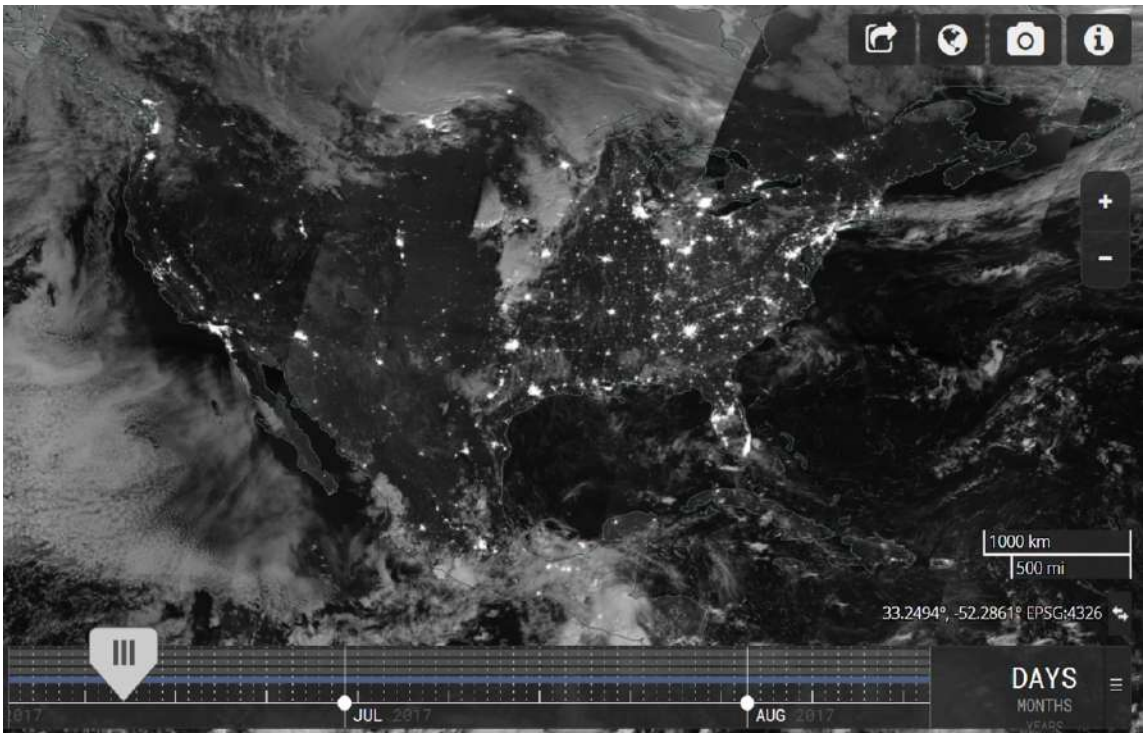
https://ourworldindata.org/

https://espacioinvestiga.org/bbdd-chne/

Atlas y mapas interactivos para explicar la historia y la economía

Institución, organismo o nombre de la página	Dirección de Internet
Atlas de la complejidad económica	http://atlas.cid.harvard.edu/explore/tree_map/[16]
Actualitix: world atlas/statistics by country	https://es.actualitix.com/
Gea Cron: atlas histórico mundial y cronologías desde 3000 a.C.	http://geacron.com/home-es/?lang=es&sid=GeaCron143382
Mapping Worlds	http://www.mappingworlds.com/
MapMaker Interactive	http://mapmaker.nationalgeographic.org/
Worldmapper	http://www.worldmapper.org/index.html
Geografía Infinita	https://www.geografiainfinita.com/quienes-somos/
Lights on / Lights out	https://storymaps.esri.com/stories/2017/lights-on-lights-out/index.html
NASA. Worldview	https://earthdata.nasa.gov/viirs-dnb

[16] Este atlas es una potente herramienta interactiva que permite visualizar el comercio total de un país, realizar un seguimiento de cómo cambian estas dinámicas en el tiempo y explorar las oportunidades de crecimiento de más de 100 países entre 1995-2014.



https://earthdata.nasa.gov/viirs-dnb

Referencias bibliográficas

Bosco, R. y Caldana, S. (2011): "El arte de visualizar los datos" *El País. Tecnología*. Disponible en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2011/07/26/actualidad/1311670862_850215.html

Bringas, M.A. y Catalán, E. (2013): "Historia del crecimiento económico: una propuesta de recursos didácticos" *Taller de Innovación Docente. XV Reunión de Economía Mundial.* Santander.

Casson, M. and Hashimzade, N. (eds.) (2013): *Large databases in economic history: research methods and case studies.* Hardcover.

Catalán, E. y Bringas, M.A. (2014): "Recursos didácticos de historia económica: una herramienta fundamental en los estudios de economía" *VI Jornadas de Docencia en Economía*. Bilbao.

Catalán, E. y Bringas, M.A. (2014): "Un espacio para compartir conocimientos y experiencias docentes: el portal docencia de la página web de la Asociación Española de Historia Económica" *IV Congreso Latinoamericano de Historia Económica*. Bogotá.

Cocero, D., García, M., Jordá, J. F. y López, J. (2017) *Informática aplicada. Herramientas digitales para la investigación y el tratamiento de información en humanidades*.

Cohen, D. J. and Rosenzweig, R. (2006) Digital history : a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web. Philadelphia

D' Efilippo, V. y Ball, J. (2018) *La historia infográfica del mundo*. Madrid.

Eichengreen, B. (2013): "Economics and the perils of big data" *The Guardian*. Disponible en: http://www.theguardian.com/business/economics-blog/2013/may/17/economic-big-data-rogoff-reinhart

Fournier-Tombs, E. (2015): "La visualización de datos sobre desarrollo humano: un delicado equilibrio entre ciencia y arte" *Human Development Report*

Disponible en: http://hdr.undp.org/es/content/la-visualizaci%C3%B3n-de-datos-sobre-desarrollo-humano-un-delicado-equilibrio-entre-ciencia-y

Gallini, S. (2011) "La historia digital en la era del web 2.0. Introducción al dossier historia digital" *Historia crítica*, núm. 43. Disponible en : http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172011000100003

Galiani, S. (2013): "Big Data, Big Opportunities" *Foco Económico. Un blog de economía bastante racional*. Disponible en: http://focoeconomico.org/2013/07/13/big-data-big-opportunities/

García Calero, J. (2015) "Ana Santos: «El Big Data español está aquí, en la Biblioteca Nacional»" *ABC.es Cultura.* Disponible en: http://www.abc.es/cultura/20150413/abci-santos-data-201504122208.html

Graham, Sh., Milligan, I. y Weingart, S. (2015) *Exploring Big Historical Data: The Historian's Macroscope*. London.

Grossman, J. (2012): "Big Data: An Opportunity for Historians?" *Perspectives on History*. American Historical Association. Disponible en: http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2012/big-data-an-opportunity-for-historians

Hierro. L. (2014): "El arte de los números para contar el mundo" *El País*.

Disponible en: http://elpais.com/elpais/2014/08/22/planeta_futuro/1408711079_446196.html

Levy, J. (2017) Humanidades digitales en la historia económica y la empresarial. Taller de Historia Económica y Empresarial, AMHE-CIDE, 14 de diciembre de 2017. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=MhI9V-tsRyw

Levy, J. (2018) "Las humanidades digitales para la historia económica" Primer Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Historia Económica. 17 de mayo de 2018.

Llaneras, K. (2018) "Los números explican el mundo" *El País*, 23 de mayo de 2018. Disponible en : https://elpais.com/cultura/2018/05/23/actualidad/1527088298_574101.html

Manning, P (2013): *Big data in history*. London.

Melo Flórez, J. A. (2011) "Historia digital: la memoria en el archivo infinito" *Historia Crítica*, núm. 43. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172011000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Mayer-Schönberger, V. (2013): *Big data: la revolución de los datos masivos.* Madrid.

Pons, A. (2013) *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid.

Suárez. J.L. (2013): "Humanidades digitales y Big Data" Fundación Mafre. Historia Disponible en: http://historia.fundacionmapfre.org/historia/es/blog/dossier-fm/humanidades-digitales-y-big-data.jsp

Tufte, E. (2006): *The visual display of quantitative information*. Cheshire.

Van Zanden, J., Baten, J., Mira, M., Rijpma, A., Smith, C. y Timmer, M. (2014): *How was life?. Global well-being since 1820.* París.

(2015): "El tesoro de los datos masivos" *La Vanguardia. Magazine.* Disponible en: http://www.lavanguardia.com/magazine/20131108/54392775355/big-data-datos-masivos-reportaje-en-portada-magazine-10-noviembre-2013.html#ixzz3ZP7T5h8K

Entendiendo la agricultura de subsistencia desde lo preindustrial, la globalización y el subdesarrollo con un juego de simulación digital

M. Díaz-Ordóñez

Universidad de Sevilla

E. Pascual Ramos

Universitat de les Illes Balears

S. Solbes Ferri

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

R. Torres Sánchez

Universidad de Navarra

Resumen: Se utilizó el videojuego *3rd World Farmers* como parte de una propuesta didáctica combinada para ayudar a la explicación de los fenómenos económicos del subdesarrollo y las limitaciones de las sociedades agrarias tradicionales. Se emplearon diversos textos, el propio juego y el debate como metodología fundamental en la consecución del objetivo propuesto. El público objetivo fue el alumnado universitario de la asignatura de Historia Económica de Grados de Historia, Economía, Finanzas o Administración y Dirección de Empresas. Las principales fortalezas apuntan a la innovación, la implicación del alumnado y la generación de ciertas cotas de reflexión y análisis de conceptos.

Palabras clave: 3rd World Farmers, videojuegos, didáctica universitaria, Historia económica.

Understanding the subsistence farming since the preindustrial agriculture, the globalization and the underdevelopment with a digital simulation game

Abstract: The *3rd World Farmers* video game has been used as part of a combined didactic proposal to help explain the economic phenomena of underdevelopment and the limitations of traditional agrarian societies. Few texts, the game itself and the class debate will be used as the fundamental methodology in achieving this objective. The target audience will be the university students of the subject of Economic History of degrees in History, Economics, Finance or

Business Administration and Management. The main strengths point to innovation, student involvement and the generation of reflection and understanding of concepts.

Keywords: 3rd World Farmers, Video games, universitary didactics, Economic History.

1. Introducción

El profesorado universitario actual suele enfrentarse a la complicada labor de activar el aprendizaje de un alumnado inmerso en una sociedad de consumo brutal, donde muchas veces el propio concepto clásico de trabajo es, para ellos, ciertamente lejano. Otros términos o conceptos como el subdesarrollo o la pobreza no son más que una imagen en un telediario o un vídeo en YouTube; el drama intenso de una patera a punto de hundirse en el Estrecho, una carita de ojos enormes con un mensaje que pide solidaridad o la imagen de aquella criatura acostada para siempre en la orilla del mar. Llegar a hacerles inferir qué hay detrás de esos dramas cotidianos, enlatados en bits de formatos de vídeo o de imagen puede ser complicado desde las metodologías didácticas tradicionales.

Además, muchos de los profesionales de la enseñanza actuales parten de una tradición didáctica que, durante mucho tiempo, ha explicado en el aula universitaria fenómenos de gran complejidad como, por ejemplo, el subdesarrollo desde la oposición de conceptos o dualidades significantes como desarrollo *versus* subdesarrollo o países avanzados *versus* países pobres o atrasados (Ramírez 2008, 2-3). Otro componente a tener en cuenta y a manejar en la práctica didáctica radica en los déficits de conocimientos que manejan la mayoría de los alumnos actuales por la dificultad a la hora de enfrentarse a la comprensión de análisis conceptuales. Manifiestan serias carencias de cultura en general, de economía y no menos de textos históricos de referencia o literarios y, ni que decir tiene, una distancia considerable a la hora de seguir las noticias actuales. Es decir, los alumnos presentan dificultades en el manejo de textos más allá de los 240 caracteres de un tweet o de las notas de voz de *WhatsApp*.

¿Cómo conjugar la distancia económica de nuestros alumnos con la comprensión del subdesarrollo o la realidad de las sociedades agrarias preindustriales? Parece que desafiarles a percibir de forma completa lo que representaba una agricultura de subsistencia o la realidad que encierra el círculo vicioso que enfrentaba a las sociedades agrarias tradicionales con la ley de rendimientos decrecientes marginales, tiene que ir más

allá de la simple expresión de "se morían de hambre a la menor dificultad en el cultivo", y por lo tanto, nos impone la necesidad de explorar nuevas posibilidades. En este sentido, apuntaba Barry Atkins que los videojuegos, a los que él prefiere llamar juegos de computadora, permiten construcciones de relatos diferentes que exploran nuevas formas de comprensión de realidades pasadas (Atkins 2008). Siguiendo su criterio, en nuestra opinión, los docentes actuales contamos con nuevas posibilidades proporcionadas por las herramientas digitales. Podemos, pues, utilizar los mismos canales de comunicación que conforman el sistema de relación social de la gran mayoría de los alumnos universitarios de hoy en día, porque puede ser un excelente ámbito de la búsqueda de opciones para explicar realidades que responden a la complejidad multidimensional del desarrollo de la economía en el largo plazo.

Evidentemente, nuestra propuesta de usar videojuegos como único elemento de una estrategia de acercamiento conceptual con nuestros alumnos podría contribuir a aumentar la dificultad de éstos en el manejo y comprensión de los textos bibliográficos. Por esta razón nuestro acercamiento se realizará a través de la combinación de material escrito, el propio videojuego, exposiciones en clase y la reflexión grupal. El objetivo general de esta comunicación será presentar los resultados de una práctica realizada con diferentes grupos de estudiantes y de distintas titulaciones, usando como instrumento didáctico el juego de simulación digital *3rd World Farmer*. Como apoyo a nuestra argumentación sobre la usabilidad del mismo como herramienta docente en la enseñanza de la disciplina de Historia Económica en la Universidad, se analizarán los resultados obtenidos mediante respuesta a una encuesta transmitida a los alumnos concernidos. Estos datos permitirán iniciar la discusión sobre la viabilidad de su uso, la utilidad, el impacto docente y los inconvenientes y las formas de mejora sugeridas en el cuestionario. En definitiva, buscamos discutir sobre la manera de acercar realidades complejas del pasado desde la experiencia de la inmersión en el juego, buscando con ello un mayor compromiso por parte del alumno y una mejor comprensión de los fenómenos económicos.

2. El debate de los videojuegos y su empleo docente

En la experiencia docente de algunos de los autores de esta aportación existen antecedentes en el empleo como herramienta didáctica de los juegos de rol, aprovechando la interacción del alumno por el importante grado de generación de motivación e implicación de este tipo de prácticas de aprendizaje. Su uso en el aula universitaria, en la

enseñanza de fenómenos económicos históricos, se encuentra en la línea de lo indicado por la literatura pedagógica y didáctica, a través de las posibilidades de implicar al alumnado en las situaciones de simulación indicadas para la comprensión de procesos y conceptos complejos que provoquen la reflexión y el debate (Fernández Roca y Tenorio Villalón 2014, 2; Cardona 2010, 2001; Arnold 1998, 196). El paso siguiente, que exploramos en este trabajo, pasa por tratar de aprovechar las sinergias de aprendizaje que facilitan los juegos de ordenador beneficiándonos de algunas características comunes que comparten con los antiguos juegos de rol.

Desde finales del siglo pasado, muchos autores y profesionales de la enseñanza se han aproximado a su uso para explicar contenidos y conceptos en las clases de colegios de primaria, secundaria o bachillerato españoles (Clemente Sánchez 2014; Valverde Berrocoso 2010). La bibliografía que ha abordado los videojuegos es muy amplia desde los años 90 del siglo pasado, y contamos con un repaso histórico del desarrollo de este tipo de productos informáticos realizado por Juan Alberto Estallo el cual, desgraciadamente, solo es válido hasta 1995 (Estallo 1995). No obstante, coincidimos en la apreciación de Roberto Balaguer, reforzada posteriormente por David Hutchinson, que considera a este tipo de artículos parte de la comunicación y de la expresión cultural de la sociedad actual (Hutchison 2007, 21; Balaguer 2002). Creemos que esta opinión en la que los videojuegos sirven o actúan como espacio común de comunicación de gran parte de los jóvenes puede operar como un elemento importante en la docencia universitaria, ya que, como apuntan algunos trabajos, generan interés por sí mismos y, a la vez, permiten al jugador interactuar a diferencia de otros canales de comunicación como la televisión o los canales de *YouTube* (Pascual Sevillano y Ortega Carrillo, 2007, 208).

Más concretamente, entre los videojuegos existe una amplia variedad de tipos clasificables entre los que diversos autores han destacado los más habituales por su temática, jugabilidad, objetivos o interacción con el jugador: arcade, rol, aventura gráfica, simuladores, estratégicos, trivials, etc. (Pascual Sevillano y Ortega Carrillo 2007, 211-12; Marquès Graells 2000, 55-56; Estallo 1995). Aunque otros autores han elogiado también la aparición de los juegos creados con claros objetivos didácticos y generados desde la mesa de diseño software (Gros Salvat 2009, 15; Durall Gazulla 2009, 19). Entre unos y otros, los autores tienden a identificar y a resaltar el papel inmersivo de este tipo de productos en mundos virtualizados y sujetos a factores aleatorios (Pérez García 2014, 146). Al tiempo que contrastan las posibilidades que brindan al alumnado inserto en el

juego para tomar decisiones, observar la relación entre las causas y los efectos de las anteriores, la puesta en marcha de estrategias y, a la vez, la posibilidad de retener información que es fundamental para el desarrollo del juego y el cumplimiento de los objetivos (José M. Cuenca López y Martín Cáceres 2010). Las ventajas que aportan los videojuegos a la experiencia docente han sido remarcadas por diversos autores en sus trabajos, aunque la gran mayoría estaban dedicados al empleo en aulas de secundaria y bachillerato (López Gómez y Rodríguez Rodríguez 2016).

Para la docencia en Historia económica, parece razonable dirigir en un primer momento el interés del docente hacia aquellos juegos de estrategia que están contextualizados cronológicamente en un momento temporal determinado (Antigüedad, Feudalismo, Edad Moderna, etc.) (Popp, Schumann y Hannig, 2015, 30; Podemski, 2015, 115-18; Kapell y Elliott, 2013; McCall, 2011; Valverde Berrocoso, 2008). Sin embargo, mucha literatura científica ha destacado las importantes limitaciones que presentan los juegos "históricos" de ordenador, denunciando la simplicidad general del relato fáctico, las grandes inexactitudes que contienen y las "excesivas" licencias creativas que guionistas y diseñadores se toman en la construcción de sus relatos (Mugueta Moreno et al., 2015, 1-2; Barton y Levstik, 2012; Young et al., 2012; Barton, 2010, 99). Nuestra aportación parte precisamente del uso del videojuego para explicar fenómenos económicos históricos empleando, quizá paradójicamente, el carácter de intemporalidad de *3rd World Farmer*. No es nuestro objeto aquí contender sobre las limitaciones de estos recursos en la explicación de la historia factual, sino que pretendemos usar las características de estas herramientas mientras la experiencia de jugabilidad puede situarse en un momento intemporal de la historia humana (Mugueta Moreno et al., 2015, 2; Podemski, 2015, 118; Husbands, Kitson y Pendry, 2003, 16). Para nosotros, el objetivo es situar al alumno frente a la reflexión y el debate sobre causas y consecuencias económicas del subdesarrollo y de las economías agrarias tradicionales, pero tomamos la decisión de mantener lejos del debate, por lo menos al principio del uso de esta herramienta, a los hechos históricos en sí mismos. Nuestra pretensión es la de provocar en el estudiante la necesidad de plantearse el porqué de lo que le está ocurriendo durante la experiencia del juego y encauzar esta misma sinergia hacia la lectura o el trabajo de materiales textuales, datos, informes o gráficos de mayor calado conceptual.

3. El juego: descripción, jugabilidad y objetivos

El juego *3rd World Farmer* nació como un prototipo realizado por estudiantes de la IT-University de Copenhague en el año 2005. A partir de este proyecto original algunos integrantes del equipo, al que se incorporaron posteriores desarrolladores, fueron realizando las graduales versiones del juego: la primera versión fue obra de Frederik Hermund, Ole Fabricius Toubro, Jakob Elias Nielsen y Roman Spycher; en la segunda versión repetirán Hermund y Toubro, a los que se añadirá Benjamin Salqvist («3rd World Farmer: A Simulation to Make You Think.» s. f.). Con la interacción de ambas versiones, los autores pudieron presentar el juego a finales de 2006 y posteriormente, en noviembre de 2008, incluyeron la traducción al español realizada por Cristian Selman. Finalmente, hasta 2014, se fueron añadiendo diferentes traducciones y se cerró la versión actual que sigue estando disponible a través de la url: https://3rdworldfarmer.org/

3rd World Farmers es en sí un juego antiguo, si lo miramos desde las posibilidades de diseño y animación de los juegos actuales (Sagas *Call of Duty*, *Battlefield*, *Assassins Creed*, etc.). Por lo que no encontraremos en él el uso avanzado de los volúmenes, ni vistas en tres dimensiones ni, desde luego, los personajes que podamos manejar demuestran ningún tipo de comportamiento animatrónico. Esta aparente carencia, desde el punto de vista de "enganche" del jugador, se convierte en una ventaja para su uso como herramienta didáctica. En este sentido, el inconveniente de la excesiva capacidad de absorción por la dinámica del juego respecto al jugador-alumno, muy denunciado por la bibliografía que ha trabajado y experimentado con el empleo de este tipo de recursos didácticos en la clase, recae en la denuncia sobre la pérdida de la propia función de herramienta de aprendizaje (Pérez García 2014, 153). Por esta razón hemos apostado por el juego que presentamos porque consideramos que debe ser un medio y no un fin en sí mismo. Como decimos, la pantalla del juego es ejemplarmente sencilla, por lo que no existen distracciones importantes. El contexto inicial del jugador lo compone una granja africana, sin ningún tipo de información geográfica adicional, y una familia formada por cuatro miembros (un matrimonio y dos niños) como se puede observar en la *Ilustración 1*. El objetivo principal del jugador es como siempre ganar, es decir, conseguir que la familia prospere y crezca y sea feliz. A partir de aquí todo es diferente. Mientras que en cualquier saga de simulación como *Anno*, *SimCity*, *Age of Empires* o similar (Mugueta Moreno et al., 2015, 1-13; Cuenca López, 1998, 96), el jugador puede tomar bastantes decisiones sobre la base de diferentes disponibilidades de recursos humanos, materiales o estratégicos (Atkins, 2008, 102-8), en nuestro juego esto no es así

enteramente pues los diseñadores han otorgado más peso a factores aleatorios que ponen al jugador en situaciones extremas («3rd World Farmer: A Simulation to Make You Think.» s. f.):

> Just like real people are dying from starvation in desperate situations that they never asked to be put in, all it takes for things to go wrong in this game is one bad harvest, an unfortunate encounter with corrupt officials, a raid by guerillas, a civil war, a sudden fluctuation in market prices, or any of the many other game events, that might never happen to families in industrialized countries.

Ilustración 1. Pantalla principal de 3rdWorldFarmers

Esta situación extrema de miseria en las cosechas, enfermedad, ataques de señores de la guerra o alza de precios por efecto de cárteles multinacionales, al tiempo de ser profundamente aleatoria y, por ende, de ser intensamente injusta, hace que el jugador de *3rd World Farmer* se enfrente a una coyuntura opuesta a otros videojuegos en los que la maña, estrategia o habilidad del jugador puede hacerle cambiar la historia (McMichael, 2007, 205). El jugador es consciente de la aleatoriedad, que puede aportarle factores negativos (guerras civiles, malas cosechas generales o de un producto en concreto, robos de animales o herramientas, bajada precios agrícolas en mercados mundiales, sequía) pero también "positivos" para los ingresos de la familia (oferta monetaria por aceptar instalación de residuos contaminantes, prostitución de miembros de la familia, cultivo de drogas, trabajo de guía turístico, gran cosecha general o de un producto en particular, desplazamiento de uno de los integrantes de la familia a otro lugar a cambio de compensación, etc.). Un ejemplo que se puede observar en la *Ilustración 2*.

Ilustración 2. Pantalla de reporte anual de 3rdWorldFarmers

La estrategia del jugador cuenta con una referencia continua porque tiene a su disposición un resumen de los recursos económicos y medios de producción a su alcance en el resumen incluido en la pantalla de ítems que se observa en la *Ilustración 3*.

Ilustración 3. Pantalla de ítems de 3rdWorldFarmers

Las malas decisiones, pero especialmente los factores aleatorios negativos, pueden acabar con un fracaso continuo del objetivo de hacer prosperar a la familia, visible a partir del empeoramiento de la salud de sus integrantes que suele abocar al fallecimiento. El jugador es consciente del status de su salud durante cada partida a través de una pantalla individualizada de cada personaje, como refleja la *ilustración 4.*

Ilustración 4. Pantalla de control de salud de 3rdWorldFarmers

4. Descripción de la metodología

Se han realizado dos pruebas diferentes con alumnos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de la Universidad de Sevilla para observar comportamientos diferenciales o similares en grupos de edad, origen geográfico, disciplina en el estudio y madurez formativa para adaptar mejor el recurso en el futuro. En estas universidades se ha realizado la experiencia con alumnos del Grado en Historia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y Doble Grado en Derecho y Economía (Universidad de Sevilla). Para hacer la muestra más diversa en uno de los casos se ha incluido la experiencia dentro de la evaluación continua de la respectiva asignatura, pero no en la otra, con la voluntad de obtener el máximo de *feedback* de los participantes.

En todos los casos la actividad se ha distribuido en momentos temporales que necesitan de atención del docente y el uso alternativo de otras herramientas puestas a disposición del profesorado universitario, como son espacios virtuales o de software comercial de amplio uso como *Google Forms*.

- Momento 1. Después de comentar en clase que se va a impartir el tema sobre el subdesarrollo pero que se va a hacer jugando, se informa a los alumnos de que se les hará visible en la Plataforma Virtual o similar dos materiales muy livianos para leer por su cuenta:
    - Alfredo del Río Casasola, "El subdesarrollo: la otra cara de la moneda", Público, 8 de diciembre de 2014

- Daniel Muñiz Alejandro, "Texto exploratorio, teoría del desarrollo y subdesarrollo", Revista Discover, 27 de Marzo de 2014

- Momento 2. El día previo se realiza un recordatorio informando a los alumnos de las necesidades técnicas que deben tener previstas, lo cual suele generar más expectativas.
    - Ordenador portátil, Tablet o Smartphone de gran pantalla (por encima de 5", para no tener dificultades al jugar).
    - Que comprueben la disponibilidad de funcionamiento de *Adobe Flash Player*. en los respectivos dispositivos. Se les puede indicar la página.
    - Que preparen la conexión a internet probando el uso de la red universitaria de WIFI del ssid EDUROAM. El profesorado debe comprobar que el soporte informático de la Universidad no tiene inhabilitado el juego en la red corporativa.

- Momento 3: El día elegido para la actividad se realizan estos pasos.
    - Se les pide que preparen un soporte para tomar notas sobre los siguientes puntos. Las instrucciones quedan en el cañón a la vista de los alumnos durante toda la actividad:
        - Estrategias económicas (cultivos elegidos, medios de producción, etc.), sociales (marcha a los colegios de niños o niñas, trabajo femenino, etc.) y familiares (natalidad, cambio de cabeza de familia a la mujer, etc.)
        - Dificultades que se han encontrado
        - Expectativas al principio
        - Frustraciones sufridas
        - Elementos a destacar
        - ¿Pueden inferir ideas entre la experiencia y el material que han leído a través de la plataforma virtual?
    - Se les deja jugar durante unos 15 a 20 minutos.
    - Se elige un caso de éxito y un caso de fracaso entre los jugadores (reflexionar sobre políticas económicas, conceptos claves de subdesarrollo, globalización, etc.). Se discute en plenario los factores de cada uno de ellos. En segundo término se les plantea si otros jugadores han practicado los mismos factores y han obtenido resultados diferentes (aleatoriedad y su relación con la globalización). ¿Otro mundo es posible? términos de la "especialización en la pobreza", dependencia de producción de primarios en los países del Tercer Mundo, etc.
    - Se les facilita un enlace acortado para que contesten un cuestionario sobre el juego para expresar los puntos fuertes, las reflexiones que hayan extraído de la experiencia, etc. (se adjunta en *Anexo I*).

- En las clases posteriores se retoma el tema del subdesarrollo con lecturas y se realizan exposiciones en clase sobre subdesarrollo, sociedades agrarias preindustriales y globalización.

Caso 1: Universidad de Las Palmas de Gran Canarias (Grado de Historia).

Participantes: 40 alumnos

Lugar juego: clase

Contestaron al cuestionario: 10 alumnos

Prueba sometida a evaluación: no

A continuación, se realiza un análisis ponderado de las respuestas dadas por un total de diez alumnos a las ocho cuestiones planteadas en el cuestionario que se hizo circular entre ellos. La actividad no se impuso como obligatoria, de modo que la participación no fue en realidad demasiado alta. Con todo, las respuestas son en todos los casos coincidentes en lo esencial así que, como muestra estadística, podemos considerar sus resultados como válidos.

1. Marca personal

Parece que los alumnos tienden a jugar partidas de 15-20 turnos que pueden desarrollar en unos 15 minutos. De continuar, prefieren iniciar una partida nueva a permanecer con la anterior. De modo que parece que se cansan pronto de mantener una situación y prefieren iniciar un caso diferente. Nadie parece haber llegado muy lejos en cuanto a las inversiones en infraestructuras, asesoramiento, etc.; se quedan en la elección de los cultivos alternativos y los animales de granja. Un alumno destaca que se arruinó a las 12 tiradas: "la primera vez que jugué solo llegué a la ronda doce y acabé con mis ahorros, ya que puse unos pollos en el corral y no me fue rentable mantenerlos".

2. ¿Le ha parecido bien la actividad como herramienta para aprender?

En general, los alumnos entienden que se trata de una herramienta adecuada para comprender las dificultades que atraviesa la economía de un país subdesarrollado, de lo complicado que puede ser en estos casos el simple hecho de subsistir y también la desesperación por las constantes catástrofes que esperan a los granjeros detrás de las condiciones meteorológicas, las guerras, los conflictos políticos, etc. Un alumno nos dice que las dos primeras partidas se las tomó como un juego, pero en las siguientes ya comenzó a preocuparse verdaderamente por elegir y conservar los animales, por la decisión de qué cultivos plantar, etc., porque había comenzado a comprobar que todas las decisiones tenían consecuencias directas e inmediatas. Otro alumno incide asimismo en la idea de los obstáculos muy reales a los que debe hacer frente una familia subsahariana. Parece que, en general, los alumnos han quedado especialmente impactados por las circunstancias que impone el juego sobre el transcurso del año desde el momento de la siembra y hasta el de la recogida.

3. *Destaque cuáles serían sus fortalezas y debilidades como técnica de aprendizaje.*

En cuanto a las debilidades, los alumnos expresan que cuesta mucho incrementar el dinero (los puntos) por la cantidad de acontecimientos inesperados que pueden acaecer y que, normalmente, resulta complicado mantener la producción cuando hay poco que plantar. Alguno se ha quejado de que hay que emplear demasiado tiempo en el juego y de falta de motivación porque han encontrado pocas alternativas disponibles. Parece que la mayor parte no ha podido salir de la pobreza y que se ha desesperado de algún modo; así, los alumnos piden en general mayor libertad y opciones para desarrollar iniciativas.

Fortalezas: La correcta información sobre los sucesos que ocasionan pérdidas o ganancias. Una forma diferente de aprender usando las nuevas tecnologías y de empatizar sobre el contexto de forma mucho más directa que leyendo simplemente sobre el tema. También se destaca como positiva la necesidad de pensar en cómo sacar el máximo provecho al dinero invertido y la interactividad entre los muchos factores que afectan a una familia de granjeros. Las imágenes también ayudan a interiorizar el conocimiento.

4. ¿Cree que el uso del juego le ayudó a comprender mejor el fenómeno del subdesarrollo en el mundo moderno?

Todos responden afirmativamente y explican que, aunque somos conscientes de las condiciones en las que viven las personas de los países subdesarrollados, sin embargo, otra cosa es vivirlo en persona, aunque sea de manera virtual. Se pueden hacer una idea de lo difícil que debe ser subsistir en estas condiciones. Algún alumno destaca que el juego le ha hecho reflexionar especialmente sobre los problemas políticos que tienen en esos países, desde las guerrillas internas hasta los gobiernos corruptos. Todos ellos creen haberse podido meter en la piel de las personas que pasan por esas calamidades.

5. Cree usted que es mejor jugar antes por su cuenta o, por el contrario, prefiere hacerlo en clase.

Casi todos hablan con cierta timidez de la posibilidad de jugar en clase; especialmente, como se destaca en un caso, porque durante la primera partida pierdes mucho tiempo tratando de comprender los mecanismos del juego. Se asume, por tanto, la posibilidad de jugar como forma complementaria a los temas tratados en clase y siempre como un medio para plantearle al profesor las cuestiones que vayan surgiendo en este contexto. Pero resulta hasta cierto punto sorprendente que, en general, se muestran reticentes a la hora de cambiar la dinámica normal de la clase por un juego. Incluso alguno considera imprescindible la explicación previa del profesor sobre el subdesarrollo para integrar lo aprendido en el juego dentro del contexto general de la asignatura.

6. Cree que hubiera necesitado preparar mejor con bibliografía más amplia el tema del subdesarrollo antes de realizar la actividad

No parece que los alumnos lo consideren imprescindible porque todos destacan que el juego el claro, muy intuitivo y que pueden solucionar muy bien las dificultades que van surgiendo en su desarrollo. En cualquier caso, destacan que la posibilidad de tener más conocimientos sobre el subdesarrollo sería siempre conveniente, aunque desde luego no iba a interferir en los resultados del juego. Si acaso, como se comentó en el punto anterior, parece conveniente una

explicación previa del docente para hacer hincapié en el modo más adecuado de afrontar las circunstancias del juego.

7. Hubiera sido mejor haber conocido el funcionamiento del juego antes de realizar la actividad

Al igual que en el punto anterior, la dinámica del juego se interpreta en general como sencilla y que, por lo tanto, se puede aprender a jugar de forma rápida. No parece que los alumnos consideren que requiera conocimientos complementarios para su uso.

8. Desarrolle aquí un comentario general sobre la actividad relacionándola con su aprendizaje y el conocimiento del fenómeno del subdesarrollo

Los inmigrantes de paso que te roban los animales, las enfermedades, la guerra civil, los generales corruptos, las catástrofes naturales, etc. ofrecen a los alumnos una visión global de las situaciones vividas por los productores del Tercer Mundo. Los alumnos destacan que el juego ayuda a comprender las dificultades que atraviesan las economías basadas en el sector primario, e incluso alguno ha comentado que le ha servido para entender mejor los movimientos de los precios en función de una mayor o menor demanda.

Un solo alumno incide en el hecho de que el juego no solo se concentra en la situación económica, sino que pinchando sobre los personajes se obtiene una información sobre la situación particular de cada uno (educación, edad, salud, etc.) añadiendo además que no le parece del todo correcto que se pueda hacer jefe a los varones y no a las mujeres (pero entendiendo que es algo habitual en estos países).

Otro alumno expresa que ha podido entender mejor lo difícil que puede ser la subsistencia porque, cuando tienes algo más de dinero y diversificas tu producción (plantando varias especies –trigo, algodón, etc.– para no depender solo de una), incluso entonces basta un mal año por causa del clima o un conflicto civil para arruinarte del todo: "vivir en estos países es de valientes, sin saber qué es lo que podrá ocurrir mañana y que de ello dependa tu vida". Es de destacar que este alumno es el único que expresa que estuvo pendiente de diversificar la producción para ser menos sensible a los riesgos.

Otro alumno se pregunta por qué en estas naciones se da siempre la circunstancia de que se solapen los gobiernos corruptos, los fenómenos meteorológicos adversos y la explotación de sus mejores recursos (humanos y físicos) por parte de países y corporaciones empresariales del mundo desarrollado. Incide en la idea de que tratar de responder a esta cuestión sería la mejor forma de utilizar el juego a modo de introducción para explicar en clase el problema de los países subdesarrollados.

Otro alumno piensa que el juego genera empatía con los problemas del subdesarrollo al hacerte comprender, por una parte, la diversidad y cantidad de trabas con los que se enfrentan y, por otra, que detrás de estas circunstancias y avatares hay personales reales de carne y hueso a las que les suceden cosas similares o incluso peores.

Caso 2: Universidad de Sevilla (Doble Grado en Derecho y Economía).

Participantes: 37 alumnos
Lugar juego: clase
Contestaron al cuestionario: 37 alumnos
Prueba sometida a evaluación: si

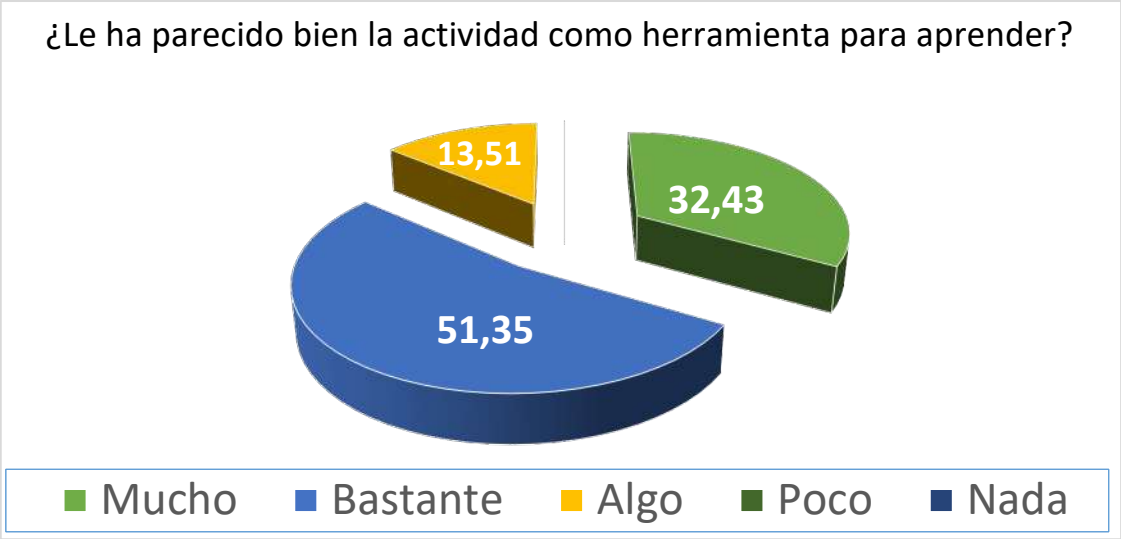
Se realizan dos preguntas fundamentales, para analizar el impacto que ha tenido el uso del recurso como técnica de aprendizaje universitario y como objetivo concreto de entender el subdesarrollo moderno.

1. ¿Le ha parecido bien la actividad como herramienta para aprender?
2. ¿Cree que el uso del juego le ayudó a comprender mejor el fenómeno del subdesarrollo en el mundo moderno?

Como se puede observar en los gráficos siguientes, el impacto parece ser muy positivo en ambas cuestiones. Mientras que como herramienta de docencia (ver

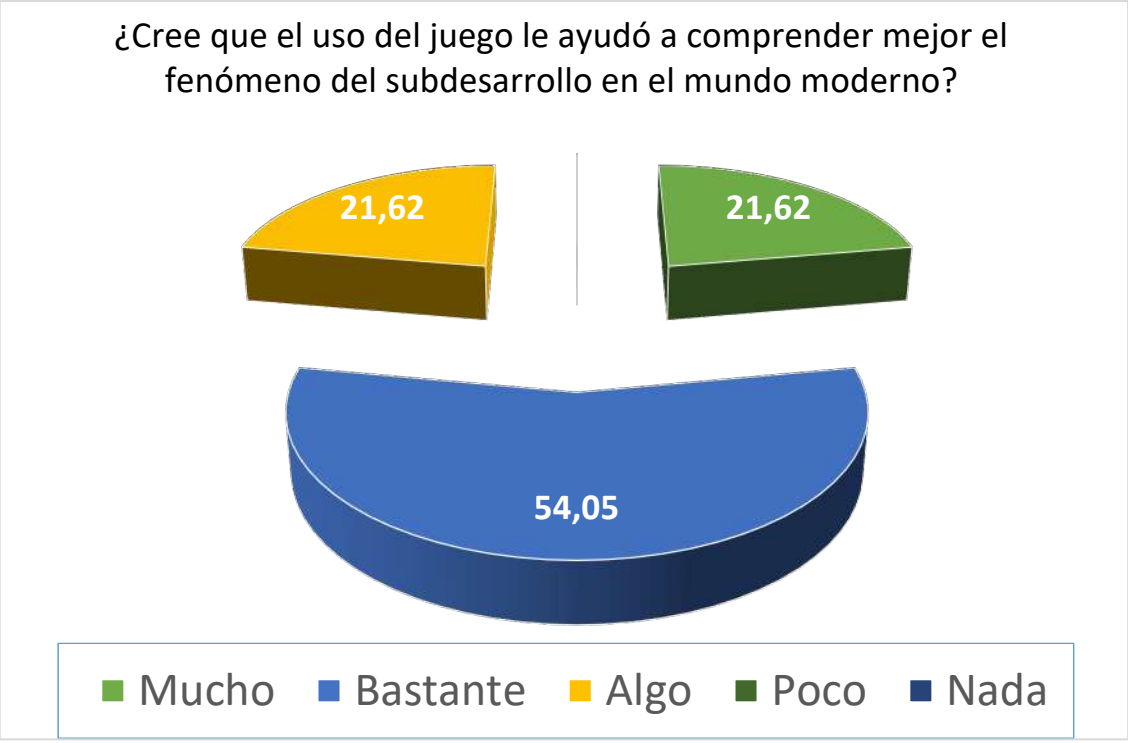
Gráfico 1) los participantes han valorado con más de un 32 % su adecuación máxima para el aprendizaje universitario y es acompañado por más de un 53 % que considera que es bastante operativa para usar en el aprendizaje. Debemos destacar que existe un 0 % de participantes que han valorado negativamente el uso de este juego como herramienta de aprendizaje.

Gráfico 1. Utilidad del videojuego 3rdWorldFarmers para el aprendizaje universitario (elaboración propia por cuestionario on-line en Google Forms



Para la pregunta de la utilidad del juego como técnica de comprensión del fenómeno del subdesarrollo, los participantes también han observado de forma mayoritaria (más del 21 %) que su empleo los ha puesto en situación de poder entender con mayor profundidad el propio concepto y que pueden acercarse a esta significación con un mejor conocimiento. Otro 54 % han considerado que el uso del juego les ha dotado "bastante" de los contenidos y significados suficientes para acercarse al subdesarrollo de forma más consistente. De nuevo resaltamos que ningún participante ha valorado negativamente el uso del juego (ver Gráfico 2). Éstos han valorado con más de un 32 % su adecuación máxima para el aprendizaje universitario y es acompañado por más de un 53 % que considera que es bastante operativo para fomentar el aprendizaje.

Gráfico 2. Utilidad del videojuego 3rdWorldFarmers para el aprendizaje universitario (elaboración propia por cuestionario on-line en *Google Forms*



Del análisis del resto de cuestiones se pueden extraer estas opiniones. Respecto a las fortalezas del uso del videojuego los participantes han destacado: el impacto que tiene la jugabilidad en poner al jugador frente a una situación tercermundista en la que se encadenan despropósitos y catástrofes como la fluctuación de los precios y el descenso del rendimiento laboral, ligado al empeoramiento de la salud de los miembros de la familia que: "te pone en la piel de una familia de un país subdesarrollado aunque es verdad que no deja de ser un juego, pero ves las dificultades que puede tener esa familia en su día a día"[1]. Se resalta su realismo que enfrenta al jugador a las catástrofes que sufren las familias de países tercermundistas en su día a día, dejando claro la dureza a las que están expuestos. Insisten en el efecto de traslado a una realidad que los jóvenes conciben como lejana, observando las dificultades, los contratiempos con los que tienen que sobrevivir las personas con menos recursos: cultivar para comer, criar para comer, nada de comodidades, ni de estado de bienestar, nada de prestaciones públicas, de protección, etc.

[1] Encuesta realizada entre el 20 y el 28 de diciembre de 2017. Alumnos Doble Grado de Derecho y Economía, Curso 2017-2018. Universidad de Sevilla.

Otro elemento importante apuntado por los participantes es el enfoque de primera persona que impera en la toma de decisiones que el jugador tiene que hacer de la misma forma que hacían los campesinos de la época para poder sobrevivir y mantener a sus familias y, cómo en la mayoría de las ocasiones, era imposible pararse a tomar decisiones estratégicas por la necesidad inmediata de tener alimentos que por diversos factores como son guerrillas, impuestos o malas cosechas se conseguían a duras penas o ni siquiera se lograba y provocaban la muerte de familiares.

Se considera que representa una innovación dentro del método docente clásico que han percibido en sus experiencias académicas anteriores, desligándose de la tradicional clase magistral monótona del subrayado del libro o la realización de esquemas. Razonan que es una forma entretenida de aprender, ya que atrae mucho más que instruirse mediante un libro o apuntes. Argumentan que se retienen mucho mejor las conclusiones tras el aprendizaje, por ejemplo: "dentro de un año es más fácil recordar la experiencia de un videojuego como éste, que la experiencia de haber solucionado un problema escrito en clase"[2]. Incluso llegan a plantear que este tipo de recursos se podrían utilizar para abordar otras cuestiones importantes de la asignatura, como entender mejor la vida de un campesino medieval o la de un comerciante para explicar cosas como la agricultura feudal o el uso de la letra de cambio en la Edad Media o Moderna.

Para algunos alumnos es importante que se complemente con la explicación y el análisis del profesor, valorando mucho la puesta en común posterior al juego. Por esta razón se explica que a la pregunta de en qué espacio hubiera venido bien realizar la actividad del juego si en clase o fuera de ella, más del 75 % indican que la parte del juego es mejor hacerla fuera de clase, frente al 25 % restante que piensan que es más adecuado hacerla en clase[3]. Entre los primeros la idea más recurrente es la valoración del enfrentamiento individualizado al juego que les hubiera permitido un mejor aprovechamiento de la reflexión que genera. Consideran que el tiempo empleado fuera de la clase es más rentable porque permite una mejor concentración e, incluso, la toma de notas que se solicita durante el juego sería mucho más detallada. O, también, acusan que

[2] Encuesta realizada entre el 20 y el 28 de diciembre de 2017. Alumnos Doble Grado de Derecho y Economía, Curso 2017-2018. Universidad de Sevilla.
[3] Encuesta realizada entre el 20 y el 28 de diciembre de 2017. Alumnos Doble Grado de Derecho y Economía, Curso 2017-2018. Universidad de Sevilla.

la realización en clase del juego puede poner en marcha mecanismos de competitividad que incidirían en un peor proceso de comprensión del objetivo[4]:

> He preferido jugar fuera de clase al juego, ya que no sólo te concentras mejor en el desarrollo del mismo, sino que en la soledad reflexionas más sobre el significado del mismo; ya que si se jugase al mismo en grupo, siempre cabe la posibilidad de que se olvide el objetivo primordial del juego: denunciar una situación trágica, prestando más atención a trivialidades como "a ver quién gana a quién", olvidando el verdadero significado del mismo.

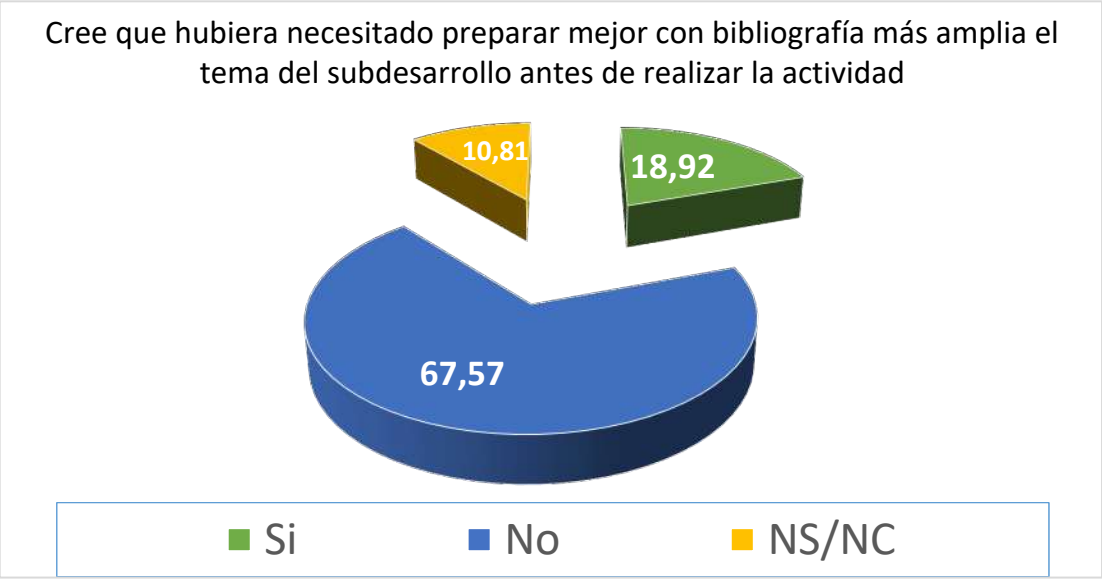
Entre los alumnos que han contestado que es mejor hacerlo en clase los argumentos más insistentes plantean que se permite una mejor circulación de la información entre los alumnos para afrontar dudas operativas o de objetivos del juego.

Respecto a la pregunta sobre el apoyo bibliográfico a la actividad complementaria existe una amplia mayoría que cree que el material textual entregado en la plataforma fue suficiente para desarrollar el juego. Solo un 19 % manifestó ciertas limitaciones en los textos.

---

[4] Encuesta realizada entre el 20 y el 28 de diciembre de 2017. Alumnos Doble Grado de Derecho y Economía, Curso 2017-2018. Universidad de Sevilla.

Gráfico 3. Suficiencia bibliográfica en la actividad (elaboración propia por cuestionario on-line en Google Forms).



En síntesis, la valoración del alumnado participante ha sido bastante buena. Para reforzar esta idea hemos incorporado algunas de las opiniones recopiladas en la encuesta agrupada por temas principales[5]:

1. Motivación para el aprendizaje.

   Respecto al aprendizaje que he conseguido con la actividad, las búsquedas que hice a través de las lecturas preparatorias me pusieron en contacto con las teorías del intercambio desigual (Prebisch, Argheri, Amin), las críticas a la teoría de la ventaja comparativa de Ricardo, los procesos de divergencia y su fundamentación, las iniciativas del ISI y la CEPAL,... pero, sobre todo, me hicieron reflexionar sobre la injusticia inherente al sistema económico de la cual todos somos partícipes (activos o pasivos). El simple hecho de ir a comprar ropa desencadena una serie de mecanismos cuyas consecuencias serán, en última instancia, la perpetuación de la paupérrima situación en estos países. Sin embargo, la contradicción radica en el hecho de que todos tenemos que vivir en sociedad, todos tenemos la necesidad de abrigo. Reza el dicho que grano no llena granero. Sin embargo, debemos luchar para que la cesión de terrenos a bandas

[5] Encuesta realizada entre el 20 y el 28 de diciembre de 2017. Alumnos Doble Grado de Derecho y Economía, Curso 2017-2018. Universidad de Sevilla.

paramilitares occidentales, el analfabetismo o la imposición de patentes por parte de las multinacionales suizas no sea el pan de cada día sobre el que el se mundo se sustenta. Hace falta, en resumen, dormir un poco menos.

2. Innovación docente.

Me ha parecido una actividad excelente por salirse del marco pedagógico al que estamos acostumbrados los alumnos. Permite un acercamiento mucho más real al subdesarrollo de lo que cualquier libro podría desear, al permitir una interacción directa con una situación de características parecidas. Pienso que habría que potenciar estas actividades e incorporar videojuegos mucho más complejos y avanzados, incorporando las nuevas tecnologías al aula para renovar el método docente.

3. Mejor comprensión del subdesarrollo.

A) Pienso que ha sido muy entretenida. De hecho, sigo jugando a pesar de que se haya acabado el tiempo en sí de la misma. Dicha actividad te muestra de una forma más dinámica las condiciones, más o menos exactas, que rodean a este tipo de sociedades; los escasos recursos, la poca modernización de los útiles o herramientas, la falta de comunicación, la necesidad de trabajo de todos los miembros de la familia, etc. El claro elemento diferenciador, en mi opinión, es el sector servicios. Este sector engloba todas aquellas actividades relacionadas con los servicios no productores o transformadores de bienes materiales. En el juego se ve claramente como una vez que empiezas a adquirir este tipo de bienes, el beneficio se dispara. También quiero destacar la unidad de la familia. Todos trabajan por y para un mismo objetivo: la supervivencia que lleve a la garantía de generaciones futuras.

B) El juego me ha hecho comprender mejor el fenómeno del subdesarrollo del mundo moderno, ya que te obliga a ponerte en la piel de una familia del tercer mundo: con escasos recursos y oportunidades, sometida a la incertidumbre del día a día, repleta de injusticias, cuyas ofertas procedentes del desarrollo capitalista no hacen sino causarle efectos negativos (el ejemplo de usar terrenos como campo militar o como vertedero de residuos químicos a cambio de míseras cantidades de dinero).

C) Considero que este juego es, en general, bueno para conocer el fenómeno del subdesarrollo, pues no se trata de una lectura en tercera persona o algo similar, sino que fuerza al jugador a ponerse en la piel de un granjero tercermundista, aunque de forma limitada, obviamente. Este juego demuestra cómo estas personas a veces se enfrentan a decisiones difíciles como la de elegir entre un cultivo u otro, sobre todo cuando el dinero es escaso. Además, muestra la necesidad de invertir en numerosas infraestructuras y maquinarias, que permiten aumentar la producción pero que, evidentemente, tienen un coste que

no siempre puede ser asumido. La influencia de factores externos también se refleja bien en este juego, pues dependiendo de cómo esté el mercado agrícola internacional, así irán los ingresos por la cosecha, es decir, queda patente la influencia de la globalización. Por último, cabe señalar una vez más la importancia de los eventos aleatorios, que muestran fenómenos propios de los países subdesarrollados, especialmente del África subsahariana, como las guerras civiles entre etnias diferentes o la caza furtiva de elefantes.

D) Juegos como estos son importantes para concienciar a la población de que no todo es desarrollo en el mundo, y de que nuestro crecimiento se da en perjuicio de países subdesarrollados, en el que hay personas que mueren por falta de alimento.

5. Conclusiones

La irrupción de las nuevas tecnologías en la sociedad actual, desarrollada desde finales del siglo pasado, ha provocado una verdadera revolución en las comunicaciones sociales. El aula, la docencia y el aprendizaje han sido impactados también por este fenómeno global en el que los formatos, técnicas y metodologías clásicas parecen haber entrado en conflicto con las fórmulas digitales más novedosas. En este sentido, el videojuego como producto comercial ha ocupado importantes cuotas de mercado y se ha socializado de tal forma entre la población que parece una buena idea explorar y explotar su uso desde una orientación didáctica.

La defensa que se hace en esta aportación del videojuego *3rd World Farmers* como herramienta útil en la explicación del fenómeno del subdesarrollo económico actual, especialmente en el ámbito agrícola, parte del antecedente del empleo de los juegos de rol o de simulaciones situacionales como metodología inmersiva y de discusión en las aulas. Como se ha establecido en el texto, hemos huido del debate historiográfico sobre los defectos metodológicos de los videojuegos "históricos" por las inexactitudes factuales o las licencias creativas que se toman sus diseñadores. En efecto, en nuestro objetivo de implicar conceptualmente a los alumnos de historia económica en una mejor comprensión de los fenómenos reseñados de subdesarrollo y de sociedades agrarias tradicionales, nos venía mejor el carácter relativamente intemporal del juego *3rd World Farmers*. Es decir, el valor añadido que tiene este juego es precisamente que no está incardinado en una sucesión cronológica determinada, más allá de la propia estacionalidad de las cosechas que marcan el paso entre los turnos.

Se han realizado dos experimentos con este juego en dos grados universitarios diferentes (Historia y Derecho y Economía) en las Universidades de Las Palmas de Gran Canaria y de Sevilla. La propuesta combina el uso de textos sencillos, que abordan los fenómenos para inducir un primer elemento de motivación, con el juego en clase guiado por el profesor con una guía de seguimiento de la actividad docente que queda a disposición de los participantes: estrategias económicas (cultivos elegidos, medios de producción, etc.), sociales (marcha a los colegios de niños o niñas, trabajo femenino, etc.) y familiares (natalidad, cambio de cabeza de familia a la mujer, etc.); dificultades que se han encontrado; expectativas al principio; frustraciones sufridas; elementos a destacar; y finalmente, ¿pueden inferir ideas entre la experiencia y el material que han leído a través de la plataforma virtual? La última parte es la que se apunta como de mayor impacto en el proceso de aprendizaje significativo de los alumnos respecto de los objetivos docentes. Esta se produce en el ámbito de una sesión grupal en la que se escogen entre los alumnos participantes casos de éxito y de fracaso en el juego y se facilita un ambiente de debate y discusión en la que el docente debe guiar y reseñar los conceptos fundamentales.

Para evaluar la idoneidad del uso del juego como herramienta didáctica en la impartición de la asignatura de historia económica se ha pasado una encuesta a los participantes en la que se han destacado las siguientes fortalezas y debilidades.

Fortalezas:

- Promueve la toma de conciencia de un fenómeno con el que se convive informativamente pero que es desconocido.
- Permite un acercamiento directo, a través de un medio no convencional en las aulas universitarias, a las teorías del desarrollo.
- Genera sentimientos reales por la impotencia ante las situaciones que el juego desencadena y que se relacionan con los que se producen en el mundo real.

Debilidades:

- Si bien introducir nuevos medios de aprendizaje es siempre positivo, se corre el riesgo de banalizar la situación de estos países (el término "juego" ayuda poco en ese sentido).

En resumen, los alumnos participantes han valorado muy positivamente la innovadora forma de abordar el aprendizaje de los conceptos. Esperamos poder integrarlo

formalmente en los cronogramas de nuestros respectivos grupos de docencia e invitamos a los colegas a ensayar su uso.

Anexo I. Cuestionario

Cuestionario_Actividad_Subdesarrollo

ENVIAR

PREGUNTAS RESPUESTAS 36

¿Le ha parecido bien la actividad como herramienta para aprender? *

Puntúe (siendo 5 mucho y 1 muy poco)

	1	2	3	4	5	
Para nada	○	○	○	○	○	Mucho

Destaque cuáles serían sus fortalezas y debilidades como técnica de aprendizaje.

Texto de respuesta larga

¿Cree que el uso del juego le ayudó a comprender mejor el fenómeno del subdesarrollo en el mundo moderno? *

Puntúe (siendo 5 mucho y 1 muy poco)

	1	2	3	4	5	
Muy poco	○	○	○	○	○	Mucho

Si ha contestado con un 4 o un 5 la anterior cuestión. Razone su valoración

Texto de respuesta larga

Cree usted que es mejor jugar antes por su cuenta o, por el contrario, prefiere hacerlo en clase. *

○ En clase

○ Fuera de clase

Razone su respuesta anterior *

Texto de respuesta larga

Cree que hubiera necesitado preparar mejor con bibliografía más amplia el tema del subdesarrollo antes de realizar la actividad *

○ Si

○ No

○ NS/NC

Si ha contestado que si a la anterior pregunta razone su respuesta.

Texto de respuesta larga

Hubiera sido mejor haber conocido el funcionamiento del juego antes de realizar la actividad *

○ Si

○ No

Indistintamente de lo que haya respondido en la anterior pregunta razone su contestación. *

Texto de respuesta larga

Desarrolle aquí un comentario general sobre la actividad relacionándola con su aprendizaje y el conocimiento del fenómeno del subdesarrollo

Texto de respuesta larga

Bibliografía

«3rd World Farmer: A Simulation to Make You Think», s. f. Accedido 13 de mayo de 2018. https://3rdworldfarmer.org.

ARNOLD, Thomas (1998). "Make Your History Class Hop with Excitement (At Least Once a Semester): Designing and Using Classroom Simulations". *The History Teacher.* 31 (2), pp. 193.

ATKINS, Barry (2008). *More than a Game: The Computer Game as Fictional Form.* Oxford: Manchester University Press.

BALAGUER, Roberto (2002). "Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio". *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 2002.

BARTON, Keith C. (2010). "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia y alfabetización histórica". *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 9, pp. 97-114.

BARTON, Keith C. y Linda S. LEVSTIK (2012). *Teaching History for the Common Good.* London: Routledge.

CLEMENTE SÁNCHEZ, José Juan (2014). "Motivación y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de PCPI con un videojuego a través de la pizarra digital: un estudio de caso" 30, pp. 1-15.

CUENCA LÓPEZ, José M. y MARTÍN CÁCERES Myriam J. (2010). "Virtual Games in Social Science Education". *Computers and Education* 55 (3), pp. 1336–1345. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.028.

CUENCA LÓPEZ, José Mª (1998). "Review of Age of Empires. Un Recurso para la didáctica de las Ciencias Sociales". *Aula-Historia Social*, nº 2, p. 96.

DURALL GAZULLA, Eva (2009). "Más allá del entretenimiento: Juegos Serios". *Comunicación y Pedagogía*, nº 239, pp. 19-23.

ESTALLO, Juan Alberto (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

FERNÁNDEZ ROCA, Francisco Javier y TENORIO VILLALÓN, Ángel F. (2014). "El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado". En *Actas del I*

Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide, pp. 1-5. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

GROS SALVAT, Begoña (2009). "El uso de los videojuegos para la formación universitaria y corporativa". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 239: pp. 14-18.

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2001). "Los juegos de simulación y la didáctica de la historia". *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n.º 30, pp. 23-36.

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2010). "Simulación y resolución de problemas en historia". *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n.º 63: pp. 5-6.

HUSBANDS, Chris, KITSON, Alison y PENDRY, Anna (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning About the Past in Secondary Schools*. Philadelphia: Open University Press.

HUTCHISON, David (2007). *Playing to Learn: Video Games in the Classroom*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.

KAPELL, Matthew y ELLIOTT Andrew B. R. (2013). *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*.

LÓPEZ GÓMEZ, Silvia y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús (2016). "Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas". *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, n.º 33: p. 12.

MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000). "Videojuegos. Las claves del éxito". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 291, pp. 55-62.

MCCALL, Jeremiah (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge.

MCMICHAEL, Andrew (2007). "PC Games and the Teaching of History". *The History Teacher* 40 (2), pp. 203-18. https://doi.org/10.2307/30036988.

MUGUETA MORENO, Iñigo; MANZANO, Ane; DEL VALLE, Pablo Alonso; y LABIANO ALMIÑANA, Leire (2015). "Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires". *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 32, pp. 1-13.

PASCUAL SEVILLANO, María Ángeles y ORTEGA CARRILLO, José Antonio (2007). "Videojuegos y educación". En *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*, editado por José Antonio Ortega Carrillo y Antonio Chacón Medina, pp. 207-28. Ediciones Pirámide.

PÉREZ GARCÍA, Álvaro (2014). "El aprendizaje con videojuegos: experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas", *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, nº 17, pp. 135-56.

PODEMSKI, Piotr (2015). "Teaching middle school history through grand strategy video games: the case of Europa universalis", *Yearbook of the International Society of History Didactics / Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik,* 36, pp. 115-29.

POPP, Suzanne; SCHUMANN, Jutta; y HANNIG, Miriam (2015). ""Histotainment" by popular history magazines. The "edutaining" design of history and its challenges for media critical history education", *Yearbook of the International Society of History Didactics / Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik,* 36, pp. 29-43.

RAMÍREZ, Héctor E. (2008). "Desarrollo, subdesarrollo y teorías del desarrollo en la perspectiva de la geografía crítica", *Revista Escuela de Historia,* nº 7 (2).

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2008). "Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos", *Cultura y Educación,* 20 (2), pp. 191-99.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2010). "Aprendizaje de La Historia y Simulación Educativa". *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura,* 9 (1), pp. 83-99.

YOUNG, Michael F.; SLOTA, Stephen; CUTTER Andrew B.; JALETTE Gerard; MULLIN Greg; LAI, Benedict; SIMEONI, Zeus; TRAN, Matthew; y YUKHYMENKO, Mariya (2012). "Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education". *Review of Educational Research* 82 (1), pp. 61-89.

Facebook: espacio de enseñanza-aprendizaje-evaluación

Cinta C. García Váquez
Universidad de Sevilla

Resumen: La experiencia académica que analizamos, responde a la conjunción de diversas teorías sobre enseñanza-aprendizaje y redes sociales. Mientras las primeras tratan de dar protagonismo al alumnado, tanto en su proceso individual, como en su interacción con el grupo, incluyendo el componente virtual como medio en el que se produce la interacción; las segundas, las redes sociales, permiten establecer relaciones entre personas, por lo que su aplicación serviría para mantener en contacto al profesorado con el alumnado, así como profesorado entre sí, alumnado, etc., posibilitándose con ello un aprendizaje e interacción constantes. Son numerosos los usuarios, profesorado y alumnado, que pertenecen a redes sociales, pero éstas no han sido llevadas a las aulas. El eje central de este estudio es aplicar y crear un perfil de la red social Facebook en el entorno de la asignatura "Historia Económica", dentro de la titulación de GADE como espacio de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Palabras clave: Historia Económica, Red Social, Formación universitaria, Facebook

Códigos JEL: A22

Facebook: teaching-learning-evaluation space

Abstract: The academic experience that we analyze, responds to the conjunction of diverse theories about teaching-learning and social networks. While the first try to give protagonism to the students, in its individual process, and in its interaction with the group, including the virtual component as the place in where it´s produces the interaction. The seconds, the social networks, allow relationships between people, so its application would serve to keep the teachers in contact with the students, as well as teaching staff among themselves, students, etc., allowing constant learning and interaction. There are many users, teachers and students, who belong to social networks, but these have not been taken to the classroom. The objective of this study is to apply and create a profile of the social network Facebook in the subject "Economic History", of the GADE degree as a place of teaching-learning-evaluation.

Keywords: Economic history, Social Network, University education, Facebook

JEL Codes: A22

1.- Introducción

Tras la aparición de la Sociedad del Conocimiento, se ha observado como las Tecnologías de la Información y la Comunicación han provocado un gran cambio en el conjunto de la sociedad, generando múltiples formas de comunicación y aprendizaje; así como el desarrollo de herramientas y soportes que facilitan la interacción entre las personas. Dichos cambios deben ser asumidos dentro del ámbito educativo, y especialmente en las Universidades.

Dentro de las Universidades se está llevando a cabo un proceso de configuración hacia nuevos modelos docentes, que permitan aprovechar este nuevo contexto, a la vez que ampliar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. El diseño e implementación de la actividad académica analizada en esta experiencia, responde a la conjunción de diversas teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tratan de dar protagonismo al alumnado, tanto en su proceso individual, como en su interacción con el grupo, incluyendo el componente virtual como medio en el que se produce la interacción.

La finalidad de este estudio es introducir la herramienta Facebook en el entorno de la "Historia Económica", dentro de la titulación Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva como escenario de la docencia y espacio de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Con ello se pretende desarrollar las competencias establecidas para ésta asignatura: trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, participación, y generación de conocimiento compartido. Siendo la metodología del aprendizaje cooperativo lo que nos va a permitir el desarrollo de las mismas.

2- Estado de la Cuestión

2.1.- La web 2.0

El concepto web 2.0, fue acuñado por Tim O'Really en el año 2003, sin embargo no empezaría a estar relacionado con la "red social" y con la "filosofía colaborativa de hacer las cosas" hasta 2006. Las tres características a destacar de la web 2.0 son: concepto de **comunidad,** a través de la creación de redes de usuarios que interactúan, dialogan y aportan comunicación y conocimiento; **tecnología** flexible para el intercambio de información; y **arquitectura modular** que favorece la creación de aplicaciones complejas de forma más rápida y a un menor coste.

La diferencia fundamental, con la web 1.0, es que mientras que ésta solo se permite acceder a la publicación de páginas rudimentarias, con la web 2.0 cualquier usuario puede acceder, de forma gratuita, a un gestor de contenidos web, publicar y compartir documentos, imágenes, vídeos, etc.

2.2.- Educación 2.0

Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se habla de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación en competencias. En ese estudio nos centraremos en determinar qué tipo de metodología utilizar que implique una mayor participación de los alumnos. Gil Montoya et alii, (2007), señalan al respecto que "para desarrollar la competencia de trabajo en equipo, tendremos que poner a los estudiantes a trabajar en equipo, para desarrollar la comunicación oral, tendremos que darles la oportunidad de que se puedan expresar públicamente,….etc."

Por tanto, el objetivo sería establecer de qué manera desarrollar las competencias establecidas para ésta asignatura, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, participación, y generación de conocimiento compartido. Para ello pensamos que la metodología del aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de las mismas.

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. En este modelo el grupo de alumnos es el que controla el desarrollo de su trabajo, cumpliendo en todo momento con las pautas establecidas.

Pensamos que este modelo se relaciona con la educación 2.0, que tiene como eje el mismo concepto que la web 2.0: el trabajo colaborativo y la creación de conocimiento social. Siendo el aula el lugar idóneo para la realización del concepto 2.0, ya que en ella se constituye una sociedad formada por profesores y alumnos, cuyo objetivo es el trabajo conjunto y de ayuda mutua.

La web 2.0 facilita la utilización de Internet como una extensión del aula convirtiéndola en una herramienta más para el aprendizaje y multiplicando las posibilidades del profesor, que puede dar más dinamismo a su tarea docente. El buen profesional de la educación y

la investigación siempre se ha mantenido informado de los cambios tecnológicos que se producen a su alrededor. En la actualidad, e independientemente de si se trabaja de forma presencial o virtual, la comunidad docente no debe quedarse al margen, debe conocer y saber aprovechar los recursos disponibles en Internet. En definitiva, se trata de conservar todo lo bueno acumulado tras siglos de experiencia y unirlo a lo que aportan las nuevas herramientas.

Por tanto, la educación 2.0 no debe centrarse únicamente en el uso de Internet en el aula, sino en un cambio en el método de enseñanza-aprendizaje donde se utilicen las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje se base en proyectos de trabajo cooperativo y desarrollo de competencias.

2.3.- El Profesor 2.0

Area (2012) cita en su blog a D. Reig quien denomina al nuevo docente como "un intermediario del conocimiento" y destaca que deben reunir las siguientes competencias:

- Ser un usuario habitual de las múltiples fuentes de la web 2.0.
- Saber seleccionar todos aquellos contenidos que considere relevantes para su clase y ofrecérselos a su alumnado bien creando un entorno digital donde dichos contenidos están organizados, bien publicitándolos en los espacios de comunicación que utilizan habitualmente sus alumnos (Moodle, Edmodo, Facebook, Twitter y otras redes).
- Crear entornos de aprendizaje virtual donde publicar todo los contenidos de su materia.
- Animar, supervisar y tutorizar la interacción comunicativa que desarrollan sus estudiantes en la red, etc.

Con la aparición de los recursos digitales se está produciendo un cambio en el modelo del profesor tradicional a favor de un docente que se preocupa más por la dimensión social y colaborativa del aprendizaje que por la acción individual de cada estudiante. Y donde el uso de las redes sociales podría jugar un papel importante en la creación y difusión de conocimiento.

2.5.- Redes Sociales en el ámbito educativo.

Un red social se define como una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos y las aristas relaciones entre ellos. Aplicado a la docencia, los nodos serían los profesores y alumnos, y las aristas las relaciones que se producen entre ellos.

Las redes sociales, por un lado, provocan un gran atractivo en el aspecto personal y de relación por parte de quienes las usan, lo que en nuestro entorno educativo se traduce, en que los participantes (profesores y alumnos) podrán estar en contacto y conocerse entre ellos, y a la vez con otros profesores, compañeros y amigos. Por otra parte, las redes sirven para acercar el aprendizaje informal y el formal, ya que permiten al alumno atender a las exigencias propias de la educación, expresarse por sí mismo y entablar relaciones con otros[1]. Sería un error que si se trabaja con redes sociales se limitase la posibilidad de que los alumnos modifiquen a su gusto su propia página personal, suban fotos, vídeos o música, entre otros.

Los usuarios o individuos de la red social disponen de mecanismos para crear sus propios objetos. Estos suelen ser en forma de texto, tales como mensajes, comentarios, foros de discusión, imágenes, sonidos, blogs, objetos incrustados, archivos adjuntos, etc. En el ámbito docente estos serían los materiales docentes, apuntes, eventos, trabajos en grupo, fotos, videos, etc.

Cuando se va a crear una red social en el ámbito educativo es necesario que ésta reúna una serie de requisitos y que tenga una configuración específica:

- El profesorado será el administrador, con el objetivo de que pueda gestionar las altas y bajas del alumnado así como los grupos que se vayan creando.
- Se deben crear normas internas de comportamiento y exigir su cumplimiento.
- El profesorado y el alumnado deben identificar sus datos personales.

---

[1] Hay que tener presente que la red social basa su éxito en la capacidad que tiene de transmitir lo personal ante los otros.

- La página principal sólo recogerá las entradas destacadas que tengan relación con la asignatura.
- Posibilidad de ordenar los objetos por fecha de creación, para no tener que revisarlo todo cada vez, sino únicamente lo último que se ha añadido.
- Revisión periódica de los vídeos y comentarios realizados por los alumnos y alumnas para evitar un mal uso de la red.
- El profesorado subirá el material docente para el normal desarrollo de la asignatura y consultará la participación en foros, debates, comentarios, trabajos en grupos, tutorías, blogs, etc.

Una vez que ya se ha creado la red, ésta será junto con el aula el lugar de trabajo de la asignatura. En ella se pueden llevar a cabo cualquier tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Cuando buscamos información sobre la aplicación de las redes sociales en educación, nos encontramos que existen pocas experiencias sobre ellas. Son numerosos los usuarios, profesorado y alumnado, que pertenecen a redes sociales, pero éstas no han sido llevadas a las aulas.

En base a ello, hemos creído oportuno aplicar una red social como espacio web 2.0, donde cualquier persona puede crear espacios independientes y personalizados para temas concretos y dirigidos a colectivos específicos, lo que nos permitirá la especialización de los miembros sin las interferencias externas.

3.- Objetivos de la Investigación

El objetivo principal de la investigación, tal como hemos indicado en la introducción, ha sido aplicar y crear un perfil Facebook en el entorno de la asignatura "Historia Económica", dentro de la titulación Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva.

Posteriormente, y una vez se ha creado el perfil, se implicó al alumnado en las siguientes fases que se seguirán en el estudio:

- Creación de un espacio web donde se comparte conocimiento e información. El muro se convierte en el espacio virtual del aula, donde el alumnado guiado por el

profesor, planteará preguntas y debates de contenidos relacionados con la asignatura, que posteriormente serán comentados entre el alumnado de la asignatura y éstos a su vez invitarán a sus contactos a participar aportando y generando con ello un nuevo conocimiento.

- La síntesis o resumen de los contenidos teóricos, para posteriormente ser compartidos en el apartado «notas» de la página.
- Análisis y búsqueda de temas concretos del marco teórico (innovación, tecnología, modelos de crecimiento, patentes, inventos, alianzas estratégicas) en empresas cuya fecha de creación fuese antes o durante la I y II Revolución Industrial. Desarrollo e inclusión de esos ejemplos prácticos en el muro de la página, mediante diferentes enlaces (power point, e-book, vídeos, etc.).

4.- Metodología de estudio

Para llevar a cabo esta experiencia, se ha optado por realizar una metodología mixta, en primer lugar una revisión bibliográfica de contenidos relacionados con las redes sociales y más concretamente su aplicación en la docencia. Y en segundo lugar un análisis cuantitativo a través del diseño y aplicación de un cuestionario que lleva por título "Crecimiento, Innovación y Empresa", con el cual se pretende analizar los conocimientos, habilidades técnicas-tecnológicas, preferencias de aprendizaje, experiencia de la web 2.0, participación, innovación, experiencias de aprendizaje a través de las redes sociales, entre otros indicadores del alumnado.

Este instrumento se ha diseñado tomando como punto de partida los objetivos y dimensiones que guían la investigación, ha sido revisado por expertos en metodología y en la materia. Se experimentó en primer lugar como una prueba piloto, entre una muestra de alumnos de la asignatura y finalmente se aplicaron pruebas de fiabilidad interna. Una vez que ha finalizado el periodo docente, se aplicó al alumnado de la materia para su posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Con el cuestionario, lo que se pretendía era traducir a preguntas específicas los objetivos de la investigación. En el procedimiento de elaboración de los mismos, no se ha seguido una metodología manifiestamente definida, sin embargo, si se han tenido en cuenta recomendaciones y reglas generales, las cuales han servido en el momento de elaborar el

cuestionario utilizado en este estudio. Según García Muñoz (2003), los datos que se pueden obtener con un cuestionario se pueden registrar en varias categorías:

- **Hechos** (datos actuales) relativos: a) al domino personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo. b) al dominio del ambiente que le rodea. c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).
- **Opiniones,** relacionadas con los niveles de información, de expectación, etc.
- **Actitudes, motivaciones y sentimientos**, todo lo que empuja a la acción y al comportamiento.
- **Cogniciones,** el nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario.

Por otro lado, en cuanto al tipo de preguntas, estás pueden ser "preguntas abiertas", más fáciles de formular, puesto que no hay que prever ningún tipo de respuesta ni investigar acerca de la exhaustividad y exclusión de las categorías propuestas. Sin embargo, la dificultad aparece a la hora de poder tratar la información recogida. Y "preguntas cerradas", de elección doble o múltiple, en general, los cuestionarios cerrados se contestan sin esfuerzo. Teniendo una estructura muy simple, (sí/no), (conforme/disconforme), (satisfecho/insatisfecho). García Muñoz (2003). En este estudio, se ha optado por una combinación de preguntas cerradas y abiertas, debido a los resultados que se pretenden obtener y al tratamiento estadístico posterior.

El cuestionario se ha estructurado en dos partes, la primera destinada a la recogida de los datos personales, y la segunda se ha estructurado en cuatro bloques de preguntas, el primero al que hemos denominado "Habilidades Tecnológicas" donde las preguntas tratan de determinar el interés y habilidad en la utilización de determinadas tecnologías de la información (TIC; el segundo "Preferencias de Aprendizaje", la preguntas pretenden obtener información sobre sus preferencias para trabajar en grupo o de forma individual; el tercer "La Experiencia Social de Software" quiere saber la experiencia que el alumnado tiene con la diferentes herramientas web 2.0, así como con el uso de diferentes redes sociales. Y por último, el cuarto "Redes Sociales para el aprendizaje" cuyo objetivo es determinar el interés por parte del alumnado en aplicar las redes sociales en el ámbito educativo, y concretamente a nivel universitario.

La muestra no se ha elegido de forma aleatoria[2], ya que este estudio va dirigido a los alumnos/as de la asignatura objeto de estudio.

Algunos autores con respecto a los resultados obtenidos con este tipo de muestreo son optimistas, ya que señalan que puede dar buenos resultados, pero también conlleva el riesgo de proporcionar información errónea o sesgada, puesto que es una muestra concreta. A pesar de ello, se ha optado por este método, porque en este estudio no interesa la población en general sino el colectivo afecto a la asignatura objeto de esta investigación.

La fase de análisis es la más compleja, una vez recogidos todos los cuestionarios se procede, según indica Martínez Carazo (2006) a la trascripción de los datos obtenidos. El mismo autor, establece que en el análisis de datos cualitativos no existe ninguna fórmula considerada como la mejor, sin embargo, hay autores que sugieren una serie de recomendaciones, tales como: "La lectura y relectura de las trascripciones y notas de campo".[3]

Para la realización del análisis estadístico, se ha utilizado el programa Excell, basándonos principalmente en un estudio descriptivo del cuestionario y de una breve comprobación y comparación de manera directa con los objetivos de la investigación. Los datos se han presentado en una tabla numérica con datos y porcentajes, ya que con ellos conseguimos obtener diferentes análisis, resultados y contrastes de conclusiones. También se han utilizado diagramas de columnas y líneas como procedimiento gráfico para representar la información.

5.- Análisis de los datos

Después de analizar y revisar la bibliografía seleccionada sobre redes sociales y su aplicación a la docencia universitaria, Lo primero que nos ha sorprendido es la escasa utilización de las mismas en éste ámbito. La casi totalidad del alumnado y muchos

---

[2] CASAL (2003: La elección de la muestra por métodos no aleatorios, la "representatividad" viene determinada por el investigador.

[3] (Easterby- Smith et al., 1991) citado por MARTINEZ CARAZO, P.C. (2006) URL: URL: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5

profesores pertenece a alguna red social, Twitwer, Facebook, Ning, etc., sin embargo un porcentaje muy pequeño son los que las han llevado al aula.

Los resultados obtenidos se han estructurado en los cuatro bloques de preguntas que contiene el cuestionario:

A) Habilidades tecnológicas

Este apartado del cuestionario, pretende determinar el porcentaje de alumnado que conoce qué es la web 2.0; y sobre todo analizar la relación de éste con el concepto con redes sociales.

B) Preferencias de Aprendizaje

Las preguntas de este bloque del cuestionario, intentan obtener información sobre las preferencias que tienen los alumnos de trabajar en grupo o de forma individual. Recordar que uno de los objetivos de este estudio era analizar el trabajo en equipo, donde cada uno de los miembros debía evitar la permanencia de sus ideas y contribuciones individuales a favor de las ideas colectivas, del aprendizaje colaborativo y compartido

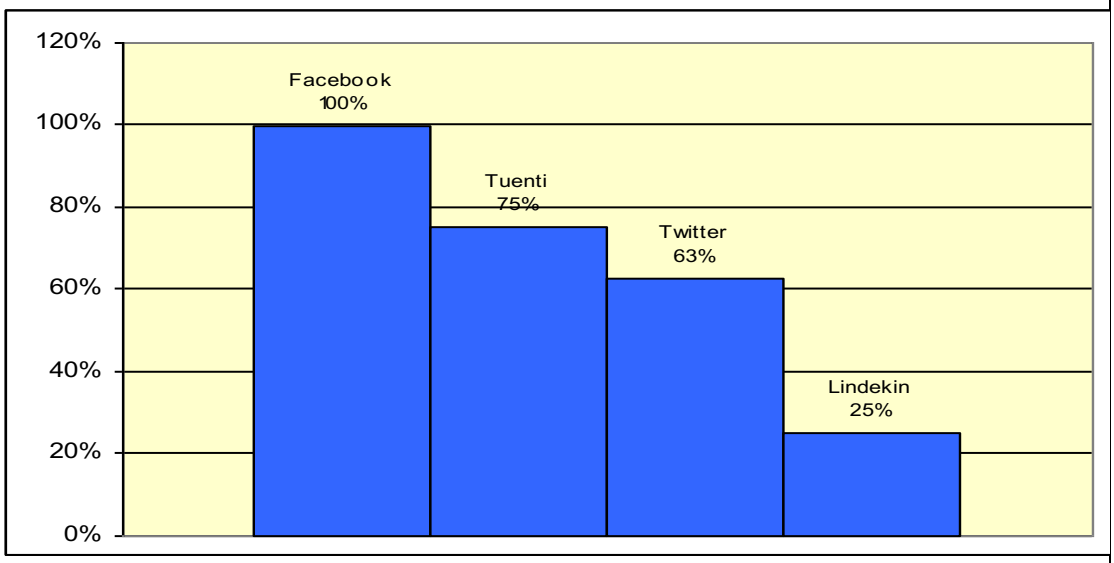
Figura 1

	Si	No
7. El trabajo en grupo es útil para reunir las ideas de todos y tomar una decisión	100%	0
8. En una discusión de grupo, nunca se llega a conclusiones importantes	25%	75
9. Me gusta mantener mis ideas	75%	25
10. Me gusta ser capaz de utilizar las ideas de otras personas, así como las mías propias	100%	0
11. El trabajo con otros estudiantes me puede ayudar a aprender.	100%	0
12. Trabajar en un grupo conlleva obtener resultados negativos	6%	94

C) La Experiencia Social del Software - Conocimientos Web 2.0

En relación con los objetivos que guían nuestro estudio, nos pareció relevante indagar en los conocimientos del alumnado sobre las redes más extendidas en la población adolescente (Facebook, Tuenti, Twitter y Linkendin) a nivel técnico y diseño, educativo-formativo y uso personal. Aunque las tres dimensiones estudiadas pueden llegar a ser complementarias, queríamos conocer de forma separada las valoraciones de los estudiantes y concretamente determinar la presencia del alumnado en la web 2.0, donde hay más perfiles creado, Facebook, Tuenti, Twitter y/o Linkendin.

Figura 2



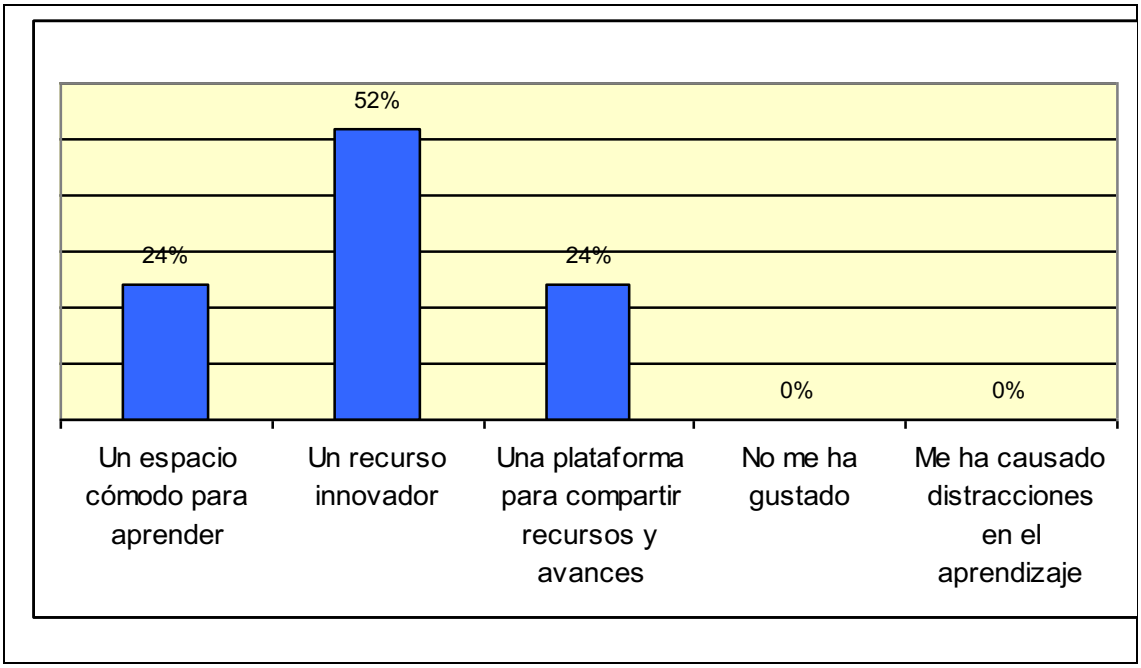
D) Redes Sociales para el aprendizaje

Este último bloque de preguntas se centra en el aprendizaje a través de las redes sociales, y concretamente cómo el alumnado ha vivido la aplicación de la red social facebook en el ámbito educativo a nivel universitario.

Para todos los alumnos encuestados, ésta ha sido la primera experiencia que tienen en el uso de la web 2.0 (redes sociales) en el ámbito educativo. Por lo que al plantearse las pregunta nº 25 del cuestionario "¿Qué opinas del uso de las redes sociales en la educación universitaria?, las respuestas obtenidas han sido las siguientes: Permite intercambiar roles profesor-alumnos (25%); Me facilitan el aprendizaje (20%); Me ayudan a explorar e investigar contenidos de la materia (20%); Me motivan (20%) y Favorecen el aprendizaje cooperativo (15%). Como podemos observar, los resultados obtenidos son muy simétricos en todas las opciones de respuestas que se aportaban y quizás lo más importante es el reconocimiento por parte del alumnado de que las redes sociales suponen un avance en el proceso de formación universitaria.

Al valorar qué le ha parecido al alumnado el uso de redes sociales en esta asignatura, el 52% piensa que ha sido muy innovador. Por el hecho de que la innovación ha sido en sí la propia asignatura, a través de la metodología utilizada.

Figura 3



6.- Conclusiones

La sociedad está interesada en el conocimiento, pero no sólo en el conocimiento técnico y científico, también espera y pide a la Universidad que prepare a sus egresados en habilidades transferibles. Para ello, creemos que el uso de grupos de aprendizaje cooperativo crea oportunidades que no existen cuando los estudiantes trabajan individualmente y como agentes pasivos en otras metodologías como la clase magistral.

En nuestra experiencia el objetivo era establecer de qué manera podíamos desarrollar las competencias de trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, participación, y generación de conocimiento compartido. Para ello aplicamos la red social facebook y creemos que ha sido posible. La totalidad de estudiantes ha trabajo conjuntamente, participando activamente, tanto en las clases presenciales, como a través de aportaciones al muro, lo que les ha permitido aportar ideas, analizar y preparar el material.

Cada grupo de trabajo, estaba constituido por dos o tres alumnos, que han ayudado a que el grupo funcione correctamente, aportando información, vídeos, noticias, datos, etc., de forma individual que posteriormente han consensuado entre todos hasta llegar al resultado final. Con este tipo de actuaciones, el aprendizaje es mucho mayor.

En cuanto a las redes sociales, creemos, que quien haya usado Facebook, sólo una o dos veces es probable que se haya llevado la impresión de que es una red social que no permite nada en particular, al menos, algo que sea productivo. Sin embargo, con nuestra

experiencia hemos pretendido demostrar que no es cierto. Una red social permite actuar como centro global de recursos, a la vez que permite acercar el aprendizaje formal con el informal, la socialización, comunicación, organización, coordinación y trabajo en grupo.

En nuestro caso, hemos demostrado como se puede utilizar de forma más efectiva para aprender, compartir ideas y cambiar roles. Gracias a todas las aportaciones realizadas tanto por los alumnos que han constituido los grupos de trabajo, como por la profesora, se ha generado un nuevo conocimiento, prueba de ello es toda la información que puede ser consultada en el perfil de facebook "Crecimiento Empresarial".

Como limitaciones a la red social facebook, podemos citar la existencia de mecanismos de control muy débiles, lo que hace que parte de los perfiles son visibles a todos por defecto. En nuestro caso, no ha sido ningún obstáculo para el estudio.

Destacar que la mayoría de los alumnos coinciden en que a este tipo de metodología, le faltaría incluir más ejemplos prácticos y que debería ser combinada con otros recursos virtuales. Estas aportaciones son extrapolables a otras materias y titulaciones, el alumnado siempre demanda más contenidos prácticos en el desarrollo de las asignaturas universitarias, así como la integración de recursos tecnológicos y telemáticos en la docencia

Por último, y a manera de reflexión final, de todas las aportaciones realizadas por los alumnos, sobre el verbo "facebook", la que nos ha parecido más interesante destacar es la siguiente: "***Interactuación de Conocimientos".***

Referencias bibliográficas

ADELL, J. (1997). "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". Revista Electrónica de Tecnología Educativa nº: 7. Noviembre 1997. Universitat Jaume I Castelló de la Plana.[4]

[4] Este artículo es una versión revisada de una conferencia que tuvo lugar en el marco de un curso de verano de la Universitat de les Illes Balears titulado "Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información".

AREA M. (2012): "Metáforas del docente 2.0: D.J, Curator, Community Manager". URL: http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.es/.

AREA M. (2011): "¿Cuántos profesores 2.0 hay en la redes sociales en España?¿Son muchos o pocos? URL: http://ordenadoresenelaula.blogspot.be/2011/01/cuantos-profesores-20-hay-en-nuestro.html.

BBVA (2012): Observatorio de redes sociales IV Oleada. Informe público de resultado. The Cocktail Analysis agencia de investigación especializada en tendencias de consumo, comunicación y nuevas tecnologías. http://www.tcanalysis.com.

BARRASA, A. (2003): "Conocimiento compartido en los equipos de trabajo: una propuesta de posicionamiento". URL: http://www.ucm.es/info/teamwork/abarrasa/pub/wp2.pdf.

CAMPOS, F. (2009) "Las redes virtuales emergen como nuevas plataformas de gestión del conocimiento". Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Santiago. España. URL: http://www.iiis.org/CDs2008/CD2009CSC/CCC2009/PapersPdf/D644IQ.

CASAL, J. (2003): "Tipos de Muestreo". Revista Epidem. Med. Prev. Universitat Autònoma de Barcelona. URL: http://minnie.uab.es/~veteri/21216/TiposMuestreo1.pdf.

CÓRCOLES, C.P., CASADO, C. y PEÑA, I. (2006) "El profesorado 2.0: docencia e investigación desde la red". Revista sobre la sociedad del conocimiento. Universidad Oberta de Cataluña. España.

DABAS, E. (1998) *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Editorial Paidós.

DE HARO, J.J. (2008) "Las redes sociales en educación". Barcelona. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria. URL: http://jjdeharo.blogspot.com/.

FERNANDEZ NOGALES, A. (2004): "Técnicas cualitativas de obtención de Información". Resúmenes extractados de: *Investigación y Técnicas de Mercado*. Esic, 2ª edición.
http://portal.uam.es/portal/page/profesor/epd2_asignaturas/asig10995/informacion_academica/Material%20T%E9cnicas%20cualitativas.pdf.

FERRANDO M. (2012): La historia de Facebook: 6 años de evolución tecnológica. URL: http://www.puromarketing.com/16/11745/historia-facebook-evolucion-tecnologica.html.

GARCIA MUÑOZ, T. (2003): "El Cuestionario como Instrumento de Investigación/Evaluación". URL: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf .

GIL MONTOYA, C., BAÑOS NAVARRO, R., ALÍAS SÁEZ, A. y GIL MONTOYA, Mª D. (2007): "Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias. Universidad de Almería. URL: http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf.

HINCHCLIFFE, D. (2006). "Five techniques for using Web 2.0 to reinvent the customer relationship". URL: http://web2.wsj2.com/five_techniques_for_using_web_20_to_reinvent_the_customer_re.htm.

LEVY, P: (1994): "La inteligencia colectiva, nuestra mayor riqueza". URL: http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/946/page_06.htm.

LEON DE MORA, C. (2010) *Entornos colaborativos en docencia virtual: Redes sociales y wikis*. Sevilla: Editorial Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Año 2010.

MARTINEZ CARAZO, P.C. (2006): " El método de estudio de caso. Estrategia Metodológica de la Investigación Científica". Pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193, 2006. URL: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5

MARTINEZ LOPEZ, J.M. (2004): "Estrategias Metodológicas y Técnicas para la Investigación Social ". URL: URL: http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf.

MONSORIU FLOR, M. (2008). *Manual de Redes Sociales en Internet. Aprende a usar Tuenti, Facebook, Fotolog, Myspace, etc. ¡Mejor que tus hijos!* . España: Editorial Creaciones Copyright S.L.

PEÑA LÓPEZ, I.; CÓRCOLES, C. (2006). "Web 2.0 and diffusion of research" .N. º 31. Presentación hecha en Barcelona el 6 de abril en el seminario homónimo organizado por la Cátedra UNESCO de e-learning en la Universidad Oberta de Cataluña. URL: http://www.ictlogy.net/presentations/20060406_ismael_pena_and_corcoles_cesar_web2.0_and_diff usion_research.pdf

REVUELTA DOMINGUEZ, F.I. Y SANCHEZ GOMEZ, M.C. ( ): "Programas de Análisis Cualitativo para la Investigación en Espacios Virtuales de Formación". Ediciones Universidad de Salamanca.

URL: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.

SANGRÁ, A. (2002). "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una triada para el progreso educativo". Universitat Oberta de Catalunya.[5]

URL: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf.

TEVNI GRAJALES, G. (2000): "Población y Selección de la Muestra". URL: http://tgrajales.net/invespobmuestra.pdf.

[5] Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico".

Anexo 1: Cuestionario

DATOS PERSONALES

Fecha Nacimiento
Edad
Sexo

1. Estudios que cursa:

❒ Diplomatura
❒ Licenciatura
❒ Grados
❒ Erasmus

HABILIDADES TECNOLÓGICAS

En esta sección tratamos de determinar el interés y habilidad con la utilización de determinadas tecnologías de la información (TIC).

2.- ¿Le gusta el uso de los ordenadores para la investigación y la educación?

❒ Sí
❒ No

3.- ¿Se siente a gusto al trabajar con ordenadores?

❒ Sí
❒ No

4. ¿Tienes conexión a Internet?

❒ Sí
❒ No

¿Qué modalidad de conexión tienes?

❒ Cable
❒ ADSL
❒ Wifi
❒ GRPS
❒ Otra. ¿Cuál?

5. ¿Lo usas habitualmente?

❒ Sí
❒ No

Qué uso le das

❒ Personal	❒ Ambos
❒ Formativo	❒ Otros

6. ¿Qué aplicaciones de Internet usas habitualmente y con qué frecuencia?

❒ Páginas Web
❒ Correos Electrónicos
❒ Chat
❒ Redes
❒ Teleformación/Enseñanza virtual
Otros (especificar)

PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE.

Con las preguntas que le vamos a realizar a continuación, perseguimos obtener información sobre sus preferencias para trabajar en grupo o de forma individual.

7. El trabajo en grupo es útil para reunir las ideas de todos y tomar una decisión

❒ Sí
❒ No

8. En una discusión de grupo, nunca se llega a conclusiones importantes

❒ Sí
❒ No

9. Me gusta mantener mis ideas

❒ Sí
❒ No

10. Me gusta ser capaz de utilizar las ideas de otras personas, así como las mías propias

❒ Sí
❒ No

11. El trabajo con otros estudiantes me puede ayudar a aprender.

❒ Sí
❒ No

12. Trabajar en un grupo conlleva obtener resultados negativos

❒ Sí
❒ No

LA EXPERIENCIA SOCIAL DEL SOFTWARE

En esta sección queremos conocer su experiencia en el trabajo con diferentes herramientas de la denominada web 2.0, así como con diferentes redes sociales.

13. Conoces qué es la web 2.0:

❒ Sí
❒ No

14. ¿Qué redes sociales conoces?

❒ Facebook
❒ Tuenti
❒ Twitter
❒ Linkedin
❒ Otras ¿Cuál?

15. ¿Cuantas horas te conectas al día? Marca la opción.

❒ Menos de ½ hora	❒ ½ hora
❒ Entre 1 y 2 horas	❒ Entre 2 y3 horas
❒ Más de 3 horas	❒ Estoy conectado/a de forma permanente

16. ¿Cómo valorarías tu interés por las redes sociales?

❒ Muy elevado
❒ Elevado
❒ Normal
❒ Bajo
❒ Nulo

17. Entre las siguientes redes sociales que a continuación detallamos, valora de 1 (bajo) a 5(elevado) los conocimientos que posees a nivel técnico y diseño.

Facebook	1	2	3	4	5
Tuenti	1	2	3	4	5
Twitter	1	2	3	4	5
Linkedin	1	2	3	4	5

18. Entre las siguientes redes sociales que a continuación detallamos, valora de 1 (bajo) a 5 (elevado) los conocimientos que posees a nivel educativo/formativo.

Facebook	1	2	3	4	5
Tuenti	1	2	3	4	5
Twitter	1	2	3	4	5
Linkedin	1	2	3	4	5

19. Entre las siguientes redes sociales que a continuación detallamos, valora de 1 (bajo) a 5 (elevado) los conocimientos que posees a nivel de uso personal.

Facebook	1	2	3	4	5
Tuenti	1	2	3	4	5
Twitter	1	2	3	4	5
Linkedin	1	2	3	4	5

20. Si tienes algún tipo de formación en redes sociales, ¿cómo la has adquirido?
(Puedes marcar más de 1 opción)

❒ Autodidacta
❒ Cursos, Jornadas
❒ Asistencia a conferencias
❒ Academias
❒ Amigos
❒ En clases
Otros (especificar)

REDES SOCIALES PARA EL APRENDIZAJE

En esta sección tratamos de determinar el interés en aplicar las redes sociales en el ámbito educativo, y concretamente a nivel universitario.

21. ¿Ha realizado acciones formativas a través de Internet a lo largo de sus estudios?

❒ Sí
❒ No

22. ¿Consideras importante la incorporación de la web 2.0 en el ámbito universitario?

❒ Sí
❒ No
❒ Por qué

23. ¿Crees que se puede innovar en educación universitaria incorporando redes sociales?

❒ Sí
❒ No
❒ Por qué

24. En alguna asignatura de vuestra carrera, ¿se han empleado el uso de la web 2.0 (redes sociales)?

❒ Sí
❒ No
❒ En caso afirmativo, ¿cuál?:
❒¿En qué curso académico?:

25. Qué opinas del uso de las redes sociales en la educación universitaria.
(Puedes marcar más de 1 opción)

❒ Me facilitan el aprendizaje
❒ Me ayudan a explorar e investigar contenidos de la materia

❒ Me motivan
❒ Favorecen el aprendizaje cooperativo
❒ Permite intercambiar roles profesor-alumnos
Otros:

26. ¿Por qué te has matriculado en esta asignatura?
(Puedes marcar más de 1 opción)

❒ Por los contenidos del temario
❒ Por el enfoque
❒ Por los comentarios de otros alumnos
❒ Por el horario
❒ Por su utilidad futura
❒ Por su sistema de evaluación

27. ¿Qué esperabas aprender en esta asignatura?

28. ¿Qué cambiarías de la metodología con la que se ha desarrollado la asignatura?

❒ Enfoque más tradicional
❒ Faltarían más contenidos teóricos de la materia
❒ Se debería combinar con otros recursos virtuales
❒ Explicar más ejemplos prácticos
❒ El sistema de evaluación
Otros

29 ¿Qué te ha parecido el uso de redes sociales en esta asignatura?

❒ Un espacio cómodo para aprender
❒ Un recurso innovador
❒ Una plataforma para compartir recursos y avances
❒ No me ha gustado
❒ Me ha causado distracciones en el aprendizaje
Otras razones

30.- Haz alguna reflexión sobre el verbo “Facebook”

Del limón a la limonada: Las exposiciones creativas

Eduard Martí Fraga

Universidad Internacional de Cataluña

Resumen: La aplicación del EEES en las aulas universitarias se ha manifestado, entre otros rasgos, en el recurso a las exposiciones orales de los trabajos hechos durante el curso. El objetivo teórico nos resulta conocido: a través de exposiciones se desarrollan otras aptitudes (expresión oral, claridad expositiva, etc.) que complementan la formación más teórica del alumno. Con no poca frecuencia estas exposiciones, además de ser repetitivas, se convierten en algo pesado para el resto de compañeros. ¿Cómo hacer que la exposición de un trabajo se convierta en una actividad docente eficaz, atractiva, en que los alumnos además de aprender y desarrollar nuevos conocimientos y aptitudes, disfruten? La comunicación recoge una experiencia de éxito en este sentido: las exposiciones creativas.

Palabras clave: Sociología de la economía; Enseñanza universitaria; Enseñanza de postgrado; Desarrollo de la disciplina

Códigos JEL: A14, A22, A23, N01

From lemon to lemonade: Creative exhibitions

Abstract: The application of the EHEA in university classrooms has manifested, among other features, in the use of oral presentations of the work done during the course. The theoretical objective is known: through presentations other aptitudes are developed (oral expression, clarity, etc.) that complement the theoretical learning of the student. Not infrequently these presentations, in addition to being repetitive, become heavy for the rest of the classmates. How to make the presentation of a work becomes an effective, attractive teaching activity, in which the students besides learning and developing new knowledge and skills, enjoy? The communication gathers an experience of success in this sense: the creative presentations.

Palabras clave: Relation of Economis to Social Values; Undergraduate; Graduate; Development of the Discipline

JEL Codes: A13, A22, A23, N01

Introducción

Es conocido que la implementación del EEES en las asignaturas vinculadas a historia ha supuesto unos profundos cambios en la metodología docente, la cual se ha podido visualizar de manera especial en las asignaturas de Historia o Historia económica.[1] A esta realidad cabe añadir la dificultad que supone enseñar estas materias a alumnos de grados no humanísticos, que tienen una mentalidad muy práctica y profesionalizadora de su futuro laboral. ¿Cómo hacerles ver la necesidad de conocimientos históricos para llegar a ser buenos profesionales? Es un reto al que nos enfrentamos todos aquellos que impartimos docencia en grados como Comunicación Audiovisual, Derecho o Publicidad y Relaciones públicas.

Por otro lado, las innovaciones docentes que ha supuesto la aplicación de EEES, han tenido como consecuencia el desarrollo y extensión de las exposiciones orales de trabajos o ensayos por parte de los alumnos como elemento evaluativo. Los estudios sobre la eficacia de estos métodos, que facilitan de manera tan clara el trabajo cooperativo, también nos son conocidos.[2] Ahora bien, con excesiva frecuencia en las facultades de comunicación una parte importante de las asignaturas incluyen la defensa pública de los trabajos como parte integrante de las actividades docentes. Esto puede convertir las exposiciones en algo monótono y sin alicientes, sobre todo cuando todas ellas se desarrollan de manera similar.

Los profesores de historia nos encontramos ante el reto de transformar el limón (explicar historia a alumnos poco receptivos, hacer exposiciones iguales a otras asignaturas) en limonada (despertar el interés por nuestra materia, convertir la exposición en algo enriquecedor e ilusionante). Las líneas que siguen recogen una experiencia positiva sobre las presentaciones de trabajos: las exposiciones creativas. Para ello organizaremos la siguiente comunicación en tres apartados. Primeramente analizaremos la situación de la asignatura dentro del plan de estudios del grado así como los objetivos docentes que pretende; en segundo lugar expondremos el desarrollo de la actividad, recogiendo algunos ejemplos concretos y finalmente haremos algunas valoraciones de los resultados.

---

[1] Rodríguez y Sánchez (2002).
[2] Ruiz Martínez y Valencia García (2014).

Antecedentes y objetivos

La asignatura de Historia Contemporánea de la Universidad Internacional de Cataluña se imparte en el segundo semestre del primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas. Tal y como fija la memoria del Grado, esta materia pertenece al módulo "Global Trends" que tiene como objetivo aportar a los alumnos los "*marcos imprescindibles para saber contextualizar y, por tanto, entender a fondo y dominar realmente, las competencias, conocimientos y habilidades adquiridos y ejercitados*" en los módulos de carácter más práctico.[3] Es decir, fija como objetivo fundamental que los alumnos adquieran amplios conocimientos culturales, incluyendo los históricos y los que se derivan de ellos, para luego poder ejercer con eficacia su profesión. Debemos valorar sin embargo, que la asignatura está alejada de sus intereses personales, muchos de los cuales están centrados en ser un director de campaña publicitaria de una empresa o diseñar el logotipo de una marca deportiva. A no pocos estudiantes les cuesta entender la importancia de conocer el desarrollo del crack del 29, o de la revolución francesa para realizar su trabajo profesional Además se trata de alumnos de primer curso, lo que supone que acaban de empezar la universidad y todavía no han desarrollado muchas de las habilidades propias del estudiante universitario.

La asignatura de Historia Universal abraza la cronología 1789-1945 y pretende que los alumnos adquieran los conocimientos básicos sobre los grandes modelos estatales, sociales y económicos que se han desarrollado a lo largo de la historia y que ayudan a entender el mundo presente. De ahí su relevancia en el grado de Publicidad: no pueden entender realmente el presente en el que se van a desarrollar como profesionales, sin conocer el pasado que le da sentido. Paralelamente a este temario, los alumnos tienen que hacer dos trabajo grupales: un trabajo sobre la sociedad de masas y un trabajo sobre los orígenes de los conflictos armados (vid. anexo 1). En el primero, se proponen varios temas sobre los que tienen que analizar su aparición y cómo a lo largo del siglo XX la realidad histórica ha modificado la imagen y los valores que representan. Así, por ejemplo, se les propone comparar la historia de dos empresas (Pepsi y Cocacola, Damm y Mahou, Nestlé y Danone); la evolución de la moda y la mujer; los mitos del cine clásicos y actuales, etc. Ello va acompañado del análisis del cambio en la publicidad de los mismos. El segundo

[3] Memoria del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, Universidad Internacional de Cataluña , p. 29.

trabajo pretende analizar alguno de los conflictos armados actuales para descubrir cuál es su origen y qué elementos de la historia económica, social y política ayudan a entender su situación presente: el caso de México, Siria, Colombia, Somalia, etc. Además deben hacer el briefing de una campaña publicitaria que facilite la solución del conflicto o, al menos, atenúe sus consecuencias.

Teniendo estos antecedentes claros, podemos valorar mejor la finalidad, los objetivos y las competencias que pretendemos desarrollar con la actividad que vamos a analizar en esta comunicación: la exposición oral ante los compañeros de los trabajos. Unas exposiciones que han de ser especiales, pues nos encontramos ante alumnos que necesitan hacer de la expresión verbal un instrumento clave de su trabajo profesional. Por esto, pensamos que, además de las habilidades clásicas derivadas de toda exposición en público (fluidez verbal, capacidad de análisis y síntesis, gestión de la información, uso de las TIC, etc.),[4] debemos añadir un elemento diferenciador y propio del grado: la creatividad. El *Libro Blanco* del grado de Publicidad publicado por ANECA señala que segunda y tercera competencias académicas que más debe desarrollar el estudiante de Publicidad Relaciones Públicas son "el conocimiento del entorno económico y psico-social" así como "la capacidad para la creatividad y la innovación".[5] No sólo eso, la Unión Europea ha destacado que la creatividad es un concepto clave en la economía y la educación y, como recuerdan Corbalán y Limaña, "la consideración social de la creatividad no ha hecho sino comenzar".[6] Por esta razón resulta necesaria desarrollarla en numerosos ámbitos académicos, son sólo los estrictamente ligados a profesiones de carácter más artístico.[7]

Al plantear exposiciones grupales sobre temas diferentes estamos fomentando el desarrollo del aprendizaje cooperativo en la universidad, pues los alumnos necesariamente han de colaborar unos con otros para conseguir hacer una exposición de éxito, a la vez que aprenden contenidos nuevos gracias a las explicaciones de sus compañeros. Este tipo de aprendizaje resulta muy necesario para que los estudiantes universitarios puedan llegar a ser futuros profesionales. Como recuerda José Ramon

---

[4] Ruiz Martínez y Valencia García (2014).
[5] Murciano (2005), p. 292.
[6] Corbalán y Limiñana (2010), pp. 197-198.
[7] En este sentido, resulta interesante la aproximación de Rojo y Messeguer (2014). Para la creatividad en las ciencias vid. Otero-Mateo (2016).

Lago, facilita "la incorporación a la vida adulta de una persona con un desarrollo cognitivo, emocional y social equilibrado", además de fomentar desarrollar "las competencias profesionales para trabajar con personas con diferentes ritmos de trabajo y diferentes motivaciones".[8] Siguiendo a Robert Slavin, parece clara que este tipo de trabajos facilitan la cohesión dentro del grupo, desarrollan el conocimiento y la madurez así como suponen un aumento de la motivación.[9]

En síntesis, con las exposiciones creativas de los trabajos pretendemos desarrollar, entre otras, las siguientes habilidades y competencias: fluidez verbal y claridad expositiva, capacidad de análisis y síntesis, la profundidad de los contenidos, la creatividad y originalidad, trabajo y aprendizaje cooperativo, adaptabilidad comunicativas a públicos diversos, dominio de las posibilidades expresivas de las TIC, uso de la emotividad para transmitir mensajes de modo vivencial, etc. El modo en que se ha llevado a cabo lo analizamos en el siguiente apartado.

Descripción de la actividad y algunos ejemplos.

Como puede verse en los anexos 2 y 3 las exposiciones pretenden explicar a los compañeros de clase la investigación que cada grupo ha hecho. Los grupos son de 4 o 5 personas, pero para exponer sólo hace falta que lo haga un mínimo de 3 personas. Este modo de proceder se explica porque se considera que la exposición forma parte de una estrategia grupal, en la que quien no esté dotado para hablar en público puede ayudar en otros aspectos de la exposición para los que está más dotado (elaboración de los textos, del montaje o de los vídeos en caso de que haya). Cada exposición tiene una duración aproximada de 15 minutos por grupo. Al ser cada exposición sobre un tema diferente, la asistencia es obligatoria para todos los compañeros de clase, pues de este modo aprenden contenidos nuevos a través del resto de estudiantes. Además, sólo pueden hacer la exposición aquellos grupos que han aprobado el trabajo. De este modo se asegura que todas las exposiciones tengan el mínimo de calidad para ser expuestos. El orden de exposición es por sorteo. Todos los equipos deben tener la exposición preparada antes de empezar la clase. No se admiten retrasos. La falta de asistencia a las exposiciones de sus compañeros se puntúa negativamente.

---

[8] Lago (2016), p. 14.
[9] Slavin (2010).

Sin embargo, más allá de todos aspectos más bien "normativos" y comunes a otras exposiciones, el elemento diferenciador es la creatividad. Se trata de explicar "historia" (*History*) a través de "una historia" (*story*). Para ello es válido cualquier tipo de recurso siempre y cuando consiga atraer la atención de los compañeros sin que por eso se pierda ni profundidad ni seriedad en el análisis. Se puede venir disfrazado, se puede hacer un video, se puede hacer un programa de radio, una entrevista, un evento conmemorativo. Se trata de hacer exposiciones con alma, profundas y emotivas, en las que el rigor y el buen humor no sean términos incompatibles. Hoy en día es difícil que una persona se resista a una buena historia, un buen cuento, lleno de contenido pero contado de manera diferente. Así la enseñanza se hace más atractiva y fácil, a la vez que se desarrollan las habilidades anteriormente descritas.

La valoración de la exposición tiene en cuenta todos estos elementos expresados: la originalidad y creatividad, la fluidez verbal a la hora de hablar, la relevancia y rigor de los contenidos expuestos, la claridad del discurso, la síntesis, el recurso a las emociones para empatizar con el público, etc. Teniendo estos elementos a la vista, quizá se pude entender mejor de qué tipo de exposiciones estamos hablando, si recogemos algunos ejemplos concretos de estos últimos años.

Cocacola Vs Pepis: dos amigos en un bar

El objetivo del trabajo es conocido y sencillo: analizar la historia de las dos marcas, desde su aparición como medicinas a su transformación en bebidas de masas, como elementos de bienestar y asociadas a los nuevos valores económicos de la sociedad. Además había que comparar cómo los valores de marca y la publicidad son muy diferentes a lo largo del siglo XX y en función de la situación política y económica de cada momento histórico. Los alumnos plantearon la exposición de la siguiente manera: dos estudiantes están en un bar y uno de ellos pide una Pepsi y el otro una Cocacola. Extrañados por la elección del otro, empieza una discusión entre ellos sobre cuál es mejor. En esta discusión ficticia van explicando la historia de cada una de las empresas desde su nacimiento hasta la actualidad. A la vez, un power point, va recogiendo los principales datos. Al cabo de un rato, llega el camarero para preguntar si quieren unas patatas, una situación que aprovechan los dos amigos para preguntarle su opinión sobre las dos marcas. El camarero responde dando nuevos datos y completando la información anterior. Finalmente aparecen dos transportistas de cada una de las marcas que intentan convencer a los

comensales a través de un repaso rápido de la publicidad de la marca a lo largo de la historia.

El resultado final de la exposición es eficaz porque a través de una *story* (dos amigos que toman un refresco en el bar y lo que les sucede) han conseguido explicar la historia de dos empresas de reconocido renombre así como lo evolución de la publicidad y sus valores a lo largo de la historia.

Las primaveras árabes contadas sus protagonistas.

El tema en este caso era explicar lo que sucedió en Túnez, Libia y Egipto desde el 2008 hasta la actualidad. También presentar una campaña para ayudar a la mejora de algunos de los problemas de esos países. Empieza la clase a oscuras, tres figuras con vestidos árabes aparecen en la pared. Se oyen tres disparos de fondo y los tres caen. Se hace el silencio y uno se levanta. Se enciende una luz. Se presenta: su nombre es Ahmed, hermano de Mohamed Bouazizi, el vendedor de fruta tunecino que se quemó a lo bonzo en diciembre de 2010. A través suyo conocemos de primera mano y en primera persona la historia reciente de Túnez desde la descolonización hasta hoy en día, los problemas económicos y sociales actuales, sus preocupaciones, sus retos y sus esperanzas de futuro. Lo mismo sucede con las otras dos personas: una chica que estuvo en la plaza Tahir de El Cairo, que además nos habla del papel de la mujer en las Primaveras, y un miembro de la milicia opositora a Gadafi. Todo ellos mientras hablan van deshojando una rosa roja que hace una montaña en el suelo. Lógicamente, los personajes son ficticios, pero la historia que cuentan y los hechos, datos y reflexiones son totalmente reales. Una vez acabada esta parte de la exposición, un grupo de tres compañeras del público se levantan impactadas y proponen al resto de la clase un proyecto solidario para ayudar a la paz. Mientras hablan tienen unas rosa blanca que depositan encima de los montones rojos de pétalos que han deshojado los tres protagonistas anteriores. El rojo era el símbolo de la sangre y el dolor (no olvidemos que la revolución tunecina se llamó también la revolución de los jazmines), y el blanco, el símbolo de la esperanza. Este es otro ejemplo de exposición creativa eficaz: se explica el conflicto de manera muy profunda, pero al hacerlo en primera persona capta mucho más la atención y no sólo se conoce, sino que se siente el drama que sufrieron. Además el simbolismo de los gestos (las rosas, los disparos, el tono y los ligeros disfraces) ayudan enormemente a dotarle de una profundidad muy grande. Una vez más se trata de una *story* para explicar una *history*.

El conflicto colombiano y un diario personal

Esta exposición abordaba las problemáticas del gobierno colombiano y las FARC, poniendo un énfasis especial en los aspectos más de carácter social y económico del conflicto: la pobreza, las diferencias sociales, el problema de los niños soldado, la mujer, la violencia, etc. Para ello, el grupo recurrió a una historia personal ficticia pero muy viva. La exposición empieza en un despacho de una empresa en Bogotá. Una chica, Lorena, está trabajando y al llegar la hora en que finaliza la jornada, una compañera, Patricia la viene a buscar para ir juntas a casa. Lorena se va, pero Patricia se queda ordenando el despacho y descubre un diario personal de Lorena. No aguanta la tentación y empieza a leer en voz alta el diario. La clase está a oscuras (es por la tarde) y en ese momento se enciende el proyector y empiezan a verse imágenes de Colombia. A través del diario personal de Lorena conocemos su historia, que en el fondo es la historia de Colombia. Una chica pobre, de Cauca, que con ocho años sus padres le dicen que tiene que ir a unos campamentos y que quizá no los vuelva a ver por un tiempo. Es la historia de tantos niños y niñas hechos soldados de las FARC desde la infancia. El diario nos narra sus vivencias, los principales hechos del país, la época de "la violencia", el Frente Nacional, los abusos sobre las mujeres, la muerte de amigas queridas, la huida y el esfuerzo por reintegrarse en la sociedad. Y todo esto mientras se proyectan imágenes (fotos, vídeos) que ilustran lo que está contando. Igual que los ejemplos anteriores es otro modo creativo y vivo de explicar un conflicto, con datos, con reflexión pero también apelando a la vertiente más viva. Nos transporta en el tiempo y facilita que los alumnos entiendan y sientan mejor los hechos históricos del pasado.

Podríamos poner más ejemplos: un programa de radio con una entrevista en directo vía Skype con un estudiante mexicano de Guadalajara; un evento conmemorativo de los 100 años de Mahuo y de Damm en la que están presentes los nietos de los fundadores que nos hablan de su familia y los valores de su cerveza; un programa de cocina mexicana que mezcla los productos, tanto amargos como dulces con la historia y los problemas de México, una historia que también tiene momentos amargos y dulces. Sin embargo pensamos que no resulta necesario. Este tipo de presentaciones creativas resultan muy atractivas para los alumnos, se consigue una mayor atención y comprensión de los conflictos y las problemáticas planteadas, porque la fuerza una buena *story* facilita conocer mejor la *historia*.

Algunas valoraciones

Si bien no hemos hecho encuestas que muestran de manera objetiva y matemática la eficacia de estas exposiciones, los elementos cualitativos nos lo muestran de manera evidente. En no pocas ocasiones los alumnos filman y hacen fotos de estas exposiciones para guardar un recuerdo o enseñarlas a conocidos y familiares; el silencio en el aula y la atención de todos ponen es muy notable. También son frecuentes los aplausos espontáneos entre ellos, ver cómo se animan cuando alguno se pone nervioso o se queda sin palabras, las sonrisas y el buen ambiente en el aula, etc.

Pensamos que no hay que menospreciar los elementos creativos y emotivos a la hora de dar clases de historia económica o universal. Forma parte de nuestro pasado y del modo en que también se aprenden los contenidos. Sin duda podrían entrar dentro de las "competencias transversales" que Baños y Pérez han señalado como fundamentales, pues son "aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión".[10] El hecho que para hace atractiva una exposición se recurra a estos elementos no va en detrimento de la profundidad u rigor de los contenidos y del aprendizaje, si no que más bien los potencia.

La preparación de estas exposiciones requiere mucho tiempo y dedicación, y supone la puesta en práctica de muchas de las competencias que hablábamos anteriormente. Los alumnos han de trabajar cooperativamente para definir qué tipo de exposición van a hacer. Normalmente la creatividad o la originalidad es el resultado de una suma de ideas de unos y otros, que se van complementando y mejorando; para que sea eficaz los alumnos deben interpretar su papel (camarero, una chica árabe que estuvo en Tahir) con fluidez y han de expresarse con claridad; el equipo ha de hacer un guion de la exposición que recoja la principales ideas. Ello supone identificar los elementos más relevantes de los que no lo son tanto, significa capacidad de síntesis para explicar de manera clara y breve contenidos profundos. La exposición supone el dominio de las posibilidades expresivas que permiten las TIC, mediante el uso de imágenes, videos, Skype, músicas, etc. Implica empatizar con el público y elaborar un discurso que pueda entender y no pierda intensidad en ningún

[10] Baños y Pérez (2005), p. 43.

momento. En definitiva, detrás de lo que aparentemente parece una "pequeña" obra de teatro, se esconde un conjunto de competencias y habilidades mucho más complejas de lo que a simple vista se ve.

Explicar historia a alumnos que a veces pueden estar poco interesados porque se alejan de sus intereses inmediatos (ser publicista, médico, empresario) es sin duda un reto. Fomentar que se ilusionen puede ser incluso más difícil. Pero nuestro reto como docentes es intentarlo, es hacer del limón limonada. Las exposiciones creativas pueden ser un modo de conseguirlo.

Bibliografía

BAÑOS, Josep y PÉREZ, Jorge, (2005), "Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades", *Educación Médica,* n.8,pp. 40-49.

CORBALÁN BERNÁ, Javier y LIMIÑANA GRAS, Rosa M. (2010), *El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Anales de psicología***,** 26, pp. 197-205.

LAGO MARTINEZ, José Ramon (2016), "El aprendizaje cooperativo en al universidad: cohesión, la inclusión y la equidad" en *Actas de las Jornadas de Innovación docente unviersitaria* , Universidad de Cádiz, Cádiz, pp.11-16

MEMORIA DEL GRADO DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS (2011), Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.

MURCIANO, Marcial (2005), *Libro Blanco. Títulos de grado en comunicación.* ANECA, Barcelona.

OTERO MATEO, Manuel, PASTOR FERNÁNDEZ, Andrés, PORTELA NÚÑEZ, José María (2016) "Aprendizaje colaborativo a través de la creatividad" en *Actas de las Jornadas de Innovación docente unviersitaria* , Universidad de Cádiz, Cádiz, pp. 98-100.

RODRÍGUEZ CONDE, Maria Jose. y SÁNCHEZ GARCÍA, Ana. B. (2002), "Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio de Educación Superior", *Aula* 14, pp.31-50

ROJO, Ana y Messeguer, Purificación (2014), "La creatividad en el aula de traducción: una propuesta didáctica", en *Actas del II Congreso Internacional de Innovación docente*, Universidad de Cartagena, Cartagena, pp. 1276-1285.

RUIZ MARTÍNEZ, Antonio y VALENCIA GARCÍA, Rafael (2014), "Enfoque para la adquisición de competencias transversales a través de presentaciones grupales y evaluación entre iguales", en *Actas del II Congreso Internacional de Innovación docente*, Universidad de Cartagena, Cartagena, pp. 710-719.

SLAVIN, Robert (2010) "Co-operative learning: what makes group-work work*"* en *The nature of learning: using research to inspire practice,* OECD Publishing, Paris.

ANEXO 1

Actividades de Aprendizaje de Publicidad y Relaciones Públicas
2017-2018
Historia Universal Contemporània
TREBALL 1.
La societat de masses i la publicitat (1850-1950)

L'objectiu del treball és aproximar-se a la societat de masses a partir de la recerca en un tema concret que la il·lustri. **Es tracta tant de demostrar capacitat per investigar i llegir críticament fonts primàries, com de posar de manifest la capacitat d'anàlisi i de reflexió personal**. Aquests són els temes rellevants i que es valoraran especialment. No es pretén tant fer una història llarguíssima, sinó mostrar, a través de l'estudi concret d'un tema, com era la societat del moment i les principals problemàtiques o temes de debat que es plantejaven sobre el tema analitzat. També cal fer un estudi històric sobre la publicitat i una recerca en premsa històrica sobre com eren els anuncis abans i després. Fruit d'això, han de sorgir reflexions sobre el canvi social.

El treball constarà de les següents parts:

1. Contextualització.
Explicació breu (3-4 planes) del context històric en el qual sorgeix el tema escollit. És a dir, cal parlar de la situació política, social, econòmica, etc., de l'època analitzada, destacant aquells aspectes que siguin més rellevants per entendre el tema analitzat.

2. Història (1850-1950).
Cal explicar amb detall la història del tema escollit entre 1850-1950, tot i que aquesta cronologia és orientativa. És a dir, en funció del tema es pot començar i acabar uns anys abans o després de les dates assenyalades. En aquest apartat s'ha d'analitzar i, explicar amb detall els diferents elements, reflexionar i demostrar la seva importància en el moment històric, fer un estudi crític de la societat, dels valors i del significat, les problemàtiques, les qüestions controvertides, etc. És una de les parts clau del treball.

3. La publicitat.
Cal seleccionar 7 anuncis de l'època, publicats en premsa sobre el tema escollit i comparar-ho amb 7 anuncis actuals. ¿Què ha canviat? ¿Quins valors expressaven abans i ara? El comentari no ha de ser només de contingut (un tema clau), sinó també de forma (colors, figures, línies, mida i tipologia de la lletra, etc.). Han de ser comentaris profunds i significatius, amb una extensió aproximada de tres o quatre paràgrafs com a mínim per anunci. Forma i contingut representen una unitat de significat que no es pot destriar.

4. Societat i publicitat.
Aquest apartat és un desenvolupament de l'apartat anterior i també és un altre element clau del treball. A partir de l'estudi de la publicitat als anys 1902, 1922, 1936 i 2014, cal analitzar els valors de la societat espanyola. És un exercici que es pot dur a terme gràcies a les hemeroteques digitals d'alguns diaris (La Vanguardia, l'ABC, etc.) i altres revistes digitalitzades (Biblioteca Virtual de Prensa Histórica (http://prensahistorica.mcu.es)). Cal estudiar l'evolució temàtica i formal de la publicitat, és a dir: ¿Quins productes es publicitaven? ¿Cóm? ¿Per què? ¿Quins trets de la societat transmeten? ¿Quin lloc ocupen en el diari seleccionat? Aquest estudi s'ha de fer a partir de casos concrets que s'han de recollir. S'ha d'intentar analitzar també l'evolució, al llarg del temps, ja que no és igual la societat espanyola el 1901 que el 1930. Quins canvis es poden observar a través de l'estudi de la publicitat? Això s'ha de completar amb una reflexió comparativa final sobre la publicitat el 2014, amb algun exemple concret.

5. Conclusions/valoracions personals.

Temes

1. La aparició de la moda: las grans empreses i els models.
2. El desenvolupament dels esports de masses: el soccer, el rugby, el tennis, el ciclisme...
3. Els transports de masses (del cavall al transport públic i privat, cotxes, avions).
4. Invents que van revolucionar el món domèstic.
5. Història de les grans empreses alimentàries de masses: *Nestlé/Danone*, *CocaCola*/Pepsi, McDonals/Burguer, etc.
6. La música de masses 1880-1960: dels balls populars al rock and roll, de la plaça a la discoteca.
7. Els grans mites del cinema (1890-1960): actors i actrius en una societat canviant.
8. Història del cinema
9. Noves formes musicals i els problemes socials: rap, reggea, et

Altres dades
- Grups lliures de 5 persones. Els grups de menys membres necessiten autorització expressa del professor.
- Es recomana un mínim d'una sessió de *coaching* amb per orientar el treball. Això es valorarà en la nota final.
- Un mateix tema només el poden fer dos grups. L'assignació de cada treball es farà per ordre de petició.
- Extensió: mínima 50 fulls, excloses la bibliografia i annexes. - Lletra: 12p., espai senzill
- Valoració: 20% de la nota final de l'assignatura.
- Tots els grups que aprovin el treball tindran dret a fer l'exposició. L'exposició és matèria d'examen.
- **El plagi, total o parcial** (encara que sigui un paràgraf) **és una falta greu**. Es penalitzarà amb un 0 a tot el grup. La/les persones que hagin comés el plagi estaran impossibilitades per fer l'examen, la qual cosa suposa un suspens directe en primera convocatòria.
- Darrera límit d'entrega: **7 de març a les 12.00h.** És a dir, es poden entregar abans d'aquella hora, però no després.
- No s'admeten treballs enviats per correu electrònic.

19 de gener de 2018

TRABAJO 2

Orígenes históricos de los conflictos armados actuales

Introducción

La finalidad del trabajo es realizar una investigación de nivel universitario sobre uno de los grandes conflictos armados actuales que se proponen. **El grupo de trabajo ha de tener capacidad para identificar aquellos elementos fundamentales que ayudan a entender el origen, las causas y los principales problemas que envuelven al conflicto analizado**. Para conseguir esta meta se necesita, además de un conocimiento preciso sobre los acontecimientos y las particularidades del caso, demostrar un dominio del contexto social, político y económico del país analizado, así como la influencia que ejerce el contexto internacional en el que se desarrolla. Dentro de la dificultad que se plantea, además, los autores deben concluir el trabajo con estado de la situación actual y sugiriendo posibles vías de solución que lógicamente, serán siempre provisionales. **El objetivo final es demostrar tanto la capacidad investigadora, como la crítica**. Se valorará especialmente el análisis personal, la capacidad argumentativa. Pero estos contenidos no son suficientes. **Además de conocer hay que saber expresar de manera adecuada las ideas**. Globalmente es un trabajo con punto de complejidad, que requiere de los autores una gran dosis de lecturas y capacidad crítica para seleccionar y desarrollar los elementos relevantes, sintetizar aquellos secundarios, descubrir las claves interpretativas, mostrar los debates actuales, etc.

El trabajo constará de las siguientes partes.

1. Aproximación geográfica, social, política y económica del país objeto de análisis:: tipo de cultura y religión, recursos naturales, geografía física, dominación política, etc. No hay que hablar de todos los elementos por igual, sino que se trata de desarrollarlos más o menos extensamente en función de la importancia que tengan para la comprensión del conflicto.
2. Análisis de las raíces históricas del conflicto así como su desarrollo

Análisis detallado del conflicto, origen, causas, principales protagonistas, intervención de potencias internacionales, naturaleza del conflicto (ideológico, económico, social, político…), etc. Es el núcleo fundamental del trabajo y la parte más extensa. No sólo hay que explicar lo sucedido, sino seleccionar los temas relevantes y mostrar la complejidad de factores que intervienen.

3. Estado actual del conflicto y principales problemas que se plantean

Análisis de la evolución durante los últimos 5 años (aproximadamente), situación actual (año 2016) y vías de solución. Es un apartado con un fuerte componente reflexivo,

4. Campaña publicitaria por la paz en el conflicto

El objetivo este apartado es hacer un briefing detallado sobre una campaña publicitaria a favor de la paz en este conflicto. Para eso hay que definir el público, los medios, los mensajes que se quieren transmitir, establecer un calendario de ejecución, etc. Para realizar este apartado habrá una sesión específica del profesor Luiggi Sarrias.

5. Comentario y selección de 6 imágenes más representativas

El objetivo es seleccionar aquellos seis elementos que se consideren más representativos del conflicto e ilustrarlos con una imagen. Cada imagen ha de ir acompañada de un comentario detallado de media página. Se trata de hacer un análisis detallado de la imagen tanto del contenido como de la forma. Por ejemplo: del contenido se debería comentar porqué se ha escogido está imagen, qué transmite, porqué el tema es relevante, etc. Completar esta información con datos objetivos que lo demuestren. También hay que hacer un comentario formal: las posiciones de las figuras, los colores, la luz, la expresividad, ayudan a reforzar o enfatizar algunos aspectos clave de lo que se quiere transmitir, haciendo que el mensaje llegue no sólo a la cabeza, sino también al corazón. Es una comunicación racional y vivencial. Se ha de demostrar que se entiende el conflicto y que se sabe expresar de la manera adecuada. Se valorará tanto la selección temática como la idoneidad de la imagen y al acierto del comentario.
6. Valoraciones y conclusión final.
7. Bibliografía consultada y anexos (esto último es optativo)

Temas a escoger: (Cada tema sólo puede ser escogido por dos grupos como máximo)

1. El conflicto de Afganistán
2. El conflicto palestino-israelí
3. El conflicto sirio y el ISI
4. La primavera árabe: Túnez, Libia y Egipto
5. El conflicto olvidado: Somalia.
6. El conflicto colombiano
7. El conflicto mejicano
8. Los conflictos centroafricanos: Nigeria, Sudan y Zaire

Datos relevantes

- Trabajo en grupos libres de 5 personas. Si son de menos personas se necesita aprobación del profesor.
- **El orden, la claridad expositiva, la corrección lingüística, la originalidad de los apartados y el diseño, son elementos claves en la valoración final del trabajo**. Tiene que ser un trabajo que se lea bien y que se entienda. Esto es tan importante como que sea profundo.
- Extensión mínima: 60 páginas, excluida la bibliografía y anexos. Letra: 12p., espacio sencillo.
- La parte 4 y 5 de este trabajo se tendrá que exponer en grupo.
- Valoración: 20% de la nota final.
- Todas las referencias y citas textuales que se hagan (porque se deben hacer), se han de referenciar a pie de página.
- El plagio, aunque sea de un párrafo, supone suspenso directo para todo el grupo y, para la persona que ha plagiado, el suspenso de la asignatura en primera convocatoria.
- **Fecha límite de entrega: 2 de mayo a las 12.00h**. Es decir, se puede entregar antes, pero no después de esta fecha y hora. No se admiten trabajos por correo electrónico.

Barcelona, 19 de enero de 2018

ANEXO 2

Historia Universal Contemporánea
La sociedad de masas
Guion para la exposición y defensa de los trabajos

Objetivo:

Explicar a un público no especializado, de una manera profunda y sencilla a la vez, el tema trabajado. No es una simple exposición del trabajo, sino que se puede y debe mejorar lo que ya se ha hecho. El objetivo es triple: mostrar una madurez reflexiva; capacidad de sintetizar lo relevante y exponerlo de manera clara y eficaz. **A la vez se valora enormemente la creatividad y la originalidad**.

Qué es lo que se va a valorar:

1. La selección crítica de la información y el **carácter reflexivo del trabajo**.
2. La claridad expositiva y lenguaje no verbal.
3. **La creatividad**

Naturaleza de la exposición:

- Exposiciones de un máximo de 15 minutos. Excederse del tiempo establecido se puntúa negativamente.
- Han de participar un mínimo de 3 personas de cada equipo.

Otros elementos a tener en cuenta:
- La exposición supone un 5% de la nota final de la asignatura.
- Sólo pueden exponer aquellos grupos que han aprobado el trabajo.
- Es un requisito fundamental que estén presentes en el aula **todos los miembros del grupo para que se pueda exponer el trabajo**.

ANEXO 3

Orígenes históricos de los conflictos armados actuales y recientes

Guion para la exposición y defensa de los trabajos

Contenido de la exposición:

a) Explicar las principales problemáticas del conflicto
b) Explicar el briefing del proyecto por la paz que se ha hecho.

La creatividad y la originalidad es un elemento fundamental. Se debe demostrar, claridad, orden, dominio del lenguaje no verbal, capacidad crítica y expositiva. Tener ideas de cómo conseguir que un mensaje complejo llegue al espectador de manera eficaz y atractiva, para despertar el interés en los oyentes.

Qué es lo que se va a valorar:

1. La profundidad del análisis y de las ideas expuestas
2. La claridad expositiva y el lenguaje no verbal.
3. La originalidad de la exposición. Hay que aportar valor añadido, algo propio.

No hay que perder los referentes claros de la exposición: no puntúa más quien diga más cosas sino el que seleccione las relevantes y, sobre todo, que las exprese de una manera adecuada y eficaz.

Naturaleza de la exposición:

- Exposiciones de un máximo de 15 minutos.
- Han de participar un mínimo de 3 personas de cada equipo.

Otros elementos a tener en cuenta:

- La exposición supone un 5% de la nota final de la asignatura.
- Es un requisito fundamental que estén presentes en el aula **todos los miembros del grupo para que se pueda exponer el trabajo**.
- El orden de las exposiciones será por sorteo.
- **La asistencia todas las sesiones de tus compañeras es obligatoria para que te puntúe la exposición. Se pasará lista.**

La elaboración de pósteres científicos como actividad complementaria a través de la enseñanza virtual en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales.

Jerònia Pons Pons

María Isabel Bartolomé Rodríguez

Marcial Sánchez Mosquera

Universidad de Sevilla

Resumen: El póster científico es una herramienta consolidada de presentación de resultados preliminares de una investigación singular, o de un proyecto, en el marco de un congreso o evento científico. Su utilización por parte de las ciencias naturales y biomédicas, que precisan de imágenes para ilustrar sus hallazgos, ha dado paso a un uso más amplio por parte de otras disciplinas, como la Economía y la Historia, incorporando gráficos, esquemas, tablas e imágenes varias. En el ámbito de la asignatura Historia de las Relaciones Laborales de primer curso correspondiente a nuestra Área en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, hemos ensayado en este curso académico 2017-2018 la utilización de este instrumento como parte de las actividades complementarias de esta asignatura. El póster se ha elaborado y tutelado a través de las TICs y la enseñanza virtual de la Universidad. Y los resultados se han difundido mediante diversos medios digitales a toda la comunidad universitaria. La comunicación va dedicada a justificar, describir y valorar esta experiencia novedosa en la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: Historia de las relaciones industriales; Didáctica; Nuevas metodologías

Códigos JEL: A22, N3, N4

The design of scientific posters as an additional activity in the virtual teaching of the History of Industrial Relations

Abstract: The scientific poster is a consolidated tool for presenting the preliminary results of research work, or a project, in the context of a conference or a scientific event. Its use in the natural and biomedical sciences, which require images to illustrate their findings, has led to a broader use by other disciplines, such as Economics and History, incorporating graphs, diagrams and tables and other images. In the field of the History of Industrial Relations, in the first year of the degree in Industrial Relations and Human Resources, we introduced this tool as part of the

additional activities for this subject for the academic year 2017-2018. The poster has been designed and supervised using the university ICTs and e-learning platform, and the results have been disseminated to the entire university community on various digital media. This paper is intended to justify, describe and assess this novel experience at the University of Seville.

Keywords: Industrial Relations History; Didactics; New Methodologies

JEL Codes: A22, N3, N4

Introducción: la historia de las relaciones laborales y el póster académico como herramienta de trabajo en grupo

Es esta una asignatura de 6 créditos de formación básica, que se inserta en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Se comenzó a impartir en el curso 2008-2009, sustituyendo a la antigua Diplomatura en Relaciones Laborales y la Licenciatura en Ciencias del Trabajo (Galán García, 2011; y Galán García y Herraiz Martín, 2005). La asignatura se imparte en el primer semestre del curso. Su consideración como formación básica, hace que se desarrolle en todos los grados que se imparten en España. A partir de ahí, encontramos una cierta diversidad, en asignaturas optativas de historia del trabajo que son económica, de España o de algunos aspectos concretos del mundo del trabajo tratados en perspectiva histórica. También resulta relevante apuntar que la asignatura está impartida por diferentes áreas de conocimiento: Historia e Instituciones Económicas, Historia del Derecho e Historia Contemporánea y, por tanto, cuenta con diferentes orientaciones disciplinares y metodológicas.

En la Universidad de Sevilla, la asignatura la imparte el Área de Historia e Instituciones Económicas y en esta Universidad el grado dispone de otra asignatura impartida por el área, este caso optativa y también de 6 créditos. Las nuevas asignaturas han sustituido a las antiguas Historia Social y Política Contemporánea, que también era básica, e Historia Económica de las Relaciones Laborales e Historia Económica del Trabajo, estas dos últimas optativas. Los contenidos fijados por el libro blanco del grado para la asignatura son fundamentos sociales, políticos y económicos del mundo contemporáneo, historia de los agentes socioeconómicos en los mercados de trabajo, distribución de la riqueza de las sociedades capitalistas contemporáneas, las alternativas al sistema liberal-capitalista, y el papel de las instituciones en la configuración de las relaciones laborales (Lerma Montero, 2005).

Como resulta apreciable, el grado ha profundizado los contenidos de instituciones económicas, pues la asignatura básica contempla el estudio de las relaciones laborales, y no de la historia social y política, que ha pasado a ser un elemento meramente contextual. Las relaciones laborales se han colocado así en el centro de contenidos de la asignatura, con una orientación netamente institucional. En la asignatura optativa de segundo, se continúa profundizando el estudio del trabajo desde la historia económica.

En la Universidad de Sevilla, partiendo de la esta orientación, el Área de Historia e Instituciones configuró una tabla de contenidos con el objetivo fundamental de ofrecer a los alumnos una visión en el largo plazo en la asignatura básica de primero: examinar las instituciones que han regulado el trabajo desde el capitalismo mercantil hasta nuestros días, destacando el papel regulador del Estado, la interacción de los agentes sociales y la asistencia social dispensada por el Estado y por la iniciativa privada.

De este modo, el programa de la asignatura en la Universidad de Sevilla ha quedado fijado en cinco temas que se corresponden con cinco periodos cronológicos, que se inician en las economías precapitalistas de la Edad Moderna, continúan con la etapa liberal, seguida de la nacionalista, la edad dorada del capitalismo de mediados del siglo XX y, finalmente, de la década de 1980 a la actualidad, periodo marcado por la economía de la oferta, la globalización y la desregulación de los mercados de trabajo. En cada bloque temático se aplica, a su vez, el mismo esquema de epígrafe: a) contexto histórico, económico e institucional; b) los sistemas productivos y las relaciones de trabajo que se desarrollan en los mismos; c) los agentes sociales, económicos y políticos, además de las protestas y las propuestas alternativas; d) y por último la asistencia social.

Los contenidos están apoyados en una bibliografía básica, en dos manuales de la asignatura (Aizpuru y Rivera, 1994) y (Salort i Vives, 2011). Como resulta apreciable y recoge la web de Didáctica de la Asociación (Asociación Española de Historia Económica, 2018), el material de apoyo para este cometido es escaso y anticuado. Parece evidente que debería completarse con artículos específicos sobre problemas concretos, más la elaboración de apuntes con su correspondiente bibliografía por los profesores encargados de su impartición.

Esta necesidad de refuerzo didáctico es una demanda que deriva del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Allí se apuesta por un enfoque del trabajo de las competencias y capacidades, además de los contenidos, para los alumnos universitarios

(Riesco González, 2008). Con una consiguiente renovación de metodologías docentes (González Sánchez, 2010 y Paredes y De la Herrán, 2010). De este modo, las capacidades y competencias y siempre de acuerdo con el marco señalado por el libro, se trabajan en grupo transversal: capacidad de análisis y síntesis; conocimientos generales básicos, habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes; capacidad de crítica y autocrítica; reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; capacidad de aprender, y comprensión de culturas y costumbres de otros países. Y otro grupo de específicas: conocer los fenómenos políticos, económicos y sociales que forman un entramado de relaciones estructurales complejas que, sometidas a tensiones, las modifican en el tiempo; conocer el origen y el desarrollo de los principales sistemas de relaciones laborales; y conocer las propuestas alternativas a la organización capitalista de la sociedad.

Tanto por la disposición de contenidos como de competencias, la asignatura se configura como una formación básica inicial que sirve al alumno para introducir conceptos, nociones y problemas, en perspectiva histórica, que desarrollará de manera técnica, y con otra orientación disciplinar, en muchas otras asignaturas del grado. Teniendo muy presente las necesidades de unos alumnos que no son de historia, pero que se pueden beneficiar del estudio del estudio de la experiencia histórica de las relaciones laborales. Precisamente por la capacidad explicativa y discursiva de la historia y las instituciones (Galán García y Martínez Rodríguez, 2015).

En cuanto a la orientación metodológica, se ha apostado por la exposición de los problemas fundamentales de la materia propuesta. Problemas que son planteados y aclarados de forma básica para que el alumnado se disponga a resolverlos con la ayuda de las fuentes sugeridas. Estudio de la materia por parte del alumnado, planteamiento de problemas concretos y resolución guiada por el profesor de los mismos. Con una orientación teórico-práctica integrada. En la que prima el trabajo en clase, individual y cooperativo, que tiene una consideración bastante importante en la calificación continua de la asignatura (40% del total de la calificación).

En ese apartado práctico, que denominamos actividades complementarias que, sobre los contenidos y competencias indicados, cambian en función de las habilidades específicas que se pretendan reforzar. Una primera experiencia nos llevó a focalizar el interés en la lectura comprensiva (Bartolomé Rodríguez et al., 2012). En esta segunda comunicación,

presentamos la experiencia de un trabajo complementario en torno a la elaboración de póster sobre problemas históricos de las relaciones laborales.

Información, planificación y elaboración del póster para la asignatura

El póster es una forma de comunicación académica de la investigación que surge desde el ámbito de las llamadas ciencias puras. Es un complemento del artículo publicado y de la comunicación oral. En el caso del artículo publicado, éste es un registro permanente, que atraviesa diversas etapas de evaluación y escrutinio hasta ser impreso. Es una pieza estilizada en la que en este proceso se procuran orillar los errores y las malinterpretaciones. El artículo propicia la comunicación por extenso de métodos y de datos e incluso permite en su caso el contraste de las fuentes o la réplica de la investigación. Las comunicaciones orales en los congresos favorecen en esencia la difusión en primicia de los resultados de una investigación. La oportunidad de presentar las novedades se ve a menudo constreñida por los tiempos dedicados a cada una de ellas que impiden una transcripción detallada de metodología y resultados. Pese a sus limitaciones, muchas comunicaciones orales no pueden ser admitidas en los Congresos por las restricciones de tiempo y espacio que imponen los presupuestos de organizadores y asistentes a los mismos. El póster surge precisamente como una forma subsidiaria de difusión de novedades investigadoras para aquellos proyectos que quedaban fuera de las sesiones ordinarias en congresos y coloquios. A partir de ahí, han evolucionado hasta demandar sus propias sesiones.

Su origen parece derivar de las sesiones de demostraciones experimentales de los congresos científicos, donde se presentaban experimentos in situ, incluyendo el uso de aparatos, reactores, etcétera. Y se hacía uso frecuentemente de representaciones gráficas de aparatos, metodología y procesos. Los propios autores solían estar presentes para explicar sus métodos y sus observaciones relevantes. Estas exhibiciones experimentales con abundancia de material gráfico fueron sustituidas poco a poco por los carteles académicos (Saffran: 28-30).

Las sesiones de póster académicos posibilitan que un solo Congreso albergue de esta manera un gran número de presentaciones breves y simultáneas. Suelen mantenerse colgadas en el mismo lugar durante varias horas y el asistente al congreso puede ver con calma el cartel y, si es el caso, solicitar aclaraciones o hacer comentarios al autor. Por

tanto, se convierte en un medio conciso pero eficaz de comunicación y de discusión de las primicias de una investigación. Como en el caso de las comunicaciones orales, los resultados no sólo se dan a conocer, sino que también pueden ser revisados y reformulados a la vista de las observaciones y comentarios de los asistentes. Los mejores carteles generan discusión con los autores, pero también entre una audiencia que se caracteriza por no ser pasiva, sino activa, eligiendo qué aspectos considerar y cuáles someter a discusión (Gundogan, 2016: 69). Estas posibilidades pueden trasladarse al ámbito de la docencia universitaria, al estimular la búsqueda de información, el aprendizaje de conceptos básicos y la capacidad de síntesis para la difusión y discusión de ideas.

El póster debería ser inteligible en ausencia del autor al incluir más información visualmente mejor organizada que en el caso de los resúmenes de investigaciones. Tiene la ventaja sobre la comunicación oral de ofrecer la posibilidad al asistente de la relectura y de recapacitar sobre lo leído, aunque no es permanente, sino sólo durante el tiempo de su exhibición. Entre sus desventajas, está el abuso del espacio concedido. A menudo, los carteles se confeccionan usando fuentes demasiado grandes o con texto excesivo, ilustraciones (cuadros, dibujos y gráficos) muy pequeños o poco atractivos para una propuesta visual. En realidad, el póster habría de incluir texto conciso y relevante, como lo eslóganes publicitarios, ilustraciones atractivas y coloristas que atrajeran la atención y en la medida justa para poder visualizarse al menos a un metro de distancia. Bajo estas consideraciones, el póster ha acabado convirtiéndose en un medio eficaz de comunicación académica, imprescindible en cualquier encuentro académico también en las Ciencias Sociales y las Humanidades.

La legibilidad del póster es aún más importante cuando la audiencia es amplia y no está compuesta preferentemente por investigadores o la comunicación no es exclusivamente académica o de origen interdisciplinar. En este caso, la información estadística ha de minimizarse y utilizar ilustraciones y material gráfico de calidad, así como una narrativa de calidad (Miller: 320).

La elaboración de un póster académico para alumnos de primer curso del Grado se ha enmarcado en los objetivos generales establecidos en el libro blanco elaborado por la ANECA en el grado de Ciencias Laborales y recursos humanos[1]:

1. Adquirir los conocimientos necesarios para comprender la complejidad y el carácter dinámico e interrelacional del trabajo, atendiendo de forma integrada a sus perspectivas jurídica, organizativa, psicológica, sociológica, histórica y económica.
2. Capacitar para la aplicación, de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, en sus diversos ámbitos de actuación: asesoramiento laboral, gestión y dirección de personal, organización del trabajo, y gestión y mediación en el mercado de trabajo, tanto en el sector privado como público.
3. Capacitar para aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes ámbitos de actuación.
4. Capacitar para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas.
5. Capacitar para el acceso, con razonables garantías de éxito, a estudios posteriores especializados y de postgrado.

Como se ha indicado en la introducción, el trabajo colaborativo, en este caso concretado en el póster científico, es una metodología docente que permite al alumnado aprender no solo contenidos relacionados con las asignaturas, sino también desarrollar habilidades y capacidades contempladas en las competencias Genéricas. Entre las más destacadas, incluidas en su mayoría en el libro blanco podemos destacar:

- Capacidad de trabajo en equipo
- Búsqueda y selección de información
- Destrezas de comunicación, tanto oral como escrita
- Capacidad de análisis y síntesis
- Creatividad
- Capacidad de organización y planificación
- Toma de decisiones y resolución de conflictos
- Aprendizaje autónomo y cooperativo
- Uso de las nuevas tecnologías (TICs)

Todas estas competencias se reúnen en el caso del póster científico, elaborado en pequeño grupo, que va a tener que buscar información y seleccionarla, con lo que sus miembros

[1] http://www.aneca.es/var/media/150308/libroblanco_rrhh_def.pdf. Consultado el 13 de marzo de 2018.

tendrán que organizarse y planificarse y tomar decisiones. Por otra parte, este proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo va a instrumentalizarse a través del uso de las TICs. En nuestro caso mediante la Enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla. Esta plataforma fue creada en el curso 2006/07 ante la necesidad de crear un proyecto de renovación de las metodologías docentes implantadas a partir del Espacio Europeo de Educación Superior. Ese Plan inicial basado en nuevas infraestructuras tecnológicas corporativas, debían constituir las nuevas herramientas de comunicación y enseñanza para la comunidad universitaria con garantías de seguridad, privacidad, autenticación, gestión de la identidad, pero sobre todo incorporando herramientas de comunicación para su aprendizaje cooperativo e interactivo.[2] En la actualidad, tras más de una década de experiencia contrastada ofrece un útil instrumento para la elaboración de trabajos en grupo con la dirección y orientación del profesor con la disposición de fórmulas de orientación para la búsqueda de información, selección y la posterior entrega y evaluación del póster.

La selección de temas y el establecimiento de criterios

Para el inicio de esta actividad, se necesita la tarea de coordinación previa del profesorado participante para seleccionar un conjunto de ítem de diversa naturaleza vinculados a cada uno de los cinco temas del programa (incluyen desde aspectos acontecimientos concretos a procesos relevantes), asignar los temas a los grupos, establecer un calendario clases prácticas, de tutorías por grupo y seguimiento de los trabajos y consensuar los criterios de evaluación. En el curso 2017-2018, se elaboró un documento ofertando 130 temas, de los que como muestra para esta ponencia se han escogido los 25, 5 por tema, que mayor eco tuvieron entre el alumnado del curso 2017/18. El profesorado abrió una carpeta en la enseñanza virtual en el que se informó al alumno de los posibles temas. La elección se realizó en la clase de prácticas, no pudiendo solaparse los temas en la misma clase.

---

[2] León de Mora, C.; Camarillo Casado, J.; Ramos Gómez, M. y Sánchez Aguilar, M. A. (2008).

Tabla 1. Temas propuestos para la elaboración del póster en la Asignatura de Historia de las Relaciones Laborales.	
TEMA 1. LAS ECONOMÍAS PRECAPITALISTAS Y EL TRABAJO	1.1. Contexto histórico, económico e institucional. El trabajo vinculado. 1.2. Los sistemas productivos y las relaciones de trabajo. 1.3. Formas preindustriales de resistencia. Motines y protestas populares. 1.4. La Beneficencia en el Antiguo Régimen.
	Temas propuestos: 1. Servidumbre y Renta feudal. 2. El esclavismo y el comercio triangular 3. Los pósitos en el Antiguo Régimen 4. Los motines populares: El Motín de Esquilache. 5. Poor Laws inglesas
TEMA 2. LAS RELACIONES LABORALES EN EL CAPITALISMO LIBERAL DEL SIGLO XIX	2.1. Contexto histórico, económico e institucional. Hacia la libertad de trabajo. 2.2. La revolución agrícola y la industrialización: proletarización, condiciones de trabajo y de vida. 2.3. Formas de organización obrera: propuestas reformistas y revolucionarias. 2.4. Las políticas públicas liberales de asistencia social. El asistencialismo obrero.
	Temas propuestos: 1. El ludismo 2. El Cartismo 3. Karl Marx y El Capital 4. La Comuna de París (1871) 5. Harriet Taylor Mill y los derechos de la mujer
TEMA 3. LAS RELACIONES LABORALES ENTRE 1890 Y 1945. INTERVENCIÓN ESTATAL Y NACIONALISMO	3.1. Contexto histórico, económico e institucional. El inicio de la regulación de las relaciones laborales. 3.2. Cambios tecnológicos y nueva organización de la empresa y del trabajo. 3.3. Nuevas formas de organización de los trabajadores: sindicatos y partidos obreros. El inicio de las organizaciones patronales. 3.4. La intervención del Estado: asistencialismo y normativas laborales.
	Temas propuestos 1. El catolicismo social y la Rerum Novarum 2. Taylor y la organización científica del trabajo 3. Las leyes de seguros sociales en Alemania en la década de 1880. 4. Los aspectos sociales del New Deal

	5. Las sociedades de socorros mutuos
TEMA 4. LAS RELACIONES LABORALES EN EL CAPITALISMO DEL BIENESTAR, 1945-1980	4.1. Contexto histórico, económico e institucional. Consenso entre capital y trabajo. 4.2. Crecimiento económico internacional. Las relaciones laborales en la madurez del fordismo 4.3. Diálogo social y sistemas de relaciones laborales. Estado, organizaciones sindicales y empresariales. 4.4. El Estado del Bienestar.
	Temas propuestos 1. Keynes y los principios del Keynesianismo 2. El informe Beveridge de 1942 y su influencia posterior 3. Los modelos de Estado de Bienestar 4. El fordismo en la Edad de oro del capitalismo 5. Las Carta Social Europea y el inicio del Modelo Social Europeo.
TEMA 5. LAS RELACIONES LABORALES EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN Y EL NEOLIBERALISMO, 1980-2012	5.1. Contexto histórico, económico e institucional. De vuelta al paradigma liberal del trabajo. 5.2. La revolución científico-técnica y la globalización económica. Desregulación y flexibilidad en las relaciones laborales 5.3. La crisis del diálogo social. Diversidad de sistemas de relaciones laborales. 5.4. La crisis del Estado del Bienestar.
	Temas propuestos 1. La OPEP y la crisis del petróleo 2. Friedrid Von Hayek y el neoliberalismo económico 3. El toyotismo y el just in time 4. Desregulación del mercado de trabajo 5. Las políticas de austeridad en la Unión Europea, 2009-2012.
Fuente: Programa de la Asignatura. Universidad de Sevilla	

Por otra parte, se publicaron en la plataforma los requisitos del póster, fijando el contenido mínimo de bibliografía a consultar, las partes del trabajo, y un máximo de fotografías y tablas que sirvieran de orientación al alumno. El número de alumnos por grupo debía ser como máximo de dos, siendo posible la elaboración de un póster individual.

Tabla 2. Criterios para la elaboración de póster	
ACTIVIDAD: PÓSTER CIENTÍFICOS **VALORACIÓN: 2 PUNTOS** **GRUPO DE UN MÁXIMO DE 2 ALUMNOS POR TEMA**	**¿En qué consiste?** La actividad consiste en la elaboración de un Póster que se presentará y expondrá la última semana lectiva de diciembre. El tema se escogerá de los ofertados por el profesor antes del 30 de septiembre. El póster tendrá unas dimensiones de 90x 65 o similar. **Contenido, criterios de elaboración y evaluación:** Partes del trabajo: Introducción y contextualización; partes del trabajo (características, etapas, causas, consecuencias, etc.); conclusiones y bibliografía. Bibliografía mínima: 3 monografías y 6 artículos de revistas académicas. Los links de internet no deben ser excesivos y siempre debe constar el día de consulta. La Wikipedia no cuenta ni debe reproducirse su contenido en el Póster. Fotografías: 4 máximo Tablas: 2 máximo. Autores del trabajo. El día de entrega establecido debe enviarse una copia en pdf al profesor y una copia impresa para la exposición.
Fuente: Elaboración propia	

Los pósters como medio de presentación de investigaciones por parte de alumnos de Grado es una herramienta ampliamente utilizada con los estudiantes de Grado de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades en las universidades norteamericanas que, incluso, ofrecen guías para su elaboración. Sin embargo, en la actividad desarrollada en Sevilla, en la mayoría de casos representaba la primera experiencia. Por ello, se proporcionaron links o tutoriales en la plataforma para su diseño, como estos:

https://guides.douglascollege.ca/c.php?g=243151&p=1617476
https://guides.library.utoronto.ca/c.php?g=250934&p=1672361

https://www.brown.edu/academics/college/fellowships/utra/research-symposium/creating-successful-poster
.
http://www.academia.edu/2021618/C%C3%B3mo_hacer_un_buen_Póster_cient%C3%ADfico
http://colinpurrington.com/tips/Póster-design
http://www.sap.org.ar/docs/congresos/2013/conarpe/instructivo_2010.pdf

En la primera sesión práctica de toda la clase se realiza la distribución de tema y formación de grupos. Se invita a los alumnos a elaborar un "reglamento" para el buen funcionamiento del grupo, de modo que ellos mismos han de resolver cualquier problema de entendimiento que surja. Se les da instrucciones sobre la búsqueda y selección de información. Además se les recomienda la elaboración de un dossier en Word previo en el que se vayan incorporando las ideas, conceptos, fotografías y gráficos que se consideren básicos, en forma de diario, que presentarán al profesor en las clases prácticas.

Las dificultades en el proceso de búsqueda de información y la selección de la misma

La segunda sesión práctica de todos los grupos se enfoca hacia la búsqueda y selección de la información. Consideramos que este proceso, puede ser decisivo para la formación básica de los alumnos, es especial para evitar el fracaso posterior ante retos como la elaboración de trabajos en niveles superiores y en especial en el Trabajo de Fin de Carrera. El alumno cuenta desde el primer día con las guías de la propia biblioteca universitaria para la selección de bibliografía y la formulación de citas en el siguiente enlace que se ha reproducido en el apartado de la asignatura en la enseñanza virtual: http://guiasbus.us.es/bibliografiaycitas.

Por otra parte se han incorporado enlaces para la ayuda para realizar un trabajo académico: http://guiasbus.us.es/elaboraciondeltrabajoacademico.

Previamente, los alumnos de los primeros cursos en la Facultad de Ciencias del Trabajo reciben una sesión de dos horas sobre el uso de los recursos de la biblioteca y la búsqueda de información para el estudio y la investigación. Sin embargo, a pesar de estos precedentes y de los links y tutoriales introducidos en la información de la elaboración del póster esta fase es la más dificultosa para un porcentaje importante del alumnado. Los primeros acercamientos acaban en algunos casos en frustración ante la incapacidad de

encontrar artículos o monografías relacionadas con el tema elegido. En algunos casos se realiza una tutoría individual con los dos miembros del grupo en la que se ayuda a la localización de la información. En la tercera práctica se revisa la bibliografía recopilada por grupo. El profesor realiza observaciones sobre la misma, eliminando títulos de escasa utilidad para el tema, acotando más las búsquedas y ofreciendo sugerencias.

Las siguientes semanas, los alumnos deben leer los artículos y libros seleccionados y extraer la información que van incluyendo en el documento Word. Posteriormente esta información se procesa, ordena y se hace una primera propuesta del contenido del póster. En general, en la mayoría de casos adolecen de una serie de debilidades: un exceso de información basada en el copia y pega, y con poco esfuerzo propio de síntesis y de redacción original. Se inicia una fase de pulido de información. Por otra parte, se ponen en evidencia algunas fortalezas: la inmersión de estos alumnos en el mundo digital y el control de programas informático se traduce en la recopilación de importante material gráfico. En este último caso se aprovecha para insistir en normas básicas de la actividad académica como la numeración de las tablas y gráficas y la visibilidad siempre de las fuentes de las fotografías y los gráficos. Además se refuerza otra práctica académica en el uso de los link como es la inclusión del día de consulta.

Otro de los grandes objetivos a la hora de diseñar el póster es que hay una estructura y partes: contextualización, etapas, causas y consecuencias, etc. en función del tema elegido. Por supuesto, una de las grandes carencias en las referencias bibliográficas. A pesar de que se ha incluido en el dossier de la plataforma virtual ejemplos de cómo se citan los artículos, capítulos de libros y libros, la mayoría incurren en errores desde los más graves, listado de las obras sin orden alfabético hasta otros elementos, ausencia de páginas en los artículos de revista por ejemplo, que deben incluirse como norma en los trabajos académicos de los alumnos.

Finalmente, tras el proceso de revisión y consulta de las últimas dudas sobre el traslado de la información al póster se activa el centro de calificación en la plataforma de la enseñanza virtual para que los alumnos en un plazo acordado suban los pósteres en versión pdf. Una vez finalizado el plazo y a los alumnos que superan los requisitos para la evaluación continua se les evalúa el trabajo.

Evaluación de los trabajos

Esta actividad, en el proyecto docente, ha sido concebida como parte de las actividades de la evaluación continua de la asignatura. De las 4 puntos sobre 10 que se adjudican a las actividades complementarias, al trabajo del póster se le asignó 2 puntos. La mayoría de alumnos de los 4 grupos que participaron en esta experiencia entregó el póster. Sin embargo, el requisito previo de que para participar en la evaluación continua el alumno debía haber obtenido en la parte teórica un 2,5, hizo que el número elevado de alumnos que habían entregado el póster pudieran ser evaluados.

Tabla 3. Número de alumnos de la actividad				
Nº de alumnos	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Matriculados	64	64	56	54
Entregado	53	54	40	15
Evaluado	18	9	10	11
Fuentes: Actas de la asignatura.				

El grado de satisfacción de los alumnos en la actividad era elevado una vez finalizado la actividad y en especial tras la exposición pública de los póster entre la comunidad universitaria. Sin embargo, se ha percibido insatisfacción en el sistema de evaluación por el hecho de que el póster sólo se contabilizara a aquellos alumnos que habían obtenido un 2,5 en el examen teórico. Por tanto desde nuestro punto de vista habría que calibrar mejor el esfuerzo y tiempo invertido por el alumno en el trabajo con la valoración del mismo en la nota global. Por ello, cabe replantearse el sistema de evaluación, lo que obligaría a una reestructuración de los criterios de evaluación del programa de la asignatura que debería contar con el acuerdo a nivel del área de conocimiento.

Exposición y difusión

El trabajo de elaboración del póster, como se ha indicado, ha requiere de una investigación bibliográfica, síntesis de la información obtenida y elaboración coherente, llegando a unas conclusiones, del tema seleccionado. Pero también tiene una importante

vertiente de expresión oral, pues también debían ser expuestos y explicados. Esto ha permitido, además de entrenar esas competencias que nos parecen esenciales en alumnos de este grado, lograr difundir el trabajo realizado en la facultad.

Los trabajos se expusieron en la facultad la última semana de clases antes de las vacaciones de Navidad. Esto permitió que el trabajo realizado en la asignatura saliera a la facultad y que pudiera ser visitado y discutido por los miembros de la comunidad universitaria. Se expusieron en papel en los pasillos de las aulas y también en expositores electrónicos que los iba proyectando de manera recurrente y secuenciada.

La difusión del trabajo realizado es importante, pues los alumnos han podido comprobar que su trabajo no solamente interesaba en el marco de la clase, a sus compañeros que seguían la misma dinámica de trabajo y al profesor, sino que también interesaba a otros alumnos, a otros profesores o personal de administración de servicios, que se paraban y preguntaban por aquellos trabajos que le resultaban de interés. Esto ha permitido maximizar el valor de lo realizado y también subrayar la importancia de la asignatura.

El planteamiento de las asignaturas de historia e instituciones económicas no es historicista. Esto es algo superado, claro dentro de nuestra profesión y aunque bastante conocido también fuera, permanece en alumnos y colegas de otras disciplinas esa perspectiva historicista, erudita. Este trabajo ha permitido subrayar la perspectiva de estudio de problemas actuales en el largo plazo que seguimos, el estudio de las instituciones que regular el mercado de trabajo en ese sentido, a los alumnos, sobre todo a los autores, al personal de administración y servicios y también a profesores de otras disciplinas.

Por tanto, la difusión, además de maximizar los resultados del trabajo realizado, ha permitido reforzar la idea de utilidad de las asignaturas de historia e instituciones económicas como formadora de contenidos y competencias absolutamente necesarias para los profesionales de las relaciones laborales y los recursos humanos.

Bibliografía

Aizpuru, M. y RIVERA, A. (1994): *Manual de historia social del trabajo*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Asociación Española de Historia Económica (2018): Docencia, Manuales. Recuperado: http://www.aehe.es/docencia/manuales/

Bartolomé Rodríguez, I., Bernal García, F., Gil Lázaro, A., Gutiérrez González, P. y Sánchez Mosquera, M. (2012): "Reading is the key to knowledge". Las lecturas guiadas como instrumento de aprendizaje en las asignaturas de historia económica en la Facultad de Ciencias del Trabajo. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 27: 17-41.

Galán García, A. (2011): El proceso de convergencia en al Grado de Relaciones laborales y Recursos humanos. Una ojeada al panorama nacional. *EEES y cambios en las metodologías docentes. Reflexiones y experiencias aplicadas a las Ciencias del trabajo*. Valencia: Tirant lo Blanc, 15-45.

Galán García, A. y Herraiz Martín, M. S. (2005): La enseñanza de las Relaciones Laborales en España, *Trabajo. Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios y Relaciones Laborales*, 16: 17-31.

Galán García, A. y Martínez Rodríguez, S. (2015): Una Historia de las relaciones laborales para no historiadores en un contexto de crisis. *Lan Harremanak*, 32: 481-503.

Gundogan, Buket; Koshy, Kiron; Kurar, Langhit; Whitehurst, Katharine (2016): How to make an academic poster, *Annals of Medicine and Surgery* 11: 69-71.

León de Mora, C.; Camarillo Casado, J.; Ramos Gómez, M. y Sánchez Aguilar, M. A. (2008): "La Enseñanza virtual en la Universidad de Sevilla", Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 32: 7-20.

Lerma Montero, I. (coord.), (2005): Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos, Madrid: ANECA. Recuperado http://www.aneca.es/var/media/150308/libroblanco_rrhh_def.pdf

Miller, Jane E. (2007): Preparing and Presenting Effective Research Posters, *Health Serv Res*. 2007 Feb; 42(1 Pt 1): 311–328.

Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.) (2010): *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

Riesco González, M. (2008): El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13: 79-105.

Saffran, Murray (1987):"The Poster and Other Forms of Scientific Communication", *Biochemical Education* 15 (1), p. 28-30.

Salort i Vives, S. (2011): *Revoluciones industriales, trabajo y Estado de Bienestar. La gran ruptura mundial contemporánea*. Madrid: Sílex.

Sánchez González, M. P. (coord.) (2010): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea.

Los juegos de estrategia y sus aplicaciones didácticas para la difusión del conocimiento de la historia económica

Antonio José Rodríguez Hernández

José Antonio Vigara Zafra

Jesús López Díaz

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: A nivel educativo, y dentro del mundo de los videojuegos destaca el género de la estrategia, que en su versión para PC tiene una profundidad y un desarrollo mucho mayor que para otras plataformas. Dentro de este género encontramos títulos que no sólo se preocupan por la corrección histórica, sino que también nos ofrecen importantes posibilidades educativas a la hora de transmitir a los alumnos contenidos históricos. Todo ello ha motivado nuestra investigación de campo, para intentar descubrir los más relevantes y apropiados para un aula universitaria. Juegos que también se destacan porque en sus dinámicas sobresale la gestión económica, la construcción, el comercio, el desarrollo de productos o la gestión de recursos. Todo ello enmarcado en muchos casos en un ámbito en el que los jugadores deben tomar decisiones políticas y económicas, a la par que deben cuidar la economía para obtener el objetivo máximo del género de la estrategia: imponerse al rival.

Palabras clave: videojuegos, didáctica universitaria, Historia moderna, Historia económica

Strategy games and their didactic applications for the dissemination of knowledge of Economic History

Abstract: At an educational level, and within the world of videogames, the strategy category stands out, which in its PC version has a much greater depth and development than for other platforms. Within this class we find titles that are not only concerned with historical correctness, but also offer us important educational possibilities when it comes to transmitting historical content to students. All this has motivated our field research, to try to discover the most relevant and appropriate for a university classroom. Games that also stand out because their dynamics emphasize economic management, construction, trade, product development or resource management. In many cases, all this is framed within an environment in which players must make

political and economic decisions, while at the same time taking care of the economy in order to obtain the maximum objective of the strategy's genre: to impose themselves on their opponents.

Keywords: Video games, universitary didactics, Early Modern History, Economic History

Introducción:

Desde hace ya varios años el volumen de negocio de la industria del videojuego ha sobrepasado ya al de la gran industria del cine, y se ha convertido en la industria del entretenimiento que más dinero recauda. El cambio ha sido progresivo, pero ciertamente constante durante la última década. Según datos recientes proporcionados por la AEVI (Asociación española de Videojuegos), organismo que aglutina a las principales distribuidoras y a las empresas desarrolladoras, la facturación del sector alcanzó en nuestro país unos 1.163 millones de euros en el 2016, un crecimiento de más del 7%, que se suma al aumento de la última década. Eso supone que ya prácticamente la facturación del sector sea el doble que la del cine[1]; algo que se viene repitiendo en los últimos años[2]. Liderazgo en el mundo del ocio, que se complementa con el hecho de que el sector emplea directamente a 8.790 personas en España, y representa el 0,11% del PIB[3]. Grandes cifras macroeconómicas que nos permiten entender lo que ya supone la industria del videojuego, y su enorme evolución durante las últimas dos décadas. Unos videojuegos que han evolucionado a ser productos con una importante complejidad técnica y gráfica, basados además de potentes motores técnicos que desarrollar funciones impensables hace años, y que se han mostrado tremendamente polivalentes y capaces de generar entornos virtuales de gran realismo. Motores capaces de adaptarse a las decisiones tomadas por el jugador, y con una inteligencia artificial que va mucho más allá de los viejos arcade lineales que ofrecían una jugabilidad tremendamente reducida, al estar constreñida a unos elementos muy básicos previamente diseñados por los desarrolladores. Las nuevas generaciones de videojuegos son tremendamente complejas, a la vez realistas, gracias a sus considerables capacidades técnicas. Por ello, desde el mundo de la docencia debamos revisar las

---

[1] http://www.abc.es/tecnologia/videojuegos/abci-industria-videojuego-facturo-espana-74-por-ciento-mas-2016-201704101425_noticia.html

[2] http://www.eleconomista.es/tecnologia-videojuegos/noticias/7608246/06/16/Los-videojuegos-facturan-mas-de-mil-millones-de-euros-en-Espana-en-2015.html

[3] http://www.eleconomista.es/tecnologia-videojuegos/noticias/8855713/01/18/La-industria-del-videojuego-da-empleo-a-8790-personas-en-Espana.html

posibilidades que tienen estos nuevos videojuegos dentro de un aula, como nuevas herramientas, y como elementos para saber atraer la atención del alumnado más joven, que a la postre es el sector poblacional que más demanda esta clase de productos.

El videojuego: entre el ocio y la educación

Es innegable que el juego, y lo lúdico, es una constante antropológica propia del ser humano[4], de ahí que desde hace tiempo muchos historiadores, filósofos y educadores se hayan interesado por el tema. Desde el punto de vista de la historia, una de las aportaciones más interesantes fue la de Johan Huizinga. El historiador holandés –bien conocido por su importante obra "El otoño de la Edad Media" (1919)–, se preocupó en su libro "Homo ludens" (1938) por la función del juego en la función humana –y la misma historia del ser humano–, ante la relación existente entre lo lúdico con la reflexión y el trabajo; de ahí el título, y su guiño hacia otros términos que definen la evolución del hombre como homo sapiens y el homo faber. La tesis básica de la obra está en que el juego es considerado como una la génesis de la cultura[5]. Dicha obra fue el punto de partida de otros estudios clásicos, y lógicamente recibiría numerosas criticas. Pero los estudios sobre los juegos que continuaron, gracias a otros trabajos importantísimos llegados del mundo de la filosofía y la sociología, siendo obligado reseñar el de Roger Caillois –que en su obra de 1958 *Los juegos y los hombres*, llegaba a clasificar los juegos en cuatro categorías según sus características–[6].

Dentro del mundo educativo –y especialmente el universitario– siempre se ha tenido recelos de las nuevas tecnologías, y de lo que el cine, la televisión o el mundo de los videojuegos, pueden aportar a divulgar el estudio de cualquier disciplina histórica. Ciertamente la educación primaria y secundaria lleva tiempo poniendo el acento en las posibilidades del cine dentro del mundo educativo[7]; algo a lo que con reticencia se ha sumado la educación universitaria[8]. La problemática para ello es evidente, ante la

---

[4] Borja (1983).
[5] Huizinga (2000), pp. 7-8 y 162.
[6] Caillois (1994).
[7] Breu (2007).
[8] Prieto Arciniega (2005), pp. 23-37.

proliferación de tópicos y errores, que deben ser trabajados y analizados[9]. Es evidente que hay que luchar para mejorar la verosimilitud[10], y que la industria del videojuego evolucione e incluya en sus propuestas las investigaciones realizadas en el seno del mundo científico. Pero sin duda las posibilidades educativas de los videojuegos –a pesar de que en algunos casos se acuse a los videojuegos de violentos, y que fomentan comportamientos asociales entre los adolescentes[11]– son importantes y no podemos dejarlas escapar[12]. Además, estos elementos tecnológicos han llegado para quedarse y formar parte de nuestra cultura popular[13]. Productos lúdicos que ya ni se parecen –tanto técnicamente, como en todos sus aspectos– a los juegos de finales de los años noventa, y la primera década del siglo XXI, que ciertamente serían en algunos aspectos criticados y alabados a su vez por los educadores[14], ya que bien usados pueden ser sin duda muy buenas herramientas en el aula[15]. Postulados del mundo educativo, que si bien en un primer momento eran más críticos, más recientemente –con la llegada de la era digital, y de las generaciones surgidas en ella– son mucho menos escépticos en su uso[16], y lo recomiendan en sus experiencias con alumnos de primaria y secundaria[17].

Cuando analizamos el caso especialmente en otras disciplinas como la historia[18], los investigadores se suelen preguntar si gracias a los videojuegos se aprende, la respuesta siempre es que sí, por lo que claramente conviene ir localizando los más atractivos[19] y que mejor se pueden emplear en el aula[20]. Muchos profesores han intentado adentrarse en la investigación sobre el interés de esta clase de juegos, no tanto por la potencialidad de los mismos, sino porque estamos ante una clase diferente de alumnos. Con ello pretenden reducir la brecha existente entre los métodos de enseñar y los modos de aprender en la enseñanza secundaria, y las nuevas capacidades cognitivas del alumnado, que se ve inmerso en un nuevo papel más activo como generador de experiencias, y abandona su

---

[9] Lapeña (2004). Fornis (2011), pp. 43-51.
[10] Peñate (2017).
[11] Rodríguez San Julián (2002)
[12] Sádaba y Naval (2008).
[13] Greenfield (1996).
[14] Estallo (1995).
[15] Gros (2000, 2009ª y 2009b).
[16] Marín Díaz (2013). Marqués Graells, P. (2000), pp. 55-62.
[17] Sobre la evolución: Pérez García (2014).
[18] Jiménez Alcázar (2018).
[19] Cuenca (2012), pp. 50-61.
[20] Gee (2007). Gros (2008). Turcot (2015).

pasividad[21]. Las experiencias piloto indican que se puede aprender historia gracias a los videojuegos, ya que éstos nos pueden servir tanto para reconstruir digitalmente el pasado, como para conocer como se vivía, o como era su sociedad[22]. Algo que se ve reforzado en base a que las teorías pedagógicas ponen el acento desde hace tiempo en la necesidad de convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje, de ahí la creciente importancia que pueden tomar los videojuegos bien diseñados, realistas, y respetuosos con nuestro pasado histórico. La industria del videojuego ha utilizado mucho el pasado medieval como elemento de inspiración, lo que ha generado el análisis de la disciplina histórica. Algunas veces la apuesta de los videojuegos tiene una inspiración realista, y otras, mezcla sociedades de aspecto medieval con fantasía y magia, algo que desacredita totalmente cualquier producto. Esa realidad ha llamado la atención especialmente a los medievalistas, que han analizado el fenómeno de manera particular, utilizando diversos prismas de análisis y acercamiento, avanzando radicalmente en el conocimiento de los distintos videojuegos y sus posibilidades[23].

Buscando veracidad histórica: géneros y posibilidades dentro de lo videojuegos

En muchos casos los productos genéricos de la industria del videojuego difícilmente pueden aportar algo a un aula universitaria, debido a que su máxima es siempre entretener al mayor número posible de personas, y generar importantes beneficios económicos para la compañía. Los estudios que desarrollan videojuegos utilizan la historia como inspiración, o como elementos estéticos originales que puedan atraer a los compradores, pero en general hay que reconocer que los desarrolladores no suelen vender los juegos como elementos didácticos. Algo que no quita para que algunos puedan ser utilizados como herramientas en el aula; cuestión que debe ser tenida en cuenta en cualquier análisis. Por eso la pregunta que muchos nos hemos preguntado es ¿qué juegos son los ideales para transmitir la pasión que tenemos los profesores por la historia? Esta pregunta no es particularmente nueva, pero en general casi todos los que se la han formulado previamente han coincidido en que dentro del conjunto de videojuegos, los que más

---

[21] Irigaray y Luna (2013).
[22] Valverde (2008). Cuenca (2006). Mugueta (2016).
[23] Especialmente se puede ver el compendio de trabajos publicados por Jiménez Alcázar (2010 y 2016).

potencialidad tienen para la historia son los marcados por el género de estrategia[24]. Algo que en ocasiones se justifica no tanto por la calidad del contenido histórico de esa clase de videojuegos, sino por la potencialidad que estos pueden tener para intentar contenidos, al mostrarnos una imagen global del pasado en la que se debe representar la sociedad, la economía o lo político, algo que puede hacernos reflexionar sobre la estructuración de procesos históricos complejos, su desarrollo y evolución en un marco temporal amplio. En muchos casos los juegos pueden ser verdaderos laboratorios de recreación histórica, en donde gracias a las pautas dadas por el profesor, se pueden analizar las causas y consecuencias de distintos acontecimientos históricos[25].

El género de estrategia histórica haya sido nuestro principal foco de atención, y dentro del mismo hemos indagado y probado diversos productos para poder realizar un diagnostico lo más profesional posible. Antes de desarrollar nuestra propuesta en el aula debemos por ello realizar un breve repaso a nuestra investigación de campo, repasando entre los subgéneros de estrategia los productos más importantes, y representativitos, para sí delimitar lo que puede ser interesante de cada uno. De esta manera lo mejor es hacer un breve repaso por dichas clasificaciones, empezando por los menos interesantes (los juegos en primera persona), para pasar a los juegos que con etiqueta histórica están encuadrados como Estrategia, ya sea en tiempo real, o el género de Gran Estrategia. Pero antes de realizar nuestro propio repaso por los juegos, y establecer un criterio propio de clasificación, conviene advertir que éste no coincide con otros realizados previamente, que marcan el uso de los videojuegos en las aulas de asignaturas de ciencias sociales en 5 grandes ámbitos en lo: económico, social, geográfico, artístico e histórico[26].

Como historiadores, cuando nos acercamos a un videojuego lo solemos hacer con bastante escepticismo. Y no es para menos, ya que la industria nos tiene acostumbrados a productos en los que lo visual y estético prima sobre otras concepciones, o sobre la rigurosidad histórica. Muchas compañías comercializan juegos aludiendo a que son históricos, aunque esta faceta no sea más que el atrezo de los personajes sobre los que se desarrolla la historia. Por ello debemos mencionar los juegos que se desarrollan en primera persona, en donde el jugador toma el lugar de un personaje. En este sector

[24] Valverde (2008). Squire (2004). Cuenca (2012)
[25] Cuenca (2006).
[26] Cuenca (2007).

siempre sorprenden productos como la saga Assassin's Creed, de Ubisoft, ya que el estudio ha desarrollado productos bastante fieles a la arquitectura de las épocas donde desarrolla sus juegos. Sin ir más lejos, en *Assassin's Creed: Unity* (2014), los desarrolladores reconstruyeron en el juego el París de 1789 utilizando planos de la época, ya que pocas estructuras se conservaban. Enorme esfuerzo en medios técnicos y horas de trabajo, pero que es realizado sólo en favor de un escenario y de unas narrativas que poco tienen que ver con la historia. En estos juegos el periodo histórico es usado como si fuera un simple escenario de cartón piedra, o un simple aderezo, para mostrarnos narraciones totalmente rocambolescas, y poco plausibles desde el punto de vista histórico, lo que siempre suele echar para atrás a cualquier entendido de historia. Juegos tan exitosos como éstos también se pueden comparar a otros como la saga *Call of Duty*, o otros de índole histórica, que en primera persona nos hace revivir periodos históricos y combates, especialmente dentro de la segunda guerra mundial. Son juegos que tienen asesores que se han preocupado en que todo el material bélico sea fiel a la realidad, pero estamos ante productos que –a pesar de su veracidad histórica de escenarios, y ambientación– no pueden aportarnos nada a un aula, o la formación de los alumnos, ya que cualquier documental o fotografía, sería mucho más útil. Con ellos solo se puede aprender como iban vestidos los personajes, pero no los trasfondos generales, y el realismo en las narrativas es ciertamente problemático.

Dejando esa clase de productos –que, aunque sean denominados como históricos, no son un recurso tal útil para un aula–, nos encontramos con la etiqueta de estrategia. Con el tiempo, el desarrollo de la industria ha buscado nuevos nichos de entretenimiento y nuevos jugadores –más adultos, y con más formación–, y como podría ser lógico ha mirado a la historia para intentar encontrar una mayor inspiración. Cuando como historiadores recurrimos a los escritores clásicos, muchos de ellos nos relatan los hechos bélicos más importantes, y dentro de su comprensión de la historia lo bélico está muy presente. Algo que fácilmente se puede ver en las obras clásicas Herodoto –padre de la historia, que nos relataría las Guerras Médicas–, Tucídides, Jenofonte, o Julio César. Jugar a la Guerra, pasó también a ser una actividad bastante común en el pasado, sobre todo en los periodos en los cuales no había conflictos, ya que servía como entrenamiento y preparación para los venideros, al mismo tiempo que servía como elemento de ocio para los militares, o la élite noble que solía participar en la guerra. Será entonces cuando se practiquen juegos de guerra (conocidos como wargames), que evolucionarán desde el

ajedrez a otros formatos, pero que tendrán como una característica particular el uso de tableros, y el hecho de que se pueden jugar en una mesa de salón. Esa clase de juegos, entre los que destacan el Kriegsspiel (surgido en 1812, en el seno de la cultura militar prusiana)[27], o el inglés *Little Wars* (1913), que gracias a un tablero que simula un mapa, y de miniaturas de soldados, se usaban para mostrar la lucha de diferentes ejércitos, basándose los combates en unas ajustadas reglas. Algo que fue evolucionando especialmente durante el siglo XX[28]. Todo este trasfondo ha sido aprovechado por la industria de los videojuegos, que desde hace tiempo ha empezado a desarrollar juegos con unas características parecidas, y en que lo táctico y estratégico está muy presente, siendo la batalla, o el conflicto bélico, lo más esencial. Pero estos wargames son en general un parte pequeña y minoritaria del mercado global, y aunque atraen a jugadores muy fieles, su numero no es excesivamente elevado y su perfil mayoritario es el de varón de una edad adulta. Entre esta una denominación bastante amplia encontramos productos muy diversos, pero que en general mantiene una estrecha relación entre historia y la guerra, y tienen un alto nivel de rigurosidad histórica.

Dentro de este panorama hay juegos históricos actuales que se basan en la rigurosidad histórica, y en los detalles, algo que hace que estén bien ambientados. Pero la rigurosidad no siembre permite que de esos juegos se pueda aprender demasiado, por lo que siempre debemos preguntar: ¿Qué pueden aprender nuestros alumnos de universidad de ellos? La variedad de juegos es muy amplia. Así, en algunos como *Ultimate General: Civil War* (Game-Labs LLC, 2016) podemos ponernos en la piel de un general americano y combatir en la guerra de secesión, aprendiendo las máximas propias de la guerra del momento, y comprendiendo la táctica y lo mortal que empezaba a ser la artillería. También, gracias a compañías especializadas en estrategia, como *matrix games y Ageod*, podemos combatir en la Guerra de los Treinta años (2014), la Guerra Civil Inglesa (2017) o llevar a Prusia a su cenit en tiempos de Federico el Grande (2010), la primera versión de la saga. En esta clase de productos se conjugan bien los combates con las acciones y decisiones que propone el jugador, teniendo también mucha importancia el aprovisionamiento y los movimientos. Gracias a estos juegos, no jugamos una batalla histórica concreta, sino una campaña, con su complejidad, y con la importancia propia de

[27] Von Hilgers (2000).
[28] Una reflexión histórica de esta clase de juegos: Caffrey (2000).

la economía. De esta manera comprenderemos bien como eran los ejércitos de los diferentes periodos históricos, como combatían sus hombres, las armas, e incluso aprenderemos geografía, el trasfondo histórico de los conflictos, o incluso el nombre de los generales y las unidades que participarían en estos conflictos. Cuestiones que podrían ser elementos didácticos interesantes en un aula de táctica militar histórica, pero a nivel didáctico, en general estos productos no aportan nada que un buen documental, o unas cuantas imágenes no puedan hacer para comprender la historia, y por lo tanto no son una herramienta significativa en un aula de historia. Los alumnos claramente pueden aprender gracias a ellos, y mostrar más curiosidad por los hechos históricos, pero la información que trasmiten está lejos de ser prioritaria dentro de las enseñanzas obligatorias.

Ilustración 1: Captura de pantalla del juego *Ultimate General: Civil War* (Game-Labs LLC, 2016).

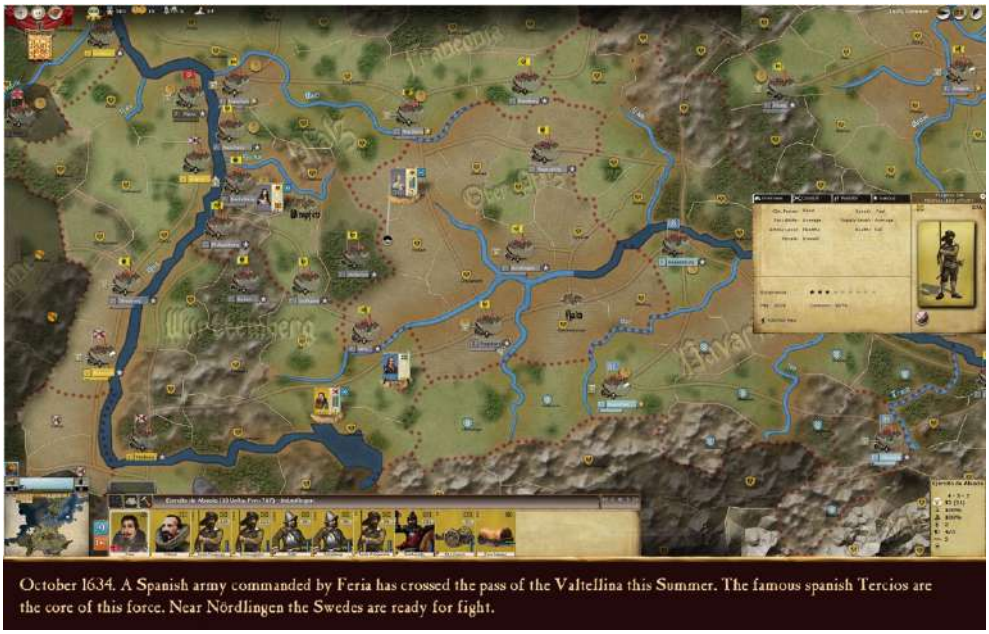


Ilustración 2: Captura de pantalla del juego *Thirty Years War* (Matrix/Ageod, 2014)

Hace más de dos décadas una novedad fue la aparición de muchos juegos denominados "juegos de estrategia en tiempo real", (o RTS "Real Time Strategic Games, según su denominación anglosajona), aparecieron en el mercado mirando hacia la evolución humana, haciendo que el género de la estrategia histórica fuera su referente, estando éstos orientados a un publico más joven. Juegos como *Age of Empires* y *Sid Meier's Civilization* no eran juegos de guerra en lo que lo único que se podía ver –o hacer– era vencer al enemigo, debido a que plantearon estrategias en tiempo real en donde los jugadores conjugaban la estrategia básica, con el desarrollo tecnológico, la recolección de recursos y la evolución propia de la humanidad. Mientras los alumnos de EGB o la ESO jugaban a ellos podían en el acto lúdico familiarizarse con algunos conceptos y cuestiones básicas que podían interiorizar sin esfuerzo alguno, como las diferentes edades de la humanidad, la periodización de la historia, los avances tecnológicos clave, o el propio proceso de cambio histórico. Age of Empires, más allá de ser un wargame –para lo que fue diseñado, y sin que se realizara una investigación histórica exhaustiva, como sus diseñadores indicaron[29]–, permitía a los más jóvenes preocuparse por construir estructuras económicas, preocuparse por la variable demográfica (que siempre limitaba la posibilidad de crear nuevos ejércitos), y la mejora de la tecnología. Todas ellas claves

[29] Shelley (2001).

para conseguir la victoria final. Desde su aparición en 1997 el juego contó con tres entregas principales, apareciendo la última en 2005. Juntas las tres abarcaban desde la Edad de Piedra hasta los comienzos de la Historia Contemporánea, pasando por el auge de roma el medievo o la época del descubrimiento de América. Juego que supuso un éxito de ventas, y de jugadores, ante la posibilidad de que pudiera ser jugado por varios jugadores a la vez en diferentes equipos. Dicho producto ha sido objeto de diferentes ensayos dentro de las aulas de enseñanza primaria y secundaria[30], e incluso una tesis doctoral se centro en las aplicaciones para la enseñanza de la historia del juego Civilization –con 6 entregas entre 1991 y 2016–[31]. Pero estos juegos de estrategia a tiempo real aportan poco a un estudiante universitario, ya que más allá del trasfondo, su falta de veracidad es bastante preocupante, por lo que a nuestro juicio su introducción en un aula universitaria sería un error. Están pensados para para ser jugados de forma dinámica, rápida, y en muchos casos por varios jugadores a la vez; por lo que no tienen profundidad.

De la misma manera, otros juegos con contenido histórico se centran en la simulación comercial. Dentro del marco histórico, éstos han elegido curiosamente algunos periodos históricos, y espacios geográficos, muy concretos. Gracias a estos productos el alumnado puede señalar la importancia del creciente comercio internacional desde la época bajomedieval, y la aparición de instituciones como la Hansa, o de los gremios. En este conjunto de productos tenemos juegos como *Patrician* (Ascaron/Kalypso, cuatro productos entre 1992-2010) –centrado en el universo de la liga hanseática–, o *The Guild* (4 Head Studios, con 3 entregas entre 2002-2018) –ambientado en 1400, y que se centra en la gestión comercial y en la construcción–, o *Grand Ages: Medieval* (Kalypso, 2015), con una ambientación muy parecida. También tenemos otros juegos como *The Rise of Venice* (Kalypso, 2013) en el que el jugador se pone en la piel de un comerciante veneciano en el Mediterráneo Occidental, y que tiene objetivos idénticos; mientras que la serie *Port Royal* (Ascaron/Kalypso, tres productos entre 2002-2012) combinaba la gestión comercial, la piratería y combate naval en el entorno del Caribe durante la Edad Moderna. Juegos de gestión comercial que tienen su base en la venta de productos de un

---

[30] Cuenca (1999), pp. 22-24.
[31] Squire (2004).

lugar a otro, y con los que se pueden aprender conceptos relacionados con el mercado y los procesos productivos, pero que a nivel histórico solo aportan que el jugador se pueda familiarizar brevemente con algunos conceptos históricos y geográficos muy básicos.

Ilustración 3: Captura de pantalla del juego The Rise of Venice (Kalypso, 2013)

Un subgénero destacado –muy relacionado con los wargames– es el denominado Grand Strategy, que utiliza dinámicas y objetivos mucho más amplios. En muchos casos se trata de juegos de guerra pero que tienen un nivel mucho más elevado, y que en vez de preocuparse por un ejército –o una batalla–, sus dinámicas son muchísimo más amplias, ya que se ponen al nivel de una nación, un estado o un imperio, y en donde el jugador no sólo debe combatir con sus enemigos, sino que sobre todo debe usar sabiamente sus recursos. Dentro de la mayoría de esta clase de juegos existe una combinación entre lo que es el desarrollo tecnológico, la diplomacia, el comercio, la economía, la construcción y mejora del territorio, y la propia estrategia. Muchos de estos juegos se han inspirado en épocas históricas bastante concretas, siendo especialmente dos las compañías que han innovado, y se han especializado en esta clase de productos: Paradox y The Creative Assembly.

Dentro del género, la compañía británica The Creative Assembly (comprada en el 2005 por la todopoderosa Sega, como su filial europea) se destacó por crear el año 2000 un juego –*Shogun: Total War*– que combinaba la jugabilidad por turnos y la que se produce en tiempo real. En esa entrega se centraba en el Japón de la era shengoku, con sus dinámicas que recuperaban el Japón de samuráis, con la introducción de las armas de

fuego introducidas por los comerciantes europeos. La saga Total War ha tenido tanto éxito, que hoy en día ha explorado diversas épocas históricas, incluso en varias ocasiones, al ir mejorando el rendimiento de la inteligencia artificial, y todos los aspectos gráficos y jugables de sus productos. El Japón ha sido objeto de distintos productos que desarrollan el Japón feudal, e incluso hasta la llegada de la era Meiji –*Shogun: Total War* (2000), *Total War: Shogun 2* (2011) y *Total War: Shogun 2: Fall of the Samurai* (2012)–. La edad antigua y clásica también ha sido objeto de inspiración, desarrollándose en la saga gracias a juegos que abarcaban el nacimiento de Roma, la época de Alejandro el Magno, y que incluso llegaban hasta las invasiones bárbaras: Rome: Total War (2004), *Rome: Total War: Alexander* (2006), *Total War: Rome II* (2013) y *Total War: Attila* (2015). La época Medieval ha sido el objetivo de productos como Medieval: Total War (2002), y *Medieval II: Total War* (2007), que llevaban la saga hasta comienzos de la Edad Moderna y la conquista de América; mientras que *Empire: Total War* (2009) y *Napoleon Total War* (2010) cubrían desde 1700 hasta el final de las guerras napoleónicas. Esta gran cantidad de juegos indican la actualidad de sus productos, y la fascinación que han causado en sus fans. Son productos que son históricos, y que recrean algunos hechos del pasado, pero en los que la historia –y los contextos históricos– son puestos al servicio del juego, como excusa para presentar retos estratégicos al jugador. Gracias a ellos se puede aprender algo, debido a la información que se incluye en el juego, y a las dinámicas establecidas. Con la saga Rome podemos aprender algo sobre las invasiones bárbaras y los Hunos, o conocer la influencia de las reformas de Cayo Mario, o algunas leyes romas. Con Empire Total War podíamos comprender la expansión europea por América y la India durante el siglo XVIII, descubrir la importancia tecnológica de la maquina de vapor, o investigar conceptos como el empirismo o la fisiocracia para mejorar nuestra economía y producción; al mismo tiempo que el comercio de algunos productos traídos de América y la India (azúcar, tabaco, té, especias,…) se hacia capital en nuestro imperio. Es cierto que estos juegos nos proponen una imagen más o menos fija, y plausible, del pasado, pero el desarrollo de la experiencia del jugador en ellos es mucho más libre. Por ello, el jugador podía empezar liderando Suecia en 1700, con el paso de los turnos y años, podía progresar, y acabar la partida dominando el globo; algo que históricamente hubiera sido muy improbable. Resumiendo, son productos que, aunque son respetuosos con la historia, este no es su objetivo, sino su entorno de desarrollo. De ahí que sean productos que aunque pueden ser utilizados como foto fija, sean difíciles de usar en un aula. Pueden

motivar al alumno por aprender conceptos históricos –y ha generar su curiosidad por los periodos históricos–, pero en general tras dedicar 10 horas a estos juegos no se ha aprendido más historia que leyendo un libro, por mucho que el acercamiento a la historia haya podido ser más divertido.

Ilustración 4: Captura de pantalla del juego *Empire Total war* (The Creative Assembly, 2009)

Otra gran desarrolladora de videojuegos que destaca en su apuesta por juegos históricos es la multinacional sueca Paradox, una verdadera experta en la producción y comercialización de productos de estrategia con sello histórico. Desarrolladora que siempre se ha mostrado bastante receptiva a la opinión de los jugadores, y a la corrección de errores de tipo histórico en sus productos, los cuales en general intentan que los jugadores gestionen la economía, el comercio, la política interna, la diplomacia, el desarrollo tecnológico y las fuerzas militares de una nación en un periodo concreto de la historia. Sus juegos en ocasiones se caracterizan por la complejidad, pero también por la fidelidad histórica que siembre se intenta preservar, por lo que sus desarrollos –a pesar de tener decenas de miles de subscriptores– no son un producto de masas. Desde el año 2000 han desarrollado en sus entregas varios periodos históricos que van desde la época medieval (*Crusader Kings*, con dos entregas 2004 y 2014), a la segunda Guerra Mundial

(*Hearts of Iron*, con cuatro entregas: 2002, 2005, 2009 y 2016), pasando por la Europa moderna (*Europa Universalis*, con cuatro entregas: 2000, 2001, 2007 y 2013) y el siglo XIX (*Victoria*: 2003 y 2010).

Estos productos son algo diferentes a lo que solemos ver en el marcado, porque en muchos casos –como el de *Europa Universalis*– han priorizado el realismo, algo que no ha pasado desapercibido como herramienta de aprendizaje[32]. De esta manera, gracias a este juego podemos mostrar una imagen más realista, y cualquier jugador tiene problemas en no seguir ciertas reglas históricas. No sólo la gestión económica y diplomática es compleja, sino que es realista, por lo que también se pueden aprender cosas. Además, la inteligencia artificial –gracias al motor de juego Clausewitz, patentado por Paradox– está programada para seguir unos parámetros históricos. Es un juego complejo, que no se basa en la conquista global como otros juegos, sino que tiene un realismo especial. Así, cualquier guerra que emprende el jugador debe estar respaldada por un casus belli, ya que de otro modo la nación que emprende esa lucha recibe importantes penalizaciones. Todo ello hace que no sea un juego de estrategia al uso, y que el objetivo del jugador sea en muchos casos simplemente sobrevivir a las circunstancias históricas e intentar cumplir misiones bastante paralelas a las históricas. Todo ello dota al juego de grandes posibilidades como elemento innovador en las aulas.

Elijamos un producto: Europa Universalis IV

Dentro de las tutorías de las asignaturas de Historia Moderna de España I (1469-1665) e Historia Moderna de España II (1665-1808), comprendimos rápidamente que, tanto por la temática, como por el periodo histórico, el juego Europa Universalis era el más adecuado, ya que en su versión inicial comprende los periodos históricos que abarcan desde 1444 a inicios del siglo XIX, más que suficiente para dichas asignaturas. Y aunque el juego es en cierta manera eurocentrista, realmente abarca todo el globo conocido, ya que progresivamente, con el paso de los años, el mapa se va ensanchando apareciendo las nuevas tierras conocidas por los europeos. En el juego aparecen la mayoría de los países descubiertos, manteniéndose gran veracidad geográfica, lo que permite que los alumnos

[32] Podemski (2015).

puedan incluso utilizar el juego para analizar la evolución histórica de cada nación, debido a que todas las facciones pueden ser jugables a partir del año que nosotros decidamos. Además, hay muchos factores que están presentes en el juego, desde elementos como la religión, o la cultura predominante –los cuales limitan el orden público–; algo que mejora el trasfondo global. La tecnología también es importante, si no la desarrollamos adecuadamente puede lastrar nuestra economía y productividad, y hacer que nuestra nación se arruine.

Pero un aspecto destacado es la gestión económica, que en las clases de historia nos puede ayudar a transmitir a nuestros alumnos algunos conceptos de una manera más fácil. Así el juego introduce elementos importantes de análisis en el parámetro económico, como el origen de los ingresos –entre los que se encuentran los impuestos, los productos que se generan, el comercio, las minas de metales preciosos o los aranceles–, la distribución de los gastos –mayoritariamente empleados en el mantenimiento del ejército y de la administración del estado–, o el peligro a la inflación, todo ello dependiente de factores como el descontento, la legitimidad o la estabilidad, que nos limitan la efectividad de nuestra capacidad de recaudar impuestos. Otra faceta destacada dentro del juego es el comercio, estructurado en diferentes interfaces y mapas. Un elemento muy histórico son los flujos comerciales y su dirección, además de la presencia de nodos comerciales importantes. Los flujos comerciales tienen tres puntos de destino como principales puertos comerciales de la época: Génova, Venecia y Amberes/Ámsterdam, lo cual imprime bastante veracidad. Además, el comercio está estructurado por complejas dinámicas bastante realistas que dan un toque de autenticidad al conjunto; al mismo tiempo que la diferencia de productos producidos, y sus precios, nos haga apostar como jugadores por unos frente a otros, para así que nuestros mercaderes puedan tener más beneficios en los nodos comerciales donde están presentes. En conjunto todas estas dinámicas son interesantes para explicar múltiples cuestiones históricas del periodo.

Ilustración 5: Interfaz económico del juego *Europa Universalis* (Paradox, 2013)

Ilustración 6: Interfaz comercial del juego *Europa Universalis* (Paradox, 2013)

Para demostrar las capacidades del juego como herramienta lo sometimos a prueba dentro de las posibilidades que nos ofrece la UNED. Dentro de las tutorías del centro asociado Gregorio Marañón de Madrid conseguimos que 14 alumnos voluntarios se sumaran a la actividad, la cual desarrollaron en varias tutorías extra fuera del horario oficial, evaluándose la práctica como una PED (prueba de la evaluación a distancia), que aunque voluntaria, supone un punto dentro de la nota total de la asignatura: Historia Moderna de

España. La metodología aplicada fue sencilla, ya que tras recomendar la lectura a los alumnos de varios temas del manual en donde se detallaban cuestiones como la Revolución de Precios, la crisis del siglo XVII, la evolución del comercio durante el siglo XVI, o el papel de la plata americana en el orden mundial, les invitamos a jugar en sus casas, para que luego nos entregaran un cuestionario crítico evaluable. La apuesta era jugar con España durante varios periodos concretos desde 1492, para así poderse hacer una idea total de las posibilidades del juego. Dicho cuestionario debía mezclar las experiencias adquiridas en el juego con las lecturas, y contaba con estas sencillas preguntas que debían desarrollarse en un máximo de tres folios:

1.Tras su experiencia en el juego ¿Qué gastos eran los más importantes dentro del juego? ¿Puede comparar esto con lo aprendido en los manuales?

2.¿Cual era le papel del comercio en esta época: siglos XVI-XVIII? ¿En el juego se advierte alguna evolución considerable? ¿Cuál es el papel del mercantilismo?

3.¿Defina los productos comerciales más rentables del juego, y compárelos con los que se citan en el manual?

4.¿Cual es la importancia en la economía de las nuevas tierras adquiridas por España en el juego? ¿Es capaz de contextualizar con la información manejada por los manuales?

5.¿Tras jugar, qué importancia tiene la inflación para la evolución de cualquier país?

El resultado del cuestionario fue bastante adecuado, si bien algunos alumnos se quejaron de la propia dificultad del juego, ya que con demasiada facilidad debían acudir a prestamos, y su inflación se disparaba. Pero en general los alumnos afirmaron como elemento negativo que debieron dedicar demasiadas horas para avanzar en el juego. Como parte positiva es que muchos afirmaban que habían entendido mejor las cosas que con la simple lectura, y que el juego les había motivado a aprender, y a intentar encontrar en los manuales algunas pautas para ser mejores en el juego, algo que lamentablemente la mayoría no consiguieron por la inherente complejidad del mismo. A pesar de los defectos de la puesta en práctica de la idea, la respuesta del alumnado fue buena, y es evidente de que lo aprendido por esta vía fue interesante para ellos, al mismo tiempo que comprendieron mucho mejor los procesos de largo recorrido, o la importancia de distintos

factores económicos dentro de la economía histórica, siendo para muchos una experiencia motivadora.

Conclusiones:

Casi todos los especialistas que se han acercado a los videojuegos desde el mundo de la historia suelen coincidir que en afirmar que éstos pueden tener utilidad didáctica, y que con ellos también se puede aprender. Algo que en muchos casos hemos intentado advertir en nuestra propia investigación, probando que pueden aportar, y que elementos concretos se puede aprender con ellos. De ahí que siempre hayamos intentando evitar los riesgos de juegos que no son respetuosos con la historia. Es cierto que hay juegos bastante realistas, y que aportan información adicional sobre entornos históricos, donde cualquiera pueda aprender cosas, o aprender experiencias concretas; pero realmente son muy pocos los productos comerciales que puedan mostrar una dinámica realista y que con ellos se pueda aprender un contexto histórico más allá de su estética, o de la información verás que nos transmita. De esta manera, nuestra apuesta es intentar encontrar productos de la industria que puedan ser útiles para aportar contenidos históricos sustantivos dentro de los currículos educativos, porque el principal problema es que aunque un videojuego de contenido histórico pueda llegar a ser muy fiel reconstruyendo el pasado, eso no garantiza que nuestros alumnos aprendan, y lo hagan eficazmente, más allá de que el método les pueda parecer atractivo al diferenciarse de la típica clase magistral en la que el profesor habla y los alumnos escuchan. Por eso mismo, como algunos trabajos han demostrado, es esencial integrar el videojuego elegido en estrategias didácticas más amplias, junto a otros recursos didácticos, para aprovechar toda su potencialidad, creando para ello una planificación exhaustiva de lo que se pretende inculcar a los alumnos con el proceso[33].

Dentro de nuestra mirada global a los juegos citados hemos advertido que la gran mayoría realmente no sirven en exceso para lo que nos planteamos al principio: que nuestros alumnos comprendieran algunos procesos históricos, gracias a gestionarlos de primera mano con los videojuegos. Demasiados productos sirven sólo como una foto fija, o una fuente de información adicional, pero no siempre pueden generar compresión de

[33] Squire (2004), p. 124.

procesos. Europa Universalis es un videojuego que puede sorprender por lo que se puede aprender, pero su complejidad hace que no siempre pueda motivar a todos los jugadores, que en ocasiones se ven frustrados. Aún así es evidente que es una herramienta útil, pero que por su complejidad no siempre es atractiva para todos los alumnos, y visualmente no es una apuesta tan atractiva, aunque a su favor tiene que es un producto con grandes dosis de realismo y veracidad histórica.

Bibliografía:

BORJA, María de (1983). *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

BREU, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona: Graó.

CAFFREY, M. (2000): "Toward a History-Based doctrine for wargaming". *Aerospace Power Journal*, nº14-3, pp. 33-56.

CAILLOIS, R. (1994). *Los Juegos y los hombres: La Máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica (original de 1958).

CUENCA LÓPEZ, J.Mª. (1999). "Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la Historia. Análisis de caso: Age of Empires". *Aula de Innovación Educativa*, nº80, pp. 22-24.

CUENCA LÓPEZ, J.Mª. (2006). "La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación". *Treballs d'Arqueologia*, nº12, pp. 111-126.

CUENCA LÓPEZ, J.Mª. (2007). "Los videojuegos en la enseñanza de la Historia". *Seminario Internacional Taula d'Història celebrado en Barcelona*. En: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/viodeojuego%20en%20la%20ens.pdf

CUENCA LÓPEZ, J.Mª. (2012). "¿Se aprende Geografía e Historia a través de los videojuegos?". En: F.J. SÁNCHEZ I PERIS *et. alli.* (Coord.)", *Actas del I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.* Valencia: Universidad de Valencia, pp. 50-61.

ESTALLO, J. A. (1995). Los *videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.

FORNIS, C. (2011). "Un sendero de tópicos y falacias: Esparta en la ficción y en la Historia popular". *SPAL: Revista de prehistoria y arqueología de la Universidad de Sevilla*, nº20, pp. 43-51.

GEE, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave McMillan.

GREENFIELD, P.M. (1996). "Video Games as Cultural Artifacts". En GREENFIELD, P.M. y COCLING, R.R. (ed.), *Interacting with Video*. Norwood: NJ.Ablex Publishing.

GROS SALVAT, B. (2000). "La dimensión socioeducativa de los videojuegos". *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, nº12.

GROS SALVAT, B. (Coord.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

GROS SALVAT, B. (2009a). "Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje". *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, nº7, pp. 251-264.

GROS SALVAT, B. (2009b). "El uso de los videojuegos para la formación universitaria y corporativa". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, nº 239-240, pp. 14-18.

HUIZINGA, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza (original de 1938).

IRIGARAY, M.V. y LUNA, M.R. (2013). "La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia: dos experiencias áulicas en la escuela secundaria", *Clío & Asociados*, nº17, pp. 411-437.

JIMÉNEZ ALCÁZAR, J. F. (2010). "The other possible past: simulation of the middle ages in videogames". *Revista Imago Temporis. Medium Aevum*, nº5, pp. 299-340.

JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. (2016). *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medievo y videojuegos*. Murcia: Ed. Compobell.

JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. (2018). "La Historia vista a través de los videojuegos", en VV.AA. *Juego y ocio en la Historia*. Valladolid: Universidad de Valladolid-Instituto Universitario de Historia Simancas, pp. 141-170

LAPEÑA, O. (2004). "La imagen del mundo antiguo en la ópera y el cine. Continuidad y divergencia". *Veleia,* nº21, pp. 201-215.

MARÍN DÍAZ, V. (2013). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos. Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en educación inclusiva*. Madrid: Síntesis.

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000). "Videojuegos. Las claves del éxito". *Cuadernos de Pedagogía*, nº291, pp. 55-62.

MUGUETA, I. (2016). "Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior". *Contextos Educativos*, Nº. Extr. 1, pp. 9-30.

PEÑATE DOMÍNGUEZ, F. (2017). "La verosimilitud de la Historia en el videojuego histórico". *Presura,* 21/3/2017. http://www.presura.es/2017/03/21/la-verosimilitud-videojuego-historico/

PÉREZ GARCÍA, A (2014). "El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas", *Escuela Abierta,* nº17, pp. 135-156.

PODEMSKI, P. (2015). "Teaching middle school history through grand strategy video games: the case of Europa universalis". Yearbook of the International Society of History Didactics / Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, nº36, pp. 115-29.

PRIETO ARCINIEGA, A. (2005). "Troya sin Homero: Troya (2004)". *Studia Histórica. Historia Antigua*, nº23, pp. 23-37.

RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (Ed.) (2002). *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos.* Madrid: Instituto de la Juventud.

SÁDABA, R. y NAVAL, C. (2008). "Una aproximación a la virtualidad educativa de los videojuegos". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº9 (3), pp. 167-183.

SHELLEY, B. (2001). *Guidelines for Developing Successful Games*. URL: http://www.gamasutra.com/features/20010815/shelley_01.htm

SQUIRE, K. (2004). Replaying History: Learning World History through playing Civilization III (tesis doctoral). Indiana University.

TURCOT, L. (2015). "Au coeur de la Révolution: les leçons d'histoire d'un jeu vidéo", París: Vendemiaire.

VALVERDE, J. (2008). "Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos". *Cultura y Educación*, nº20 (2), pp. 181-199.

VON HILGERS, P. (2000). "Eine Anleitung zur Anleitung. Das taktische Kriegsspiel 1812-1824". *Board Games Studies Journal*, nº3, pp. 59-77.

Una aproximación a la aplicación de los videojuegos y las tecnologías digitales a la enseñanza de la Historia

Amós Farrujia Coello

Universidad de La Laguna

Sergio Solbes Ferri

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: En las sociedades tecnológicamente desarrolladas, la influencia de los avances informáticos y las nuevas tecnologías afectan a la vida cotidiana de los individuos. La didáctica de la enseñanza no puede escapar en absoluto a esta realidad. Nuestra propuesta pasa por servirse de un sector puntero de la industria de los videojuegos para realizar una aproximación a su aplicación práctica para la enseñanza de la Historia y, más en concreto, de la Historia Económica.

Palabras clave: Historia Económica; Desarrollo de la disciplina; Disciplinas relacionada; Otros (miscelánea)

Códigos JEL: N00, N01, Y80, Y90

An approach to the application of video games and digital technologies to the teaching of History

Abstract: In technologically developed societies, the influence of computer advances and new technologies affect the daily lives of their individuals. The didactic of teaching cannot escape this reality at all. Our proposal is to use a leading sector of the video game industry to make an approach to its practical application for the teaching of History and, more specifically, the Economic History.

Keywords: Economic history; Development of the Discipline: Historiographical, Sources and Methods; Related Disciplines; Other (miscellaneous categories)

JEL Codes: N00, N01, Y80, Y90

Agradecemos la autorización y el asesoramiento de Andras Vajlok de la compañía *Paradox Interactive*® para comentar y analizar los videojuegos de la compañía. Por la misma razón, damos las gracias a Lucy Boxall de *Creative Assembly*®.

1. Nuevas tecnologías y videojuegos

El fenómeno de las nuevas tecnologías y en especial de los videojuegos se encuentra cada día más extendido. El avance en el diseño de los programas y la informática en general ha propiciado la creación de más y mejores videojuegos en los que las compañías invierten millones de dólares para su generación y posterior publicidad, siendo muchos los que acaban vendiéndose a escala masiva. La aparición de plataformas online para la gestión de los videojuegos ha expandido si cabe el fenómeno puesto que han hecho innecesario disponer del videojuego en formato físico, lo que permite alcanzar una difusión muy superior y ahorrar en costes de producción.

En este sentido, destaca especialmente la plataforma *Steam*® de la compañía *Valve Corporation*® que, fundada en el año 2003, dispone actualmente en su catálogo de más de 12.000 videojuegos con 33 millones de jugadores diarios y 67 millones de usuarios mensuales fijos[1]. Esta plataforma permite la instalación de su software de forma gratuita en cualquier PC tras una simple búsqueda en cualquier portal de internet. *Steam*® ofrece al menos una veintena de servicios: asocia los videojuegos a la cuenta de usuario, permite jugar *online*, actualiza automáticamente los juegos, agiliza las descargas, permite diseñar y compartir *mods*, guarda las partidas en la nube, dispone de chat propio, permite compartir juegos con los amigos, capturas de pantalla y vídeos. También permite que los usuarios califiquen los juegos según su experiencia mediante la redacción de un análisis que también permite la posibilidad de que otros usuarios puedan acceder a valorarlo o comentarlo.

Podríamos destacar tres cuestiones en relación con la mencionada plataforma y nuestro objeto de interés. En primer lugar, hemos mencionado la posibilidad de diseñar y compartir *mod*s, aunque no explicamos su función: se trata de una modificación del juego original, un añadido gratuito que puede mejorar sensiblemente la experiencia de juego y que, en los videojuegos de contenido o temática histórica, han encontrado tradicionalmente un espacio ideal para desarrollar su verdadero potencial. Los creadores de *mods* suelen realizar recreaciones absolutamente fidedignas desde el punto de vista histórico en relación con asuntos de diverso contenido, tales como la formación de las

---

[1] https://juegosadn.eleconomista.es/sites/steam/ Consulta realizada el 5 de abril de 2018.

distintas unidades militares (en juegos relacionados con la guerra) o los distintos edificios históricos y obras de arte. En segundo lugar, quisiéramos destacar el fenómeno de los "mentores", que son jugadores o medios influyentes que califican y expresan su análisis u opinión del juego y explican por qué lo recomiendan o no; realmente estos mentores ejercer una enorme influencia sobre el resto de jugadores y evidentemente sobre los futuros consumidores de los videojuegos. El tercer servicio que interesaría remarcar se refiere a los foros propios del *Steam Comunity* en los que los usuarios comentan aspectos del videojuego como sus posibles errores, estrategias de actuación, etc.; en algunas ocasiones se han llegado a plantear auténticos debates de elevado contenido científico sobre juegos con diversa temática histórica.

Es el caso, por ejemplo, del videojuego *Empire Total War*® creado por la compañía *Creative Assembly*® y ambientado en el siglo XVIII. A través de un "hilo" titulado (en inglés) "¿cuál es tu facción favorita?" se puede escoger la posibilidad de manejar los destinos de España, Francia, Gran Bretaña, Austria, Prusia, Polonia-Lituania, Suecia, Provincias Unidas o Rusia. Profundizando en el hilo escogido se puede llegar a encontrar numerosos comentarios, por ejemplo, sobre la historia de Rusia, de Polonia y de otros países del Este durante este siglo, como testimonio del debate surgido entre los propios usuarios de los foros, que, en muchos casos, superan los más de 150 comentarios fundamentados.

No solamente surgen debates históricos en estos foros. En los análisis de los videojuegos de contenido histórico las críticas de los jugadores suelen centrarse la mayor parte de las veces en si el juego es suficientemente verídico, es decir, si representa correctamente las armas, uniformes o vehículos de la época. En este sentido, conviene asumir la idea de que, efectivamente, la mayor parte de los videojuegos de contenido histórico se relacionan con un contenido bélico, sobre todo en todos aquellos pertenecientes al género de la estrategia. Podemos utilizar como referencia para lo que estamos describiendo lo sucedido con el último juego de la conocida saga de *shooters* ("tiradores") llamada *Call of Duty*® ambientada en la II Guerra Mundial y, en concreto, al *Call of Duty: WWII*® de la compañía *Activision*® que vio la luz el 2 de noviembre de 2017. Multitud de jugadores criticaron el videojuego y lo calificaron como no recomendable porque, según ellos, no era lo suficientemente fidedigno desde el punto de vista histórico en cuanto a la representación de uniformes, municiones, banderas y armas. Criticaban crudamente la censura de la esvástica nacionalsocialista en las banderas del III Reich que aparecen en el

juego (una cuestión de debate que podría dar mucho de sí), pero lo que más nos interesa recalcar es que los usuarios atacaron al videojuego por representar a los soldados alemanes armados con un subfusil PPSH un arma, para los profanos en tecnología bélica, propia de la infantería soviética. La respuesta de la compañía y de otros usuarios fue que, aquellos jugadores que criticaban el detalle, parecían haber olvidado que, históricamente, los alemanes desplegaron en el sector de Normandía antiguas unidades militares soviéticas organizadas en el llamado Ejército Ruso de Liberación del general Andrei Vlassov: son las llamadas *Osttruppen* que estuvieron comandadas por oficiales alemanes, lo que justifica perfectamente el uso de ese tipo de arma[2]. Cuestiones y debates como la aquí comentada se pueden encontrar con asiduidad en un juego que hasta el momento cuenta con casi 11.000 análisis de distintos jugadores[3].

2. ¿Pueden utilizarse los videojuegos en una enseñanza práctica de contenidos históricos?

Desde los tiempos de Heródoto en el siglo V a.C., la Historia siempre ha atraído tanto a las sociedades como a los individuos. Ese interés ha sido recogido asimismo por las nuevas tecnologías que han contribuido a desarrollar videojuegos basados prácticamente en todos los diversos períodos históricos, pero muy especialmente Grecia, Roma, Edad Media, Edad Moderna y Segunda Guerra Mundial. Como explicábamos anteriormente, los juegos que mejor se adaptan al desarrollo de contenido histórico son precisamente los llamados de estrategia debido a la cantidad de datos y referencias históricas que permiten ofrecer. Con este tipo de videos, el jugador aprende todos esos datos mientras se divierte y, lo que también es muy importante, los comenta con su grupo de amigos en su entorno virtual. Precisamente este último es un factor especialmente destacable, la posibilidad para el usuario de interactuar con el entorno, algo que no puede lograr ningún libro, artículo o documental por razones obvias.

---

[2] Beevor (2009), pp. 47-48.

[3] https://www.callofduty.com/es/wwii. Consultado en *Steam*® el 13 de abril de 2018. Conviene señalar que un usuario sólo puede analizar un juego si lo posee en su "*biblioteca*", es decir, el espacio donde se almacenan los títulos adquiridos.

Los videojuegos tienen hoy en día un peso innegable en la sociedad. En un mundo hiperconectado y donde el estímulo casi siempre es visual, muchos jugadores aprenden contenidos históricos a través de los videojuegos. Y cada vez son más los jugadores que exigen a las compañías que esos juegos históricos representen fielmente el acontecimiento que están pretendiendo reflejar, es decir, que la acción debe desarrollarse necesariamente dentro de una buena y rigurosa ambientación histórica.

En ese sentido, resulta encomiable el esfuerzo realizado por la compañía francesa *Eugen Systems*® y la sueca *Paradox Interactive*® en el juego de estrategia ambientado en la II Guerra Mundial *Steel Division. Normandy 1944*® que vio la luz el 23 de mayo de 2017. Dicho juego plantea, desde la estrategia bélica, el enfrentamiento entre unas divisiones aliadas y otras alemanas mediante la recreación de diversos campos de batalla y diferentes cuerpos militares, todo ello basado en una rigurosa documentación histórica. En el *Steel Division Normandy Art Book*®, publicado de forma simultánea, los desarrolladores del juego explican que, por ejemplo, llegaron a analizar 252 tipos de arma diferentes que estuvieron presentes en el campo de batalla a través del estudio de numerosos documentos militares[4]. Para el diseño de los diferentes mapas de batalla, que representan escenarios de combate en Normandía, como Saint Mere-Église o el aeródromo de Carpiquet, los creadores consultaron fotografías originales tomadas por la *Royal Air Force* (RAF) británica durante la guerra con el propósito de asegurar la mayor fidelidad posible en su reproducción[5].

Otro ejemplo dentro de esta misma dinámica, es el mencionado *Empire Total War*® de la empresa *Creative Assembly*® en el que, al comienzo del juego, se agradece la cortesía del National Maritime Museum de Londres por facilitarles la consulta de diversos planos correspondientes a buques del siglo XVIII que luego modelaron en 3D para introducirlos en el videojuego. Este esfuerzo de investigación en busca de la fidelidad histórica se debe no sólo a la intención de los desarrolladores de crear unos videojuegos que resulten lo más exacto posible en relación con el hecho histórico, sino también porque los consumidores demandan ese mismo rigor.

---

[4] *Steel Division: Normandy 1944. Art Book*®, p. 14.
[5] *Steel Division: Normandy 1944. Art Book*®, p. 17.

Un ejemplo más es el del videojuego *Assassin´s Creed Origin*®, de la compañía canadiense *Ubisoft*®, que ha producido una exitosa saga mundialmente famosa desde el primer título aparecido para PC en el año 2008 hasta la última versión, referida anteriormente, que fue lanzada al mercado en octubre de 2017 y que está ambientada en el antiguo Egipto de la dinastía de los Ptolomeos. Todos sus juegos tienen un trasfondo histórico donde ambientan su particular historia, la lucha entre la secta de los asesinos y los templarios, pero es en este último juego donde han implementado una característica totalmente novedosa. Se trata del llamado *Discovery Tour by Assassin´s Creed®: Ancient Egypt*, que salió a la luz el 20 de febrero de 2018, con el que se pretende que el jugador interactúe dentro del Egipto ptolemaico. Se trata de un contenido gratuito que se añade a la compra del juego original y que cuenta ya con casi 24.000 análisis. Como se explica en la página de *Steam*®, se trata de: "un modo didáctico de *Assassin´s Creed® Origins* en el que puedes descubrir y explorar todo el Antiguo Egipto. […] Aprender sobre su vida, hábitos y costumbres. Puedes hacerlo solo o acompañado de historiadores y egiptólogos en los 75 tours históricos que ellos nos han ayudado a crear"[6].

Como estamos viendo, el rigor histórico en los contenidos está siendo cada vez más demandado por los usuarios de los videojuegos, de modo que este tipo de recreaciones históricas está llegando a la población, no solo a través de películas, series o libros destacados, sino también y fundamentalmente por medio de los videojuegos. Es más, muchos los estudiantes de instituto, y muy especialmente nuestros estudiantes de los diversos grados universitarios de Historia, disponen de determinados conocimientos históricos, no porque los hayan leído en libros o artículos, sino porque los han consultado mientras jugaban a los videojuegos. El ejemplo más evidente de lo que estamos señalando es el actual gancho que sobre los estudiantes ejerce precisamente esa secta de los asesinos en las asignaturas sobre el mundo islámico, algo inimaginable tan solo unos años atrás, y que evidentemente se deriva no de la lectura de libros sobre las Cruzadas sino por haber jugado al videojuego *Assassin´s Creed*®.

Las posibilidades, pero también los peligros que entrañan las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de la Historia han tomado a los historiadores casi por sorpresa. Los jugadores de videojuegos, de todas las edades y de ambos sexos, tienen esa ventaja

---

[6] Consultado en *Steam*® el 13 de abril de 2018.

de poder acceder de formas más diversas a cierto contenido histórico, pero el problema es que este puede no haber sido tamizado convenientemente por los historiadores. Es el peligro que acecha en general a las nuevas generaciones de los llamados "millennials": un acceso muy fácil a una información muy abundante, pero con importantes y evidentes dificultades para discernir la información real de la falsa –un campo abonado para las *fake news*–. En este caso, puede afirmarse que la intervención o al menos el asesoramiento de los historiadores en el proceso de elaboración de los videojuegos es bastante escaso, aunque cada vez son más los investigadores y los proyectos que están surgiendo para tratar de analizar el impacto de los videojuegos en el aprendizaje de la historia y tratar en último término de influir en ellos.

El ejemplo más destacado, dentro del caso español, es el del profesor Juan Francisco Jiménez Alcázar, catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Murcia, que dirige un proyecto de investigación sobre esta cuestión expresamente denominado: "Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval"[7]. Su presencia e influencia ha sido continuada en las diversas reuniones que vienen celebrándose sobre esta materia específica y las cinco que ya se han realizado bajo el lema *Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (CIVE) – Alfaz del Pí (2012), Cáceres (2013), Buenos Aires (2015), Pontevedra (2016) y Santa Cruz de Tenerife (2017)–. También ha publicado una serie de artículos que han sido compilados en una publicación aparecida hace poco tiempo[8].

Según los datos recogidos por Jiménez Alcázar, en el año 2005 los beneficios derivados de la venta de videojuegos superaron en España a los del cine y la música juntos. En 2008, la industria del videojuego en España facturó más de 1.400 millones de euros, colocándose en la cuarta posición dentro de Europa y en la sexta del mundo. No hay que olvidar que la industria del videojuego es un negocio y que las empresas, en principio, no crean videojuegos con ánimo didáctico sino lúdico. Si las empresas desarrolladoras tratan de recrear la historia con más o menos fidelidad es como consecuencia de la demanda de sus usuarios que exigen este rigor. Esto es lo que las lleva a invertir mucho dinero en la recreación gráfica y en documentarse de forma adecuada, como se ha visto reflejado en

[7] Gobierno de España, MINECO, Proyecto de investigación I+D+i, HAR.2011-25548.
[8] Jiménez Alcázar (2016).

los ejemplos anteriores. Así, según la definición de Jiménez Alcázar de lo que es un videojuego histórico, este debe integrar al menos cuatro factores: ser veraz, tener verosimilitud, contener información histórica y conceder libertad al usuario para jugarlo[9].

La progresiva informatización de las aulas docentes ha servido para aplicar experiencias piloto por parte de profesores y alumnos en las que se han explotado algunos de estos videojuegos históricos con posibilidades educativas, según han avalado muchos pedagogos. A pesar de todo, los investigadores e historiadores se enfrentan con este mundo novedoso sin una pauta clara que seguir y mantener. Muchos se preguntan si son de verdad útiles los videojuegos para el aprendizaje de la Historia, si pueden o no sustituir a la necesaria clase magistral expositiva o si pueden llegar a ser contraproducentes. Estas dudas son pertinentes y están justificadas, pero hay que asumir la idea de que las nuevas generaciones no van a prescindir del uso de este recurso, así que las futuras experiencias determinarán el alcance y las posibilidades reales de los videojuegos en relación con la didáctica de la Historia. Jiménez Alcázar defiende que, efectivamente, se puede aprender jugando pues muchos títulos requieren que el jugador conozca aspectos históricos para poder jugar de forma efectiva al videojuego o, de lo contrario, llegar a perder la partida.

Hay una cosa difícilmente discutible y es que la revolución tecnológica se está produciendo y no va a desaparecer de repente, de modo que muchos jugadores –incluidos nuestros estudiantes de Historia– van a aprender a relacionarse con determinados contenidos históricos a través de la pantalla de su ordenador, haya historiadores de por medio o no. Jiménez Alcázar defiende en este sentido como fundamental un objetivo que los historiadores en ocasiones hemos postergado como es el de la necesidad de atender a la comunicación, esto es, la labor de transmitir el conocimiento por todos los medios disponibles a nuestro alcance. No sólo es necesario indagar en las fuentes, reflexionar sobre la documentación, debatir sobre el conocimiento, redactarlo y publicarlo, sino que es necesario interactuar con la sociedad. La presencia de los historiadores en la futura elaboración de videojuegos ambientado en distintas épocas históricas, un producto consumido por millones de personas, es absolutamente deseable con el propósito de garantizar un contenido histórico adecuado y veraz en la medida de lo posible.

---

[9] Jiménez Alcázar (2016), pp. 14, 29 y 125.

3. Videojuegos históricos e historia económica ¿una opción didáctica?

Como venimos explicando en este trabajo, no existe ninguna guía segura para el investigador que desea aproximarse a este tipo de relación con los videojuegos. Por eso, quisiéramos plantear desde aquí lo que tan solo puede entenderse como una aproximación.

Hemos hablado hasta ahora de la industria del videojuego y de los juegos de temática o ambientación histórica, pero no del impacto específico de uno sobre otro, es decir, el peso de los videojuegos históricos dentro de esa industria. Aunque no estamos en condiciones de realizar un estudio en profundidad que requería el análisis simultáneo de un número espectacular de variables, si podemos ofrecer algunos datos derivados del estudio de las estadísticas que proporciona la ya mencionada plataforma de videojuegos online *Steam®* –resulta pertinente recordar una vez más que esta plataforma dispone de más de 12.000 videojuegos online–. En ella, la información se va actualizando cada 24 horas e indica los 100 juegos más competidos por los usuarios, el máximo de jugadores simultáneos y el pico más alto de jugadores que ha alcanzado en el día el título en cuestión. Hemos consultado dicha información en dos días escogidos al azar, como son el sábado 23 de febrero de 2018 y el jueves 5 de abril de 2018, para encontrarnos con que: en la primera fecha, el número máximo de usuarios conectados de forma simultánea en todo el mundo fue de 16.237.179 jugadores, mientras que el 5 de abril fue de 16.170.874 jugadores. Es decir, cifras muy similares que indican un nivel de usuarios permanentemente situado en los 16 millones de individuos. Como podemos observar en los *cuadros nº 1 y nº 2*, son hasta ocho los juegos históricos que aparecen dentro del ranking de los 100 más jugados de la plataforma *Steam®*.

Cuadro nº 1. Videojuegos históricos más jugados el día 23 de febrero de 2018

Puesto	*Título*	*Pico de jugadores*	*Fecha de salida*	*Nº de análisis*
16	Civilization VI®	36.354	2016	28.209
17	Civilization V®	34.095	2010	76.430
25	Hearts of Irons IV®	18.057	2016	17.553
33	Europa Universalis IV®	16.043	2013	28.272
62	Total War: Rome II. Emperor Edition®	7.895	2013	19.956

73	Crusader Kings II®	5.855	2012	16.977
95	Medieval II Total War®	4.090	2006	6.299

Fuente: https://store.steampowered.com/?l=spanish. *Steam®.*

Cuadro nº 2. Videojuegos históricos más jugados el día 15 de abril de 2018

Puesto	*Título*	*Pico de jugadores*	*Fecha de salida*	*Nº de análisis*
14	Civilization V®	28.565	2010	76.430
16	Civilization VI®	22.426	2016	28.209
29	Hearts of Iron IV®	18.321	2016	17.553
34	Europa Universalis IV®	19.382	2013	28.272
55	Age of Empires II. HD Edition®	10.711	2013	37.672
66	Total War: Rome II. Emperor Edition®	8.378	2013	19.956

Fuente: https://store.steampowered.com/?l=spanish. *Steam®.*

Hay que tener en cuenta que los puestos de los juegos los clasifica la plataforma según el número de jugadores activos en el momento de la consulta y no por el pico más alto del juego en ese día. Según estos datos, a lo largo de una semana, casi 800.000 usuarios jugarían a estos títulos; son más de 3 millones de jugadores al mes. Ninguna publicación histórica o documental podría ni tan siquiera soñar con aproximarse a estas cifras. Debemos ser muy conscientes de que, cada día, millones de personas se aproximan a la Historia a través de esta vía, aunque sea de forma indirecta.

Todos los juegos históricos recogidos aquí pertenecen al género de la estrategia. Si hay una compañía que diseña y produce videojuegos de alta estrategia esa es sin duda la sueca *Paradox Interactive®* cuyos juegos históricos son principalmente cuatro: *Crusader Kings II®, Europa Universalis IV®, Hearts of Irons IV® y Victoria II®*. En realidad, cada uno de ellos es una saga de videojuegos y todos están dentro de la lista de los 100 más jugados de *Steam®* como se refleja en los cuadros expuestos anteriormente. *Hearts of Irons IV®* está ambientado en la II Guerra Mundial, *Europa Universalis IV®* se desarrolla en la Edad Moderna, *Victoria II®* abarca el período comprendido entre 1836 y 1936 mientras que *Crusader Kings II®* se sitúa en la Edad Media. Los cuatro juegos pertenecen al subgénero de la alta estrategia, donde los gráficos no desempeñan un papel tan importante como la capacidad del jugador para gestionar una nación o un Estado en sus más diversas facetas relacionadas con el ámbito de lo político, lo económico, lo militar o lo religioso. Incluso mediante un DLC –*Downloadable Content* (contenido descargable)– se nos

permite exportar una partida desde el *Crusader Kings II*® al *Europa Universalis IV*® para continuar desarrollando nuestras estrategias en relación con una misma nación.

En estos videojuegos de estrategia de contenido histórico, la economía juega un papel fundamental pues se constituye como el fundamento que permite reclutar unidades militares, construir edificios, contratar agentes privados o gestionar el gasto del Estado. Como consecuencia, a través de estos juegos también se puede acceder al conocimiento de ciertos contenidos económicos. Por ejemplo, el *Empire Total War*® de la compañía *Creative Assembly*® ofrece al jugador de cualquiera de las naciones defendidas la posibilidad de influir en la investigación tecnológica, con más de 80 alternativas distintas, cada una de las cuales se presenta en relación con su correspondiente contexto histórico[10]. Normalmente, dichas opciones tienen mucho que ver con la coyuntura económica de la época en la que está ambientado el videojuego, en este caso el siglo XVIII. Por ejemplo, en la rama de acceso a la tecnología se nos ofrecen tres opciones: agricultura, industria textil e industria del metal. Centrándonos en la de agricultura, el juego propone hasta nueve modificaciones tecnológicas de vital trascendencia histórica: el cercado de las tierras comunales, la cría mejorada del ganado, la rotación de cultivos en cuatro hojas, la reproducción selectiva del ganado, el uso de la trilladora, de la sembradora, del riego avanzado y la desecación mediante bomba de vapor. Si, por ejemplo, nos centramos en la tecnología de la trilladora, el juego nos ofrece un trasfondo en el que se hace referencia al inventor de la tecnología en cuestión –Andrew Meikle (1719-1811)–, diversos detalles sobre la máquina o los disturbios que ocasionó su aplicación inicial en Inglaterra en el año 1830. Por supuesto, investigar e invertir en cada una de estas tecnologías puede ofrecer ventajas a la nación defendida por el jugador, pues reduce la posibilidad de una progresiva escasez de alimentos que acabara provocando una eventual hambruna al estimarse que incrementa en más de un 8 por 100 la rentabilidad de las granjas.

Existe toda una serie de investigaciones recogidas en este caso bajo el título de "Filosofía" que permite englobar teorías y preceptos como los de la fisiocracia, la división del trabajo, la riqueza de las naciones, la deuda nacional, la doctrina de libre comercio o los preceptos de la economía clásica. Por ejemplo, en relación con la división del trabajo, el trasfondo

[10] El número de análisis de los usuarios de este título, que salió a la venta en 2009, es de casi 7.200. Consultado en *Steam*® el 16 de abril de 2018.

histórico del juego nos explica que el filósofo escocés Adam Smith (1723-1790) fue uno de sus más firmes defensores afirmando que, con ella, el ritmo de producción aumentaría radicalmente en la economía internacional. En su obra *La riqueza de las naciones* (1776) clama asimismo por la instauración de un sistema educativo público para enseñar los matices de su oficio a los trabajadores[11]. Pero también se nos expresa cómo el economista William Petty había defendido previamente un punto de vista alternativo, por el que afirmaba que el fin de la división del trabajo era crear una mano de obra más especializada y no tanto acelerar el ritmo de la producción[12]. Otras tecnologías como las referidas a las "doctrina de libre comercio" o "economía clásica" explican el origen de las mencionadas teorías, pasando en su exposición por las citas relativas a David Ricardo (1772-1823), Adam Smith (1723-1790) o Thomas Malthus (1766-1834). De nuevo, la investigación de estas tecnologías reporta beneficios para el jugador que tiene que estar atento por tanto para conocer y decidir qué opciones económicas le puede resultar más interesante desarrollar.

Para explicar la trascendencia de lo que estamos refiriendo, resulta especialmente interesante observar el apartado dedicado a la "Deuda Nacional", presentado inicialmente bajo la explicación de que: "el Estado, igual que un particular, puede pedir dinero prestado y pagarlo con futuros ingresos fiscales"[13]. El concepto de deuda nacional se amplía a partir de esta referencia para justificar la posibilidad de que una nación pida dinero a interés con el propósito de financiar su expansión y sus conquistas. Lo interesante es que llega a profundizar en la posibilidad de financiar las guerras emitiendo cédulas y bonos que se pagarán posteriormente con el dinero procedente de los impuestos. Por esta vía llega a aparecer en escena incluso una referencia a John Law y también a la "Burbuja de los Mares del Sur". Parece interesante detenernos un momento para explicar las peripecias de este famoso personaje y de sus circunstancias históricas desde un punto de vista historiográfico de nivel básico para compararlo con lo que se nos dice de él en el juego.

La coyuntura de expansión de la deuda nacional francesa se mantuvo a grandes rasgos hasta la muerte del Rey Sol en el año 1715; con la Regencia, cambió radicalmente el

---

[11] Smith (1776).
[12] Petty (1690).
[13] Consulta en la pantalla del videojuego Empire Total War®.

contexto, pues la situación de paz posibilitaba la opción de amortizar parte de la deuda previamente contraída. Se desarrolló entonces en Francia el "sistema" de John Law basado en el vigente modelo inglés de deuda nacional y en la participación del Estado francés en el comercio ultramarino. El sistema pasa por la creación de una especie de banco para administrar las finanzas del gobierno, cuya función sería la de reemplazar el metal por crédito en papel y la de formar empresas comerciales estatales para convertir los títulos de la deuda en participaciones de las mismas. El beneficio de las compañías (la del Misisipi o la de Indias fueron las principales) sería así el de los suscriptores del papel de la deuda del Estado. El éxito del sistema fue espectacular, pero la formación de la consiguiente burbuja financiera –conocida como la "Burbuja del Mississipi"– y su posterior estallido en 1720 contribuyeron a consolidar la tendencia a huir en el futuro de este tipo de modalidades de deuda formal[14]. La burbuja especulativa se trasladó inmediatamente a Gran Bretaña, afectando a las acciones de la Compañía de los mares del sur (*South Sea Company*), una compañía de comercio internacional que tenía el monopolio del comercio británico con las colonias españolas en América, llevando asimismo al llamado crack de 1720 –o "Burbuja de los Mares del Sur"–.

En el juego mencionado, John Law (1671-1729) se nos presenta como un economista, jugador y libertino, que introdujo determinados avances financieros en el campo de las finanzas francesas tales como la fundación del banco nacional francés o la propuesta de que el Estado controlara las finanzas y el comercio nacionales. Se nos explica asimismo que el recurso a la deuda nacional podía resultar peligrosa para los funcionarios del gobierno puesto que, cuando las acciones de las compañías mercantiles británicas se hundieron de manera espectacular en 1720, los acreedores del gobierno se quedaron sin efectivo (se les venía pagando con acciones) así que el ministro de Hacienda, John Aislabie, acabó encarcelado en la Torre de Londres por incompetencia. Por simple y fugaz que resulte la presencia de John Law y de las burbujas financieras en el juego, nos parece más que evidente que alguno de esos millones de jugadores diarios sentirá curiosidad por conocer qué es lo que realmente sucedió. Un tema que no resulta sencillo de explicar a los profanos, ni tampoco a nuestros estudiantes universitarios de Historia, pero que

[14] Félix (2011). González Enciso (2016).

tenemos que estar preparados para hacerlo si queremos aprovechar el tirón de la demanda de información generada por estos videojuegos.

Para finalizar este trabajo, que no pretende ir más allá de constituirse como una introducción o aproximación a las posibilidades didácticas de los videojuegos, vamos a analizar las opciones del denominado *Europa Universalis IV*® para el aprendizaje de la economía. Ambientado entre la segunda mitad del siglo XV y hasta primeras décadas del siglo XIX, hay que mencionar su principal limitación como es la derivada del hecho de que nos ofrece un solo tipo de moneda para gestionar ingresos y gastos –el ducado– independientemente de la nación con que juguemos. A partir de este punto, la gestión económica resulta decisiva el éxito o el fracaso en el juego. De entre los diversos elementos destacados en la interfaz del juego (corte, gobierno, diplomacia, economía, comercio, tecnologías, ideas, misiones, decisiones, estabilidad y expansión, religión, fuerzas armadas o súbditos) vamos a tratar de centrarnos en tres de ellos, como son los referidos a economía, comercio e ideas.

Figura nº 1. Europa Universalis IV®. Economía

Fuente: Captura de pantalla de la pestaña "economía" jugando con Francia en el año 1444. *Europa Universalis IV*® de la compañía Paradox Interactive®.

En la primera de ellas, economía, se puede apreciar dos columnas, una para ingresos y otra de gastos. Los ingresos provienen de fuentes diversas y bastante racionales en su mayor parte como pueden ser los impuestos, la producción, el comercio, los aranceles (separados de impuestos), oro, tarifas comerciales (separados de aranceles), subsidios, reparaciones de guerra, botín de corsarios o *condottieri*. Al comienzo de la partida, Francia obtiene ingresos por impuestos, producción y comercio, alcanzando un total mensual de 18.21 ducados. En el apartado de gastos destacan los costes derivados del mantenimiento del Estado y los gastos militares (fortalezas, ejércitos y flota) algo que, en sí mismo, parece bastante ajustado a la realidad histórica[15]. Existen otras posibilidades de gastos menores que pueden reducir las disponibilidades financieras de nuestra nación, como son el pago de los consejeros en la corte (que otorgan una serie de bonificaciones), intereses de la deuda, costes derivados del mantenimiento de las colonias e incluso existe un apartado dedicado a la corrupción (que quizá hubiera sido mejor identificarlo con la "venalidad")[16]. En el ejemplo de partida mencionado, la situación financiera es muy estable pues los ingresos superan incluso a los gastos generando un superávit de caja de 1,66 unidades en ducados. No se trata de un videojuego por turnos, sino que por el contrario el tiempo histórico va sucediéndose a nuestro antojo, es decir, podemos hacer que transcurra más rápido o más despacio. Puesto en marcha el gobierno del país y tras haber gestionado las primeras operaciones con el mencionado superávit, nos interesa que el tiempo pase más rápido, puesto que cada mes se producen nuevos ingresos en tesorería. Puede suceder, por el contrario, que cuando estamos en medio de un conflicto militar, con el consiguiente déficit de caja derivado del incremento de los gastos militares, nos beneficie reducir la velocidad a la que pasa el tiempo para poder controlar y dirigir mejor las operaciones militares.

La pestaña de economía que estamos comentando permite gestionar asimismo otros asuntos en los distintos botones u opciones que vemos en forma de recuadros en la misma interfaz. El juego permite crear impuestos de guerra para financiar el conflicto, los cuales serán abonados por los súbditos durante un periodo limitado de años, aunque con posibilidad de renovarlos regularmente. Se puede asimismo reducir el gasto dentro de otras áreas no bélicas, permitiendo concentrar el dinero en la gestión de recursos militares

[15] Harding y Solbes (2012).
[16] Andújar Castillo (2004).

estratégicos. Esta opción puede evitar la necesidad de solicitar un préstamo bancario, que habrá que devolver con los correspondientes intereses tras la finalización del conflicto y en un plazo determinado de años. En caso de que los gastos lleguen a superar a nuestros ingresos, se nos concederá automáticamente un préstamo y podemos tomar hasta un total de cinco; si, con todo, la situación no mejora, siempre tenemos la opción de declararnos en bancarrota y suspender el abono de los créditos. Al mismo tiempo, la suma las cantidades otorgadas como préstamos, la carencia de determinados productos, el descenso de la producción y otra serie de cuestiones similares puede contribuir a aumentar la inflación, que solamente podremos reducir gastando una serie de puntos. Si no actuamos de forma decidida y la situación económica no consigue remontar, puede comenzar a generarse un cierto malestar social, con riesgo de llegar incluso a una situación de rebelión abierta, tanto de tipo campesino como nobiliaria o religiosa. Otras opciones que nos sigue ofreciendo el juego dentro de este apartado son las de devolver el préstamo, detrayendo el dinero de otros apartados, o la posibilidad de devaluar la moneda con el objeto de reducir el valor de la deuda.

Figura nº 2. Europa Universalis IV®. Comercio

Fuente: Captura de pantalla de la pestaña "comercio" jugando con Francia en el año 1444. *Europa Universalis IV*® de la compañía Paradox Interactive®.

La pestaña dedicada al comercio permite evaluar nuestro poder comercial (también el de nuestros rivales) en los distintos núcleos comerciales o ciudades, así como la eficacia de nuestros corsarios en los mares. En cada una de estas ciudades comerciales disponemos de un comerciante en funciones de representación, que conseguirá derivar hacia nuestras arcas unos cuantos ducados dependiendo de varios factores sobre los que no da tiempo a insistir. En este caso, Francia posee al comenzar la partida en el año 1444 dos representantes comerciantes, uno destinado en la región de Burdeos y otro en la de Génova. En cualquier momento podemos trasladar nuestros comerciantes a otros núcleos comerciales que nos interesen más o cuya proyección estimemos al alza. Los demás

estados tratarán de competir y reducir nuestro poder en cada uno de estos emporios comerciales, pero nosotros podemos hacer lo mismo con nuestros rivales. Incluso es posible llegar a declarar guerras comerciales en referencia histórica directa a las que, por ejemplo, motivaron la mayor parte de los conflictos bélicos durante las décadas centrales del siglo XVIII.

Figura nº 3. Europa Universalis IV®. Ideas

Fuente: Captura de pantalla de la pestaña de "ideas" jugando con Francia en el año 1444. *Europa Universalis IV*® de la compañía Paradox Interactive®.

En esta última imagen presentamos el apartado relativo a las "ideas", entendido como aquellos avances intelectuales hacia los que nuestra nación se puede dirigir, gastando siempre para ello una serie de puntos, pero teniendo en cuenta que la inversión en este tipo de novedades puede aportar beneficios evidentes a nuestra nación. Las mencionadas ideas se clasifican en tres grandes ramas: las administrativas, las diplomáticas y las militares, cada una de ellas subdividida en diversas investigaciones. En la imagen expuesta se encuentra destacada, dentro de las posibles mejoras económicas, la posibilidad de establecer un "Banco Nacional" puesto que, como se nos explica:

"estableciendo una autoridad central para cuestiones financieras tendremos mejor control sobre la economía de la nación". Se nos otorga incluso una bonificación consistente en la reducción de la inflación en +0,10 puntos como consecuencia de la estabilidad monetaria derivada de esta decisión. En total, el juego ofrece 18 tipos de ideas con un total de 72 apartados. Como no es posible investigarlas todas ellas en el trascurso del juego, el jugador tiene que decidir hacia dónde quiere orientar la evolución futura de su Estado, si hacia una perspectiva de modernización militar o quizá más religiosa o más económica. Hay que decir que estas ideas son comunes para todas las naciones, pero que también existe la posibilidad (el desarrollo del juego lo alienta) de que cada nación desarrolle sus propias ideas, específicamente basadas en la tradición histórica del país en cuestión. Por poner un ejemplo, el reino de Castilla suele tener como propósitos nacionales propios aquellas tendencias ligadas a la potenciación de la religión, así como la exploración y la conquista de nuevas colonias.

El videojuego ofrece una enorme cantidad de información histórica por lo que la curva de aprendizaje es amplia. Las opciones económicas son muchas y muy variadas, relacionadas siempre con circunstancias y hechos históricos auténticos que el juego intenta recrear con relativo éxito. La necesidad de esforzarse por comprender qué efectos ejerce sobre una economía nacional el aumento de la inflación, la opción de pedir un préstamo nacional, de aumentar los ingresos por vía fiscal, de devaluar la moneda o declarar la bancarrota, obliga al jugador a interrogarse e investigar acerca de estas cuestiones. Es aquí donde debe establecerse la conexión entre el videojuego y el aprendizaje de la Historia: el juego te "obliga" a profundizar en el conocimiento de estos conceptos o no vas a llegar muy lejos con tu nación.

Conviene recordar para finalizar que este título, *Europa Universalis IV*®, está entre los treinta juegos más jugados de la plataforma Steam®, así que cada día más de 16.000 usuarios juegan a este título, lidiando constantemente con los conceptos señalados y otros que no ha sido posible comentar aquí. La potencialidad para el desarrollo de contenidos históricos relacionados con este tipo de juegos se encuentra en relación exponencial con estos miles de consumidores, pero se trata de un sector de la actividad del que los historiadores profesionales se encuentran prácticamente situados al margen. Se puede estudiar en los libros de historia o de historia económica en qué consistió la bancarrota de Felipe II y entender lo que ello supuso para la economía española del siglo XVI, pero, con los medios actuales y con este videojuego en particular, ahorramos ejercicios

imaginativos puesto que podemos experimentar y sufrir como jugador las consecuencias de nuestras decisiones económicas.

Conclusiones

Después de haber tenido la oportunidad de conocer en este trabajo diversos detalles sobre el mundo de los videojuegos y su relación con la Historia, el corolario evidente que se nos plantea como historiadores profesionales es el siguiente: debemos estar preparados para dar respuesta a las preguntas y activar los deseos de conocimiento relacionados con distintas circunstancias y situaciones históricas que surgen diariamente entre los millones de usuarios de estos videojuegos. También tenemos que ser perfectamente conscientes de que nuestros alumnos se hallan en una constante relación con un mundo que permite una especial conexión con distintos temas históricos en general y con la Historia Económica en particular.

La opción más ambiciosa y deseable sería la de llegar a ser capaces de transmitir una información clara a las compañías y a los desarrolladores de estos juegos. Incluso deberíamos ser capaces de participar en el diseño de los mismos, señalando defectos y mejoras. Para ello tenemos que ser capaces de desarrollar al mismo tiempo un ejercicio de rigor y de simplificación de la realidad histórica.

Con todo, nuestro mensaje fundamental es el de que, hoy en día, no podemos permitirnos el lujo de menospreciar o permanecer al margen del hecho de que existe un mercado de millones de eventuales consumidores de ideas relacionadas con la Historia. Debemos ser capaces de explotar esta afición lúdica para atraerla del modo más conveniente y adecuado hacia un conocimiento riguroso que esté basado en el conocimiento científico de la realidad histórica.

Bibliografía

ANDÚJAR CASTILLO, F. A. (2004). *El sonido del dinero: Monarquía, ejército y venalidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Marcial Pons Historia.

BEEVOR, A. (2009), *El día D. La batalla de Normandía*. Madrid, Crítica.

FELIX, Jöel (2011), "Modèles, traditions, innovations. Le Peletier des Forts et la renaissance de la finance sous le règne de Louis XV", in Anne DUBET and Jean-Philippe LUIS (dirs.), *Les financierset la construction de l'État. France, Espagne (XVII-XIX siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 125-154.

GONZÁLEZ ENCISO, A. (2016), *War, power and the Economy. Mercantilism and State Formation in 18th-century Europe*, Londres, Routledge, Taylor & Francis Group.

HARDING, R. Y SOLBES FERRI, S. (2012), T*he Contractor State and its implications, 1659-1815*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

JIMÉNEZ ALCÁZAR, J. F. (2016), *De la edad de los imperios a la guerra total: medievo y videojuegos*, Murcia, Compobell.

PETTY, W. (1690). *Political arithmetick, or A discourse concerning the extent and values of lands, people, buildings... As the same relates to every country in general, but more particularly to the territories of His Majesty of Great Britain, and his neighbours of Holland, Zealand, and France*, London.

SMITH, A. (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, London.

UNEDTrivial: Aprendiendo historia económica mediante un juego de preguntas y respuestas

Miguel Santamaría Lancho

Mauro Hernández Benítez

UNED

Resumen: Numerosas investigaciones en el ámbito de la Psicología Educativa han mostrado el efecto positivo que tiene la utilización de los test como herramienta de estudio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Ello se debe, por un lado, al llamado "testing effect", según el cual contestar a preguntas tras una sesión de estudio contribuye a consolidar lo aprendido de una manera más eficaz que los repasos y, por otra parte, eñ llamado "spaced effect" entendiendo por tal el responder a los mismos ítems con determinados intervalos de tiempo, ya que que incrementa la retención a largo plazo de lo aprendido y se reduce la curva de olvido. Teniendo en cuenta estas investigaciones el desarrollo de aplicaciones que permitan combinar estos efectos podría tener efectos positivos para los estudiantes.

Una de esas aplicaciones es conocida como QStream. Fue desarrollada por el prof. Kerfoot en la Escuela de Medicina de Harvard. En un primer momento, fue una aplicación de uso gratuito y fue utilizada para llevar a cabo una experiencia en la UNED, con resultados positivos. Posteriormente, la aplicación dejó de ser gratuita, por ello, en el marco de un TFM del Máster en Comunicación y Educación en la Red de la UNED, se ha llevado a cabo el desarrollo de un plug-in de actividad para Moodle denominado UNEDTrivial, que se haya disponible en el repositorio oficial de Moodle y que permite a los docentes crear sacar partido del efecto test y del efecto espaciamiento.

Los estudiantes que se inscriben en un UNEDTrivial, reciben diariamente un correo electrónico con un cierto número de preguntas sobre la asignaturas. Las preguntas contestadas de manera errónea son reenviadas de manera automática en el plazo fijado por el docente. Esta aplicación cuenta con un módulo de analíticas, que permiten hacer el seguimiento de los estudiantes. Además, UNEDTrivial utiliza algunos elementos de gamificación como tableros de puntuaciones, puntos e insignias o badges.

En esta comunicación presentamos tanto las principales características de UNEDTrivial, como lo primeros resultados de su aplicación en una asignatura de Historia Económica Mundial.

Palabras clave: Enseñanza. Grado; Historia Económica General; Desarrollo de la Disciplina; General, Internacional o Comparativa

Códigos JEL: A22, N00, N01, N10

UNEDTrivial: Learning Economic History through a game of questions and answers

Abstract: Previous research in Educational Psychology has showed the positive results for students' engagement and learning of, on the one hand, the so-called *Testing effect*, or answering questions after study sessions; and, on the other hand, Spaced education, meaning spaced repetition of the same questions at specific intervals, which increases long-term retention. Taking this into account, online and mobile tools suitable to promote learning by testing thanks to automatic continuous formative-feedback, would be very helpful in massive distance education universities.

With this aim, and based on previous experiences in UNED (Santamaría, Sánchez-Elvira, Hernández y Amor, 2016), a new Moodle activity, UNEDTrivial, was designed and developed by our team in the context of a Master Thesis. UNEDTrivial is an activity plugin of Moodle, available at Moodle official plug-in repository[1], allowing any teacher to create spaced tests for any subject.

Participants enrolled in any UNEDTrivial receive a daily email with the questions they have to answer. Thanks to the feedback provided in each response attempt, students build their knowledge in a guided and progressive way, correcting failures and reinforcing successes. Those questions wrongly answered are automatically sent again within the delay period of time established by the instructor, to check the knowledge acquisition and increase longterm retention. UNEDTrivial offers a complete learning analytics information from which teachers can track the progress of their students and send them emails, if necessary. Furthermore, UNEDTrivial uses gamification tools to increase student engagement such as a leaderboard, being compatible with Moodle badges.

In this communication, UNEDTrivial will be presented, as well as the first results after have been applied in an undergraduate course on Economic History.

Keywords: Teaching. Undergraduate; Economic History. General; Development of the Discipline: Historiographical, Sources and Methods; General, International or Comparative

JEL Codes: A22, N00, N01, N10

1. Introducción: Por qué y para qué se ha desarrollado UNEDTrivial.

Con el desarrollo de esta aplicación se ha buscado atender a las necesidades de los estudiantes de Historia Económica de la UNED. Se trata de estudiantes a tiempo parcial, que encuentran grandes dificultades para compatibilizar su dedicación al estudio con su actividad laboral, social y familiar. La aplicación persigue ayudarles, en primer lugar, con la asimilación de lo estudiado, así como en la planificación del estudio mediante el envío diario a su correo electrónico de preguntas tipo test sobre los temas que están estudiando; en segundo lugar, a la gestión del tiempo, pues les ayuda a utilizar tiempos muertos durante el día al permitir que las preguntas se respondan desde el móvil; finalmente, también se busca incrementar la motivación mediante la gamificación y a mejorar la retención de lo estudiado reduciendo el esfuerzo requerido gracias al mencionado "efecto test" y el "efecto espaciamiento".

El desarrollo de esta aplicación es consecuencia de una experiencia realizada años atrás en las asignaturas de Historia Económica de la UNED, en que se utilizó una aplicación denominada QStream (Santamaría Lancho, M., Sánchez-Elvira, Á., Hernández Benítez, M., & Amor, P., 2016). Esta aplicación fue desarrollada en la Escuela de Medicina de Harvard, y estaba orientada a la actualización profesional de médicos en ejercicio. Sus desarrolladores la definían como "aprendizaje móvil radicalmente simplificado", pues los cursos de QStream consistían simplemente en un banco de preguntas. El resultado de la utilización de QStream en la UNED fue positivo. Los estudiantes afirmaban que había resultado una experiencia interesante y divertida, que había tenido un efecto positivo sobre su motivación; que les había ayudado a gestionar mejor su tiempo escaso, ya que solo requería una dedicación diaria de pocos minutos, y permitía aprovechar tiempos muertos durante el día y, finalmente, indicaban que se sentían mejor preparados para hacer examen. Esta aplicación se basa en la utilización de dos mecanismos bien conocidos en el ámbito de la Psicología Educativa, a saber, el llamado efecto test, según el cual el responder a preguntas sobre lo que se acaba de estudiar contribuye a mejorar la asimilación (Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., 2007) y el "efecto espaciamiento", según el cual el responder a los mismos ítems con intervalos determinados de tiempo contribuye a reducir la curva de olvido y por tanto mejorar la retención a largo plazo (Kerfoot, B. P., 2009).

1.1. Los test como herramienta para mejorar el aprendizaje: efecto test y efecto espaciamiento.

Aunque con frecuencia los test son denostados por los profesores como sistema de evaluación, la utilización de test como estrategia para mejorar el aprendizaje está ampliamente constatada por la investigación en el ámbito de la psicología educativa. Sin embargo, pese a la acumulación de evidencias empíricas de que los test mejoran el aprendizaje, éstos tienden a ser infrautilizados por los profesores como estrategia de aprendizaje (Rawson, K. A., & Dunlosky, J., 2012).

Existen abundantes investigaciones sobre las ventajas de los test como técnica para consolidar y recordar lo estudiando, frente a otras técnicas de estudio como los repasos. En cuanto a la eficiencia del empleo de tiempo en la realización de test frente al tiempo dedicado a revisar el material estudiado algunos experimentos realizados (Nungester, R. J., & Duchastel, P. C., 1982) mostraron que los estudiantes que realizaban test tras sesiones estudio obtenían mejores resultados en los exámenes, que aquellos que realizaban repasos de los estudiado.

La realización de test tiene efectos positivos sobre la retención de lo estudiado, incluso cuando no se ofrece feedback formativo. No obstante, como han mostrado diferentes experimentos la utilización de feedback formativo mejora el aprendizaje. (Roediger, H. L., & Karpicke, J. D., 2006c)

Los psicólogos educativos explican la eficacia de la realización de test como técnica debido a lo que han denominado "testing effect". El efecto test fue estudiado por la psicología cognitiva y tiene importantes implicaciones para la psicología educativa. De acuerdo con este efecto, después de un período de estudio la realización de test mejora la retención con los simples repasos material de estudio (Van Gog, T., & Sweller, J., 2015).

Diversas investigaciones han abordado las condiciones más idóneas de utilización de los test, para asegurar la potencia del efecto, incluyendo la complejidad del contenido a asimilar. Desde investigaciones llevadas a cabo en el siglo pasado se constató que el potencial del efecto decrece conforme aumenta la complejidad de la materia de estudio. Incluso el efecto puede llegar a desaparecer cuando la complejidad es elevada (Van Gog, T., & Sweller, J., 2015).

Los test no sirven simplemente para medir los contenidos memorizados, sino que también incrementan la retención a largo plazo. Los efectos beneficiosos del llamado "efecto

espaciamiento" han sido testados en experimentos con gran número de participantes (537 médicos en formación) en los que se ha comprobado como, hasta dos años después del estudio acompañado de test espaciados, se mantenían elevados niveles de retención (Kerfoot, B. P., 2009).

Se han llevado a cabo experimentos mostrado que la retención de lo estudiado guarda una relación directa y positiva con el número de test realizados y es inversamente proporcional al número de repasos. Asimismo, se ha comprobado la eficacia de intercalar test entre repasos. Este efecto positivo de los test en la memorización de contenidos tiene que ver con que activan y entrenan la capacidad de cerebro para recuperar información. (Zaromb, F. M., & Roediger, H. L., 2010)

Investigaciones recientes muestran como una buena práctica es repetir la pregunta hasta que el estudiante responda de manera correcta y posteriormente volver a presentar cada item hasta que se responda de manera correcta en tres o cuatro ocasiones consecutivas (Rawson, K. A., & Dunlosky, J., 2012)

Kerfoot y su equipo llevaron a cabo un experimento con numerosos participantes. Se trabajó con dos cohortes de médicos residente expertos en Urología que debían superar un examen como parte de su formación. La cohorte 1 recibió en una entrega una colección de 96 preguntas sobre cuatro tópicos relacionados con la Urología. La cohorte 2 recibió diariamente correos durante 27 semanas conteniendo cada uno de ellos 1 o 2 preguntas. Antes de la prueba final, ambas cohortes realizaron un test en línea. La cohorte 2 tuvo un rendimiento considerablemente mejor en la prueas en línea, pero no se tradujo, de manera general en unas puntuaciones más altas en la prueba final para el acceso a puestos de trabajo en los hospitales (In-Service Examination). (Kerfoot, B. P., Baker, H. E., Koch, M. O., Connelly, D., Joseph, D. B., & Ritchey, M. L., 2007b).

Los efectos de la realización de test sobre la asimilación de contenidos se han probado en diversas condiciones. Asi, por ejemplo, algunos estudios han comparado la realización de test tras el estudio sin consultar los materiales de estudio y utilizando dichos materiales. Dichos estudios han mostrado que en ambos casos los efectos son positivos, si bien, lo son ligeramente superiores cuando los test se realizan sin consular los materiales de estudio durante su realización (Agarwal, P. K., Karpicke, J. D., Kang, S. H., Roediger, H. L., & McDermott, K. B., 2008). De acuerdo con nuestra experiencia hemos podido

comprobar como los estudiantes de la UNED frecuentemente realizan los test consultando sus manuales, como puede deducirse del largo periodo de tiempo durante el que mantienen abierta la sesión del test en la plataforma, lo cual a la vista del mencionado estudio no debe suponer un problema, para conseguir el efecto deseado.

Pese al gran número de evidencias respecto al efecto test, los expertos aún no se han puesto de acuerdo sobre las razones que explican su funcionamiento. Un reciente trabajo de meta-análisis llega a la conclusión de que la eficacia del efecto test en relación con la retención de lo estudiando tiene que ver con el esfuerzo de procesamiento de información que conlleva. También se ha comprobado que las pruebas que incorporar solo preguntas de respuesta abierta, en lugar de los test de reconocimiento en el los que el estudiante ha de elegir la opción correcta contribuyen de una manera más eficaz a entrenar esos mecanismos de recuperación de la información. (Rowland, C. A., 2014). Las pruebas con respuestas abiertas producen beneficios más sólidos que los test de respuesta múltiple, lo que coincide con los experimentos llevados a cabo en laboratorio. (McDaniel, M. A., Anderson, J. L., Derbish, M. H., & Morrisette, N., 2007), no obstante, su uso plantea el problema de facilitar a los estudiantes feedback en cantidad y tiempo suficiente.

Finalmente, ha de señalarse que también existen investigaciones sobre os posibles efectos negativos de los test, mostrando como una utilización demasiado reiterada de los test puede tener efectos contraproducentes. (Roediger, H. L., & Karpicke, J. D., 2006c). Además, Algunos estudios han alertado de los posibles problemas que pueden derivarse de la utilización test de opción-múltiple como forma de prepararse para los exámenes, ya que se ha comprobado, como la lectura previa de los distractores que incluyen las preguntas tipo test puede dar lugar a respuestas incorrectas en la prueba final. Inadvertidamente las preguntas de opción múltiple pueden contribuir a la creación de conocimientos falsos. (Roediger III, H. L., & Marsh, E. J., 2005).

2. Desarrollo de UNEDTrivial (test espaciados)

La aplicación se desarrolló entre los meses de julio y septiembre de 2017 en el marco de un TFM del Máster en Comunicación y Educación en la Red, dirigido por el profesor Miguel Santamaría y del que es autor David Castellón Fuentes. La aplicación se ha empleado en un piloto de la asignatura Historia Económica Mundial. Para ello se han elaborado 10 Trivial, uno por tema, con 10 preguntas cada uno y un trivial de repaso con

50 preguntas. En el momento de presentar este resumen estamos analizando los datos de la experiencia que estarán disponibles en la versión definitiva de la comunicación.

En la etapa inicial del desarrollo se adoptaron dos decisiones:

A. Con el fin de simplificar el desarrollo de la aplicación se decidió configurarla con un plug-in de Moodle, esto simplificaría la gestión de usuarios, la posibilidad de utilizar herramientas de comunicación disponibles en Moodle (foros, mensajería interna); aprovechamiento de las tareas programadas de Moodle, para dotar a la aplicación de un comportamiento pro-activo (es la aplicación quien envía preguntas diarias a los estudiantes mediante correo-electrónico, sin que estos tengan que acordarse de acceder a la plataforma, como es habitual. También nos permitiría utilizar el sistema de asignación de "insignias", como parte del sistema de gamificación. Finalmente, al ser concebida como un plug-in de Moodle podría integrarse fácilmente en la plataforma que constituye el estándar tanto para la formación en línea, como para dar respaldo a la formación presencial. Como parte de la filosofía del Máster de promover el uso de software abierto, filosofía compartida por el estudiante de Máster y su director, se decidió integrar el plug- in en el repositorio oficial de Moodle: (https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=mod_unedtrivial&sesskey=kCZW B0XZmW), para permitir que la comunidad de desarrolladores de Moodle, pueda acceder al código y mejorarlo.
B. La segunda decisión tuvo que ver con la definición de especificaciones de la aplicación. La idea inicial fue desarrollar una aplicación que permitiese al docente generar bancos de preguntas tipo test. Las características diferenciales respecto a la gran cantidad de aplicaciones similares de libre uso existentes serían:
    a. Debería tener un comportamiento proactivo. Es decir, la aplicación debería enviar de manera automática mensajes a los estudiantes invitándoles a responder las preguntas del día.
    b. La aplicación debería personalizar su interacción con los estudiantes,

de tal manera que cuando un estudiante cometiese un fallo, la aplicación automáticamente le reenviaría la pregunta a su correo en el plazo fijado por el profesor. Es decir, focalizaría el repaso solo en las preguntas respondidas de manera errónea.

c. Debía incorporar los elementos básicos de un sistema gamificado. Estos es puntos, tableros de clasificación y badges o insignias.

2.1. Características y funcionalidades de UNEDTrivial

A continuación, presentamos las principales funcionalidades de la aplicación:

Funcionalidades para el docente:

- **Creación de Trivials como una actividad más de Moodle**. Una vez instalado el plug-in en un sitio Moodle el docente puede añadir UNEDTrivial como una actividad más de Moodle.
- **Características parametrizables en la configuración de los trivials**
    - Condición de finalización. Se puede optar entre una fecha fija o el momento en el que los estudiantes consiguen que se les retiren las preguntas al haberlas contestado de forma correcta, en el tiempo y forma establecido por el profesor.
    - Número de preguntas que se enviarán por día.
    - Intervalo para el reenvío de preguntas falladas,
    - Intervalo para el reenvío de preguntas acertadas.
    - Puntos por acierto.
    - Penalización por fallo.
    - Vinculación de finalización con insignias de Moodle
- **Creación del banco de preguntas**. Existen las siguientes opciones para crear preguntas:
    - Importación desde un banco de Moodle usando el formato Moodle XML
    - Importación desde fichero de texto con formato propietario de la aplicación.
    - Introducción manual
    - Edición de preguntas para corrección de errores incluso cuando el

trivial está en marcha.

- **Resolución de dudas sobre las preguntas en privado**, a través de la mensajería interna de Moodle.
- **Acceso al tablón general de puntuaciones**
    - Acceso al historial de respuestas de cada estudiante desde el tablón de puntuaciones.
- **Módulo de Analíticas**
    - <u>Analíticas generales de estado</u>
        - Fecha de inicio del Trivial
        - Número de participantes
        - Número de preguntas
        - Número de respuestas de los participantes
        - Nivel de dificultad (porcentaje global de respuestas erróneas en el primer intento)
        - Progreso general (usuarios inscritos que no comenzaron, que comenzaron, que lo han completado)
            - Posibilidad de envío de correos a cada uno de estos grupos.
        - Mejora global de rendimiento de los participantes.
    - <u>Analíticas de nivel de actividad para un periodo dado</u>
        - Porcentaje de estudiantes muy activos, activos, poco activos, inactivos. Posibilidad de envío de mensajes a cada grupo.
    - <u>Analíticas de rendimiento por participante</u>
        - Para cada participante: progreso, nivel de actividad, aciertos en primer intento, aciertos en segundo, preguntas contestadas, preguntas retiradas.
    - <u>Analíticas por preguntas</u>.
        - Para cada pregunta: número de participantes que la respondieron, número total de intentos, media de intentos, número de veces que ha sido retirada, % aciertos en primer intento, % aciertos en segundo intento.

Funcionalidades para el estudiante

- Recepción diaria de un correo con el número de preguntas tipo test sobre la asignatura que ha establecido el profesor.
- Cada vez que responde se le facilita acceso a un feedback detallado con:
    - La repuesta correcta
    - Información sobre el estado de la pregunta (cuando le volverá a ser enviada y cual era el grado de dificultad de la misma, medido por el porcentaje de participantes que la respondieron bien en el primer intento.
    - Posibilidad de enviar un mensaje al docente en caso de que tenga alguna duda acerca de la solución dada como correcta.
    - Mini-ranking en el que ve su puntuación total y la de los dos compañeros que están por encima y por debajo.

Qué tuvieron en común la Revolución Neolítica y la Revolución Industria

RESULTADO:
¡INCORRECTO! (-25 puntos)

La respuesta correcta es:
Ambas crearon las condiciones para un incremento del ritmo del crecimiento demográfico
Explicación:
Estas dos revoluciones tienen dos cosas en común:

1.- En ambos casos se produjo un salto demográfico, especialmente tras la Revolución Industrial.
2.- También en ambas se produjo un aumento de la cantidad de energía disponible, gracias a la aparición de nuevos convertidores (plantas cultivadas y animales domésticos en el Neolítico) o la combinación de convertidores (máquina de vapor en la Revolución Industrial) junto a nuevas fuentes de energía (carbón mineral). Más adelante aparecerían otros como el motor de explosión o las centrales nucleares

ESTADO DE LA PREGUNTA:
Esta pregunta será mostrada de nuevo el 03-12-2017
Aciertos de los participantes para esta pregunta: 74%

ENVIAR MENSAJE AL DOCENTE:
Si deseas enviar un mensaje o una consulta al profesor sobre esta pregunta utiliza este enlace. Detalla con la mayor precisión posible el motivo de la consulta. Por favor, copia y pega en tu mensaje el enunciado de la pregunta.

TU POSICIÓN EN RANKING:
Tu puntuación total: -75
Preguntas retiradas: 0/10 (0% finalizado)

Posición	Usuario	Puntos
1	Daniel	0
2	Vicente	0
3	Jaime	0
4	eugenio	-50
5	Alumno	-75
6	Ana	-75

- Reenvío automático de las preguntas falladas, en el plazo fijado por el docente.

- En caso de acierto, la pregunta es reenviada de forma automática y tras dos aciertos consecutivos en días distintos, la pregunta le es retirada.
- Obtención de puntos. Con cada acierto el estudiante recibe puntos, que se ven reflejados en un mini-ranking incluido en la pantalla del feedback. El estudiante no recibe una nota, sino puntos que va acumulando como parte del juego.
- El estudiante puede acceder al tablero general de puntuaciones, desde donde puede consultar su historial de aciertos y errores, pudiendo así tomar conciencia de sus puntos fuertes
- Obtención de insignias o badges. Cuando finaliza cada uno de los trivial recibe una insignia acreditativa de su logro, que se muestra en el medallero.

3. Primera experiencia de uso de UNEDTrivial en la UNED

Cómo se ha indicado anteriormente, la experiencia piloto se llevó a cabo en la asignatura Historia Económica Mundial del Grado de Economía. La asignatura se cursa en el primer año, por lo que la mayor parte de los estudiantes eran nuevos en la UNED. En la asignatura estuvieron matriculados 761 estudiantes. La asignatura cuenta con curso virtual con una amplia gama de recursos y materiales. Para **cada tema** los estudiantes cuentan con:

- Acceso al material de estudio en formato pdf y de forma gratuita
- Una video clase grabada por el equipo docente
- Un test de puntuable.
- Un test de autoevaluación
- Ejercicios prácticos resueltos consistentes en cometarios de textos, gráficas, tablas estadísticas y mapas relacionados con la historia económica
- Una colección denominada "100 preguntas para el examen" con 10 preguntas por cada uno de los 10 temas.

En cuanto al sistema de evaluación de la asignatura, la prueba final consiste en:

- 10 preguntas tipo test
- 5 preguntas cortas de desarrollo

- 1 actividad práctica consistente en un comentario de uno de los materiales de la colección de prácticas compilada por el Equipo docente y compuesta de 50 prácticas.

- Asimismo, existen actividades de evaluación continua, que pueden mejorar la calificación. Estas consisten en:

  - Dos Pruebas de Evaluación Continua (PECs), similares a la actividad práctica del examen final.

  - Diez test puntuables, que permiten incrementar la nota final si se realizan en unas fechas determinadas. Con ello se pretende incentivar que los estudiantes vayan avanzando progresivamente y no dejen el estudio para el final.

Esta asignatura ha sido desde que empezó a impartirse en el curso 2010/11 una de las mejor valoradas de la titulación.

El principal problema de la asignatura, compartido con el resto de asignaturas de primer curso, es una alta tasa de abandono. La tasa de evaluación (estudiantes que se presentar a examen esta entre el 35-40% de los matriculados. Aunque es difícil saber cuándo se produce el abandono algunos indicadores hacen suponer que se trata de un abandono intenso en las primeras semanas del curso y que se mantiene con un ritmo decreciente. La plataforma de la UNED facilita una información muy escasa respecto a la interacción de los estudiantes con los materiales y las actividades de aprendizaje. Afortunadamente, en esta asignatura se llevó a cabo una experiencia piloto durante el curso 2016-17 enque se utilizó la plataforma Moodle, por lo que para ese año se cuenta con más información. Esta es la razón por las que el equipo docente se ha interesado en incorporar actividades de aprendizaje que ayuden a:

- Mejorar la motivación de los estudiantes

- Gestionar el tiempo

- Repasar lo estudiado

- Aumentar la retención a largo plazo.

Con esta finalidad se han llevado a cabo diversas experiencias entre ellas, la utilización de una aplicación desarrollada en la Escuela de Medicina de Harvard, denominada QStream. El resultado de aquella experiencia puede consultarse en (Santamaria Lancho, M. Et al, 2016).

Los buenos resultados obtenidos han llevado a los integrantes del equipo docente a buscar aplicaciones con funcionalidades similares, no hallándose ninguna de libre utilización. Es por ello, que se propuso hacer un desarrollo en el contexto un trabajo de Fin de Máster.

Para poner en marcha la experiencia se invitó a los estudiantes mediante un mensaje en el tablón de anuncios de la asignatura a participar en juego tipo trivial, que les ayudaría repasar, aprender y retener conocimientos. Para acotar la interacción con los que decidieran participar se activó un nuevo foro para los participantes.

Los interesados debían registrarse en un sitio de Moodle mediante una clave de matriculación distribuida en el foro. Una vez dados de alta en el sitio podían inscribirse en los "Trivials de Historia Económica"

Al acceder se les informaba de las reglas del juego:

> *"Las preguntas versarán sobre las 100 preguntas para el examen y las preguntas se clasificaron en dos tipos: Preguntas de respuesta única (solo una es correcta) y de respuesta múltiple (hay varias opciones correctas). Las preguntas fueron nuevas y diseñadas especialmente para este juego. Había un trivial por cada uno de los 10 temas con, en torno a, 10 preguntas cada uno".*

Las reglas de juego que se propusieron fueron las siguientes:

- *Cada día se recibirá 3 preguntas por correo-e, que podrán ser respondidas a través del smartphone, tableta u ordenador.*
- *Las preguntas contestadas de manera errónea se reenvían al día siguiente, para ver si se han aprendido leyendo el feedback que se muestra cuando se responde erróneamente.*

- *Las preguntas contestadas correctamente se enviarán en 2 días, para comprobar que se dominan.*

Ilustración 2. Ejemplo de insignias por Trivial

	Trivial_T10	Ha superado el trivial del Tema 10	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: • La siguiente actividad debe ser finalizada: ◦ **"UNEDTrivial - UNED_eTrivial_T10_Historia_Económica"**	
	Trivial_T09	Se otorga al completar el Trivial del tema 1	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: • La siguiente actividad debe ser finalizada: ◦ **"UNEDTrivial - UNED_eTrivial_T09_Historia_Económica"**	
	Trivial_08	Se otorga al completar el trivial del tema 8	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: • La siguiente actividad debe ser finalizada: ◦ **"UNEDTrivial - UNED_eTrivial_T08_Historia_Económica"**	
	Trivial_07	Se otorga al completar el trivial del tema 7	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: • La siguiente actividad debe ser finalizada: ◦ **"UNEDTrivial - UNED_eTrivial_T07_Historia_Económica"**	
	Trivial_06	Se otorga al completar el tema 6	Los estudiantes son galardonados con esta insignia cuando han cumplido el siguiente requisito: • La siguiente actividad debe ser finalizada: ◦ **"UNEDTrivial - UNED_eTrivial_T06_Historia_Económica"**	

Las preguntas de los trivials fueron diseñadas específicamente para esta experiencia a partir de la una colección de preguntas cortas denominada: "100 preguntas para el examen". El origen de esta colección de preguntas para el examen está en una de las quejas más frecuentes de los estudiantes, relativa a la longitud de la materia. Desde el curso 2015 se ofrece a los estudiantes una colección de 100 preguntas en las que se resume lo más importante de cada tema. De las 5 preguntas cortas que deben hacer enel examen final 3 proceden de esta colección.

Al utilizar preguntas tipo test para repasar y preparar preguntas de respuesta corta, se intentó ver hasta qué punto esta forma de repasar podía ser de utilidad. Dado que los

estudiantes deberían responder en forma de pregunta abierta, se decidió elaborar preguntas tipo de respuesta múltiple. Se ofrecieron cuatro opciones de respuesta de las cuales varias o todas podían ser correctas. Desde luego eran preguntas más difíciles que las de respuesta única, pero obligaron a los estudiantes a tener más cuidado a la hora de elegir las respuestas.

Los diferentes trivial se fueron abriendo a medida que había participantes que finalizaban los trivial abiertos. Cada participante podía decidir en cuantos trivial quería estar participando simultáneamente.

Los estudiantes dispusieron de un procedimiento para hacer preguntas a los profesores respecto a las preguntas que se les ofrecieron. El objetivo de esta opción era darles la oportunidad de poder comunicar errores detectados, o si necesitaban debatir acerca de la corrección de las preguntas, según su criterio. La forma de contacto habilitado para esta tarea fue a través del sistema de mensajería interna de Moodle.

4. Análisis de la experiencia

Para analizar la experiencia vamos a tener en cuenta, por un lado, el impacto de del uso de UNEDTrivial en el rendimiento de los estudiantes y, por otro lado, la valoración subjetiva de los estudiantes.

4.1. Análisis de la participación en los trivials

La participación en los trivials como acaba de decirse fue voluntaria y no estaba recompensada con ningún incremento de calificación en la nota final. En la tabla siguiente se muestran los datos de participación, comparándola con la participación en los test puntuables disponibles para cada tema. Con la realización de estos 10 test, uno por tema, los estudiantes pueden sumar hasta un punto en su nota final, en función de la calificación media obtenida en cada uno de los test.

Tabla 1. Evolución de la participación en los Trivial comparada con participación en pruebas puntuables

Estudiantes matriculados

Estudiantes activos en curso virtual: 287 Estudiantes presentados a

examen: 326

	Realizaron test puntuable	Reducción particip	Inscritos	Reducción particip
Tema 1	233		78	
Tema 2	226	-3,00	66	-15,38
Tema 3	225	-0,44	57	-13,64
Tema 4	235	4,44	53	-7,02
Tema 5	216	-8,09	43	-18,87
Tema 6	198	-8,33	42	-2,33
Tema 7	181	-8,59	40	-4,76
Tema 8	182	0,55	37	-7,50
Tema 9	170	-6,59	26	-29,73
Tema 10	166	-2,35	24	-7,69

Como puede observarse la participación en esta actividad voluntaria fue relativamente baja, solo un 24% de los presentados a examen realizaron este tipo de actividad, mientras que un 71% hizo los test puntuables. Además, esta participación fue en descenso, siendo este descenso mucho más acusado que en los test puntuables. Uno de los principales problemas con el que ha de lidiar los docentes de la UNED es el escaso interés de los estudiantes por dedicar tiempo a actividades, cuya realización no cuente con ningún incentivo relacionado con la calificación final. Este problema se une al escaso porcentaje que, en general, los equipos docentes de la UNED asignan a la evaluación continua, en torno al 20% de la nota, cuando la tendencia general en el resto de universidades tanto presenciales como a distancia u online es dar la posibilidad de conseguir hasta el 40% de la nota final con actividades de evaluación continua.

4.2. Impacto en el rendimiento

4.2.1. Impacto en el rendimiento en relación con las preguntas incluidas en los Trivials

La hipótesis de partida era que mediante UNEDTrivial los estudiantes podían repasar y consolidar lo estudiado. La combinación del "feedback" recibido tras responder y el mecanismo de reenvío de preguntas falladas debería permitir a los participantes a corregir sus errores y la exigencia de dos respuestas correctas en días distintos para que se retire la pregunta debería ayudar a consolidar lo aprendido.

Como una primera aproximación se ha considerado el índice global de mejora, que se calculado mediante el porcentaje que representa la diferencia entre el número de preguntas respondidas de manera correcta en el segundo y el primer intento de respuesta.

Tabla 2. Análisis global de la mejora en el rendimiento en cada Trivial

	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	TR 5	TR 6	TR 7	TR 8	TR 9	TR 10
Nivel de dificultad	36	52	62	59	59	38	58	55	48	54
Mejora desempeño	31	42	76	61	59	34	71	51	40	63
Intentos mínimos requeridos para retirar todas las preguntas	20	20	20	18	18	20	18	22	18	22
Promedio respuestas por participante	20,6	28	27	21,8	22,9	20,5	20,8	14,4	17,1	20,6

Nivel de dificultad: Porcentaje de preguntas erróneas en el primer intento.

Mejora en el desempeño: Porcentaje de la diferencia entre respuestas correctas en segundo intento y en el primero.

Intentos mínimos para retirar todas las preguntas: número de preguntas por 2

Promedio de respuestas por participante: Total de respuestas enviadas partido por número de inscritos tanto si acabaron el trivial como si no.

En la tabla puede apreciarse como el porcentaje de mejora en el rendimiento dentro de cada trivial guarda relación con el índice de dificultad. Los trivials más complicados, es decir, aquellos que tuvieron un porcentaje más elevado de respuestas erróneas en el primer intento son aquellos que muestran también mayores porcentajes de mejora.

A continuación, se ha hecho un análisis a nivel de participante. El análisis de la mejora en el rendimiento respecto a las preguntas incluidas en los Trivial se ha realizado en base al número de intentos que necesitaron los participantes para que se les retirase la pregunta del juego. Recordamos que el funcionamiento del juego consistía en que para que una pregunta fuese retirada el participante debía responderla dos veces seguidas, en días distintos, de forma correcta.

Es decir, que aquellos participantes que tuviesen dos intentos por pregunta serían aquellos que la respondieron bien la primera vez y en el intento de comprobación. Los participantes que tengan tres intentos serían aquellos que no conocían la respuesta, pero que tras leer el feedback fueron capaces de responderla bien en dos ocasiones consecutivas. Finalmente, aquellos participantes que requirieron más de tres intentos son aquellos en los que la secuencia de aprendizaje prevista no se cumplió.

Tras los 10 trivials, uno por tema, se ofreció a los participantes la posibilidad de participar en un Trivial de Repaso. Se ha analizado el rendimiento en dicho trivial para ver cuál fue el nivel de retención de las preguntas que habían contestado en trivial anteriores. Sólo 7 estudiantes finalizaron las 40 preguntas del test de repaso. Como se observa en la tabla 3 solo en dos casos el 80% de las preguntas fueron retiradas tras dos intentos, es decir, fueron contestadas correctamente desde el principio.

Tabla 3. Número de intentos para retirada de preguntas en el Trivial de repaso

	Retirada 2 intentos	Retirada 3 intentos	Retirada más de 3 intentos
Estudiante 1	45,00	32,50	22,50
Estudiante 2	65,00	22,50	12,50
Estudiante 3	82,50	10,00	7,50
Estudiante 4	20,00	62,50	17,50
Estudiante 5	82,50	7,50	10,00
Estudiante 6	63,16	15,79	21,05
Estudiante 7	60,00	32,50	7,50

Este bajo nivel de retención posiblemente tiene que ver con el tipo de preguntas empleadas. La mayor parte de ellas tenían varias opciones correctas de las 4 que contenían.

4.2.2. Impacto en el rendimiento en el examen final de la asignatura

Por último, hemos comparado el rendimiento en el examen final entre los estudiantes que participaron en UNEDTrivial y los que no lo hicieron. Hemos considerado participantes en UNEDTrivial a aquellos que hicieron al menos 5 de los 10 Trivial. Se ha analizado la nota promedio obtenida por estos estudiantes respecto al conjunto del grupo en relación las tres partes del examen: prueba objetiva tipo test, bloque de 5 preguntas cortas de desarrollo y comentario de texto. Como ya se ha explicado las preguntas incluidas en los Tirivial estaban referidas a las preguntas cortas de desarrollo. En la siguiente tabla podemos observar los resultados obtenidos.

Tabla 4. Impacto del uso de UNEDTrivial en la nota final del examen

Total de presentados	326			
Presentados (TR 5 o más)	27			
	Grupo presentados	**Grupo presentados (TR)**	**Diferencia**	**% Mejora**
Nota promedio en el test	1,29	1,56	0,27	20,93
Nota promedio en pregcortas	2,49	2,98	0,49	19,68
Nota promedio en comentario	1,31	1,51	0,20	15,27
Nota promedio en Examen	5,03	6,05	1,02	20,28

La mejora de la nota promedio de los que hicieron 5 o más Trivial es de en torno a un 20

% en la parte del test y de las preguntas cortas. La realización de los Trivial posiblemente mejoró tanto su habilidad para realizar pruebas tipo test, como sus conocimientos sobre las preguntas. Es de destacar, que la realización de preguntas tipo test también tenga un reflejo en un mejor rendimiento en preguntas cortas de desarrollo. El impacto en el comentario es menor, aunque también tuvieron mejores notas. Si consideramos que la dedicación requerida para participar en los Trivial está en torno a los 5 minutos diarios, podemos concluir que seria una buena decisión por parte de los estudiantes realizar este tipo de ejercicio.

Se ha analizado también el rendimiento en cada una de las preguntas ya que de las

5 preguntas que contiene el examen tres de ellas. En este caso se ha diferenciado las preguntas de la primera semana de exámenes, de las preguntas de la segunda semana, ya que los estudiantes de la UNED para facilitar la conciliación de las pruebas finales con su actividad laboral, puede elegir presentarse en el examen de la primera o de lasegunda semana.

Tabla 5. Mejora de rendimiento en preguntas cortas

Presentados 326

Presentados (TR) 27

	Promedio notas pregunta corta	Promedio presentados	Promedio presentados (TR)	Diferencia	% Diferencia	
1aSEM	Promedio Preg 1-	0,55	0,63	0,08	15,40	
1aSEM	Promedio Preg 2-	0,51	0,60	0,09	17,46	(*)
1aSEM	Promedio Preg 3-	0,67	0,67	-0,01	-0,81	
1aSEM	Promedio Preg 4-	0,53	0,63	0,09	17,28	(*)
1aSEM	Promedio Preg 5-	0,63	0,64	0,01	1,28	(*)
2aSEM	Promedio Preg 1-	0,54	0,56	0,02	2,83	(*)
2aSEM	Promedio Preg 2-	0,50	0,48	-0,01	-2,72	(*)
2aSEM	Promedio Preg 3-	0,57	0,62	0,04	7,37	
2aSEM	Promedio Preg 4-	0,51	0,59	0,08	15,93	(*)
2aSEM	Promedio Preg 5-	0,59	0,69	0,10	16,50	

(*) Preguntas que habían salido en alguno de los Trivials

5. Valoración de la experiencia por los estudiantes

Al finalizar los 10 trivials se invitó a los participantes a realizar un cuestionario para conocer su nivel de satisfacción con la experiencia. Como el objetivo era recabar información de los estudiantes que se habían implicado en los trivials, se decidió contactar únicamente con aquellos que participaron en al menos 5 de los 10 trivials propuestos. En cifras, se contactó con un total de 28 personas, de las cuales 16 respondieron. A continuación, se resume en varias tablas las respuestas de los participantes, teniendo en cuenta que la escala oscila entre 0 (En desacuerdo) y 5 (Completamente de acuerdo).

El primer bloque de preguntas tenía como objetivo en qué medida el envío de preguntas diarias de la asignatura les había resultado de utilidad. Como puede observarse en la tabla,

la principal utilidad para los estudiantes ha sido consolidar lo aprendido, seguido de un mayor interés por la asignatura, sentirse motivado para el estudio y repasar. Aunque con buenas puntuaciones sobre 5, la utilidad fue menor para organizar su tiempo, planificarse e ir mejor preparado para el examen.

Tabla 6. Medias obtenidas en las respuestas a la primera pregunta en escala de formulario

¿En qué medida piensas que el UNEDTrivial, al enviar preguntas diarias, te ha sido útil para…	
Recibir la misma pregunta varias veces ha resultado útil para consolidar lo aprendido	4,62
Interesarme más por la materia	4,50
Motivarme al estudio	4,43
Las preguntas me han servido para repasar y profundizar en lo aprendido	4,30
Las preguntas me han servido para comprobar mis conocimientos	4,20
Aprender mejor la asignatura, en su conjunto	4,12
No dejar para el final el estudio de la asignatura	4,12
Aprovechar mejor el tiempo que he empleado en estudiar	4,00
Tener información precisa de cómo avanzaba en el estudio gracias al feedback recibido	4,00
Ir mejor preparado/a al examen	3,91
Planificar mejor el estudio de la asignatura	3,75
Organizar mi tiempo de estudio de manera más eficaz	3,56

El segundo bloque de preguntas estaba dirigido a conocer como había sido la experiencia de uso. El ítem que recibió una puntuación más elevada fue el que indicaba que les gustaría encontrar esa actividad en otra asignatura de la UNED. Los estudiantes también reportaron que les había gustado mucho trabajar con UNEDTrivial, que habían visto esta aplicación como una oportunidad y que lo consideraron divertido. Los aspectos menos valorados en relación con la experiencia fue lo relacionado con la gamificación y los estudiantes indican que no se sintieron tensos, ni presionados.

Tabla 7. Medias obtenidas en las respuestas a la segunda pregunta en escala de formulario

Señala en qué medida cada uno de los ítems que figura a continuación refleja tu experiencia con UNEDTrivial

Me gustaría hacer esta actividad en otra asignatura	4,50
Me ha gustado mucho trabajar en esta actividad	4,30
He sentido que hacer esta actividad era una oportunidad	4,25
He encontrado esta actividad muy interesante	4,25
Ha sido divertido	4,06
Creo que esta es una actividad importante para la asimilación de la asignatura	3,93
Recibir puntos me ha resultado estimulante	3,60
Creo que esta actividad ha mejorado mis hábitos de estudio	3,55
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en esta actividad	3,37
Después de haber trabajado en esta actividad durante un tiempo, me he sentido más competente para estudiar la asignatura	3,31
Cada día estaba esperando la llegada de las preguntas	3,25
El poder compararme con las puntuaciones de otros compañeros me ha servido para superarme	2,82
Las medallas han reforzado mi motivación para apuntarme a más trivials	2,81
Creo que soy bastante bueno/a en esta tarea	2,56
Creo que lo he hecho bastante bien, en comparación con otros estudiantes	2,37
Me sentía tenso mientras hacía la actividad	1,93
He sentido presión mientras hacía la tarea	1,87

Los estudiantes indicaron que el uso de UNEDTrivial les había resultado fácil y que el aprender por retos les pareció estimulante.

Tabla 8. Medias obtenidas en las respuestas a la tercera pregunta en escala de formulario

En qué grado refleja cada ítem tu forma de pensar, sentir o actuar	
Antes de usar UNEDTrivial ya estaba familiarizado/a con el uso de disp. móviles	4,70
El uso de UNEDTrivial me ha resultado fácil	4,37
Aprender mediante retos me parece estimulante	4,12
Me estimula tener un tablero de posiciones diario	3,62
Soy usuario habitual de las redes sociales	3,00

Respecto al dispositivo utilizado para contestar a las preguntas de UNEDTrivial, los teléfonos solo fueron utilizados por el 31,25%, el resto utilizó diversos tipos de ordenadores.

Otra cuestión sobre la que se preguntó a los participantes fue sobre el momento del día en que respondieron a las preguntas. Uno de los objetivos de esta actividad era

proporcionar para aprovechar mejor su tiempo. En este aspecto el resultado parece positivo, pues el 50% dijeron utilizar tiempos muertos para responder a las preguntas.

Tabla 9. Momentos del día en que respondían a las preguntas

En momentos en que necesitaba cambiar de actividad	12,5
En tiempos muertos durante el día	50
Por la noche, al estar ya relajado/a en casa	18,75
Otros	18,75

También se les pregunto sobre su percepción a cerca de cómo de preparados se sentían de cara al examen, tras haber participado en los Trivials.

Tabla 10. Percepción sobre el grado de preparación para el examen

Totalmente	6,25
Bastante	56,25
Algo	37,5

El cuestionario incluía cuatro preguntas abiertas (Tabla 11). Entre las cosas que más gustaron a los estudiantes cabe destacar, que les ayudase a llevar un control diario del estudio de la asignatura, el repaso de las preguntas contestadas de manera errónea gracias al envío automático de lo que habían fallado; el mantener el contacto con la asignatura; que resultase divertido.

En cuanto a lo que menos les gustó que hubiese muchas preguntas con varias respuestas correctas; que no estuvieran disponibles a tiempo los trivials de los temas 9 y 10; el diseño visual es muy poco atractivo; que resultase un poco reiterativo; no haber podido contar desde el principio de la asignatura con un trivial con preguntas de todos los temas.

En cuanto a las razones por las que se abandonaron los trivials, los estudiantes mencionan: el cansancio por un diseño poco atractivo, la falta de tiempo al acercarse los exámenes.

Finalmente, en cuanto a los comentarios abiertos aportados por los estudiantes son de

destacar los siguientes:

> *"Una experiencia, que aconsejaría realizar al resto de estudiantes, tal que, votaría a favor si fuera necesario para que se "implantara" como medio de estudio en otras asignaturas. Mi más sincera Enhorabuena por el trabajo realizado. Crea hábito de estudio y estimula para ello. Gracias."*
>
> *"Esta opción ha hecho que haya estudiado más esta asignatura, repasando los fallos."*
>
> *"Agradecer esta actividad, que ha hecho aumentar mi motivación y creo que me puede haber sido útil para preparar la asignatura."*
>
> *"Estando acostumbrada a usar apps muy visuales y dinámicas, el trivial me parece muy plano en comparación por lo que me ha acabado resultando aburrido y poco estimulante. La idea en sí me parece magnífica como innovación pedagógica y creo que puede aportar mucho más al aprendizaje. ¡Gracias por el esfuerzo y trabajo que hay detrás de todo!"*

Tabla 11. Resultados obtenidos a las preguntas de respuesta abierta

¿Qué es lo que más te ha gustado de UNEDTrivial?	¿Qué es lo que menos te ha gustado de UNEDTrivial?	Si has abandonado la experiencia con UNEDTrivial, por favor indica la razón	¿Quieres añadir algo más acerca de tu experiencia con el UNEDTrivial?
disponibilidad 24x7	Que no hayan estado disponibles los trivials de los temas 9 y 10	Me falta el trivial 9 y 10… Tenia que centrarme en dos asignaturas que he hecho en la primera semana de exámenes	Una experiencia, que aconsejaría realizar al resto de estudiantes, tal que, votaría a favor si fuera necesario para que se "implantara" como medio de estudio en otras asignaturas. Mi más sincera Enhorabuena por el trabajo realizado. Crea hábito de estudio y estimula para ello. Gracias.
Todo	Me ha gustado todo. Forma, explicaciones.	Me ha acabado cansando por el tipo de letra y el diseño en sí	Esta opción ha hecho que haya estudiado más esta asignatura, repasando los fallos

Me ha servido de repaso	Nada	Enfermedad y falta de tiempo	Agradecer esta actividad, que ha hecho aumentar mi motivación y creo que me puede haber sido útil para preparar la asignatura.
Que me hiciese llevar un control diario	La conexión fallaba muchas veces	Falta de tiempo	Enhorabuena al/los creadores de la actividad
Que da libertad para elegir el momento para contestar las preguntas y que si un día no puedes responder las preguntas no penaliza, uno elige cuando está dispuesto a jugar.	Algo que he pensado en alguna ocasión que cambiaría es que daría un tiempo para responder la pregunta una vez abierta, o penalizaría el tiempo en responder de alguna forma, (solo una vez abierta la pregunta).		Estando acostumbrada a usar apps muy visuales y dinámicas, el trivial me parece muy plano en comparación por lo que me ha acabado resultando aburrido y poco estimulante. La idea en sí me parece magnífica como innovación pedagógica y creo que puede aportar mucho más al aprendizaje. ¡Gracias por el esfuerzo y trabajo que hay detrás de todo!
El repaso de preguntas erróneas	Muchas preguntas con varias respuestas		Ojalá se hiciera en otras asignaturas.
El hecho de tener que contestar en cualquier momento cualquier pregunta, aunque estuviera estudiando otra asignatura, me ayudaba a recordar esos aspectos de Historia	Yo creo que a veces fallaba UNED trivial: las respuestas que mandaban repetidas que había fallado, volvían a dármelas como mal aun estando bien ... porque las que fallaba, apuntaba la respuesta…		
Gamificar la asignatura	El diseño a nivel visual y experiencia usuario es muy poco atractivo		
Su innovación	Algo reiterativo		
Poder estar en constante contacto con la asignatura. Repasar temas ya estudiados.	Estaría bien disponer de un Trivial de preguntas de todos los temas desde el principio.		
Es divertido y me parece muy estimulante el tema de las puntuaciones	Me ha costado ser constante a la hora de contestar las preguntas		

6. Conclusiones

Tras esta primera experiencia hemos podido constatar que, desde el punto de vista informático, la aplicación no ha planteado problemas técnicos a los usuarios y que estos han indicado que su utilización resultó sencilla.

Si que parece necesario abordar cuando sea posible, un rediseño de la interface gráfica pues éste ha recibido comentarios negativos, e incluso algún estudiante ha vinculado su abandono en la utilización de la aplicación con esta razón.

Respecto a las funcionalidades de la aplicación, se considera, que, desde el punto de vista del estudiante son suficientes y no han sido solicitadas mejoras. En cuanto a las funcionalidades para el docente, sí que se han detectado algunas necesidades de mejora:

- La aplicación debería permitir configurar el intervalo de días para el envío de preguntas. Por el momento se envían diariamente.
- También debería modificarse el orden de envío de las preguntas, que ahora es aleatorio, para que se fuesen enviando tema a tema. Esto nos obligó a abrir un trivial por tema, para evitar que los estudiantes pudiesen recibir preguntas de temas que aún no hubiesen estudiado.
- En la parte de analíticas, los períodos de consulta para el nivel de actividad deberían poder permitir seleccionar la fecha de inicio y final de la consulta. Ahora solo se puede seleccionar un número de semanas hacia atrás.

En cuanto a la utilización de la aplicación por parte de los estudiantes, ha sorprendido el bajo número de usuarios, teniendo en cuenta que se trataba de una aplicación que requiere poca dedicación temporal cada día. Es posible, que esto se deba a que esta asignatura cuenta con un elevado número de recursos y que los estudiantes pueden experimentar una cierta situación de saturación y que optan por aquellos recursos, como los test puntuables, que cuentan con incentivos relacionados con la calificación final.

También, parece preocupante el rápido descenso del número de usuarios de un trivial para otro. Esto quizás pueda estar relacionado con el tipo de preguntas con varias opciones correctas, que pudiera haber generado desánimo dado el elevado número de fallos a que da lugar.

En cuanto al tipo de preguntas, se considera que no fue una buena idea incluir preguntas con más de una opción de respuesta correcta. Este tipo de preguntas resultan complicadas y basta con que no se seleccione una de las opciones correctas, para que la pregunta sea dada como más contestada. A la vista del desarrollo de la experiencia, parece más adecuado utilizar preguntas con tres ítems de respuesta y con solo uno de ellos correcto. En cuanto al análisis del impacto del uso de UNEDTrivial en el rendimiento de los estudiantes, se considera que es necesario mejorar la información obtenida para poder

sacar conclusiones. Si bien es cierto, que se observan mejores puntuaciones en las distintas partes del examen en los estudiantes que participaron en los trivials, es arriesgado atribuir esos mejores resultados solo al uso de los Trivials. Hay otros factores que también pueden influir.

No parecen haberse conseguido buenos resultados como consecuencia de efecto espaciamiento, ya que en el Trivial de Repaso los usuarios que ya habían seguido otros trivials tuvieron niveles apreciables de fallos en su primera respuesta. Es posible, que esto tenga que ver con el tipo de pregunta con varias respuestas correctas

Finalmente, si que puede considerarse de manera positiva la valoración que han hecho los estudiantes sobre la utilidad de la aplicación de cara a facilitar el repaso, sentirse vinculados y motivados con la asignatura, y como medio para consolidar lo estudiado. Si que ha destacarse que los elementos de gamificación no han sido especialmente valorados.

En definitiva, la valoración de la aplicación es positiva desde el punto de vista técnico; consideramos que tiene potencialidades de interés para los estudiantes, pero es necesario revisar las condiciones en que se ha utilizado y atender a las mejoras señaladas más arriba.

Bibliografía

Agarwal, P. K., Karpicke, J. D., Kang, S. H., Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (2008). Examining the testing effect with open-and closed-book tests. AppliedCognitive Psychology, 22(7), 861–876.

Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. Journal of Experimental Psychology: Applied, 13(4), 273.

Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2008). Correcting a metacognitive error: feedback increases retention of low-confidence correct responses. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 34(4), 918.

Butler, A. C., & Roediger, H. L. (2008). Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. Memory & Cognition, 36(3), 604–616.

Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2007). Testing improves long-term retention in a simulated classroom setting. European Journal of Cognitive Psychology, 19(4-5), 514–527.

Carpenter, S. K., & DeLosh, E. L. (2006). Impoverished cue support enhances subsequent retention: Support for the elaborative retrieval explanation of the testing effect. *Memory & cognition*, *34*(2), 268–276.

Carpenter, S. K. (2009). Cue strength as a moderator of the testing effect: the benefits of elaborative retrieval. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35(6), 1563.

Gay, L. R. (1980). The comparative effects of multiple-choice versus short-answer tests on retention. Journal of Educational Measurement, 17(1), 45–50.

Haynie III, W. J. (1994). Effects of multiple-choice and short-answer tests on delayed retention learning. Recuperado a partir de http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v6n1/haynie.jte-v6n1

Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2007). Test format andcorrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. European Journal of Cognitive Psychology, 19(4-5), 528–558.

Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: do students practise retrieval when they study on their own? Memory, 17(4), 471–479.

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. Journal of Memory and Language, 57(2), 151–162.

Kerfoot, B. P. (2008). Interactive spaced education versus web based modules for teaching urology to medical students: a randomized controlled trial. The Journal of urology, 179(6), 2351–2357.

Kerfoot, B. P. (2009). Learning benefits of on-line spaced education persist for 2 years. The Journal of urology, 181(6), 2671–2673.

Kerfoot, B. P. (2010). Adaptive spaced education improves learning efficiency: a randomized controlled trial. The Journal of urology, 183(2), 678–681.

Kerfoot, B. P., Baker, H. E., Koch, M. O., Connelly, D., Joseph, D. B., & Ritchey, M. L. (2007). Randomized, controlled trial of spaced education to urology residents in the United States and Canada. The Journal of urology, 177(4), 1481–1487.

Kerfoot, B. P., & Brotschi, E. (2009). Online spaced education to teach urology to medical students: a multi-institutional randomized trial. The American Journal of Surgery, 197(1), 89–95.

Kerfoot, B. P., DeWolf, W. C., Masser, B. A., Church, P. A., & Federman, D. D. (2007). Spaced education improves the retention of clinical knowledge by medical students: a randomised controlled trial. Medical education, 41(1), 23–31.

Kerfoot, B. P., Baker, H. E., Koch, M. O., Connelly, D., Joseph, D. B., & Ritchey, M. L. (2007b). Randomized, controlled trial of spaced education to urology residents in the United States and Canada. *The Journal of urology*, *177*(4), 1481–1487.

Kerfoot, B. P., Fu, Y., Baker, H., Connelly, D., Ritchey, M. L., & Genega, E. M. (2010). Online spaced education generates transfer and improves long-term retention of diagnostic skills: a randomized controlled trial. Journal of the American College of Surgeons, 211(3), 331–337.

Kerfoot, B. P., Kearney, M. C., Connelly, D., & Ritchey, M. L. (2009). Interactive spaced education to assess and improve knowledge of clinical practice guidelines: a randomized controlled trial. Annals of surgery, 249(5), 744–749.

Kerfoot, B. P., Lawler, E. V., Sokolovskaya, G., Gagnon, D., & Conlin, P. R. (2010). Durable improvements in prostate cancer screening from online spaced education: a randomized controlled trial. American journal of preventive medicine, 39(5), 472–478.

Kromann, C. B., Jensen, M. L., & Ringsted, C. (2009). The effect of testing on skills learning. Medical Education, 43(1), 21–27. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03245.x

Matos, J., Petri, C. R., Mukamal, K. J., & Vanka, A. (2017). Spaced education in medical residents: An electronic intervention to improve competency and retention of medical knowledge. PLOS ONE, 12(7), e0181418. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181418

McDaniel, M. A., Anderson, J. L., Derbish, M. H., & Morrisette, N. (2007). Testing the testing effect in the classroom. European Journal of Cognitive Psychology, 19(4-5), 494–513.

Nungester, R. J., & Duchastel, P. C. (1982). Testing versus review: Effects on retention. Journal of Educational Psychology, 74(1), 18.

Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2012). When is practice testing most effective for improving the durability and efficiency of student learning? *Educational Psychology Review*, *24*(3), 419–435.

Robinson, T., Janssen, A., Kirk, J., DeFazio, A., Goodwin, A., Tucker, K., & Shaw, T. (2015). New Approaches to Continuing Medical Education: a QStream (spaced education) Program for Research Translation in Ovarian Cancer. Journal of Cancer Education, 1-7. https://doi.org/10.1007/s13187-015-0944-7

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006a). Test-enhanced learning taking memory tests improves long-term retention. Psychological Science, 17(3), 249–255.

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006b). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. Perspectives on Psychological Science, 1(3), 181–210.

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006c). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. Perspectives on Psychological Science, 1(3), 181–210.

Roediger III, H. L., & Marsh, E. J. (2005). The positive and negative consequences of multiple-choice testing. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 31(5), 1155.

Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, *140*(6), 1432.

Santamaría Lancho, M., Sánchez-Elvira, Á., Hernández Benítez, M., & Amor, P. (2016). Learning by testing. Spaced Education through Qstream platform in large number of students. En: *Enhancing European Higher Education. Opportunities and impact of new modes of teaching* (pp. 816-830). Rome. Recuperado a partir de

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwizl73i_9vUAhWBchoKHb1ECjEQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fconference.eadtu.eu%2Fimages%2FProceedings%2FConference_proceedings_2016_defcompressed2.pdf&usg=AFQjCNHkc8uvD6vM5ZOZySJoUaAAEuEztg&cad=rja

Shaw, T., Long, A., Chopra, S., & Kerfoot, B. P. (2011). Impact on clinical behavior of face-to-face continuing medical education blended with online spaced education: A randomized controlled trial. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 31(2), 103–108.

Tatsuoka, K. K., & Tatsuoka, M. M. (1997). Computerized cognitive diagnostic adaptive testing: effect on remedial instruction as empirical validation. Journal of Educational Measurement, 34(1), 3–20.

Van Gog, T., & Sweller, J. (2015). Not new, but nearly forgotten: the testing effect decreases or even disappears as the complexity of learning materials increases. *Educational Psychology Review*, *27*(2), 247–264.

Wheeler, M., Ewers, M., & Buonanno, J. (2003). Different rates of forgetting following study versus test trials. Memory, 11(6), 571–580.

Wong, L. H. (2013). Single-Correct Answer (SCA) and Multiple-Correct Answer (MCA) in Multiple-Choice Computer Assisted Language Testing (CALT) Program. Recuperado a partir de : http://icce2013bali.org/datacenter/mainconferenceproceedingsforindividualdownload/c6/C6-p-355.pdf

Zaromb, F. M., & Roediger, H. L. (2010). The testing effect in free recall is associated with enhanced organizational processes. *Memory & Cognition*, *38*(8), 995–1008.