Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica

Colección Difunde #224

CONSEJO EDITORIAL

Dña. Sonia Castanedo Barcena
Presidenta del Consejo editorial. Secretaria General, Universidad de Cantabria
D. Vitor Abrantes
Facultad de Ingeniería, Universidad de Oporto
D. Miguel Ángel Bringas Gutiérrez
Dpto. de Economía, Universidad de Cantabria
D. Fidel Ángel Gómez Ochoa
Dpto. Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Cantabria
D. Jesús González Macías
Dpto. Medicina y Psiquiatría, Universidad de Cantabria
D. José Manuel Goñi Pérez
Modern Languages Department, Aberystwyth University
D. Salvador Moncada
Dpto. de Farmacología, Universidad de Mánchester
Dña. Cecilia Pola Méndez
Dpto. Matemáticas, Estadística y Computación, Universidad de Cantabria
D. Marcelo Norberto Rougier
CONICET (IIEP) y Dpto. Historia Económica y Social Argentina, UBA
D. Carlos Marichal Salinas
Centro de Estudios Históricos COLMEX
Dña. Claudia Sagastizábal
Visiting Researcher en el IMPA (Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada)
D. Luis Villegas Cabredo
Director del Grupo I+D GTED-UC
Dña. Belmar Gándara Sancho
Directora Editorial, Universidad de Cantabria

Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica

Miguel A. Bringas Gutiérrez
Elena Catalán Martínez
Carmen Trueba Salas
Lorena Remuzgo Pérez
(editores)

Editorial
Universidad
Cantabria

Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica [Archivo de ordenador] / Miguel A. Bringas Gutiérrez... [et al.] (editores). – Santander : Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L. 2016.
1 disco compacto ; 12 cm. – (Difunde ; 224)

D.L. SA. 314-2016. – ISBN 978-84-8102-785-3

1. Historia económica – Didáctica. 2. Historia económica – Estudio y enseñanza – España. I. Bringas Gutiérrez, Miguel Ángel, ed. lit.

338.1(091):37.02

IBIC: KCZ

Esta edición es propiedad de la Editorial de la Universidad de Cantabria, cualquier forma de reproducción, distribución, traducción, comunicación pública o transformación sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Imagen de cubierta: R. 6454 D. 1334. Fototípia Castañeira y Álvarez. Santander. Dique de Gamazo, 1914, Colección Víctor del Campo Cruz, Centro de Documentación de la Imagen de Santander, CDIS, Ayuntamiento de Santander

© Autores

© Editores:
Miguel A. Bringas Gutiérrez
Elena Catalán Martínez
Carmen Trueba Salas
Lorena Remuzgo Pérez

© Editorial de la Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, s/n. 39005 Santander
Tel. y Fax 942 20 10 87
www.editorialuc.es

ISBN: 978-84-8102-785-3
DL: SA 314-2016
Imprime: TGD
Impreso en España-*Printed in Spain*

Índice de contenidos

Clases prácticas y prácticas de campo: investigación y su fomento en historia económica 9
Pedro Amigo, David Carvajal, Hilario Casado, Jorge Lafuente, Pedro Pablo Ortúñez

Enseñar Teoría Económica, Estadística, Informática... y también Historia Económica desde la investigación 24
Rafael Barquín Gil

La necesidad de transmitir las nuevas investigaciones en los manuales 38
Leonardo Caruana de las Cagigas, Juan Manuel Matés Barco

La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente 54
Mariano Castro-Valdivia

¿Estamos dispuestos a investigar en docencia? El "student engagement" como marco del "Scholarship in Teaching and Learning" en la Universidad Española 62
Elena Catalán, Gloria Aparicio

Jornadas Docentes: un experimento de integración entre docencia e investigación 93
Simone Fari

Un recurso para la docencia y la investigación: la biografía empresarial 111
Mercedes Fernández-Paradas, Juan Manuel Matés Barco

Las Jornadas docentes de Historia de las Relaciones Laborales. Una experiencia entre la investigación y la docencia en la Universidad de Granada 118
Carlos Larrinaga

Leer al revés: Propuesta para una práctica docente 136
Gregorio Núñez

Buscando puentes. Las posibilidades docentes de enseñar con categorías. El ejemplo de las categorías empresariales 150
Rafael Torres Sánchez, Manuel Díaz-Ordoñez

La investigación en docencia en historia económica a través del máster de formación del profesorado 162
Estrella Trincado Aznar

Fomento de la interdisciplinariedad en los TFG de Historia Económica 173
Pedro Amigo, David Carvajal, Hilario Casado, Jorge Lafuente, Pedro Pablo Ortuñez

Nuevas formas de enseñar la historia económica en los grados de Estudios Internacionales 186
Miguel Artola Blanco

Aprendizaje autónomo a partir de SPOC's en las asignaturas de Historia Económica 197
Rafael Castro Balaguer, Francisco Cayón García, Nadia Fernández de Pinedo, Patricio Sáiz González

Del Archivo a la Universidad: experiencia en el aula con fuentes primarias para el estudio de la historia económica 212
Elena Catalán Martínez, Cristina Castillo Pérez

La docencia de la historia económica en las facultades de humanidades: ¿Un reto pendiente? 232
María del Carmen Pérez Artés, Andrés Sánchez Picón, José Joaquín García Gómez

Buscando espacio más allá de la formación básica. Una propuesta de Historia Monetaria y Financiera en el marco de los planes 3+2 251
Jerònia Pons Pons, Manuel González Mariscal, Pablo Gutiérrez González

La Historia Económica en los planes de estudio europeos 271
Sara Torregrosa Hetland

Introducción a las fuentes de la Historia Económica: El Fondo Documental de la Casa América 293
Alexander Urrego Mesa, María José Fuentes

La Historia Económica como herramienta fundamental para comprender el presente: Una propuesta de contenidos 327
Fernando Arribas Herguedas

La historia económica de España en 3-D: una experiencia de selección de contenidos..... 347
Fernando Collantes

Historia Económica y Economía Mundial. Reflexiones sobre cómo enseñar historia económica en 40 horas 360
Iñaki Iriarte Goñi

Hechos e Ideas. Una propuesta para el estudio integral de la Historia Económica 371
Nieves San Emeterio Martín

Metodologías docentes sobre la Globalización a través de la Historia Económica de América Latina 384
Anna Carreras-Marín, Marc Badia-Miró

El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea 401
Misael Arturo López Zapico

La globalización en la historia: una asignatura de máster 420
Ramon Ramon-Muñoz, Marc Prat Sabartés, Javier Silvestre

Aprendizaje colaborativo en economía aplicada: experiencia a partir de la coordinación entre asignaturas..... 436
José M. Alonso, Judith Clifton, Daniel Diaz-Fuentes, Marcos Fernández-Gutiérrez, Julio Revuelta

La economía experimental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la microeconomía 450
Pedro Álvarez, Pedro Casares, Valeriano Martinez, Ingrid Mateo, Ramón Núñez, Rubén Sainz

Nuevos recursos para la docencia de la Historia de la Empresa en España 466
José Luis Fernández Fernández, Jesús Fernando Sánchez Vega

G-Rubric: una aplicación para corrección automática de preguntas abiertas. Primer balance de su utilización 473
Mauro Hernández, Miguel Santamaría Lancho

El mundo digital en la enseñanza: experiencias con los cursos virtuales y las aplicaciones móviles 495
Ismael Hernández Adell

Cine en historia económica: la gran depresión de los años 30 513
José Miguel Martínez Carrión

Los premios Maddison. Las migraciones en la historia económica 537
Mauricio Matus-López, Paula Rodríguez-Modroño, Montserrat Cachero Vinues

Historias orientales: el uso de la literatura para la comprensión del cambio económico de China (1950-2010) 555
Francisco J. Medina-Albaladejo, Salvador Calatayud

Evaluando contenidos de Historia Económica en tiempo real: la `app´ Socrative 578
Javier Puche

Nuevas prácticas en Historia Económica: la elaboración y presentación de un póster académico 591
Esther M. Sánchez Sánchez, Maria del Mar Cebrián Villar, Elisa Botella Rodríguez

Una revisión de los recursos educativos multimedia 604
Carmen Trueba, Lorena Remuzgo

Clases prácticas y prácticas de campo: investigación y su fomento en historia económica

Practical classes: research and his encouragement in economic history

Pedro Amigo
David Carvajal
Hilario Casado
Jorge Lafuente
Pedro Pablo Ortúñez

Historia e Instituciones Económicas. Universidad de Valladolid

Resumen:

Uno de los elementos más significativos en el cambio de la legislación universitaria aprobado en Bolonia fue el impulso de las clases prácticas en los estudios de grado. La combinación de elementos teóricos y prácticos reforzaría así la gama de conocimientos que los universitarios obtendrían en el contexto de una enseñanza común europea. Si bien en algunas materias la enseñanza práctica venía siendo una competencia habitual, en otras ha podido suponer, en cierta medida, un reto para los docentes. En la presente comunicación presentamos diversos ejemplos de prácticas y trabajo de campo realizado en las asignaturas de Historia Económica, pero también con carácter multidisciplinar, que refuerza los lazos comunes con otras materias afines. Las propuestas nacen al calor de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid.

Palabras clave:

Prácticas, Trabajo de campo, Historia Económica, Investigación

Abstract:

One of the most significant changes in the university legislation approved in Bologna was the impulse of the practical classes at degree studies. The combination of theoretical and practical elements would reinforce the range of knowledge that the university students would obtain in the context of a common European education. Though in some matters the practical education was coming being a habitual matter, in others could have supposed a challenge for the teachers. In the present communication we present some examples of practices and fieldwork realized in the subjects of Economic History, but also with multidisciplinary character, which reinforces the common bows with other related matters. The idea was born in a Project of Educational Innovation of the University of Valladolid.

Keywords: Practical classes, Fieldwork, Economic History, Investigation

Introducción

En este trabajo se presentan una relación de prácticas y de prácticas de campo mediante las cuales se han procurado trasladar a los estudiantes algunos de los ámbitos de investigación de la Historia Económica, la metodología y procedimientos habituales empleados para hacer Historia, así como la relación directa con fuentes primarias.

Esta comunicación se basa parcialmente en las conclusiones obtenidas de un Proyecto de Innovación Docente desarrollado en la Universidad de Valladolid y en la experiencia docente de sus autores en las asignaturas que imparte el Área tanto en programas de Grado, como de Posgrado.

Se parte de la convicción de que la innovación educativa precisa modalidades de enseñanza-aprendizaje y de intervención docente que fomenten un tratamiento y organización de los contenidos de nuestras materias que resulten más vivenciales y lógicos para los estudiantes. Para lograrlo es necesario que dicha innovación esté basada, además de en la interdisciplinariedad, en la interrelación de contenidos y en el trabajo conjunto de los profesores, que faciliten a los alumnos una comprensión global, reflexiva y crítica de la realidad; además de en la propia experiencia investigadora del docente.

No se entiende la docencia universitaria sin la plena capacidad investigadora de sus encargados. Quizá sea necesaria asimismo la experiencia profesional en otras disciplinas de conocimiento, en este tipo de asignaturas pudiera resultar no tan necesaria, pero aquí se considera imprescindible la investigación, el conocimiento directo obtenido de las fuentes, para poder transmitir mejor en la docencia. Se considera igualmente que los discentes deben quedar influidos y verse beneficiados por estas tareas investigadoras de sus docentes

Pero por otra parte, una de las principales dificultades para mejorar la motivación de los discentes por aprender es la, al menos aparente, falta de conexión entre la teoría y la práctica y, por tanto, la falta de percepción por su parte de la utilidad de los contenidos de nuestras asignaturas, un modelo que, en el ámbito de las Ciencias Sociales, se repite con bastante frecuencia. La consecuencia evidente de todo ello es que, en muchos casos, el alumno estudia para aprobar, y no para aprender, lo cual dificulta el desarrollo de competencias, más allá de las puramente memorísticas. Esa conexión se ve favorecida, en incremento de la motivación, cuando a este tipo de clases se vincula investigación propia o de otros compañeros.

1. Las clases prácticas y la investigación

En opinión del equipo que dirigió De Miguel, “el término *clases prácticas* se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio” (De Miguel, 2006: 60). En su trabajo incluyen en estas a las prácticas

de campo, en este trabajo se diferencian ambas modalidades, como se verá más adelante. Si su objetivo genérico es mostrar a los discentes cómo deben actuar, parece necesario adaptarlo cuando hablamos de humanidades y ciencias sociales, de historia económica, pues ese actuar no se refiere a nada concreto, sino a algo más elevado: la posibilidad de entender mejor el entorno presente al conocer el pasado. La historia como laboratorio de las ciencias sociales.

La investigación puede y debe mejorar la actividad docente, pero no es fácil encontrar una práctica semanal, ritmo que puede resultar habitual en una asignatura de grado por ejemplo, que pueda reunir entre sus características la de que responde a un tema de investigación directa realizado por el docente. En este sentido la página web de la AEHE presenta una ayuda fundamental (http://www.aehe.es/docencia/) que nuestros estudiantes conocen.

El trabajo interdisciplinar exige introducir fórmulas diferentes de enfocar y planear la enseñanza universitaria (López-Barajas, 1997), si bien es posible dar la vuelta a esta afirmación, no en vano han discurrido casi 20 años de su enunciado: la enseñanza universitaria hoy exige más que nunca, no solo la interdisciplinariedad, sino unos docentes comprometidos con la investigación. Si de esto no le cabría ninguna duda a los ejercientes en las disciplinas experimentales, tampoco debe plantearlas en las ciencias humanas o sociales.

El problema puede estar más bien en cómo hacer llegar nuestras investigaciones a los estudiantes. En este sentido es posible aprovechar la gran aceptación, entre los estudiantes y en la sociedad, de la necesidad de hacer más práctica nuestra dedicación docente. Parece universalmente aceptado que la correcta asimilación de los contenidos y el ejercicio de la capacidad analítica y de generación de ideas de los estudiantes requiere que las horas de teoría se complementen con actividades prácticas.

Convenientemente coordinadas con las clases teóricas, las prácticas de todo tipo (talleres, laboratorios, prácticas externas, clases de problemas o prácticas de campo) deben servir de cauce para favorecer la comprensión y el afianzamiento de los contenidos, ahondar en los mismos, entender el porqué de lo que se está estudiando y desarrollar una serie de destrezas y habilidades de reflexión, interpretación, aplicación contextualizada de conocimientos, síntesis y comunicación, procurando, a la par, una participación mucho más activa del alumnado en el proceso educativo. En definitiva, potenciar las clases prácticas implica promover aprendizajes significativos que aproximen a los estudiantes universitarios al ejercicio profesional real, objetivo clave del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje seguido en los estudios oficiales de grado. Entre otras muchas posibilidades concretas para realizar esta modalidad docente de la clase práctica, ¿qué mejor para alcanzar todos estos objetivos que el recurso a la investigación de primera mano?

1.1 A modo de ejemplo

Para esta modalidad docente de la clase práctica en aula, más tradicional y consolidada en los planes de estudio, traemos en este apartado un caso de éxito

entre los alumnos. Se trata de un intento por hacer cercano e interesante un primer contacto con la investigación y con una fuente primaria de gran calado: el catastro del Marqués de la Ensenada. Tras las explicaciones teóricas del Antiguo Régimen —las más específicas acerca del siglo XVIII y de las dificultades "estadísticas" para conocer y racionalizar la administración con que se encontraron los ilustrados—, se plantea y explica la importancia que tuvo y tiene, así como el intenso uso que se ha dado por parte de los historiadores al catastro. Aprovechando las raíces familiares de los alumnos, su localidad de procedencia o la de sus ancestros más directos, se les anima a conocer la situación de ese lugar concreto en el momento en que se realizó la consulta: su importancia, su tamaño, sus principales fuentes económicas... para poder valorar así los cambios más evidentes en relación con el periodo actual. Esta raíz familiar sirve de enorme estímulo para hacer atractiva esta primera iniciación a la búsqueda documental.

Se incluye a continuación un resumen del planteamiento de esta práctica que se entrega antes a los estudiantes.

PRÁCTICA CON EL CATASTRO DE ENSENADA

1. SIGNIFICADO Y CONTENIDO DEL CATASTRO (Obligatorio). Extensión máxima: 2 caras.

Los alumnos deberán valorar la importancia del Catastro de Ensenada en la Historia Económica de España. Para ello deberán tener en cuenta:

- El contexto histórico en el que se realiza (valorar la necesidad o no de realizar la averiguación, la importancia de los proyectos reformistas, etc.).
- El proyecto del Catastro (qué objetivos e intereses perseguía la Corona, razones por las que era necesario realizar el Catastro, etc.).
- El proceso (cómo se organizó, dificultades, contenido del interrogatorio –en qué sectores y actividades se centra...-).
- Los resultados (cumplimiento de objetivos proyectados, repercusión sobre futuros catastros, averiguaciones, censos...).

2. ESTUDIO PRÁCTICO (Voluntario). Extensión máxima: 2 caras.

El alumno que desee realizar esta parte de la práctica deberá:

- Elegir una localidad (preferiblemente un pueblo –no una ciudad- conocido o con el que esté familiarizado).
- Localizar el pueblo dentro de la web del Catastro así como las respuestas generales.
- A partir del cuestionario (existe una versión en la misma web) el alumno extraerá los datos que considere oportunos.
- El alumno valorará los aspectos fundamentales de la estructura económica de la localidad elegida (habitantes, estructura de la propiedad, tipos de cultivo, actividades ganaderas, forestales, artesanales, etc.).

FUENTE PRIMARIA PARA OBTENER LOS DATOS:
http://pares.mcu.es/Catastro/

2. Las prácticas de campo y la investigación

El trabajo de campo constituye uno de los formatos organizativos que mejor responden a la idea de acercar al alumno a la realidad que se busca estudiar. Se trata de acudir directamente al objeto de estudio, a los datos o a los hechos, generalmente en un espacio no académico, con el fin de entender las circunstancias y dinámica en las que tienen lugar y superar esa gruesa línea que separa la teoría de la experiencia observada. A través de las prácticas de campo se establece una primera conexión con la realidad y con escenarios del ejercicio investigador. Aunque de Miguel incluya este formato dentro del más amplio de las clases prácticas, hemos preferido distinguirlo para acentuar no sólo el espacio, pensado como lugar físico, en el que la actividad docente se desarrolla (académico-no académico), sino, y quizá de forma específica para las ciencias humanas y sociales como es la Historia Económica, la posibilidad de poner en relación sobre un lugar físico acontecimientos históricos que hayan dejado una huella sobre el territorio y en cuya explicación pueden utilizarse hoy, incluso directamente por los discentes, fuentes primarias. Que esta investigación sea una de las líneas que tiene abierta un docente concreto puede aportar un plus, pero esto no es esencial, bastará con que conozca esa investigación y sus fuentes.

Este modelo denominado práctica de campo también está ya rodado, aunque por pocos cursos, tanto en docencia de Grado, como en docencia de Postgrado. Si bien es cierto que requiere de un esfuerzo de dedicación muy grande y, en muchas ocasiones, realizado fuera del horario lectivo habitual. Los resultados son excelentes en todos los sentidos.

Dentro de esa dimensión práctica de la formación, el trabajo de campo y las prácticas externas constituyen los dos formatos organizativos que mejor responden a la idea de acercar al alumno a la realidad que se busca estudiar. En ambos casos se trata de acudir directamente al objeto de estudio, a los datos o a los hechos, generalmente en un espacio no académico, con el fin de entender las circunstancias y dinámica en las que tienen lugar. La diferencia fundamental entre ambas radica en que las prácticas de campo habitualmente están ligadas a una sola materia y es el profesor el que se encarga de su desarrollo. A través de ellas se establece una primera conexión con la realidad y con escenarios del ejercicio profesional, que después habrá de ser completada mediante las prácticas externas (De Miguel, 2005). El hecho de que el trabajo de campo se asocie a los conocimientos adquiridos en una única asignatura conlleva el riesgo de plantear situaciones artificiales alejadas de la realidad, lo que se apunta como una de las desventajas de esta modalidad de sesiones prácticas. Junto a ello, las dificultades relacionadas con la financiación de las salidas, el elevado número de alumnos en las aulas, los horarios y la carga añadida de trabajo que supone para el docente la planificación y evaluación de las mismas (De Miguel, 2005 y Del Toro y Morcillo, 2011).

Con la intención, precisamente, de sortear tal inconveniente, el segundo objetivo básico de este trabajo es la exposición de prácticas de campo realizadas en los últimos cursos, vinculando las diversas actividades con distintos campos de investigación en Historia Económica que son desempeñados por los docentes de las asignaturas que imparte el área y que firman esta comunicación.
Pero, ¿en qué consiste exactamente una práctica de campo? Aunque es posible encontrar diferentes definiciones, todas ellas confluyen en que se trata de una modalidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el estudiante observa directamente de manera presencial, o investiga de primera mano y en contacto con la realidad (en este caso económica) un problema, una organización, un colectivo..., para, si fuera el caso, efectuar una posible intervención. Su propósito es, por tanto, lograr la verificación, comprobación o aplicación a la situación en la que el individuo está inmerso, de los conocimientos y habilidades adquiridos de manera teórica o experimental en el aula. De este modo, el discente podrá reflexionar y enfrentarse a una realidad cambiante, dinámica y compleja con una visión de totalidad (Rivas de Milano y Morales, 2006).

Aunque en principio las prácticas de campo se conciben como una forma de articular el proceso formativo especialmente apropiada para disciplinas como la Geografía, la Antropología o el Trabajo Social y, más aún, para las titulaciones experimentales, su manejo es perfectamente extensible a cualquier ciencia social y, particularmente a la Economía, donde la teoría y la práctica han de estar perfectamente imbricadas para que el estudiante, lejos de percibir esta ciencia como algo abstracto y excesivamente formalizado, sea capaz de comprender en todas sus dimensiones la realidad económica que le rodea y conectarla con el pasado. En algunos casos estas prácticas lo que permiten es que el discente *vea* ese pasado y sea capaz de recrear, imaginar,... realidades humanas y productivas del tiempo pasado.

La gran diversidad y transversalidad de los temas que se abordan en esta disciplina hace que la lista de ámbitos en la que los estudiantes pueden llevar a cabo prácticas de campo sea tanto o más larga y variada que la de cualquier otra rama del saber. Así, se puede investigar en primera persona el comportamiento de los consumidores, el funcionamiento de los mercados de bienes, servicios y factores, o la operativa de cualquier empresa u organización pública o privada.

Aunque el formato más usual para una práctica de campo en la esfera de las Ciencias Sociales es el de las visitas a empresas, organizaciones e instituciones, existe un amplio abanico de actividades a realizar fuera del escenario académico que cabe englobar bajo esta denominación. Así, en la programación del trabajo de campo se pueden contemplar, entre otras, actividades tales como la asistencia a ciclos de conferencias, ferias de muestras, foros, encuentros profesionales, teatro o cine, las entrevistas personales, las encuestas e, incluso, las videoconferencias, con las que el estudiante puede viajar a cualquier lugar del mundo u observar el funcionamiento de una organización sin necesidad de moverse de su asiento.

Entre los objetivos genéricos que, en el terreno de la Economía, se pretenden alcanzar con cualquier práctica de campo pueden destacarse los siguientes:

1. Complementar, a través del contacto directo con los hechos y procesos económicos, la formación teórica impartida a los estudiantes en el espacio académico.
2. Desarrollar la capacidad de analizar, organizar, sintetizar y valorar los contenidos presentados en el aula.
3. Conectar, de forma práctica y activa, los conocimientos adquiridos con la realidad económica.
4. Contribuir a una mejor comprensión de los fenómenos económicos y a que los discentes construyan su propia opinión sobre ellos.
5. Despertar la inquietud de los alumnos hacia la disciplina y el interés por profundizar en su conocimiento.
6. Fomentar la habilidad para el uso de metodologías de investigación.
7. Estimular la capacidad para resolver problemas.
8. Contribuir a la mejora de la expresión oral y escrita.
9. Promover la participación activa y el trabajo en equipo.
10. Valorar la importancia económica del Patrimonio Cultural.

Todas estas metas solo se lograrán en la medida que la práctica de campo esté correctamente diseñada (de lo contrario, puede resultar lúdica y entretenida, pero probablemente su valor formativo será reducido). Ello supone definir con claridad los objetivos que se persiguen, a la vez que planificar y estructurar cada una de las actividades que van a llevarse a término. Como en el resto de modalidades organizativas, también aquí el estudiante tiene que saber de manera previa y explícita en qué aspectos concretos ha de ser competente, a través de qué actividades va a realizar el aprendizaje, en relación con qué contenidos, y qué criterios se van a manejar a la hora de evaluar cada una de las tareas (Brusi et al., 2011).

Una vez definidos los objetivos y seleccionados los contenidos a los que se vincula, el siguiente paso en la planificación de una práctica de campo es precisar la estrategia docente, es decir, cuáles son las técnicas y recursos didácticos que van a posibilitar que los estudiantes consigan los aprendizajes propuestos. Igualmente se deben hacer explícitos los criterios y procedimientos de evaluación que permitan verificar si las metas previstas se han alcanzado realmente(Álvarez et al., 2011).

Por lo que atañe a la estrategia docente, tratándose de sesiones prácticas lo lógico es que el método expositivo ocupe solo una pequeña fracción del tiempo total destinado a la práctica y que este se combine o sustituya por otro tipo de técnicas más apropiadas para este esquema organizativo como son, entre otras, la observación directa -base del trabajo de campo-, el método de demostración y ensayo -que permite a los estudiantes probar por sí mismos la aplicación de los contenidos y comprobar sus progresos-, el análisis de datos, la investigación bibliográfica, la discusión guiada o el aprendizaje cooperativo; evidentemente,

la selección de uno u otro método habrá de hacerse atendiendo a la tipología concreta de la práctica y los resultados de aprendizaje perseguidos[1].

En todo caso resulta conveniente agrupar las actividades que van a realizarse en tres grandes apartados, de acuerdo con el esquema clásico, que distingue entre tareas efectuadas antes (de preparación previa), durante la salida (centradas en los aspectos anteriormente planificados) y después de la misma, con el objeto de ordenar y valorar la información obtenida (Brusi et al., 2011), delimitando además el trabajo presencial y autónomo del estudiante, ya sea este individual o grupal.

Con vistas a facilitar que la práctica de campo se ejecute conforme a un plan claramente organizado y estructurado que permita aprovechar toda su riqueza científica, es útil elaborar una ficha guía en la que figuren, en un primer apartado, la justificación, descripción y resultados de aprendizaje que se quieren obtener, para, a continuación, detallar la lista de actividades a realizar, tanto por parte del profesor como de los discentes, en cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje contemplado para la práctica concreta[2].

Por último, a fin de verificar que, completada toda la secuencia de actividades, los estudiantes han logrado los resultados de aprendizaje fijados, es imprescindible que la ficha recoja y defina con claridad el modo y los criterios de evaluación de las tareas efectuadas en cada una de las tres etapas del proceso (antes, durante y después del trabajo de campo), en coherencia con la metodología propuesta; debiéndose especificar, asimismo, la ponderación de la calificación obtenida en la nota final del conjunto de la materia. No en vano, como señala De Miguel (2005), valorar adecuadamente el trabajo y los logros de los estudiantes resulta esencial para conseguir su implicación y alcanzar los objetivos planteados, a un tiempo que proporciona información sobre los resultados ofrecidos por la estrategia pedagógica aplicada.

2.1 Algunos ejemplos concretos

A continuación se incluyen un par de ejemplos llevados a la práctica, entre otros, con su ficha de elaboración para planificar el trabajo de docentes y discentes, así como su evaluación. Se incluyen dos casos –uno de Antiguo Régimen y otro de época contemporánea–, disponemos de algunas más elaboradas, pero no se pretende agotar el tema, sino más bien ilustrar cómo aspectos bien conocidos a través de la realización de líneas de investigación de nuestro grupo[3], pueden convertirse en actividades muy útiles en la formación de

[1] No todos los métodos son igual de apropiados para las distintas modalidades organizativas. En torno al grado de adecuación existente entre las prácticas desarrolladas fuera del ámbito académico y los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, puede consultarse el trabajo de De Miguel (2005), pp. 109-127.

[2] Sobre la secuencia didáctica a seguir para el diseño de prácticas de campo pueden verse, entre otros, Cruz (1998) y Brusi *et al.* (2011).

[3] GIR de la Universidad de Valladolid "Investigaciones en Historia Económica". Otras fichas recogen prácticas de campo en relación con la Mesta, las Reales Fábricas, el Canal de Castilla, el Ferrocarril, o la automoción.

nuestros estudiantes. Cada cual podrá adaptar fácilmente sus investigaciones al modelo y plantilla que aquí se sugieren. En ambos casos, aunque de forma mucho más clara en el primero al incluir la práctica de campo la visita a un archivo y la posibilidad de ver diversa documentación del mercader Simón Ruiz, los estudiantes pueden acceder y/o reconocer en la información la presencia de fuentes primarias de archivo.

FICHA GUÍA DE LAS PRÁCTICAS DE CAMPO

PRÁCTICA DE CAMPO 1. ANTIGUO RÉGIMEN

TÍTULO DE LA PRÁCTICA	Visita al Museo de las Ferias de Medina del Campo

ORGANIZACIÓN Y FECHA DE REALIZACIÓN	Primer cuatrimestre

DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA Y RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS TEÓRICOS: Conceptos, procedimientos y actitudes

La práctica contempla dos partes distintas:

Visita al museo explicando las diversas secciones de que consta:

- 1.- La historia de las ferias y el escenario urbano.
- 2.- El mercado de la lana y el comercio textil.

3.- El comercio del arte.

4 - La imprenta y el comercio del libro.

5 - La "diversidad de oficios y mercaderías".

6.- Los cambios y el mercado del dinero.

Visita al centro documental de la Fundación Museo de las Ferias en sus dos secciones:

1.- Archivo Municipal de Medina del Campo.

2.- Archivo de Simón Ruiz.

Procedimiento:

Explicación de las piezas del Museo y análisis *in situ* de determinados materiales documentales, previamente escogidos, de temas mercantiles y financieros, conservados en el centro documental.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

Las recogidas en las guías docentes de las distintas materias y títulos de grado correspondientes.

OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA:

Resultados de aprendizaje que se quieren alcanzar.

-Desde el ángulo de la Historia Económica Mundial:

- Comprender la importancia del pasado para analizar el entorno económico presente.
- Valorar el impacto del entorno político-institucional en la actividad económica a lo largo de la historia.
- Explicar el origen y desarrollo de las actividades comerciales y financieras desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.
- Ser capaz de analizar datos y fuentes históricas.

-Desde el ángulo de la Economía Española:

- Explicar los factores históricos que están detrás de la actual composición sectorial y espacial del comercio exterior español.

TAREAS Y FECHAS DE ENTREGA:

	DESCRIPCIÓN	FECHA
Previas	Explicación de los temas correspondientes del programa.	
Inmediatas a la realización	Explicación *in situ* y seminario-debate sobre la temática de la visita.	
Posteriores	Realización y entrega de una pequeña memoria resumen de la práctica.	

DOCUMENTACIÓN/MATERIAL ANEXO/BIBLIOGRAFÍA:

A. SÁNCHEZ DEL BARRIO (ed.), *Datini-Fugger–Ruiz. Los legados histórico artísticos y documentales de tres grandes hombres de negocios*. Junta de Castilla y León y Fundación Museo de las Ferias. Valladolid, 2009.

B. *Mercaderes y cambistas*. Fundación Museo de las Ferias. Valladolid, 1998.

C. ALONSO, J.L. y RODRÍGUEZ, D. (2013): "Comercio exterior", en GARCÍA DELGADO, J.L. y MYRO, R. (directores), *Lecciones de Economía Española*, 11ª edición, Editorial Aranzadi, Navarra.

MÉTODOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN:
- Observación directa de la actitud y participación en el seminario-debate a desarrollar durante la visita. - Valoración de la memoria presentada.

PRÁCTICA DE CAMPO 2. ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

TÍTULO DE LA PRÁCTICA	EXCURSIÓN ACADÉMICA A LA CENTRAL HIDROELÉCTRICA DE ESLA – RICOBAYO (ZAMORA)

ORGANIZACIÓN Y FECHA DE REALIZACIÓN	**25/11/2016** (PREVIAMENTE LOS PROFESORES DE LAS DISTINTAS ASIGNATURAS HABRÁN PLANIFICADO LA EXCURSIÓN Y HABRÁN ENTREGADO A LOS ALUMNOS UN DOSSIER SOBRE LA CENTRAL Y SOBRE LOS OBJETIVOS MULTISCIPLINARES Y ESPECÍFICOS PERSEGUIDOS CON LA PRÁCTICA)

DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA Y RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS TEÓRICOS:

1) EN EL VIAJE EN AUTOCAR DESDE EL PUNTO DE PARTIDA DE VALLADOLID HASTA LA CENTRAL DE ESLA-RICOBAYO SE PROYECTARÁN DIVERSOS VÍDEOS ELABORADOS POR LA EMPRESA "IBERDROLA S.A.", PROPIETARIA DE LA CENTRAL, QUE HACEN REFERENCIA A LA MENCIONADA CENTRAL DE ESLA-RICOBAYO Y AL COMPLEJO MÁS AMPLIO DE LOS DENOMINADOS "SALTOS DEL DUERO". LOS PROFESORES REALIZARÁN LOS COMENTARIOS OPORTUNOS Y RESPONDERÁN A LAS PREGUNTAS QUE LOS ALUMNOS QUIERAN FORMULAR.

2) LOS PROFESORES RESALTARÁN EL ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR PERSEGUIDO CON LA PRÁCTICA, ABORDANDO CUESTIONES COMO LAS SIGUIENTES:
A) DESDE EL ÁNGULO DE LA HISTORIA ECONÓMICA- SEÑALARÁN QUE LA CENTRAL DE ESLA-RICOBAYO FUE LA MAYOR DE ESPAÑA EN SU TIEMPO, CON GRAN DIFERENCIA RESPECTO LAS RESTANTES. SU CONCLUSIÓN TUVO LUGAR EN 1935, SIENDO DISEÑADA PARA UNA POTENCIA INSTALADA DE 133,2 MW. EL EMBALSE REGULADOR (DE 1.200 MILLONES DE HECTÓMETROS CÚBICOS DE CAPACIDAD) TAMBIÉN POSEYÓ UNA ENVERGADURA COLOSAL, DESCONOCIDA HASTA ESE MOMENTO. CON PROPIEDAD, COMO OCURRÍA EN EL ORIGEN DE LAS CONSTRUCCIONES Y EN PERÍODOS POSTERIORES SE DEBERÍA HABLAR DE CENTRAL DEL ESLA Y EMBALSE DE RICOBAYO. PERO, MÁS RECIENTEMENTE, HA LLEGADO A IMPONERSE LA DENOMINACIÓN DE CENTRAL DE RICOBAYO, HASTA SIN NINGÚN AÑADIDO O MATIZACIÓN. EN LA AMPLIACIÓN EFECTUADA EN 1998 (158 MW) IBERDROLA SE HA REFERIDO EN EXCLUSIVA A CENTRAL DE RICOBAYO II.
LA CENTRAL DE ESLA-RICOBAYO CONSTITUYÓ EL PRIMER Y FUNDAMENTAL ESCALÓN DEL "SISTEMA DUERO". SU RELEVANCIA CORRE EL RIESGO DE QUEDAR MINUSVALORADA POR LA ERECCIÓN DE GIGANTESTAS CENTRALES

POSTERIORES, SOBRE TODO LA DE ALDEADÁVILA CONCLUIDA EN 1962 (718,2 MW INICIALES LUEGO AMPLIADOS CON 421 MW ADICIONALES). DE AHÍ LA IMPORTANCIA DE LAS EXPLICACIONES QUE SE REALIZARÁN SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN E INTEGRACIÓN DEL CITADO "SISTEMA DUERO".

B) DESDE EL ÁNGULO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA- SE DISTINGUIRÁ ENTRE LA ENORME IMPORTANCIA INICIAL EN LOS ORÍGENES Y EN LA ETAPA QUE SIGUIÓ A LA GUERRA CIVIL Y LA QUE LE CORRESPONDE EN NUESTROS DÍAS, SENSIBLEMENTE INFERIOR PERO EN ABSOLUTO DESPRECIABLE. SE INSISTIRÁ EN EL CARÁCTER INTEGRADO DEL "SISTEMA DUERO" ASÍ COMO EN EL HECHO DE QUE EL PRESENTE NO PUEDE ENTENDERSE CORRECTAMENTE SI NO ES A LA LUZ DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ANTERIOR.
ASIMISMO SE EXPLICARÁ CÓMO LA RED ELECTRICA NACIONAL FUE CONFIGURÁNDOSE A PARTIR DEL TRANSPORTE DE LA ENERGÍA DE LA CENTRAL DE ESLA-RICOBAYO HACIA EL PAÍS VASCO Y MADRID. ESTO PERMITIRÁ, A SU VEZ, LA EXPLICACIÓN DE LAS LÍNEAS GENERALES DE FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA ELÉCTRICO NACIONAL EN LA ACTUALIDAD.

C) DESDE EL ÁNGULO DE LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS – SE ENFATIZARÁ QUE SE ESTÁ ANTE UNA IMPONENTE REALIZACIÓN DE LA INGENIERÍA Y DE LAS INSTALACIONES INDUSTRIALES, MÁS TODAVÍA SI SE TIENE EN CUENTA LA ÉPOCA EN QUE FUE CONSTRUIDA (ANTES DE LA GUERRA CIVIL) PERO QUE NUNCA SE HUBIERA MATERIALIZADO SIN ATENDER A CONSIDERACIONES ECONÓMICO – EMPRESARIALES. BÁSICAMENTE UN COSTE ORDINARIO DE GENERACIÓN DE ELECTRICIDAD MUY REDUCIDO QUE GARANTIZA LA RENTABILIDAD DE UNA INVERSIÓN INICIAL MUY CUANTIOSA.

3) AL LLEGAR A LAS INMEDIACIONES DE LA CENTRAL SE CONTACTARÁ CON PERSONAL DE "IBERDROLA S.A." QUE ACTUARÁ DE GUÍA DE LAS DIFERENTES PARTES DE LA CENTRAL Y SUS ANEXOS. DESDE EL EXTERIOR SE OBSERVARÁ LA FORMIDABLE PRESA DE 95 METROS DE ALTURA Y EL ESPECTACULAR ALIVIADERO LATERAL PARA EL VERTIDO DE LAS AGUAS SOBRANTES.

4) CONFORME LAS CONDICIONES QUE SE HAYAN ACORDADO CON "IBERDROLA S.A." SE VISITARÁ LA CENTRAL PROPIAMENTE DICHA, QUE SE INCLUYE DENTRO DEL GRUPO DE LAS CENTRALES A PIE DE PRESA, Y QUE POSEE UNOS ELEMENTOS COMPONENTES CUYO FUNCIONAMIENTO SÓLO SE PUEDE EXPLICAR ADECUADAMENTE A GRUPOS REDUCIDOS.

5) EN EL REGRESO EN AUTOCAR AL PUNTO DE PARTIDA DE VALLADOLID SE REALIZARÁN COMENTARIOS Y APORTACIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS DE LOS ALUMNOS, QUE ELLOS PLANTEEN ESPONTÁNEAMENTE O COMO SUGERENCIAS Y/O PREGUNTAS DE LOS PROFESORES.

6) EN FECHA POSTERIOR A LA EXCURSIÓN, CUYOS LÍMITES SE HAYAN FIJADO PREVIAMENTE, LOS ALUMNOS ENTREGARÁN TRABAJOS DE BREVE EXTENSIÓN QUE RECOJAN:
A) UNA IMPRESIÓN GENERAL Y PERSONALIZADA DE CADA UNO DE ELLOS SOBRE LA EXCURSIÓN ATENDIENDO AL CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR QUE SE PERSEGUÍA.
B) UN RESUMEN Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DESDE EL ÁNGULO DE CADA

ASIGNATURA INVOLUCRADA EN LA MISMA QUE ENTREGARÁN AL PROFESOR/ES RESPONSABLES DE DICHA ASIGNATURA.
C) UN BREVE REPORTAJE FOTOGRÁFICO (DE ENTRE 5 Y 10 FOTOGRAFÍAS) CON LAS QUE REFLEJEN LO QUE LES HAYA RESULTADO MÁS SIGNIFICATIVO.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

De acuerdo con las recogidas en las guías docentes de las distintas materias y títulos de grado correspondientes:

- ANÁLISIS DE UNA DOCUMENTACIÓN PREVIAMENTE ENTREGADA A CONTRASTAR DESPUÉS CON LA REALIDAD A OBSERVAR
- ENFOQUE MULTICISCIPLINAR DE LOS PROCESOS ECONÓMICOS
- OBSERVACIÓN DE LA REALIDAD CONCRETA CONTRASTÁNDOLA CON LAS EXPLICACIONES Y MATERIALES TEÓRICOS ENTREGADOS PREVIA O SIMULTÁNEAMENTE
- DISCUSIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN LA PRÁCTICA (VIAJE DE RETORNO EN EL AUTOCAR)
- CAPACIDAD DE SÍNTESIS EN EL ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LA PRÁCTICA (TRABAJOS BREVES A REALIZAR POSTERIORMENTE)

OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA:

Resultados de aprendizaje:
- Comprensión autónoma
- Asimilación esencial y auténtica de contenidos
- Mejora en el proceso de aprendizaje/formación

TAREAS Y FECHAS DE ENTREGA:

	DESCRIPCIÓN	FECHA
Previas	Entrega documentación	18/11/2016
Inmediatas a la realización	Proyección vídeos y explicaciones teóricas	25/11/2016
Posteriores	Elaboración de trabajos breves (general – interdisciplinar y adecuados a cada asignatura).	Desde el retorno a las clases en enero hasta una fecha límite acordada con los alumnos, que puede ser diferente para cada asignatura.

DOCUMENTACIÓN/MATERIAL ANEXO/BIBLIOGRAFÍA:

Toda ella constará en el "dossier" entregado a los alumnos el 18/11/2016.

MÉTODOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los que establezcan el profesor/es de cada asignatura involucrada en el proyecto, que previamente habrá dado a conocer a sus alumnos.

Conclusiones

Pensamos haber mostrado que es más fácil de lo que parece acercar la investigación a nuestros estudiantes. Que los resultados son extraordinarios. Incluso en aquellos alumnos de posgrado que pueden estar ya, en algún caso, familiarizados con el trabajo a partir de fuentes primarias. Sorpresa, asombro, curiosidad e interés, ilusión con las materias, capacidad para la relación,... son algunos de los resultados de este esfuerzo por unir y acercar investigación y docencia.

Agradecimientos

Esta comunicación está en deuda con todos los componentes del Proyecto de Innovación docente de la Universidad de Valladolid "Prácticas de Campo en las Ciencias Sociales", algunos firman esta comunicación, pero nos gustaría mencionar expresamente a quien fue su coordinadora: María Montserrat Álvarez Martín. Junto a ella a María Elisa Álvarez López, Rosa Dávila Corona, Félix Javier López Iturriaga y Josefa Vega Crespo.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martín, M. y Ortúñez, P. P. (2011) "Una experiencia de evaluación formativa en Historia Económica", *La enseñanza de la Historia Económica y el Espacio Europeo de Educación Superior. Homenaje a Santiago Zapata*, pp. 58-64.

Brusi, D.; Zamorano, M.; Casellas, R. M. y Bach, J. (2011) "Reflexiones sobre el diseño por competencias en el trabajo de campo en Geología", *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, núm. 19.1, pp. 4-14.

Cruz, E. M. (1998) *Sistemas de prácticas de campo en la Universidad de Pinar del Río. Estructuración didáctica*, Memorias I. Geología y Minería, pp. 155-157.

De Miguel Díaz, M. (dir.) (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Oviedo. [Consulta 16 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)

Del Toro, R. y Morcillo, J. G. (2011) "Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España", *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, núm. 19.1, pp. 39-47.

Gutiérrez Zornoza, M.; González Espada, M.ª A.; Maldonado Lozano, M. J. y Sánchez Pérez, M. C. (2006) "Docencia de calidad en las prácticas de campo: experiencia de la EUTS de Cuenca en segundo curso", *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. extra 1, pp. 421-422.

López-Barajas, E. (1997) *Integración de saberes e interdisciplinariedad*, Madrid.

Rivas de Milano, S. y Morales Lesseur, O. (2006) "Importancia del trabajo de campo en las Ciencias Sociales", *Geoenseñanza*, núm. 11 (2), pp. 235-240.

Enseñar Teoría Económica, Estadística, Informática... y también Historia Económica, desde la investigación

Teaching Economics, Statistical, Computing... and also Economic History, from Research

Rafael Barquín Gil
UNED

Resumen:

Esta comunicación consta de una introducción, tres estudios de caso, y una breve conclusión. En la introducción se explican las características básicas, ventajas e inconvenientes de una hipotética asignatura de Historia Económica mundial impartida en un primer curso de grado de Economía o ADE. Esa asignatura se construiría sobre varios casos de investigación en Teoría Económica que se sirven de técnicas o herramientas propias de la Historia Económica; o de temas propios de Historia Económica que se sirven de herramientas propias de otras disciplinas. A continuación se plantean tres de esos casos: la curva de Phillips, la sigma y beta convergencia, y la estimación de elasticidades de la demanda en economías preindustriales.

Palabras clave: Historia Económica, Curva de Phillips, Convergencia, Elasticidad de la demanda.

Abstract:

There are five parts in this paper: an introduction, three case studies, and a brief conclusion. In the introduction I explain the basic features, advantages and disadvantages of a hypothetical course of world economic history in the grades of Economics or Business Administration. That course would be built on several instances of research in Economics with tools of Economic History; or on research in Economic History subjects with tools of others courses. The three case studies are the Phillips curve, the sigma and beta convergence, and the estimate of price-elasticities in preindustrial economies

Keywords: Economic History, Phillips Curve, Convergence, Price-Elasticity.

Introducción

Uno de los problemas más serios con el que se enfrenta la docencia de Historia económica en el ámbito universitario español, y el único que realmente amenaza su supervivencia, es su reducida imbricación con el resto de las asignaturas que se imparten en los grados de ADE, Turismo y Economía. La ausencia de "puentes" con otras asignaturas sitúa a la Historia Económica en una posición de relativo desvalimiento ante las amenazas de un entorno impredecible. Es normal que un profesor con 20 o 25 años de experiencia haya conocido tres, cuatro y hasta cinco planes de estudios, con sus respectivas modificaciones en la carga docente de su asignatura. Hoy en día en muy pocas universidades españolas, si es que en alguna, la carga docente de la Historia económica es mayor que 30 años atrás.

Una de las principales razones que explica nuestra pobre capacidad negociadora en los planes de estudios radica en esa escasa imbricación. Los profesores de áreas relacionadas pueden apoyarse unos a otros porque comparten objetivos comunes. Aparentemente, la Historia económica está presente en todas las asignaturas, y en ninguna. A menudo sólo es el capítulo introductorio que, expresa o tácitamente, nunca entra en el examen. Y si la parte histórica es prescindible, ¿por qué no va a serlo toda la asignatura de Historia? No es extraño que algunas universidades privadas estén ofreciendo grados con planes de Estudio en los que esta disciplina ha sido relegada a la condición de voluntaria, o ha sido anulada por completo. Todo ello en aras del pragmatismo que demandan los mismos estudiantes. Es especialmente preocupante que esto suceda en los grados impartidos por universidades no-presenciales, de las que se espera un crecimiento en la matrícula muy superior al de las presenciales.

Ciertamente, desde la perspectiva de muchos de nuestros colegas y alumnos, la enseñanza de la Historia económica estaría justificada en el grado de Economía; al fin, la inmensa mayor parte de la Teoría económica que se imparte hoy en día es un producto histórico que difícilmente puede extraerse de su contexto. Sin embargo, los grados en los que se busca una enseñanza más práctica y dirigida al desarrollo inmediato de una actividad profesional, ADE y Turismo, la Historia económica es vista como una asignatura innecesaria; un lujo que el estudiante que busca una rápida colocación no puede permitirse. No es mi intención defender o criticar estas opiniones (por supuesto, haría lo segundo). Simplemente quiero llamar la atención sobre el hecho de que, nos guste o no, esta visión está muy extendida

Las debilidades de nuestra disciplina en cuanto a su docencia contrastan con sus fortalezas en la investigación. Los profesores de Historia Económica tienen resultados de investigación significativamente mejores que los que trabajan en otros campos de la Economía. Existen varias razones que explican esa diferencia,

tanto para la baja productividad académica de nuestros colegas como para la elevada nuestra. En lo que nos concierne, un factor que no debe desdeñarse, es la existencia de un campo enorme de investigaciones pendientes en las que los historiadores económicos podemos emplear una amplia variedad de herramientas. Con ellas se alcanzan resultados que no sólo son de interés para nuestra disciplina, sino que también lo son para otros profesores. Más aún: mucha enseñanzas nucleares de las asignaturas que ellos imparten son conocimientos adquiridos, testados y, en ocasiones, refutados, en el ámbito de la Historia económica.

Esta situación proporciona una doble oportunidad a la docencia de Historia económica: 1º el empleo de investigaciones sobre períodos históricos como material para la verificación, o falsación, de conocimientos propios de otras disciplinas. 2º el empleo de técnicas o herramientas de investigación propias de otras disciplina como elemento "natural" del estudio de la Historia. El grueso de esta comunicación consistirá en la presentación de tres ejemplos de cómo se podría desarrollar esa docencia.

Dos de las ventajas que tendría un programa construido sobre estas bases son:

- Desde el punto de vista de la situación de la Historia económica en las facultades de Ciencias Económicas, se lograría una mayor imbricación con el resto de las asignaturas de los Grado. No es exagerado decir que la mayor parte de los temas que actualmente se imparte en una asignatura convencional de Historia económica pueden impartirse de esta forma, al menos parcialmente. Los temas en los que habría más dificultades serían los que descansan sobre la mera descripción de procesos y hechos, especialmente cuando se refieren a una época pre-estadística. El problema es que no disponemos de materiales con los que elaborar hipótesis alternativas o pruebas que corroboren las teorías vigentes. La Historia de Roma, por ejemplo, construida sobre testimonios de historiadores y literatos, y sobre la que hay pocas cifras ciertas, difícilmente podría impartirse de este modo. En cambio, prácticamente toda la historia del siglo XX es susceptible de serlo.

- Este tipo de docencia se adecúa perfectamente a las directrices señaladas por el Espacio Europeo de Educación Superior. En esencia, el proceso de Bolonia postula un cambio en la metodología docente destinado a dar al estudiante un papel más activo, acentuando el aprendizaje de competencias sobre el de conocimientos. Es decir, importa menos que, por ejemplo, el estudiante conozca la Historia de las relaciones económicas internacionales en el siglo XIX, como que sepa cómo operaba el patrón oro, y cómo incidía en los movimientos de capitales y mercancías. La forma tradicional de enseñar este

asunto pondría el acento en la enumeración de los rasgos "canónicos" del patrón oro, un relato breve de los países que entraron y salieron del mismo, y una enumeración de las posibles "fallas" del sistema. La forma postulada aquí se centraría en el estudio del caso. Por ejemplo, los estudiantes podrían averiguar si los "puntos del oro" de la paridad entre el dólar y la libra esterlina se ajustaban a lo previsto por la teoría.

No obstante, también se pueden reconocer inconvenientes:

- En primer lugar, la docencia basada en el desarrollo de investigaciones exigiría sacrificar una parte considerable del programa actual. Lo cual, por cierto, ya sucede en la práctica; los grandes manuales que describían la Historia económica desde la prehistoria hasta el euro se están convirtiendo en obras de referencia para los investigadores. La docencia de una materia tan extensa es inabordable en el corto espacio de un único cuatrimestre, por lo que a menudo los loables esfuerzos de los docentes sólo conducen al esquema y, en fin, la banalidad. Al contrario, el estudio profundo de un número menor de temas ofrece mejores perspectivas, y parece ser una tendencia en los últimos tiempos. En todo caso, es imperativo si se quiere profundizar en asuntos con metodologías o teorías relativamente sofisticadas.

- Un segundo problema viene derivado de la ubicación habitual de las asignaturas de Historia Económica en el primer curso de los grados. Para la realización de muchos ejercicios se requieren conocimientos mínimos de Teoría Económica y Estadística, así como, al menos, rudimentos de Informática y Econometría. No obstante, tampoco esto parece un problema insuperable en tanto en cuanto las prácticas se planteen de forma sencilla, de modo que puedan ser abordadas con un esfuerzo razonable por aquellos estudiantes que acceden al grado desde el bachillerato en Ciencias Sociales o Ciencia y Tecnología. Estos forman la inmensa mayor parte del alumnado; pero hay un número no pequeño de estudiantes procedentes de bachilleratos de Artes y Humanidades que probablemente tendrás más dificultades. A mi juicio, ni este problema es irresoluble –sólo exigirá un esfuerzo adicional para una parte menor de los estudiantes– ni, en realidad, debe ser un impedimento. La lógica de los bachilleratos especializados es, precisamente, permitir estas actividades. Los estudiantes que elijan un grado de una línea diferente de su bachillerato deben asumir las consecuencias de sus actos (que tampoco son tan graves).

- Un último problema es común a prácticamente todos los estudios inmersos en el proceso de Bolonia. Un programa de enseñanza que descansa en la

intensa supervisión del trabajo de los estudiantes requiere, lógicamente, la contratación de más docentes, lo que al día de hoy parece complicado; no sólo por la situación de la economía española sino por el elevado número de estudiantes universitarios, especialmente en los grados de Ciencias Sociales. Así pues, lo que aquí se postula son líneas de trabajo que podrían ser desarrolladas con mayor o menor extensión dependiendo de las disponibilidades de personal de cada unidad docente.

En resumen, la propuesta que formulo tiene pros y contras. Al fin, será la pericia y dedicación del Equipo docente las que permitirían su correcto desarrollo.

1. La curva de Phillips: Historia económica usurpada por la Teoría económica

Uno de los modelos económicos más populares en los años 50 y 60 del siglo pasado fue la llamada curva de Phillips. Se trata de un modelo que postula la existencia de una relación inversa entre tasa de inflación y nivel de empleo. Lo cierto es que relaciones empíricas semejantes ya habían detectadas, y hasta formalizadas, desde mucha antes. Pero la curva de Phillips se convirtió en la forma "canónica" de esa relación porque sostenía, y estaba sostenida, por el paradigma vigente en aquellos años, el keynesianismo. Según éste, en economías con una política monetaria ortodoxa una fuerte inflación podría aparecer si existía pleno empleo y una elevada demanda agregada. Al contrario, niveles elevados de desempleo no serían compatibles con una alta inflación. Todo ello era coherente no sólo con la Teoría económica; la reciente experiencia de la Gran Depresión, o incluso la misma posguerra, avalaban el modelo. En último término, la curva de Phillips planteaba a los responsables políticos una sencilla disyuntiva: se puede tener un bajo desempleo, o se puede tener una baja inflación; lo que no se puede tener son las dos cosas a la vez.

El modelo entró en crisis en la década de 1970 cuando las economías europeas y del resto del mundo se enfrentaron a un proceso "imposible", la estanflación. Es decir, la combinación de crisis económica y, por tanto, elevados niveles de desempleo, con una alta inflación, que pronto llegó a los dos dígitos. Con el tiempo, y una vez que se hizo evidente que los *shocks* del petróleo tenían una capacidad limitada para explicar la crisis, se revalorizaron las llamadas *políticas de oferta*, dirigidas a mejorar la productividad.

Lo cierto, pero poco conocido, es que la curva de Phillips es un modelo económico de naturaleza estrictamente histórica. Su nombre se debe a Alban William Phillips, que en 1958 publicó un artículo en *Economica* titulado "The Relation Between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the

United Kingdom, 1861-1957". Es un hecho notable que aún apareciendo el ámbito cronológico en el mismo título, todo un siglo, sea un trabajo casi desconocido para la Historia económica. Es más: la metodología empleada por Phillips no era particularmente sofisticada o "economicista". Al contrario, se servía de un simple modelo de mínimos cuadrados a partir de la relación:

$$y + a = bx^c$$

$$\log(y + a) = logb + clogx$$

Donde "y" es la tasa de variación del salario, y "x" es el porcentaje de desempleo (hoy hubiéramos denominado esas variables como "w", *wages*, y "U", *unemployment*). Estas son las dos únicas ecuaciones del artículo. Tampoco aparecen los típicos estadísticos de la Econometría; ni siquiera un simple coeficiente de determinación. Hoy en día un artículo con esta expresión formal no sólo no hubiera pasado el protocolario sistema de evaluación de los JCR; ni siquiera una revista de tipo "c" de un Departamento olvidado de cualquier remota universidad española hubiera admitido su inclusión como *working paper*. Pero, en fin, aquélla debió ser una época más humana que la nuestra.

Precisamente esa simplicidad es lo que hace este trabajo tan adecuado para su empleo en la docencia de Historia económica. Actualmente, reconstruir la curva de Phillips para varias economías nacionales en distintos períodos es un trabajo relativamente sencillo. En primer lugar, contamos con información suficiente sobre salarios, precios y desempleo. Para épocas recientes disponemos de la información recogida por el Banco Mundial, y para las más alejadas podemos servirnos de los recopilados por Mitchell o Maddison, entre otros. Esa información es accesible a través de internet. El tratamiento estadístico es igualmente sencillo. Son muy pocos los estudiantes universitarios que no disponen de un ordenador portátil y un programa de tratamiento de datos tipo Excel. En resumen, cualquiera puede calcular por sí mismo curvas de Phillips. Por tanto, la labor del docente consistiría en explicar el modelo, las implicaciones que tiene –relevantes, por ejemplo, en lo concerniente a la operativa del patrón oro–, y repartir el trabajo de estimar los modelos entre los estudiantes. Estas estimaciones podrían realizarse con trabajos individuales o colectivos según la forma de organizar la evaluación docente. El riesgo de que los trabajos sean plagiados puede eliminarse por completo obligando a que su presentación incluya el archivo informático con los cálculos, y fijando los períodos y ámbitos de estudio; es decir, que la periodización ni dependa de los estudiantes ni sea la previsible. Por otro lado, el profesor puede proponer trabajos más avanzados para aquellos estudiantes que deseen obtener una calificación mayor; por ejemplo, análisis teóricos del modelo, estimaciones más sofisticadas que incluyan otras variables, o estudios sobre la causalidad mediante el criterio de Granger.

Los resultados de estos ejercicios dependerían sobre todo del período de estudio, si bien el país o la calidad de la muestra pueden introducir modificaciones. Hay que tener en cuenta que la existencia de fuertes tendencias en las series de inflación puede exigir el empleo de análisis previo de raíces unitarias (test ADF). En fin, lo más sencillo es moverse con series sencillas y datos anteriores a la Segunda Guerra mundial o que ni coincidan con períodos de fuerte inflación. La curva de Phillips parece consistente en los años anteriores a la década de 1960, pero débil o inexistente después.

El estudio de este caso permitiría a los estudiantes comprender aspectos relevantes del crecimiento económico en Europa en el siglo XX, así como acercarse a los motivos que explican la caída del paradigma keynesiano. Pero, además, este ejercicio tiene conexiones con otras disciplinas impartidas en el grado. La realización de esta práctica exige un mínimo entrenamiento en hojas de datos. Además, requiere un acercamiento a modelos econométricos sencillos. Por último, la práctica permite acercarse al modelo keynesiano.

2. La desigualdad territorial: Sigma y Beta convergencia.

La desigualdad territorial ha constituido uno de los principales asuntos de investigación en Economía. Desde una perspectiva económica hay dos modos de acercarse a este problema, denominados sigma y beta convergencia. Se dice que existe convergencia sigma (o σ-convergencia) si durante el periodo de estudio se reducen las diferencias relativas de la variable objeto de estudio. Es decir, se reduce su grado de dispersión. Para medirla se pueden emplear diferentes estadísticos, aunque el habitual en el caso del PIBpc es la desviación estándar de los logaritmos de la serie. Es importante observar que para que exista una convergencia de tipo sigma es necesario que también haya beta-convergencia. Así pues, siendo la sigma-convergencia un modo de acercarse al problema más intuitivo, puede ser menos atractivo.

Se considera que existe beta convergencia cuando durante el período de análisis las entidades que tienen valores de partida más bajos crecen más deprisa que aquellas que los tienen elevados. Es decir, existe una relación inversa entre el crecimiento de la variable y su nivel de partida. En el caso habitual del PIB pc existirá convergencia de tipo beta si los países más atrasados crecen más que los más avanzados durante el periodo objeto de estudio. Es decir, el modelo de regresión lineal se plantea como:

$$\delta PIBpc_n = a + bPIBpc_i$$

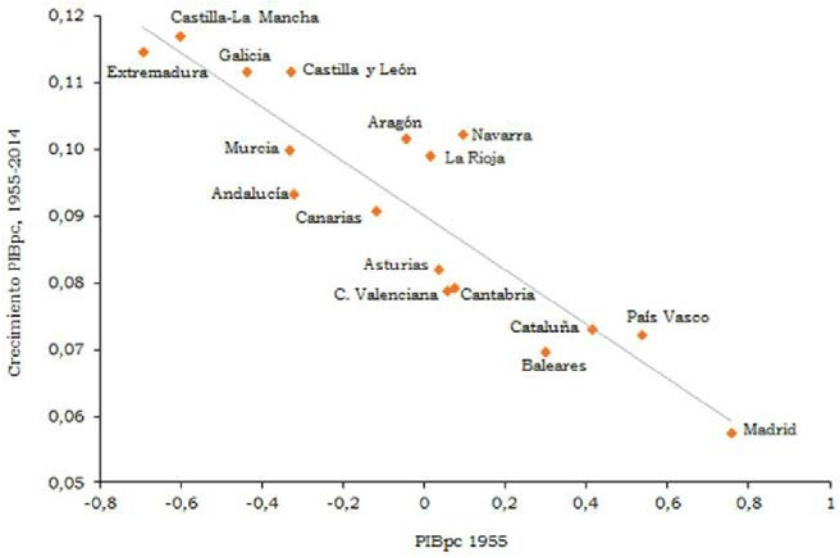
Donde $\delta PIBpc_n$ es el incremento del PIBpc en el período de estudio "n", $PIBpc_i$ es el PIBpc en el momento inicial, "i". Si dicho modelo es válido –alcanza, por ejemplo, un elevado coeficiente de determinación– podemos dar por cierta la existencia de beta-convergencia.

El estudio de las convergencias beta y sigma tiene un indudable interés histórico. Al fin, la convergencia de las naciones menos desarrolladas hacia las más desarrolladas es lo que convencionalmente mide el éxito de un conjunto de políticas económicas. Este enfoque lo podemos aplicar a multitud de casos. En primer lugar, podemos emplear el PIB pc; pero también otras variables tanto o más significativas, como el Índice de Desarrollo Humano, la esperanza de vida o indicadores más sofisticados como los índices de libertad económica o de transparencia y corrupción. El site más apropiado para obtener esa información para la segunda mitad del siglo XX es el del Banco Mundial. Información anterior puede conseguirse en las estadísticas recogidas por Mitchell y Maddison, o en nuestro país las Estadísticas Históricas de España.

Por otro lado, los ámbitos de estudio pueden ser muy amplios. En general, muchos estudios descubren la existencia de "clubes" de convergencia. De ahí que resulten especialmente interesantes las excepciones (por ejemplo, Argentina o Cuba en distintos períodos). Desde una perspectiva económica muchos debates (Sala i Martín-Milanovic) han girado sobre la forma en el que medir esa convergencia: por ejemplo, países, personas o grupos sociales dentro de cada país. Pero desde una perspectiva histórica, y a menudo como consecuencia de la pobreza de los datos, las cuestiones se plantean de forma más sencilla: ¿Cuándo convergió (o divergió) España con Europa durante el siglo XX? ¿Cuándo convergieron (o divergieron) las regiones españolas? ¿Qué países de América Latina convergieron con Estados Unidos en el último medio siglo? ¿América Latina convergió como continente?

El interés de este tipo de ejercicios para los estudiantes de Historia Económica es doble. Por un lado, refuerzan los contenidos de muchos temas, especialmente los concernientes al desarrollo económico del siglo XX. Por otro, introducen a los estudiantes en el manejo de hojas de cálculo y el empleo de estadísticos sencillos. Al igual que las estimaciones iniciales sobre la curva de desempleo/salarios realizadas por Alban W. Phillips, las mediciones de la sigma y beta convergencia con datos históricos no exigen una preparación econométrica importante. Por eso mismo son tan útiles como herramienta para la docencia de Historia económica. Pero la misma presentación es importante. Es muy común presentar las investigaciones sobre desigualdad de rentas a través de un gráfico que mide la beta-convergencia. Por ejemplo, Parrellada (2015) se sirve del siguiente para medirla entre las regiones españolas en el período 1955-2014:

Figura 2. Convergencia del PIB pc entre las comunidades autónomas españolas, 1955-2014



Fuente: Parrellada (2015, 349)

La existencia de convergencia beta en ese período se pone de relieve por la posibilidad de construir la regresión lineal que aparece en el gráfico, y que un programa convencional tipo Excel calcula por sí mismo. Dicho de otro modo, los programas informáticos disponibles incluso evitan el cálculo formal de la regresión. Este "exceso tecnológico", que puede ser un inconveniente en un curso avanzado del grado, en cambio puede resultar útil en un primer curso, pues al fin lo que se persigue es una primera aproximación a este tipo de conceptos.

3. La larga historia de la elasticidad de la demanda del trigo

Un error frecuente entre los historiadores económicos es la falta de mesura cuando se habla de pobreza y necesidades vitales. Las exageraciones sobre las cestas de compra y las alteraciones de los precios han sido tantas y tan grandes que a veces han hecho desaparecer al sentido común del análisis de los datos. A veces se alcanzan conclusiones difíciles de creer. Si, digamos, en una cesta de la compra el pan representa el 50% o más del consumo, y si el precio del pan se multiplica por tres, cuatro o diez durante una crisis de subsistencias que puede prolongarse durante más de un año, la consecuencia inevitable sería una mortandad catastrófica que se llevara por delante un número ingente de personas. Planteado así, el problema histórico real no estribaría en saber por qué se moría la gente, sino por qué no se morían muchos más. Quizás los europeos de

épocas pasadas eran titanes construidos con materiales de extraordinaria dureza, bronce, hierro o algo por el estilo...

No parece que la materia prima de los seres humanos haya cambiado mucho en los últimos siglos. Más bien, debe haber algo incorrecto en esas suposiciones sobre los niveles de vida, la nutrición y los mercados de bienes agrícolas en el Antiguo Régimen. El concepto clave aquí es el de elasticidad de la demanda. Ésta de define como el cambio en la cantidad demandada de un bien ante variaciones de su precio. Sucede que el pan –o el trigo– ha sido y sigue siendo el más económico proveedor de calorías en Occidente. De ahí que no sea fácilmente sustituible. Además, muchas de sus posibles alternativas de consumo, como los otros cereales, realmente no son efectivas en épocas de crisis porque las variaciones en la cosecha de trigo son semejantes a las de esas plantas. Por otro lado, el consumo de pan no sólo es universal; también es bastante uniforme. El hombre más rico del mundo no consume más pan (acaso menos) que el más pobre. En épocas de penuria, y en la medida de sus posibilidades, uno y otro tratarán de mantener el mismo consumo para ellos y sus familias. De ahí que la elasticidad de la demanda del pan sea baja, todo lo cual implica que pequeñas variaciones en la oferta del trigo generaría grandes variaciones en el precio, pues la demanda total sería más o menos la misma.

Quede claro que este razonamiento es, básicamente, correcto. Pero aquí, como en otras cosas, la medida es crucial. ¿Cuánto crecía el precio del pan ante variaciones de la oferta? En fin, ¿cuál era la elasticidad de la demanda del pan? Aunque formulada de diferentes modos, esta cuestión ha sido estudiada desde tiempos remotos. Uno de los más célebres en hacerlo fue Charles Davenant, que a partir de la información recogida por Gregory King, elaboró la conocida como "Ley de King" o "Ley de Davenant-King". Según ésta, sucesivas reducciones del 10% de la cosecha con respecto a la normal provocaría incrementos en el precio de 130, 180, 260, 380 y 550%. Si, por ejemplo, la cosecha de un año fuera el 50% de la normal, el precio del trigo se multiplicaría por 5,5.

En los países en los que King pudo haber recogido información sobre precios –básicamente, Inglaterra y Francia– no parece que nunca se hayan producido elevaciones de precios de 550% o más; y sólo una vez, en Francia, y brevemente, de más del 380%. Excepcionalmente, en épocas de guerra y en Francia, se alcanzaron alzas del 260% y, más a menudo, del 180%. En fin, resulta cuando menos dudosos los últimos números de esa serie. Más aún teniendo en cuenta que la secuencia 1,3, 1,8, 2,6, 3,8 y 5,5 no puede reducirse a una regla matemática. En fin, todo apunta a que la Ley de King sea poco más que una conjetura. Por supuesto, a partir de semejante "ley" es imposible recalcular la elasticidad de la

demanda; pero dependiendo del criterio empleado estaríamos hablando de un valor próximo a 0,4.

Las estimaciones modernas sobre la elasticidad de la demanda en épocas pasadas dan valores mas elevados. Por ejemplo, para la Edad Moderna Giuseppe Parenti la calcula en Siena en 0,8/0,9, Karl Gunnar Persson en Suecia en 0,64, y Barquín en varias ciudades europeas en 0,8/0,9. Ciertamente Fogel en Gran Bretaña en el siglo XIX encuentra un valor mucho más bajo, 0,18; pero ello es debido a un error en el cálculo (Barquín, 2005: 250-251). Bien estimada, esa elasticidad sube a 0,4 en 1884-1913; y a 0,8 en 1852-1883. En resumen, parece que la elasticidad de la demanda en la era preindustrial era más elevada que en la industrial (o, más bien, que la de la Segunda Revolución industrial), lo que no deja de ser lógico puesto que la riqueza es mayor y, por tanto, mayores los recursos de la gente para mantener un consumo estable.

El procedimiento mediante el que todos los autores citados han estimado la elasticidad de la demanda fue desarrollado por primera vez en 1914 por el economista francés R. A. Lehfeldt (que, por cierto, estimó una elasticidad "mundial" de la demanda del trigo de 0,6). El problema básico al que Lehfeldt, como los demás, se enfrentaba, consistía en que era muy difícil encontrar largas series simultáneas de precios y producciones de trigo en un ámbito territorial lo bastante grande, o cerrado, como para que el experimento fuera válido. Por supuesto, no es difícil encontrar, por ejemplo, mercuriales y series de diezmos (como proxy, problemático, de la cosecha y el consumo) en diferentes lugares de Europa. Pero es necesario que se refieran a un mismo mercado en el que, además, no haya distorsiones importantes por guerras, el crecimiento demográfico, o el mero comercio.

El procedimiento de que Lehfeldt y los demás se sirvieron para resolver este problema consiste en emplear la siguiente aproximación:

$$\varepsilon = \frac{\delta Q}{\delta p} r_{Qp}$$

donde ε es la elasticidad de la demanda, δQ y δp son las desviaciones estándar de las cantidades y los precios, y r_{Qp} es el coeficiente de correlación entre las dos series de cantidades y precios. Debido a los problemas de tendencias presentes en las series suele ser inevitable hacer una transformación previa por logaritmos.

De cara al empleo de estas técnicas en la docencia, y a diferencia de los dos casos anteriores, ahora la búsqueda de datos sería complicada. Por eso, es conveniente que el docente proporcione las series de precios y producciones. Muchas de las primeras se pueden encontrar, por ejemplo, en la website del *International*

Institute of Social History, www.iish.nl Para las de producciones pueden acudirse a los datos de diezmos y rendimientos que aparecen en la bibliografía de Barquín 2005.

Desde la perspectiva de la Historia económica, este ejercicio permitiría a los estudiantes comprender mejor el funcionamiento de una economía de base agraria. Pero además obtendría otros beneficios. Desde la perspectiva del aumento del conocimiento, una comprensión completa de conceptos económicos como la elasticidad de la demanda, o estadísticos como la desviación estándar. Desde la perspectiva del aumento de las competencias, el estudiante se familiarizaría con el manejo de bases de datos.

Conclusiones

Dos de los tres ejemplos propuestos, el primero y el tercero, se basan en investigaciones realizadas por el autor de esta comunicación. El segundo emplea herramientas habituales entre los investigadores de Política Económica. Otras investigaciones que emplean técnicas o conceptos propios de otras disciplinas diferentes de la Historia económica podrían igualmente servir a estos propósitos. Por ejemplo, las estimaciones sobre la productividad total de los factores (PTF) en diversos sectores económicos, la integración de los mercados, el cálculo del ahorro social, el del índice de desarrollo humano (IDH), o la construcción de indicadores demográficos. Siempre referidas a períodos históricos, y no necesariamente (aunque sí preferentemente) de la Historia contemporánea. Las posibilidades son enormes; pero no son tantas como para cubrir todo un programa convencional de Historia Económica. Al fin, habría que sacrificar la parte más descriptiva –y menos creativa– de nuestra disciplina.

Claro que esto no debería ser un problema. La nueva (o no tan nueva) filosofía docente de Bolonia no aspira tanto a enseñar conocimientos concretos como técnicas, herramientas o, en lenguaje boloñesco, “habilidades” y “competencias”. Bien: habilidades y competencias en el manejo de programas estadísticos y herramientas económicas (y, con otras prácticas, contables, etc.) es lo que se puede adquirir con la realización de este tipo de ejercicios. Eso es precisamente lo que muchos de nuestros colegas de otras disciplinas, y también muchos de nuestros estudiantes, esperan de nosotros: una docencia que les acerque e introduzca en el mundo de la Economía y la Empresa.

Referencias bibliográficas

Barquín, R. (2005) "The elasticity of demand for wheat in the XIV-XVIII centuries" *Revista de Historia Económica*, 23, 1, pp. 241-67

Barquín, R. (1996) "La curva de Phillips: una interpretación histórica". *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, 11, pp. 398-424

Barro. R. J. y Sala-i-Martín, X. (2009) *Crecimiento económico*. Reverte

Brenner, Y. S., Kaelble, H. and Thomas, M. (1991) *Income Distribution in Historical Perspective*. Cambridge University Press

Deaton, A. y Muellbauer, J. (1980) *Economics and Consumer Behavior*, Cambridge University Press.

Fogel, R. W. (1992) "Second Thoughts on the European Escape from Hunger: Famines, Chronic Malnutrition, and Mortality Rates", in Osmani, S.R. (ed.), *Nutrition and Poverty*. Clarendon Press, pp. 243-86.

Lipsey, R. G. (1960) "The relation between Unemployment and the rate of Change of Money Wage Rates in the United Kingdom, 1862-1957: A Further Analysis" *Economica, XXVV*, pp. 1-33.

Lehfeldt, R. A. (1914) "The Demand Elasticity for Wheat" *The Economic Journal* 24, pp. 212-7.

Milanovic, B. (2007) *Worlds aparts*. Princenton University Press.

Mitchell, B. R. (1998) International Historical Statistics: Europe, 1750-1988. Basingstoke: Macmillan.

Parenti, G. (1942) Prezzi e mercato del grano a Siena 1546-1765. Florence: c. Cya.

Parrellada, M. (2015) "Distribución territorial de la renta" *Lecciones de economía española*. Civitas, pp. 347-359

Persson, K. G. (1999) *Grain markets in Europe 1500-1900*. Cambridge University Press.

Phillips, A. W. (1958) "The Relation Between Unemployment and the Rate of Change of Money Wage Rates in the United Kingdom, 1861-1957", Economica New Series, 25, 100 (Nov.), pp. 283-299

Prados de la Escosura, L. (2007): “Inequality and poverty in Latin America: a long-run exploration” Hatton, T.J., O'Rourke, K.H. y Taylor, A.M. (eds) *The New Comparative Economic History: Essays in Honor of Jeffrey G. Williamson*. MIT Press, pp. 291-315

Samuelson, P. and Solow, R. (1960) “Analytical Aspects of Anti- Inflation Policy” *American Economic Review, Papers and Proceedings*. 50, pp. 177-194

Wheeler, D. (1983) “¿Existe la curva de Phillips”, Piore, Michael *Paro e Inflación*.

Williamson, J. G. (2013) *El desarrollo económico mundial en perspectiva histórica*. Prensas de la Universidad de Zaragoza

La necesidad de transmitir las nuevas investigaciones en los manuales

Today's challenge. Introduce new investigations in the new text books

Leonardo Caruana de las Cagigas
Universidad de Granada

Juan Manuel Matés Barco
Universidad de Jaén

Resumen:

El propósito de esta comunicación es mostrar cómo se desarrolla la inclusión de la investigación reciente en la historia económica en los libros de texto. Los nuevos temas se han expandido en años recientes en la investigación en Historia Económica. La incorporación de la rápida evolución es crucial para nuestros estudiantes. Por otro lado varios análisis están prácticamente olvidados, porque sí aparecen nuevas interpretaciones que pueden incluso desarrollar nuevas áreas de investigación.

Palabras clave: Jornadas Docentes, Investigación, Historia Económica.

Abstract:

The purpose of this communication is to show how is develop the inclusion of recent research in economic history in the text books. The new themes have expanded in recent year in the research in Economic History. The incorporation of the fast changing is crucial for our students. On the other side several analyses are practically forgotten, because do appear new interpretations that can even develop new areas of research.

Keywords: Teaching days, Research, Economic History.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es mostrar la inclusión de la investigación reciente en Historia Económica, en varios manuales realizados en los últimos años. La elaboración de los capítulos ha pretendido integrar nuevos temas e incorporar, tanto las últimas interpretaciones como los significativos avances experimentados dentro de la Historia Económica.

Los manuales a los que nos referimos, en sus sucesivas ediciones, son los siguientes:

GONZÁLEZ-ENCISO, Agustín. & MATÉS, Juan Manuel (coords.) (2006): *Historia Económica de España*, Barcelona, Ariel. ISBN: 978-84-344-4534-5.

GONZÁLEZ-ENCISO, Agustín. & MATÉS, Juan Manuel (coords.) (2013): *Historia Económica de España*, Barcelona, Ariel. ISBN: 978-84-344-0583-7.

CARUANA, L. (coord.) (2015): *Cambio y crecimiento económico*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-3296-9.

CARUANA, L. y otros (2013): *Crisis y desarrollo económico*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-2849-8.

El trabajo se ha divido en dos partes claramente diferenciadas. En la primera se analiza el planteamiento seguido en la elaboración de la Historia Económica de España publicada por la editorial Ariel. Y en el segundo bloque se hacen unas consideraciones sobre la Historia Económica editada por Pirámide.

1. La Historia Económica de España de Ariel

El planteamiento inicial de la Historia Económica publicada por la editorial Ariel en 2006 fue realizar un manual asequible en temas y número de páginas. Hubo una primera fase de reflexión, estudio, análisis de las distintas publicaciones existentes, programas editados, etc. Para establecer la estructura del libro y los sucesivos temas se partió –además de la experiencia docente acumulada-, de las propuestas planteadas en los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica realizados hasta ese momento. Tras revisar todas las actas el trabajo que más influyó fue el de Santiago Zapata y sus comentarios al libro de Gabriel Tortella titulado *El desarrollo de la España Contemporánea* (1994)[1]. Asimismo, la aportación de Tafunell también supuso una referencia clara en el momento de establecer los postulados básicos que debía contener el manual[2]. A partir de ahí se realizó un primer bosquejo del temario, que fue cambiando con el paso del tiempo y las sugerencias de los propios autores.

[1] Zapata (2001a). Garrido (2001).
[2] Tafunell (2001).

La Historia Económica de España se inserta en la acreditada colección de libros de texto de la editorial Ariel y se ha realizado según un esquema de probado éxito, que demuestra su utilidad práctica. Si el modelo ha servido en otras materias, también podía servir en la Historia Económica. Ese fue el planteamiento de los coordinadores al recibir el ofrecimiento de la editorial. Puede llamarse un manual, pero el término suscita imágenes contradictorias. Se ha pretendido escribir un texto que sirva a diversos objetivos: proporcionar una información lo más completa posible -en una extensión razonable-, de toda la Historia Económica de España. Asimismo, ofrecer capítulos suficientemente amplios como para que cada uno pueda hablar por sí solo si fuera menester. Y, por último, recurrir a especialistas que conozcan de primera mano el tema que tratan, lo que acrecienta la calidad de los textos.

De esta manera el libro es provechoso para los estudiantes, no como un manual que se identifique con el temario concreto que un profesor pueda explicar y que el alumno tenga que estudiar en su totalidad, pues es demasiado amplio para ello. Pero sí como un libro de referencia básico en el que se pueden estudiar temas concretos y encontrará un desarrollo suficiente de la materia.

En el mismo sentido, el libro es valioso para el profesor puesto que puede recomendar a sus alumnos textos suficientemente amplios que sirvan de complemento a la explicación de clase. Por otra parte, la amplitud del material gráfico y estadístico, así como las explicaciones específicas en muchos capítulos sobre documentos, gráficos y tablas, componen un material sobre el que se puede trabajar para las clases prácticas. Los distintos niveles de información bibliográfica también tienen esa finalidad.

Pero además, el libro está pensado para un público general que quiera simplemente aproximarse o profundizar en el estudio de la Historia Económica de España. No es tan breve que deje sin información a quien quiere más, ni tan extenso que sólo interese a especialistas. La variedad de autores puede restar en algunos momentos unidad de estilo, pero desde otro punto de vista supone un notable enriquecimiento al aportar enfoques variados. A su vez, la visión del especialista ha facilitado una puesta al día de las materias tratadas.

Una obra de etas características ha exigido un largo esfuerzo, tanto en el tiempo como en la intensidad, que ha provocado sucesivas reelaboraciones y un resultado final que se ha ido pergeñando conforme se avanzaba en su preparación. A pesar de todo, se pueden echar en falta diversas cuestiones, pero se compensa sobradamente con la abundante información que se transmite en el texto y que desde luego, aborda aspectos inexcusables. En definitiva, el objetivo ha sido elaborar un libro de trabajo, de consulta, que pueda llegar también al gran público sin menoscabar el rigor científico.

En la elaboración del índice de temas –momento complicado y varias veces replanteado-, se han tenido en cuenta las aportaciones sugeridas en los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica. El índice del libro sigue un esquema cronológico tradicional –aunado con un análisis sectorial-, que continúa siendo el más claro para explicar los problemas históricos, siempre que

los autores tengan también en cuenta los elementos diacrónicos que en cada momento permanecen. Dentro de este esquema, se ha seguido una intensidad progresiva, por lo que se ha dado un peso mayor a la época contemporánea y especialmente al siglo XX, al que se dedica prácticamente la mitad del libro. En el enfoque de la segunda mitad de este siglo –dada su cercanía y singularidad histórica-, se rompe el estudio por sectores para primar el de etapas cronológicas con base política.

Otros aspectos se resistían al esquema cronológico y sectorial, pero de alguna manera debían tener cabida en el libro. En esta línea responden el capítulo introductorio (factores naturales y estratégicos) y los últimos temas de la segunda[3] y quinta parte[4]. Y, asimismo, los temas de la sexta parte, que abarcan un marco cronológico más amplio, debido a que resultaba complejo incluirlos en cualquier otro apartado. Esta dificultad para resolver adecuadamente su posición en el índice, nos inclinó por primar lo realmente importante en este caso: que estas cuestiones tuvieran cabida en un libro como éste. Esto último, supone una interesante novedad, por más que sea limitada.

2. Las cuestiones básicas en un programa de Historia Económica de España

En los programas de Historia Económica de España es preciso tener en cuenta varias cuestiones que marcan y determinan su estructura. En primer lugar, la reducción de tiempo. Hemos pasado de asignaturas anuales de 12 créditos a semestrales de 6, con la consiguiente limitación en la extensión del temario. En segundo lugar la diversidad de los alumnos en sus respectivos grados: Económicas, Administración y Dirección de Empresas, Derecho, etc. ¿A qué alumnos va dirigida nuestra asignatura? El planteamiento es amplio e intenta encuadrar a todos ellos, a pesar de las ~~pequeñas~~ diferencias que puedan existir en sus respectivos planes de estudio. En tercer lugar, especialmente entre los alumnos de los estudios de los Grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas, conviene aplicar un punto de excelencia que haga atractiva, útil e interesante. Esto supone que el programa esté adecuado al tiempo real que se tiene para impartir el curso, sin caer en la pretensión de incluir un número inabarcable de temas, que se terminan explicando y estudiando de un modo superficial. Al mismo tiempo, se ha hecho hincapié en la necesidad que el programa esté centrado en la época contemporánea, con la finalidad de evitar los problemas anteriormente citados[5]. Los últimos dos siglos son campos históricos tan importantes como los otros anteriores; e inmejorable laboratorio para probar el sentido histórico en la formación del economista[6]. Las fronteras cronológicas establecidas anteriormente entre historiadores económicos y los profesores dedicados a impartir Estructura Económica, se han

[3] Larrinaga (2006), pp.435-462: Capítulo 15: Variaciones regionales de la economía española del siglo XIX
[4] Germán (2006), pp. 859-887: Capítulo 30: Especialización sectorial y trayectorias económicas de las regiones en España durante el siglo XX
[5] Tafunell (1993), p. 9. Latas (1993).
[6] Bilbao y Llopis (1993), p. 21. Pérez y Carmona (1994), pp. 11-14.

disuelto en las últimas décadas. La conquista de la «contemporaneidad más actual» por los historiadores económicos se aprecia en programas y manuales[7].

La asignatura de Historia Económica de España no se debe plantear como una aplicación de un caso particular del programa de Historia Económica Mundial. La Historia Económica de España cuenta con aspectos informativos, una visión más concreta y un buen bagaje de conocimiento empírico. Este requerimiento viene exigido por la parca formación histórica que suelen tener los alumnos. En este sentido, es preciso remarcar no sólo una exposición descriptiva, sino que también prevalezca una dimensión analítica. Esto no significa que la Historia Económica de España se tenga que explicar al margen del programa de Historia Económica Mundial. Conviene recurrir a la historia comparada, especialmente de los países de nuestro entorno. No se pueden disociar ambos procesos de desarrollo económico, puesto que generaría confusión en los alumnos.

Los aspectos geográficos y poblacionales deben estar presentes en la asignatura de Historia Económica de España. Para entender en su plenitud, la economía debe estar relacionada con su medio natural. En buena medida, éste determina la accesibilidad del transporte, las comunicaciones y la dotación de recursos naturales, variables que influyen sustancialmente en el desarrollo económico.

La cuestión del tiempo determina que no se pueda extender el programa –con excesivo detalle-, hasta el siglo XV e incluso en la etapa de la Reconquista y la configuración de los reinos cristianos. Materia que serviría para llenar el relato histórico de contenido y permitir la explicación del proceso de configuración del Estado Moderno. A pesar del esfuerzo por sintetizar se ha pretendido describir no sólo una sucesión de interminables acontecimientos, sino también analizar los problemas, las coyunturas históricas y el pensamiento económico de la época[8]. La intención ha sido que prevalezca la explicación relacionada, por encima de una simple enumeración o descripción de contingencias económicas. Algunos autores han hablado del "sacrificio" que supone en Historia Económica no abordar épocas anteriores al siglo XIX, pero aunque la exigencia del tiempo obliga a esta renuncia, la intención ha sido mostrar la evolución de los sectores básicos de la economía en esa época y especialmente las principales dificultades que atravesó la Hacienda en el siglo XVIII.

Tradicionalmente, la escasez de tiempo ha ido eliminando del programa de la asignatura la posibilidad de explicar la formación y el desarrollo del feudalismo. El objetivo ha sido realizar, mediante una exposición transversal, explicar la estructura y los derechos de propiedad de la tierra, la economía de frontera, la expansión marítima y comercial de Cataluña, etc. A su vez, la reducida atención prestada a este período se ha sustentado en dos pilares básicos que han servido de hilo conductor: por un lado, la idea del Imperio y dominio español –auge y caída-, y las finanzas de este período; por otro, el proceso de diferenciación regional que se aprecia desde finales del siglo XVII. El primero marcó en buena medida la historia de los siglos posteriores y provocó la crítica situación del final

[7] García Ruiz (1993). Caruana y otros (2013) y (2015).
[8] Pascual (1995). Negrín de la Peña (2001).

del Antiguo Régimen. El segundo intenta facilitar la comprensión del desigual grado de desarrollo económico de las actuales regiones españolas[9]. Resulta evidente que no es posible una excesiva digresión sobre estos aspectos.

La atención prestada al estudio de los siglos XIX y XX se debe a que el objetivo central de la asignatura debe estar encaminado a conocer y explicar los factores que han influido en el proceso de desarrollo económico de España, pero conviene abordar con cierto detalle la «crisis del Antiguo Régimen» y «La revolución liberal». La finalidad última debe ser analizar los cambios experimentados en la década de 1960, sin olvidar los períodos de crisis posteriores a 1973 y el más reciente de 2008. Es cierto que en otras asignaturas se estudian estas cuestiones más próximas en el tiempo, pero sin la carga explicativa que otorga analizarlo a largo plazo. Por otro lado, al fin y al cabo, lo que precisa el alumno es conocer la forma en que nuestro país pasó de un país poco avanzado a uno desarrollado que ha sido tradicionalmente denominado Revolución Industrial.

En algunos programas académicos se ha elegido la vía de periodización: 1833-1890; 1890-1914, 1914-1936, etc. Pero también se puede optar por elegir por estudiar grandes sectores en un amplio período del siglo XIX. Esta elección, que también se ha llevado a cabo en algunos manuales y programas, ha sido la opción en este caso[10]. Conviene resaltar la estrategia industrializadora realizada a finales del siglo XIX, que viene marcada por el cambio en la política arancelaria y determinada por la crisis del sector agrario. Esta tendencia, que perdurará hasta la guerra civil, se rompe a partir de 1939 con la autarquía y el aislamiento de la economía internacional. El estudio de este gran período del siglo XIX (1833-1890) desde un punto de vista sectorial se ha sustentado en la tradición historiográfica –que así lo trata-, y en la faceta didáctica. Por el contrario, en etapas posteriores, se ha elegido una visión más integradora de la economía, aunque se deban hacer precisiones sectoriales. Una repetición de este esquema podría generar reiteraciones que hiciesen perder a los alumnos el hilo conductor de la evolución económica.

La fructífera controversia sobre el "fracaso industrial" en el siglo XIX, permite realizar explicaciones introductorias que faciliten la comprensión de los aspectos desarrollados de forma más concreta a lo largo de las respectivas lecciones. En ocasiones se han planteado programas -o temas que analizaban a largo plazo-, con una perspectiva muy cuantitativa y presentando las principales macromagnitudes: población, producto nacional, producto industrial, renta por habitante, comercio exterior, tasa de inversión, etc.

Otro aspecto que se ha tenido muy en cuenta en la elaboración de este libro ha sido el referente a las clases prácticas. Los nuevos planes de estudio han insistido en otorgar a esta faceta una específica categoría académica[11].

[9] Tafunell (1993), pp. 12-13. Germán (1994), p. 23. Casado y Helguera (1999), pp. 17-18.
[10] Verdini (1993) y (2001). Tortella (1994). Lewkowicz y otros (2001).
[11] Tello (2001). Estapé (2001). Suárez, Alcaraz y Solbes (2001). Martínez Carrión (2001).

El empleo de estadísticas en las clases prácticas permite que los contenidos teóricos tengan una manifestación concreta y permiten asimilar conceptos más generales. Con tal fin, a lo largo de los capítulos, se ha intentado mostrar información cuantitativa que permita una familiarización con las series históricas a los alumnos[12]. Asimismo, se pretende facilitar un mayor conocimiento en el análisis y medición de los procesos económicos. Otro de los objetivos está dirigido a iniciar a los alumnos en el manejo de las técnicas estadísticas. Este conjunto de acciones están dirigidas a señalar varias líneas de conocimiento que son relevantes y que desembocan en una estructura básica de aprendizaje. En primer lugar, la determinación de las tendencias generales expresadas en el largo plazo. En segundo, señalar coyunturas precisas y su consiguiente periodización. En tercer lugar, realizar estudios comparativos y contrastar lo ocurrido en diferentes economías. Y, por último, las cambiantes relaciones entre las diversas variables económicas y su plasmación en determinadas economías. En líneas generales, se ha pretendido que el material seleccionado responda a una estructura determinada: gráficos o tablas de población; producción; sectores económicos (agricultura, industria, comercio); factores de producción (capital, trabajo); precios, salarios y tasa de desempleo; así como cuestiones relativas a las finanzas públicas, la moneda y la deuda[13]. Esta cuestión está relacionada con el sistema de evaluación aplicado en la asignatura, donde cada vez están más presentes los ejercicios prácticos[14].

3. El programa de Historia Económica de Pirámide

El programa de Historia Económica Mundial debe tener un carácter más amplio y formativo al ser una asignatura que se imparte en el primer curso de carrera. A su vez, la perspectiva es más generalista y el enfoque de los temas tiende a ser algo más abstracto[15].

La Historia Económica del siglo XIX y XX permite presentar a los alumnos temas importantes sobre los efectos reales de políticas económicas alternativas y sobre los mecanismos de crecimiento a largo plazo. La misión de la asignatura consiste en mostrar una visión realista de la interacción entre los factores económicos, políticos, sociales, etc.; sin olvidar las características de la dinámica a largo plazo[16] y el crecimiento que se ha producido.

Otro aspecto clave es recoger la evolución del gran cambio que supuso la Revolución Industrial en Inglaterra y como se extendió al resto de países, en primer lugar a los de su entorno más próximo, Europa Occidental y Estados Unidos, para luego provocar un impacto sin precedentes en el mundo entero con los procesos tan polémicos de abusos por parte de los países ricos con el colonialismo. Sin olvidar los transcendentales avances en la globalización que

[12] González Ruiz (2001). Valdaliso (2001). Zapata (2001b). Montañés (2001).
[13] Bilbao y Llopis (1993), pp. 23-26. Carreras (1994), p. 52-53. Tello (1999), p.73. Álvarez, Hernández y Méndez (1999), pp. 91-92. Díaz de la Paz y otros (2001).
[14] Pinilla (1995), pp. 31-33. Caruana (2001), p. 202.
[15] Carreras (1999), p. 46. Catalán (2001), p. 179.
[16] Sudrià (1995), p. 16.

han generado grandes progresos tecnológicos y de bienestar social, pero al mismo tiempo generó un incremento de la desigualdad, tanto en cada país, como entre países.

El alumno inmerso en un mundo más globalizado comprende mejor el crecimiento que hubo en el siglo XIX a raíz de los rápidos cambios en la producción agraria, la introducción de los abonos químicos, etc. Y como el mundo se hizo "más pequeño", es decir, gracias a los avances en los transportes hizo posible que los cereales u otros productos podían venir de Argentina, por ejemplo para el mercado británico o español a precios más competitivos que de estos dos últimos países. Los aranceles u otros mecanismos de proteccionismo fueron cayendo ante el empuje de las fuerzas del mercado, con los conocidos beneficios para el consumidor final. De este modo, saltó por los aires los nacionalismos excluyentes o radicalizados donde se adoctrinada a sus jóvenes sobre la superioridad de los británicos con su gran imperio, o los franceses con los mismos postulados o tal vez el caso más extremo el germano con el nacionalsocialismo y la supuesta superioridad de la raza! Incluso este fenómeno se produce tímidamente en España en los primeros años del franquismo que lo podemos resumir o sintetizar con una película con un título sorprendente para un país con tantas mezclas culturales y raciales: Raza.

4. Las cuestiones básicas en un programa de Historia Económica Mundial

En esta asignatura se entiende perfectamente lo que en Economía se denomina ciclos económicos que refleja las fases de crecimiento en el largo plazo pero al mismo tiempo las grandes crisis tanto en el XIX como en el siglo XX, en particular, la crisis de 1929 y la crisis de 1973 o la más reciente en el siglo XXI. Todo este cambio estuvo sustentado en principios de Teoría Económica que fueron contrastados con la economía real. A la vez se crean las bases de un sistema financiero mundial que facilitó el comercio internacional, con avances y retrocesos, ya fuera el patrón oro, patrón dólar, etc. Se desmontó el mercantilismo e irrumpió el liberalismo que a su vez fue alterado con el keynesianismo y el marxismo. Tal vez olvidado definitivamente este último en el siglo XXI y con serias modificaciones el keynesianismo pero preservando siempre un papel fundamental el Estado en la actividad económica junto con instituciones supranacionales dentro del sistema capitalista. Este manual ha sido posible gracias a la labor algo olvidada de las editoriales y el esfuerzo que realizan en tiempos ciertamente difíciles pero en particular para ellos, los nombre propios serían en primer lugar Santigo García, Lidia Tello e Imaculada Jorge entre todo el equipo de personas que trabajan en la editorial Pirámide. Ellos fueron los que nos brindaron la oportunidad de realizar este manual que se aprovechó para que coincidiera directamente con el índice de nuestro programa de la asignatura de historia económica.

El manual de "Cambio y crecimiento económico" tiene un programa que recoge la evolución tanto en Europa, fundamentalmente, como en las nuevas zonas de crecimiento Asia y América Latina y recoge el desolador problema del cuarto

mundo, con especial referencia al África Subsahariana. En los tres casos se analiza en el largo plazo, pues en gran medida explica o facilita la comprensión de sus graves carencias actuales.

El libro se ajusta a las necesidades de tres universidades andaluzas: la Universidad de Jaén, la Universidad de Almería y la Universidad de Granada. Y se hizo con el propósito de actualizar en un manual los conocimientos de las últimas investigaciones que se desarrollan sobre la disciplina de Historia Económica que en fechas recientes ha sufrido o se ha beneficiado de múltiples modificaciones que están en consonancia tanto con los grandes cambios históricos de fechas recientes, así como el avance y el cambio en el pensamiento económico, olvidado ya casi definitivamente la "solución comunista en el mundo" que en modo alguno significa que se olvida el lacerante y agudo problema de la desigualdad y el hambre que se extiende de manera tan trágica en enormes zonas del planeta.

El manual se beneficia de los trabajos de muchos otros manuales de Historia Económica Mundial realizados por insignes colegas que nos han facilitado en gran medida nuestro trabajo, por indicar tan solo algunos, cabe destacar el manual de Rondo Cameron que sin duda creo que todos hemos aprendido muchísimo con este libro entre otros manuales de colegas anglosajones[17]. También los manuales desarrollados por autores españoles como son los de Gaspar Feliu y Carles Sudriá o de Francisco Comín, Mauro Hernández y Enrique Llopis o el último de Francisco Comín, pero hay muchos más desarrollados por los profesores de la Universidad de Valencia y dirigido por Jordi Palafox o el que tal vez sea el más breve realizado por Julio Tascón[18]. Otro aspecto del manual es la incorporación de la historia económica de nuestro país en tres breves capítulos que sintetizan un periodo muy largo, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Esto es debido a que muchos alumnos no tienen en la actualidad la asignatura de Historia Económica de España, por tanto será toda la historia económica de nuestro país que aprenden[19]. De este modo se pretende insertar el caso español después de haber comprendido la evolución general en el mundo para que entiendan que tampoco es tan distinto y que efectivamente es una parte de un proceso universal. Es más, son como corrientes o vías en donde se insertó en un momento concreto en una evolución significativa más positiva desde 1986 al incorporarse el país al entonces Comunidad Económica Europea hoy día Unión Europea. No es nada mágico, sino algo muy contrastado de integración para facilitar la convergencia con el resto de los países más avanzados en el viejo continente. Esto mismo lo explica la Teoría Económica con las ventajas que tiene a su vez un mercado mayor. Aunque naturalmente tiene sus costes sociales e injusticias pero en el balance final tiene más ventajas que inconvenientes.

[17] Cameron & Neal (2014).
[18] Feliú y Sudrià (2007). Comín, Hernández y Llopis (2005). Comín, F. (2011) Julio Tascón Fernández, Misael Arturo López Zapico (2012). Palafox, J. (2014).
[19] Nadia Fernández de Pinedo, Francisco Cayón y Rafael Castro (2012).

Las metodologías utilizadas por cada autor tiene esa utilidad didáctica al incorporar planteamientos siempre distintos. Se lleva a cabo una síntesis de la historia con posturas ideológicas diversas, desde el marxismo al liberalismo o planteamientos con un esquema muy didáctico de analizar las facetas básicas de la economía, desde la evolución demográfica, agraria, industrial, de finanzas o la relevancia tan evidente del Estado.

Una de las novedades es la relevancia de la empresa que destacan Andrés Sánchez Picón y Domingo Cuellar en el capítulo 2, allí resaltan la dificultad y a la vez la necesidad de una organización del trabajo que empezó con F. W. Taylor y el Fordismo que en la actualidad es una de las ramas del conocimiento de las ciencias empresariales más prolífica. Se añade también la incorporación en el escenario nacional y hoy día mucho más internacional de la gran empresa. Resaltante nuevamente sus beneficios y naturalmente sus peligros que la Sherman Anti-Trust Act de 1890 mitigó. La síntesis es tal vez excesiva en este capítulo pero las limitaciones académicas, el escaso tiempo que disponen los alumnos en el momento actual para esta asignatura lo hace adecuado. El siguiente capítulo es corto en el tiempo 1914-1939 pero es posiblemente el periodo con mayores incertidumbres con la Revolución Industrial consolidada en un número reducido de países, se llevó a cabo cuatro experimentos de modelos económicos distintos e incluso excluyentes: comunismo, anarquismo, fascismo y capitalismo. Con la crisis más referida en fechas recientes, la crisis de 1929 que sirve en la actualidad para constatar que la historia se repite y que sí hay elementos que se han aprendido, por ejemplo sí se repita la la especulación exagerada; y otros que no se repitieron, por ejemplo los errores en política monetaria que se promovieron en los años treinta. Este último aspecto, tan importante, que sí se ha aprendido. Se bajaron los tipos de interés y se facilitó el crédito. Ben Bernanke desde la presidencia de la Reserva Federal así lo hizo. Pero lo hizo gracias al privilegio de haber sido precisamente un gran especialista en la crisis de 1929. La anécdota es bien bonita, pues la Universidad de Chicago realizó un Homenaje en Honor de Milton Friedman donde Ben Bernanke garantizó al anciano profesor que no se volvería a repetir los errores, bastantes años después así lo hizo como presidente de la Reserva Federal.

El siguiente capítulo realizado por Donato Gómez refleja uno de los periodos más brillantes de la historia económica, que se denomina la edad de oro. Deja claro que se llevó a cabo políticas keynesianas con elevada preocupación por eliminar el paro. Con numerosas empresas públicas o con la consolidación del Estado de Bienestar o con crecimiento elevado de las exportaciones.

En este periodo se refleja y se evidencia los factores macroeconómicos que permiten el crecimiento económico: inversión, capital humano, I+D y el ya citado del incremento de la competitividad de las empresas que les permiten exportar.

Le sigue el capítulo de Mari Luz de Prados que recoge un periodo bien largo entre 1973 y la actualidad que se caracteriza por su inicio y final con dos grandes crisis. En este capítulo entre los múltiples aspectos que recoge cabe destacar el análisis por sexos y la cada vez mayor relevancia de la mujer en nuestra

sociedad. Partiendo de unos niveles muy bajos, hasta el gran cambio del siglo XXI que como dice la autora, será el siglo de las mujeres. Esto se explica por algo tan objetivo como son sus mejores rendimientos académicos que claramente indica como abre las opciones a que las mujeres en un primer momento en este siglo se equiparen a los varones y porque no, los superen. Ciertamente será en ciertos campos de la actividad económica pero en el cómputo global en teoría deberían superar después de siglos que no ha sido así. Por tanto será un cambio enorme que estamos viendo actualmente. Naturalmente no se plantea como una lucha, sino como una igualación de derechos y libertades que también tiene su faceta económica.

La síntesis que se realiza en el capítulo 6 sobre países emergentes, los que dejaron el comunismo y los países subdesarrollados. Es una llamada a la necesidad urgente de resolver el mayor problema que la sociedad moderna tiene. No estos países, que también, sino los estados que tienen más posibilidades de resolverlo, es decir las regiones ricas que hacen oídos sordos a la enorme tragedia que vivieron y viven las zona menos favorecidas, ya sea en África, Asia o América Latina.

Precisamente uno de los grandes aciertos de este manual es sintetizar los avances y progresos que llevaron a cabo en América que en principio en este siglo deberían conseguir lo que España llevó a cabo a finales del siglo XX, su Revolución Industrial.

Por último, como ya se mencionó antes el caso Español de manera breve y muy pedagógica se resumen en los últimos capítulos. Naturalmente se puede escribir mucho más, explicar otros aspectos, pero el tiempo es cruel y la limitación a tan solo seis créditos que tiene esta asignatura hace necesario explicar lo esencial, actualizándolo con las investigaciones más recientes que sí facilitan la comprensión de lo sucedido en nuestra historia para nuestros alumnos que por lo general tienen escaso conocimiento incluso del pasado más reciente.

En el plano de mantener vivo este manual, sus autores pretenden actualizarlo para que las nuevas investigaciones sean incorporadas cada año o cada dos años, pues es evidente que tanto la historia mundial como la española está en constante revisión, al fin y al cabo cada generación rescribe la historia.

Como anécdota se puede recordar aquella afirmación de un viejo profesor que decía, antes hacíamos historia económica marxista, ahora hacemos historia empresarial, en definitiva en consonancia con los tiempos estamos abiertos a posibles sugerencias que estarán siempre bien recibidas y es más, agradecidos por ellos.

Conclusiones

El alumno de nuestro país se encuentra inmerso en constantes cambios que puede entender mejor con estos dos manuales, el primero al explicar en detalle el proceso Español que a su vez es muy similar al que se han producido en el

resto de países de su entorno. Obviamente con sus particularismos, con sus avances y retrocesos que quedan reflejados, con la pluralidad del país, con la incorporación de los avances tecnológicos o la modernización del Estado, con un gran paso al introducir el IRPF, en fechas históricamente muy reciente. El elevado número de autores, especialistas, hacen que sea un libro de referencia para conocer bastante bien la transición de España de un país eminentemente agrario, pre-industrial a otro moderno que tiene un número elevado de multinacionales muy conocidas en sectores importantes de la economía mundial. Todo ello fue posible en el inicio del proceso precisamente gracias a la agricultura que fue el sector que posibilitó el comienzo del *take off* como en su día sucedió en el Reino Unido.

En relación con el otro manual: Cambio y crecimiento económico se ajusta a la docencia semestral que tienen nuestros alumnos que por lo general cada día llegan peor preparados de la enseñanza previa. La novedad está en incorporar la Historia Económica de América Latina, de los países emergentes, de los países excomunistas, los países que denominamos el cuarto mundo y la síntesis de la Historia Económica de nuestro país. Obvio que es un manual breve, pero se ajusta más a las necesidades didácticas que tenemos en la actualidad en la Universidad española. En todo caso se puede decir que es excesivo, pero allí está la labor del profesor que imparte la asignatura.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. J.; Hernández, M.; y Méndez, E. (1999): «Multimedia interactivo aplicado a las prácticas de Historia Económica: un ensayo a partir de la crisis del 29», PELLEJERO, C. y ZAMBRANA, J. F. (eds.), *Actas V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 89-98.

Bilbao, L. M. y Llopis (1993): «Material estadístico y gráfico para la Historia Económica del siglo XX», *Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, pp. 19-30.

Cameron, R. & Neal, L. (2014), Historia Económica Mundial. Del paleolítico hasta el presente, Madrid, Alianza Editorial, 4ª Edición.

Carreras, A. (1994): «Material estadístico sobre Historia Económica de España», *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, Extremadura, pp. 51-74.

Carreras, A. (1999): «La era de las industrializaciones en los programas de Historia Económica Mundial», PELLEJERO, C. y ZAMBRANA, J. F. (eds.), *Actas V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 39-62.

Caruana, L. (2001): «Una aproximación al embargo de petróleo de 1940 a partir de la teoría de juegos», GARRIDO GONZÁLEZ, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 201-217.

Caruana, L. y otros (2013): *Crisis y desarrollo económico*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-2849-8.

Caruana, L. (coord.) (2015): *Cambio y crecimiento económico*, Madrid, Pirámide. ISBN: 978-84-368-3296-9.

Casado, H. y Helguera, J. (1999): «La economía del Antiguo Régimen en un programa de Historia Económica de España», PELLEJERO, C. y ZAMBRANA, J. F. (eds.), *Actas V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 15-38.

Catalán, J. (2001): «Europa en la segunda posguerra. Lecciones de Historia Económica Mundial», GARRIDO GONZÁLEZ, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 177-199.

Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (2005): Historia económica mundial. Siglos X-XX, Crítica, Barcelona.

Comín, F. (2011): Historia económica mundial, Madrid, Alianza.

Díaz De La Paz, A. y Pérez Hernández, C. M. A. (2001): «El análisis económico financiero de empresas en el pasado. Un modo de acercar la dimensión histórica a los alumnos de Administración y Dirección de Empresas», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 165-173.

Estapé-Triay, S. (2001): «Historia Económica y cine», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 79-92.

Feliú, G., y Sudrià, C. (2007): Introducción a la historia económica mundial, Valencia, Universidad de Valencia.

García Ruiz, J. L. (1993): «Una reflexión didáctica sobre Historia Económica y Economía», *Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, pp. 43-48.

Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses.

Germán Zubero, L. (1994): «El programa de las Historias Económicas Regionales. Una propuesta», *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, Extremadura, pp. 23-49.

González Ruiz, L. (2001): «La comunicación y la tecnología: nuevas bases para la enseñanza en Historia Económica», GARRIDO GONZÁLEZ, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 103-111.

González-Enciso, Agustín. & Matés, Juan Manuel (coords.) (2006): *Historia Económica de España*, Barcelona, Ariel. ISBN: 978-84-344-4534-5.

González-Enciso, Agustín. & Matés, Juan Manuel (coords.) (2013): *Historia Económica de España*, Barcelona, Ariel. ISBN: 978-84-344-0583-7.

Latas Pérez, C. (1993): «La evaluación en la Universidad: aspectos didácticos y metodológicos», *Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, pp. 49-60.

Lewkowicz, M.; Mussi, R.; Rodríguez, M.; y Román, V. (2001): «La Historia Económica dentro de las Ciencias Económicas: diagnóstico y propuestas a partir de la experiencia de la Universidad de Buenos Aires (UBA)», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 347-365.

López, S. (1995): «La Historia Económica de la Empresa», *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 45-69.

Martínez Carrión, J. M. (2001): «Las prácticas de Historia Económica de España: un enfoque desde la experiencia», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 297-314.

Montañés, E. (2001): «Simulaciones de Historia de la Empresa: una posibilidad didáctica para la Historia Económica», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 153-163.

Fernández de Pinedo, N., Cayón, F. y Castro, R. (2012): Hacia una historia económica global: nuevas propuestas didácticas para la historia económica (mundial) en el seno del E.E.E.S. X Encuentro DHE, Salamanca.

Negrín de la Peña, J. A. (2001): «Economía y Humanismo: la formación humanista a alumnos de Económicas y Empresariales», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 339-346.

Palafox, J. (ed.) (2014): Los Tiempos Cambian. Historia de la Economía. Tirant, Valencia.

Pascual, J. (1995): «La Historia del Pensamiento Económico», *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 71-95.

Pellejero, C. y Zambrana, J. F. (eds.) (1999): *Actas V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Málaga, Universidad de Málaga.

Pérez Picazo, M. T. y Carmona Badía, J. (1994): «La Historia Económica de la Empresa», *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, La Coruña, Universidad de La Coruña, Extremadura, pp. 11-22.

Pinilla, V. (1995): «La Evaluación en la Historia Económica», *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 31-43.

Suárez, M.; Alcaraz, J.; y Solbes, S. (2001): «Los mapas conceptuales en la enseñanza de la Historia Económica», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 93-101.

Sudrià, C. (1995): «La Historia Económica Mundial Contemporánea», *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 15-30.

Tafunell, X. (1993): «Objetivos y programas de la asignatura de Historia Económica de España», *Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, pp. 7-18.

Tafunell, X. (2001): «Manuales y Bibliografía exigida en Historia Económica Contemporánea de España», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 35-58.

Tascón Fernández, J. y López Zapico, M. A. (2012): Historia económica mundial: una visión eurocéntrica de la actividad, del Neolítico al siglo XXI. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tello, E. (1999): «Clases prácticas de Historia Económica: por qué, cómo hacia dónde», Pellejero, C. y Zambrana, J. F. (eds.), *Actas V Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 63-85.

Tello, E. (2001): «Herramientas multimedia y docencia universitaria. El tutorial de Historia Económica Mundial de la UB», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 61-77.

Tortella, G. (1994): *El desarrollo económico de la España contemporánea. Historia Económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza.

Valdaliso, J. M. (2001): «El juego, los jugadores... y las reglas. Aproximaciones didácticas a la Historia Económica de la Empresa», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 117-133.

Verdini Deus, D. (2001): «La enseñanza de la Historia Económica en la Universidad de A Coruña: una propuesta didáctica», Garrido González, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 315-338.

Verdini Deus, D. F. (1993): «La enseñanza de la Historia Económica de España en la Universidad de La Coruña: Algunos recursos didácticos», *Actas del II Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, pp. 31-42.

Zapata Blanco, S. (2001a): «El manual de Tortella: crítica de un profesor de Historia Económica de España», GARRIDO GONZÁLEZ, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 13-33.

Zapata Blanco, S. (2001b): «Las clases prácticas de Historia Económica de la Empresa. Una experiencia», GARRIDO GONZÁLEZ, L. (2001): *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 135-152.

La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente

Historical research across the ITC: a teaching experience

Mariano Castro-Valdivia
Universidad de Jaén

Resumen:

Esta comunicación pretende dar a conocer la experiencia docente realizada en la Universidad Jaén, con los alumnos del grado de Administración y Dirección de Empresas, del grado en Finanzas y Contabilidad y del doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas en la asignatura de *Historia Económica*, durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. Dicha actividad fue presentada dentro un proyecto de innovación docente con dos objetivos, por un lado, acercar al alumnado la praxis de la investigación histórica y, por otro, fomentar el uso de la TIC. Para ello, los docentes de dicha asignatura han planteado, dentro del horario de prácticas, trabajar con los recursos que un investigador puede encontrar en la red para su pesquisa y la realización de trabajos donde el estudiante potencie lo aprendido. Todo ello ha permitido aumentar el interés del alumnado por la *Historia Económica* como disciplina y contextualizar lo necesario que es tener una buena formación histórica para ser un buen profesional cuando terminen sus respectivos grados.

Palabras clave: Investigación histórica, Enseñanza universitaria, TIC, Innovación docente.

Abstract:

This communication seeks to highlight teaching experience out in the Jaen University, with students on the degree of Administration and Management, degree in Finance and Accounting and double degree in Law and Administration and Management in the subject of History economic, during the 2014-2015 and 2015-2016 courses. This activity was presented within teaching innovation project with two objectives on the one hand, to bring students the practice of historical research and, secondly, to encourage the use of TIC. To do this, teachers of this course have raised, during the hours of practice, work with the resources that a researcher can find on the net for research and carrying out work where the student enhances learning. All this has allowed increased interest of students by economic history as a discipline and contextualize how necessary it is to have a good historical training to be a good professional when finished their degrees.

Keywords: Historical research, University education, TCI, Teaching innovation.

Introducción

La Universidad de Jaén (UJA) en su afán por fomentar la innovación docente lleva casi una década financiando proyectos de innovación docente (PID). En este contexto, los docentes que impartimos la asignatura de Historia Económica en el Departamento de Economía hemos participado en diversos PID. El último en el que participamos es el que ahora traemos a colación en esta comunicación. El PID titulado *La investigación histórica a través de la TIC, código PID35_201416*, fue presentado a la *Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2014/2016*, siendo seleccionado, y en él participan Luis Garrido Gonzalez, Juan Manuel Matés Barco y Mariano Castro Valdivia, que es el coordinador del mismo. En los siguientes puntos vamos a explicar este PID.

1. Descripción del PID

Este apartado recoge la propuesta de proyecto presentada: datos del proyecto justificación, objetivos, metodología y recursos empleados, calendario de ejecución, evaluación de la innovación y proyección e impacto previsto.

1.1 Datos del proyecto

La *Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2014/2016* proponía varias líneas de actuación. El proyecto se integró en la de *Proyectos de asignaturas*. La asignatura elegida fue la de *Historia Económica*, impartida en primer curso y primer cuatrimestre de varias titulaciones. Los grados implicados fueron tres: Grado de Administración y Dirección de Empresas, Grado en Finanzas y Contabilidad y Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, que son impartidos en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. El número aproximado de alumnos afectados fue de 400.

1.2 Justificación

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) condiciona la metodología de enseñanza universitaria. En este contexto, la presencialidad pierde peso a favor del trabajo autónomo del alumno, de tal manera que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permite al estudiante potenciar su aprendizaje. En concreto, este proyecto pretende que el alumnado adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para la búsqueda de información en archivos y ampliar su capacidad de análisis y síntesis. Así, la TIC, por ejemplo, permite al estudiante conocer la documentación existente en la red de archivos nacionales a través del portal de Archivos Españoles (PARES): http://pares.mcu.es/, y en el caso de que el documento se encuentre digitalizado poder consultarlo on-line. Además de las fuentes primarias, también existen fuentes secundarias, por ejemplo, el Diccionario de catedráticos españoles de Derecho (1847-1943): http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_figuerola/programas/phu/diccionariodecatedraticos. Por otra parte, también existen recursos en red para el estudio de la Historia Económica en la página web de la Asociación Española

de Historia Económica (AEHE): http://www.aehe.es/. De esta manera, los alumnos conseguirán familiarizarse con estas herramientas, con lo que mejorarán su proceso de aprendizaje.

1.3 Objetivos

Se propone que el alumnado de las 3 asignaturas propuestas en este proyecto alcancen los siguientes objetivos:

- Incrementar el conocimiento sobre la TIC.
- Conocer el funcionamiento de los instrumentos de investigación en Historia Económica disponibles en la red.
- Aprender a trabajar con documentación digitalizada.
- Mejorar la compresión de los conceptos económicos.
- Fomentar la relación docente-estudiante.

1.4 Contenidos

Elaboración de distintos materiales: transparencias, ejercicios prácticos, materiales multimedia, etc., para su integración en la plataforma docente ILIAS. Activación y mantenimiento de recursos TIC: foros, wikis, etc.

1.5 Metodología y recursos empleados

La utilización de las TIC en las asignaturas propuestas pretende ser una herramienta de apoyo a la docencia tradicional y de estímulo al estudiante ante los nuevos estudios. Para ello, a la vez que se desarrolla la actividad en el aula, y en la de informática, se irán planteando actividades prácticas con reloj en la docencia virtual.

Por otra parte, se propiciarán debates en el foro de la asignatura para incentivar la participación del alumnado apoyado en enlaces webs, conferencias de expertos sobre la materia, de forma presencial o por videoconferencia, y material preparado para la discusión que estará disponible en docencia virtual.

1.6 Calendario de ejecución

En la primera anualidad del proyecto, y dado que las asignaturas son de primer cuatrimestre, solamente podremos activar algunos de los recursos TIC de la plataforma de docencia virtual de la UJA: enlaces de recursos Webs, documentación de interés, actividades con reloj, foro de discusión, etc. Durante este periodo, los participantes del proyecto han diseñado el material y las actividades a realizar.
Durante el cuso 2015-2016, complementaremos toda la instrumentalización propuesta y llevaremos a cabo el resto de actividades.

1.7 Evaluación de la innovación

Realización de encuestas al alumnado, grado de participación del mismo en las actividades propuestas y valoración de los trabajos presentados.

1.8 Proyección e impacto previstos

La tarea realizada permitirá establecer un modelo de formación básica de cómo se debe iniciar la investigación en un archivo, que puede ser extrapolable a otros campos y difundida en congresos sobre didáctica. Además, el modelo supondrá para el alumnado una mejora en su aprendizaje al potenciar la competencia de capacidad de análisis y síntesis de información.

2. La praxis del PID

El calendario de evaluación de la convocatoria de PID 2014-2016 de la UJA fue determinante en la praxis del PID analizado. La aceptación del PID fue comunicada a finales de noviembre de 2014. En nuestro caso, esto condicionó totalmente el desarrollo del mismo, ya que las actividades están planificadas para la docencia de la asignatura de *Historia Económica*, que como comenté se imparte en el primer cuatrimestre, que en la UJA es de septiembre a diciembre. Por tanto, durante el curso académico 2014-2015 no pudo realizarse ninguna actividad en concreta con los alumnos. Lo que el equipo de trabajo realizó fue la preparación del material para el curso siguiente y los contactos con expertos sobre la materia para organizar un seminario en el mes de noviembre de 2015. En los siguientes apartados concretamos lo realizado durante el curso académico 2015-2016.

2.1.- Los materiales

La primera fase del trabajo fue la de preparar los diversos materiales para las clases: transparencias, entregas de tareas con reloj, test de evaluación, foros, etc. y subirlos a la plataforma de docencia virtual ILIAS. Lo segundo fue colgar en dicha plataforma los diferentes enlaces a los recursos electrónicos de interés para una investigación histórica, centrados en temas económicos, que a continuación enumeramos:

- Portal de Archivos Españoles (PARES):
  http://pares.mcu.es/
- Archivo histórico de la Universidad de Salamanca:
  http://ausa.usal.es/
- Archivo histórico de la Universidad de Santiago de Compostela:
  http://www.usc.es/gl/servizos/arquivo/
- Portal de Archivos europeos:
  https://www.archivesportaleurope.net/es/home
- Europeana:
  http://www.europeana.eu/portal/

- Asociación Española de Historia Económica (AEHE):
  http://www.aehe.es/
- Biblioteca Digital Hispánica:
  http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html
- Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional:
  http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/
- Biblioteca digital francesa : Gallica - la bibliothèque numérique de la BnF:
  http://gallica.bnf.fr/
- Catastro de Ensenada:
  http://pares.mcu.es/Catastro/
- Google académico:
  https://scholar.google.es/
- Google Libros:
  https://books.google.es/bkshp?hl=es&tab=wp
- Diccionario de catedráticos españoles de Derecho (1847-1943):
  http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_figuerola/programas/phu/diccionariodecatedraticos
- Traducciones de obras de los principales economistas europeos. Proyecto EE-T portal:
  http://eet.pixel-online.org/index.php
- Repositorio Institucional de la Universidad de Granda:
  http://biblioteca.ugr.es/pages/busco_informacion/digibug
- Biblioteca Digital de Derecho y Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla:
  http://bib.us.es/derechoytrabajo/pixelegis-financiero
- Base de datos de Hathi Trust digital library:
  https://www.hathitrust.org/
- Base de datos Worldcat:
  http://www.worldcat.org/

Tras la preparación del material a utilizar en las prácticas. El alumnado recibió una charla general sobre los recursos TIC que podía utilizar para realizar un pequeño trabajo de investigación. Posteriormente, se realizó prácticas en el aula de informática con el objetivo de que todos hicieran una búsqueda de información dirigida utilizando la TIC y aprendieran a dominar este tipo de instrumento.

La siguiente etapa del proceso de inicio a la investigación histórica a través de la TIC era voluntaria y consistía en la elaboración de un trabajo donde quedará plasmado lo aprendido. Para ello se propuso que cada alumno/a seleccionara un municipio del Catastro de Ensenada y sintetizara la información disponible en el mismo. Tras lo cual debía hacer un análisis de la situación socioeconómica de dicho municipio.

2.2.- El seminario de innovación docente

Por otra parte, se planteó que el alumnado pudiera conocer de primera mano cómo se realiza la investigación histórica. Para ello, se consiguió que diversos profesores universitarios visitaran la UJA y pusieran en común su experiencia investigadora y como las TIC en los últimos años está facilitando su trabajo, al permitir acceder a la información desde su despacho y no tener que desplazarse a consultarla al archivo o biblioteca donde se encuentra custodiada.

En concreto, el 18 de noviembre de 2015, estuvo en la UJA el profesor de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Dr. D. Martín Cuesta, que impartió una conferencia titulada *América Latina en crisis: el problema de la deuda*, donde comentó que fuentes pueden utilizarse para estudiar este problema tan acuciante para la economía de dicho territorio.

El Dr. D. Manuel Martínez Neira, profesor de la Universidad Carlos III de Madrid, impartió una conferencia titulada *Diccionario de catedráticos españoles de Derecho (1847-1943)*, en la que explicó el trabajo realizado por un nutrido grupo de investigadores para poner a disposición del público en general, e investigadores en particular, las semblanzas de 565 personajes que pueden ser consultado on-line. Nos visitó el 19 de noviembre de 2015.

Por último, se organizó un seminario el 26 de noviembre de 2015 con los siguientes ponentes:

- Dr. D. Juan Pan-Mantojo, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, que disertó sobre la *Historia de las profesiones: ingenieros agrónomos y otros técnicos de la agricultura*.

- Dr. D. Francesco D'Esposito, profesor de la Università degli Studi Gabriele D'Annunzio di Chieti-Pescara (Italia), que hablo de *Los archivos sevillanos y la investigación sobre la emigración a América en el siglo XVI*.

- Dr. D. Francisco Javier Fernández-Roca, profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que explicó el caso de *Persán. De David a Goliat: como una pequeña empresa familiar se convierte en una gran empresa familiar*.

- Dr. D. Rafael Barquín Gil, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que comentó *La red ferroviaria en España: ¿Sobre-oferta o error de diseño?*.

2.3.- La evaluación

Para evaluar la experiencia se realizó una pequeña encuesta al alumnado. EL 65 por ciento del alumnado participó en la encuesta. A la pregunta: califique de 1 a 5 el grado de satisfacción de la utilización de la TIC en la investigación histórica

el resultado ha sido muy positivo. Así, el 40 por ciento de los encuestados han calificado la experiencia con un 5. La nota media ha sido de 4,28. También se ha preguntado si se consideraba interesante que la asignatura siga utilizando la TIC para cursos anteriores. La repuesta ha sido afirmativa por 97,78 por ciento de los votos.

Por otra parte, el grado de participación en las actividades propuestas ha sido muy alto alcanzándose una participación superior al 85 por ciento en las cuatro planteadas

En cuanto al trabajo voluntario sobre el catastro de Ensenada. Éste ha tenido una gran aceptación, pues casi el 90 por ciento del alumnado lo ha presentado.
Por consiguiente, se puede afirmar que el PID ha conseguido los objetivos previstos: incrementar el conocimiento sobre la TIC, conocer el funcionamiento de los instrumentos de investigación en Historia Económica disponibles en la red, aprender a trabajar con documentación digitalizada, mejorar la compresión de los conceptos económicos y fomentar la relación docente-estudiante.

Conclusiones

Esta comunicación nos permite dar respuesta a la pregunta que se hacía en el título de esta sesión. Así, podemos afirmar que la investigación y la docencia si pueden integrarse, que es algo posible y no imposible. Solo es necesario encontrar los instrumentos que permitan llevarla a cabo, donde la TIC juega un papel fundamental, pues para el alumnado todo lo digitalizado es algo muy atrayente. La utilización de la TIC hace la asignatura, en principio aburrida y sin interés, más atractiva y deseable.

Por otra parte, la experiencia de este PID ha sido muy satisfactoria para los integrantes del equipo, pues el alumnado ha sido muy receptivo a la experiencia. Posiblemente, hacerles indagar sobre algo cercano, de cómo era el municipio donde reside a mediados del siglo XVIII, ha facilitado el acercamiento del alumnado a los textos históricos y ha despertado en algunos de ellos el gusanillo por la investigación histórica.

Por último, el PID ha aportado al alumnado la capacidad de saber buscar en internet información, una guía de recursos de información histórica y aprender cómo se debe consultar un documento digitalizado. Además, la presencia de profesores de distintas universidades y países en las diversas actividades organizadas ha permitido que el alumnado pueda cotejar cuáles son las reglas básicas de la investigación desde el punto de vista de la *Historia Económica*.

Agradecimientos

El equipo del PID agradece al Secretariado de Innovación y Formación del profesorado, dependiente del Vicerrectorado de Docencia y Profesorado de la

UJA, la financiación recibida, sin la cual hubiera sido imposible llevar a cabo las actividades programadas y la asistencia a este congreso.

Referencias bibliográficas

Cameiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coords.) (2009): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo,* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)-Fundación Santillana, Madrid. [Consulta: 21 septiembre 2014]. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10

Nieto Martín, S y Rodriguez Conde, M. J. (2007) "Convergencia de resultados en dos diseños de investigación-innovación en enseñanza universitaria a través de las TIC", *Revista española de pedagogía*, 236, pp. 27-851. [Consulta 20 septiembre 2014]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281189.pdf

Salinas, J. (2004) "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1, pp. 1-16. [Consulta 20 septiembre 2014]. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf

¿Estamos dispuestos a investigar en docencia? El 'student engagement' como marco del 'Scholarship in Teaching and Learning' en la Universidad Española

Are we willing to investigate teaching? The 'Student engagement' as the framework of the 'Scholarship in Teaching and Learning' in the Spanish University

Elena Catalán Martínez
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Gloria Aparicio de Castro.
Universidad del País Vasco UPV/EHU

"Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar, involúcrame y entenderé"

Resumen:

Las últimas convocatorias de Proyectos de Innovación Educativa, y los programas de Evaluación de la Actividad Docente de varias universidades españolas, están fomentado la formación de grupos de investigación que trabajen en desarrollar proyectos de innovación docente y que ejerzan una función de liderazgo nacional o europeo en esta área. A nivel internacional, la investigación en docencia universitaria aborda enfoques de trabajo centrados en el estudiante y, más concretamente, en la manera en la que pueden afrontar el reto de la participación, la motivación y su implicación con la universidad. Este fenómeno es un movimiento internacional conocido como el 'Student Engagement', y que aún es incipiente en el panorama universitario español. Sin embargo, también en este contexto hay cada vez más conciencia de su importancia en el éxito en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en las valoraciones de los centros universitarios.
Como aportación principal, se analizan los contenidos de las comunicaciones presentadas a los congresos IATED en los últimos 5 años, a modo de estado de la cuestión de este tema en los principales congresos de referencia en innovación docente con repercusión nacional e internacional.

Palabras clave: Student Engagement, Metodologías activas, Revisión bibliométrica. Congresos IATED

Abstract:

The latest calls for Educational Innovation Projects and programmes Evaluation of the Educational Activity of several Spanish universities, are encouraging the formation of research groups in educational innovation to work and exercising a function of national or European leadership in research in this subject. Internationally, research in scholarship in teaching and learning in higher education is focused on the student and, more specifically, on how they can meet the challenge of participation, motivation and their engagement. This phenomenon is set within a worldwide movement with deep international implications, the so called Student Engagement, which is still latent on the Spanish university panorama. However, in this context there is growing awareness of its importance in the successful outcomes of student learning and the assessments of university centers.

The main contribution of this work consists of analysis of the content of papers given at IATED congresses in the last five years. These can be considered as the current state of the issue or the evolution of the topic at the leading congresses on education innovation which has had an impact in the national and international scene.

Keywords: Student Engagement, Active methodologies, Bibliometric review, IATED Conferences

Introducción

El proceso de convergencia al EEES ha concluido la primera fase de implementación y los grados han sido evaluados por las respectivas Agencias de Acreditación. Todos hemos hecho un esfuerzo importante por adaptar nuevos hábitos docentes a las nuevas exigencias del marco europeo de enseñanza superior teniendo como referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno y formándonos y diseñando metodologías activas que nos permitieran obtener mejores resultados tanto de aprendizaje en conocimientos como de desarrollo de competencias.

Llegados a este punto, iniciamos una nueva etapa en la innovación educativa ya que necesariamente ha de madurar. Ya no se trata sólo de conocer y divulgar las mejores prácticas en las metodologías docentes, cada uno con su propia experiencia, sino que debemos desarrollar una investigación en innovación educativa más coordinada, y que en sus avances sea contrastada empíricamente, como cualquier otra actividad desarrollada en el ámbito científico. Revisando las nuevas propuestas de evaluación de nuestra actividad docente observamos que lo que se espera de nosotros como profesionales de la enseñanza superior es que demos un paso al frente y pongamos nuestras aptitudes investigadoras también al servicio de la mejora de nuestra capacitación para la docencia. En este sentido, varias universidades españolas, en sus convocatorias de Proyectos de Innovación Educativa y en sus programas de Evaluación de la Actividad Docente, están fomentado la formación de grupos de investigación en innovación educativa (al estilo de los que formamos para los Proyectos de Investigación específicos de cada área de conocimiento) a nivel nacional y/o internacional (Erasmus+; Jean Monet) que trabajen en desarrollar proyectos de disciplina o titulación y que ejerzan una función de liderazgo nacional o europeo en la investigación en Innovación Educativa. Se trata, en definitiva, de desarrollar lo que se conoce como Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), una forma propiamente "académica" de actuar en el ámbito de la docencia y del aprendizaje en la Universidad, siguiendo la corriente de otros países tanto europeos, como norteamericanos o australianos[1]

1. ¿Qué es el Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)?

SoTL es un movimiento emergente en el ámbito universitario internacional que consiste en el estudio sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, con unos objetivos claramente establecidos y cuyos resultados se deben poder contrastar en el marco de la discusión científica a través de congresos, seminarios o publicaciones[2]. Se invita a los docentes a que analicen su propia práctica en el aula, los factores que favorecen su éxito o su fracaso, y en última instancia, compartir sus experiencias para que otros puedan reflexionar sobre sus hallazgos y hacer accesibles a todos los interesados las

[1] International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOLT) http://www.issotl.com/issotl15/ .
[2] McKinney (2006), p. 39

aplicaciones prácticas de las teorías relacionadas con el proceso educativo[3]. En definitiva, el SoTL implica un estudio riguroso y sistemático del aprendizaje de los estudiantes en el aula basándose en la evidencia; la comprensión y la mejora del aprendizaje del estudiante y la práctica docente. Sin embargo, supone un paso más allá de la mera divulgación de prácticas aisladas ya que como objetivo final del marco de trabajo establecido por el (SoTL); está el compromiso del rigor científico con la investigación al someterse a una revisión por pares tanto por la propia disciplina como en un ámbito interdisciplinar; y por el impacto buscado en los resultados de la investigación, que van más allá de un solo curso, programa o institución.

El SoTL responde a un movimiento que pone a la actividad docente en el primer plano de la vida académica, dignificándola y dotándola de los atributos propios que pueden ser en sí mismos objeto de mejora a través de la investigación científica. Hasta ahora, la investigación se centraba en el área de conocimiento propia del docente, que transmitía sus avances científicos a sus discípulos de los que, a su vez, se esperaba que continuasen por la vía académica. Con la democratización de la enseñanza superior, la Universidad ha ido perdiendo poco a poco este cariz, para pasar a formar profesionales, más vinculados con el mundo de la empresa que con el de la Academia. Sin embargo, en la carrera universitaria, la actividad docente ha seguido quedando relegada a un segundo plano, por debajo de la actividad investigadora en las áreas de conocimiento específicas, con el consiguiente menosprecio del reconocimiento a la labor realizada por el profesional en ese ámbito concreto.

La convergencia de los estudios superiores en el EEES ha creado un nuevo marco de trabajo para el desarrollo de la actividad docente y la investigación en esta área. Concretamente, en 2009, se desarrolló en el Reino Unido el RDF Vitae (Researcher Development Framework) que tiene como objetivo presentar los descriptores genéricos comunes a los investigadores en la educación superior como una vía importante y prestigiosa de avanzar en la carrera universitaria. La elaboración del RDF siguió en sí misma una metodología basada en la investigación: entrevistas con más de 100 investigadores y expertos en diferentes grupos de interés cuyos resultados fueron validados por un grupo asesor externo independiente, completados con revisiones bibliográficas y todo ello revisado por un panel de expertos. El marco resultante capta los conocimientos, comportamientos y características que se han identificado como importantes para los investigadores en el sector de la educación superior. Estos se pueden articular en torno a cuatro grandes dominios[4] :

- Dominio A. Conocimiento y habilidades intelectuales necesarias; que no son otra cosa que el dominio de las competencias que se han definido en los planes de estudio en el proceso de convergencia al EEES.

- Dominio B. Eficacia personal. En este dominio se contemplan las cualidades personales, el compromiso, la capacidad de respuesta al cambio, el

[3] Hutchings et al. (2011)
[4] RDF Vitae (2016)

equilibrio trabajo/estudio-vida, la gestión de la carrera, la capacidad de respuesta a las oportunidades, la autoestima, etc.

— Dominio C. Se refiere al conocimiento de las normas, requisitos y conducta necesarios para la gestión eficaz del aprendizaje.
— Dominio D. Compromiso, influencia e impacto. Este dominio se refiere a capacidad de trabajar repercutiendo en el contexto académico, social, cultural y económico.

En definitiva, el RDF Vitae sistematiza las variables del desempeño del profesorado, en su labor docente e investigadora, que interactúan en la formación de un estudiante universitario, todas ellas necesarias y fundamentales para obtener un buen rendimiento académico y de calidad.

2. Student Engagement en el marco del RDF Vitae

La creación del RDF Vitae, con los dominios especificados para el docente e investigador, es una de las manifestaciones de respuesta a un movimiento de gran alcance y calado acontecido en el mundo universitario, el denominado *Student Engagement*. Este movimiento tuvo su origen en EEUU y ha ido extendiendo su influencia a todos los países en los que progresivamente los cambios en la regulación han convertido el sistema universitario en un fenómeno global y cada vez más competitivo[5].

Las Universidades estadounidenses, inmersas en una intensa competencia entre centros privados vislumbraron la necesidad de establecer rankings para generar criterios válidos de selección de su público objetivo, los estudiantes. A finales de la década de los 90´s esta tendencia comparativa se tradujo en una herramienta de medida centrada en la experiencia del estudiante y el denominado *Student Engagment*, concepto tomado del trabajo seminal de Alexander Astin[6]. La encuesta resultante, *National Survey of Student Engagement* (NSEE), y su adaptación a los estudios superiores *High School Survey of Student Engagement* (HSSE), se realiza anualmente en las universidades públicas y privadas de EEUU —y con variantes nacionales en Canadá, Australia y Reino Unido— con implicaciones directas en la estimación de la calidad de cada una de ellas[7]. 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.

[5] Hemsley-Brown y Oplatka (2014)
[6] Astin (1984)
[7] Kuh (2001) y (2003)

2.1. Dimensiones del 'Student Engagement'

Siendo un concepto integrador de varias perspectivas, resulta complejo encontrar una definición claramente ilustrativa del alcance y contenido del 'Student Engagement' ya que las existentes se mueven en un ámbito difuso[8].

Tabla 1. Definiciones de 'Student Engagement'

Kuh et al. (2007)	Participación en las prácticas efectivas de educación, tanto fuera como dentro del aula, lo que conduce a una serie medible de resultados.
Krause y Coates, (2008)	Grado en que los estudiantes están participando en actividades que, la investigación en educación superior ha demostrado que están relacionadas con la alta calidad en los resultados del aprendizaje.
Hu y Kuh (2001)	Calidad del esfuerzo que los estudiantes dedican en proponer actividades educacionales que contribuyan directamente a los resultados deseados.
HEFCE (2008)	Proceso por el cual las instituciones y organismos del sector hacen intentos deliberados para involucrar y empoderar a los estudiantes en el proceso de diseñar la experiencia de aprendizaje.
Kuh (2009)	Tiempo y el esfuerzo que los estudiantes dedican a actividades que están empíricamente unidas al deseo de resultados académicos y lo que hacen para inducir a los estudiantes en participar en esas actividades.
Coates (2007)	Amplia construcción que intenta abarcar una trayectoria académica sobresaliente, así como algunos aspectos no académicos de la experiencia del estudiante

Fuente: Trowler & Trowler, 2010

Hasta hace poco, no existía una visión común en torno a la importancia del trabajo y la gestión activa de todas las dimensiones que conforman este "meta-constructo". Todas y cada una de ellas contribuyen al éxito del estudiante y, hasta ahora, las diversas líneas de investigación que las abarcaban lo hacían de forma dispersa y sin tener en cuenta su influencia mutua. Por ello, el '*Student Engagement*' aspira a reunirlas integrando todas las variables que contribuyen al éxito del estudiante, y por ende al prestigio de la universidad en la que se ha formado, abordando el problema de la formación universitaria desde la perspectiva cognitiva, psicológica, sociocultural y holística[9]. Para ello ha sido necesario construir un marco analítico en el que se identifican tres dimensiones de actuación, convertidas a su vez en otras tantas escalas de medición —*positive engagement*, *non engagement* y *negative engagement*— que permiten un diagnóstico preciso de los ámbitos susceptibles de mejora con los distintos tipos o colectivos de estudiantes[10], estos son:

— *Behavioural engagement* (compromiso conductual): son estudiantes comprometidos, implicados y con ausencia de comportamientos inadecuados o negativos.

[8] En las distintas definiciones recogidas en la tabla 1, obtenidas de la importante revisión bibliográfica realizada por Trowler et al. en el año 2010 y avalada por la Higher Education Academy, observamos la dispersión de enfoques desde los que se ha trabajado en el tema.
[9] Fredricks et al. (2005) y Kahu (2013)
[10] Jonhson&Dean (2001)

— *Emotional engagement* (compromiso emocional): estudiantes que experimentan reacciones de interés, disfrute y sentido de pertenencia.

— *Cognitive engagement* (compromiso cognitivo): estudiantes que se interesan por su aprendizaje, van más allá de los requisitos disfrutando del desafío.

Este aparato conceptual se materializa en el uso de cinco factores o palancas (benchmark) como escala de medición en la NSSE (2007): nivel de reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción del estudiante con los miembros docentes, experiencias educativas enriquecedoras, apoyo en el ambiente de campus. La versión australiana de la encuesta incluye una sexta palanca que plantea la necesidad de un aprendizaje integrado en el entorno de trabajo.
Hay autores como Yazzie-Mintz y McCormick que ponen de manifiesto el excesivo énfasis que se ha puesto en gestionar el 'Student Engagement' a través de mejoras en los indicadores cuantitativos de los test de las encuestas, sin atender a otras apreciaciones cualitativas que se derivan de los comentarios que reflejan las percepciones de los estudiantes[11]. Por ello, llevan el término del *Student Engagement* a un plano humano y emocional vinculado a la persona del estudiante, destacando que, en su esencia, el '*Student Engagment*' tiene que ver con las "relaciones". Este enfoque lleva a considerar al estudiante como persona y llegado el caso, como "cliente" en tanto que demanda una serie de servicios, con unas características muy definidas y totalmente diferentes a los ofrecidos por una empresa en la atención de un mercado de consumo, aludiendo con ello a una perspectiva mercadológica del tema.

En el ámbito del marketing universitario, desde un enfoque en la satisfacción del estudiante con la experiencia universitaria, '*Student Experience*', Parahoo et. al. han identificado cuatro componentes como antecedentes de esta experiencia: la reputación percibida sobre la institución, la competencia docente percibida sobre el profesorado, la calidad de las interacciones con el personal administrativo y la interacción con otros estudiantes[12].Ahondando en la literatura de esta área, totalmente alineada con el movimiento del 'Student Engagement', identificamos también que el nivel central de la experiencia de servicio universitario se sitúa en torno a la experiencia de aprendizaje –Learning Experience- (Clemes et. al., 2008) y que tiene como atributos complementarios a otras de las palancas identificadas en las encuestas de medición mencionadas anteriormente, como son la calidad del ambiente universitario, la adecuación de las instalaciones, el ambiente social del campus, las facilidades de biblioteca y los servicios on-line (Elsaharmouby, 2015, pág. 240).

[11] Yazzie-Mintz y McCormick (2013)
[12] Parahoo et. al. (2013)

2.2. Learning Experience y Experiential Learning

Para conseguir un adecuado nivel de 'Student Engagement' es necesario contemplar el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo en el que interactúan dos esferas —profesores y estudiantes, tanto en su dimensión colectiva como individual—, que responden a estímulos culturales, sociales y generacionales radicalmente diferentes. Sin embargo, este proceso hay que contemplarlo en toda su complejidad puesto que las formas de aprender y de enseñar de cada individuo son únicas: cada uno de nosotros, procesamos y absorbemos experiencias e información de forma diferente.

Desde los años 50's del siglo XX, la psicología y la pedagogía se han intentado describir los procesos mediante los cuales los seres humanos acceden al conocimiento para construir una base conceptual sobre la que construir estrategias de aprendizaje efectivas[13]. En este sentido el trabajo realizado en 1956 por un grupo de psicólogos liderados por Bloom, y que fue pionero en su campo, ha servido durante décadas para establecer objetivos de aprendizaje. A partir de los trabajos de este autor, se estableció una clasificación de los niveles de aprendizaje —taxonomía de Bloom—para facilitar el proceso de evaluación y estimular la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes y la relación entre éstos y la educación. Se identificaron tres dominios de actividades educativas: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Bloom postulaba que las capacidades de los estudiantes podrían medirse a lo largo de un continuo que iría desde el simple reconocimiento de los hechos (nivel más bajo) a través de procesos mentales cada vez más complejos y abstractos —comprensión, aplicación, análisis, síntesis— hasta llegar al nivel más alto, la evaluación. En 1795, Robert Gagné matizó algunas de las categorías de Bloom formulando otra taxonomía muy conocida en la que se dividía el aprendizaje en cinco categorías—información verbal, habilidades intelectuales, estrategia cognitiva, actitud y habilidad motora—. Cada una de ellas debía desarrollarse en unas determinadas condiciones que permitieran ponerlas en práctica de acuerdo con nueve "eventos de instrucción" —atraer la atención, recuperar conocimientos previos, presentación atractiva del material que debe ser aprendido, proporcionar orientación al alumno, ejemplos y material relevante, retroalimentación formativa, evaluación del desempeño, mejorar la retención y la transferencia de conocimiento—. Esta vertiente práctica de la formulación de Gagné constituye el antecedente inmediato del *Experiential Learning* formulado por Kolb y que ha sido la teoría educativa de mayor influencia en el desarrollo del SoTL.

[13] La información de las teorías está tomada de Mobbs (2010)

Figura 1. Ciclo de aprendizaje experimental de KOLB

Fuente: Kolb (1984)

En 1984 David A. Kolb publicó su obra Experiential *Learning: Experience as the Source of Learning and Development* en la que presentaba su teoría del aprendizaje experiencial y proporcionaba un modelo de aplicación en escuelas y universidades. Para él, el aprendizaje es un proceso continuo mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases (fig. 1).

En la primera, el docente involucra a los estudiantes en una experiencia concreta —juego de rol, demostración en vivo o en un video, un estudio de caso o un testimonio—; en la segunda, conocida como de observación reflexiva, los estudiantes se acercan desde su experiencia haciéndose preguntas del tipo ¿qué ocurrió? ¿qué observaron?; en la tercera fase de conceptualización abstracta, los alumnos tendrán que desarrollar teorías y observar los patrones para lo que se deberán hacer más preguntas —¿cómo se explica el fenómeno observado? ¿qué principios generales se pueden derivar? ¿qué conclusiones se pueden extraer?, etc.; la cuarta y última fase es la experimentación activa en la que los alumnos sugieren maneras de cómo aplicar los principios que han aprendido. Basándose en el trabajo de Kolb, Peter Honey y Alan Mumford han identificado cuatro estilos de aprendizaje distintos — activo, reflexivo, teórico y pragmático— reflejo de la personalidad y el carácter de cada individuo. Todas las personas nos encuadramos de forma natural en uno de ellos por lo que debemos aprender a identificarlo para maximizar nuestro aprendizaje personal (tabla 2). Actualmente, Phil Race matiza el ciclo del proceso de aprendizaje ya que para él los factores que intervienen no progresan cíclicamente, sino que interactúan

entre sí como ondas en un estanque[14]. El punto de partida es el deseo de aprender, la motivación, y a partir de aquí interactúan el aprendizaje por experiencia —aprender con la práctica—, la reflexión como fase imprescindible para "digerirlo" y la retroalimentación de la propia reflexión y de la de los demás.

Tabla 2. Estilos de aprendizaje de Honey y Mumford y su equivalencia con el ciclo de Kolb

Estilo de aprendizaje	**Tipo de estudiante**	**Preferencia de aprendizaje**	**Etapa del ciclo de aprendizaje de Kolb**
Activos	Las manos en...	Prueba y error.	1º experimentar
Reflexivos	Dime...	Informado antes de proceder.	2º revisando
Teóricos	Convénceme...	Claridad - ¿Tiene esto sentido?	3º concluyendo
Pragmáticos	Muéstrame...	Le gusta un experto para demostrar	4º planificación

Fuente: Honey, P. & Mumford, A. (1982)

A pesar de que en los últimos años han surgido numerosos trabajos que matizan o critican el modelo de aprendizaje experiencial[15] sigue siendo uno de los activos más importantes en la experiencia de aprendizaje de las universidades más prestigiosas como parte de su estrategia para conseguir un alto '*Student Engagement*'.

3. SoTL sobre 'Student Engagement' en la Universidad española

Desde la última década del siglo XX, el concepto de *experiential learning* se está difundiendo a nivel mundial puesto que se ajusta perfectamente a las exigencias de un mundo globalizado que demanda personas con una gran capacidad de adaptación a los cambios que se suceden en el ámbito de la empresa y de la economía en general. Simultáneamente, la sociedad de la información ha revolucionado radicalmente los paradigmas tanto de relación interpersonal como de acceso al conocimiento, provocando profundas transformaciones sociales, políticas y económicas. En este contexto de cambios acelerados, la Universidad como Institución y los distintos estamentos integrantes de su organización, también se han visto inmersos en un proceso de adaptación del paradigma para su integración en el sistema. En el caso concreto de España la adecuación de su sistema de educación superior al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) ha obligado a los docentes, implicados directos en el cambio por su relación con el alumnado, a replantear su papel en el proceso de

[14] Moobbs (2010)
[15] Han sido recogidas por Roger Greenaway (2015)

formación exigiendo el paso de un modelo con el foco centrado en el profesor a uno con el foco centrado en el estudiante[16].

El cambio de cultura docente en el que está inmersa la Universidad española se ha reflejado en el interés creciente de los profesores de cualquier área de conocimiento por la innovación docente y, por lo tanto, ha surgido la necesidad de compartir experiencias y reflexiones en foros nacionales e internacionales. Con la intención de analizar la repercusión que tiene en España el desarrollo del Scholarship in Teaching and Learning centrado en el 'Student Engagement', procedemos a una revisión de las aportaciones realizadas en los principales foros de referencia en la divulgación de la innovación docente universitaria en el ámbito nacional, aunque su repercusión transcienda y/o se derive de un ámbito geográfico global.

3.1. Revisión bibliométrica sobre Student Engagement en los Congresos IATED

Desde hace más de una década, se organizan en España encuentros internacionales con la vocación de abrir espacios multidisciplinares que permitan abordar el proceso integral de formación universitaria de forma poliédrica y potencien la calidad y la innovación en la enseñanza universitaria. En el ámbito nacional los más relevantes son FECIES (*Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*), UNIVEST, RED-U (*Red Estatal de docencia Universitaria*) y los tres eventos internacionales organizados anualmente por IATED (The *International Academy of Technology, Education and Development*): ICERI (International Conference of Education, Research and Innovation), EDULEARN (*International Conference on Education and New Learning Technologie*) e INTED **(***International Technology, Education and Development Conference*). Un análisis detallado de las temáticas que de forma general se trataron en estos congresos, permiten acercarnos a la realidad de la Universidad española de cada momento: entre los años 2011 y 2013, fue la adaptación de los currículos al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y el concepto de "competencia" como novedad introducida en los mismos; mientras que, a partir de entonces, los temas estrella se centraron en su aplicación con la preocupación por la problemática del diseño curricular basado en de metodologías activas y el uso de las TICs.

Hemos circunscrito la muestra de este análisis bibliométrico a los tres congresos organizados por IATED en los últimos cinco años. Esta decisión ha sido motivada por el hecho de que en las contribuciones a FECIES, UNIVES o RED-U, en los que observamos una participación masiva de españoles tanto en asistentes como en ponentes, solo aparece una única referencia al 'Student Engagement' digna de mencionar. Nos referimos a *la lección inaugural de las jornadas RED-U 2014, pronunciada por* Gwen van der Velden y que llevaba por título "*Student engagement: new approaches to institutional excellence*",

[16] Kahu (2013)

marcando así la temática sobre la que versaron las sesiones de trabajo de estas jornadas.

Las comunicaciones presentadas a los congresos de IATED presentan un perfil más internacional pese a realizarse los encuentros en suelo nacional. A través de su librería digital hemos podido localizar aquellas comunicaciones que contenían el término 'Student Engagement' bien en el título, en los resúmenes o en las palabras clave y organizarlas con criterios cronológicos, geográficos y temáticos, para poder tener la visión de conjunto y extraer conclusiones de la evolución del término en el contexto descrito. El resultado se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución geográfica del Student Engagement en IATED

	2011	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**TOTAL**	
TOTAL COMUNICACIONES	3.061	3.041	3.042	3.166	3.549	17.021	
Student engagement	38	37	59	47	65	246	1,45%
EEUU	14	17	22	7	15	75	30,49%
Reino Unido	6	7	6	10	14	43	17,48%
Australia/Nueva Zelanda	5	5	10	7	4	31	12,60%
España	4	3	2	4	10	23	9,35%
Europa	1	4	5	10	5	25	10,16%
África	1	-	1	1	5	8	3,25%
América latina	-	-	1	1	2	4	1,63%
Canadá	3	1	4	-	1	9	3,66%
Asia	4	-	7	1	3	15	6,10%
Oriente Medio	-	-	1	6	6	13	5,28%

Fuente: Elaboración propia. Procedings INTED, ICERI y EDULEARN

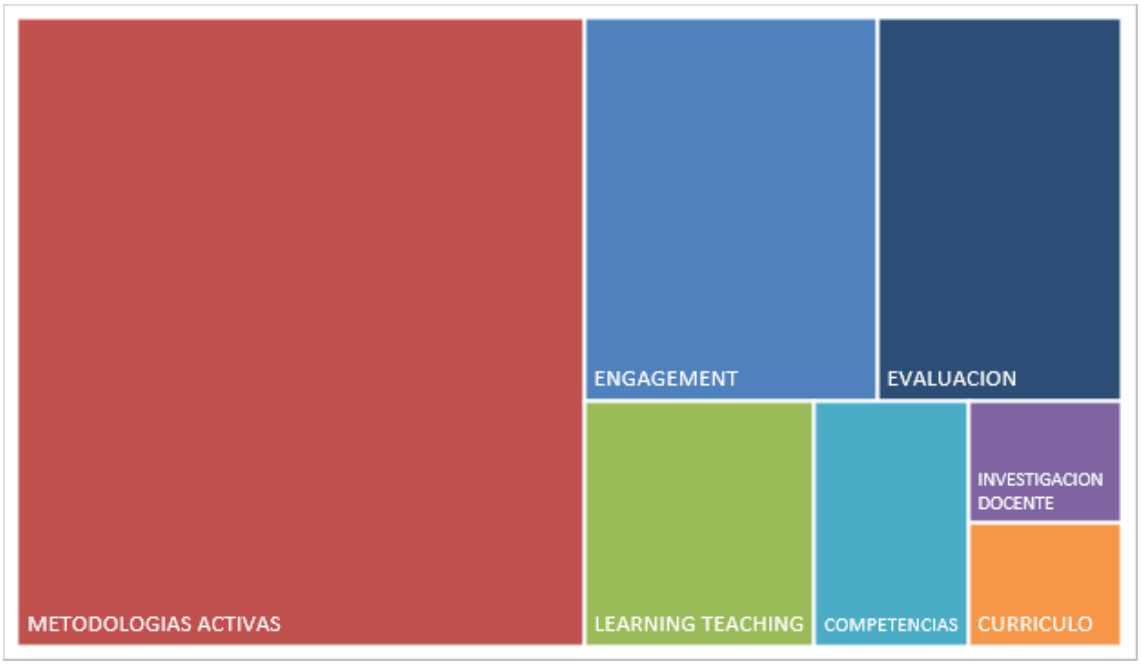
Teniendo en cuenta el elevado número de aportaciones realizadas en estos Congresos se pone de manifiesto el gran interés del profesorado universitario, de prácticamente todas las disciplinas, por cuestiones relativas a la innovación docente, consecuencia del cambio cultural que se está produciendo en las aulas en la última década. Con respecto al 'Student Engagement', observamos una trayectoria irregular que se manifiesta en un perfil de dientes de sierra en la evolución del número de documentos, alcanzando en conjunto una escasísima representatividad del 1,45 % con respecto al total de comunicaciones. Como era de esperar, son las universidades del ámbito anglosajón las que dominan la producción científica sobre este tema, aunque, a partir de 2014, se aprecia una reducción del peso porcentual de los trabajos de profesores norteamericanos en favor de europeos, australianos y países de Oriente Medio con un alto desarrollo económico y universitario.

3.2. Grandes tendencias temáticas en la investigación de 'Student Engagement'

Una clasificación temática de los documentos de la muestra nos permite determinar siete grandes categorías con las que se ha relacionado este término:

1. Documentos que se refieren fundamentalmente a las metodologías activas.
2. Documentos que tratan de la evaluación en cualquiera de sus formas.
3. Documentos que desarrollan cuestiones relativas al diseño de los currículos y de las competencias a desarrollar.
4. Documentos que han realizado algún tipo de investigación docente (incluidas las que abordan necesidades específicas de la enseñanza en otras lenguas o a personas con necesidades especiales).
5. Documentos que centran su análisis específicamente en la formación del profesorado.
6. Documentos que desarrollan como tema central el concepto de 'Student Engagement'.

Figura 2. Distribución de los temas que engloban el término 'Student Engagement'



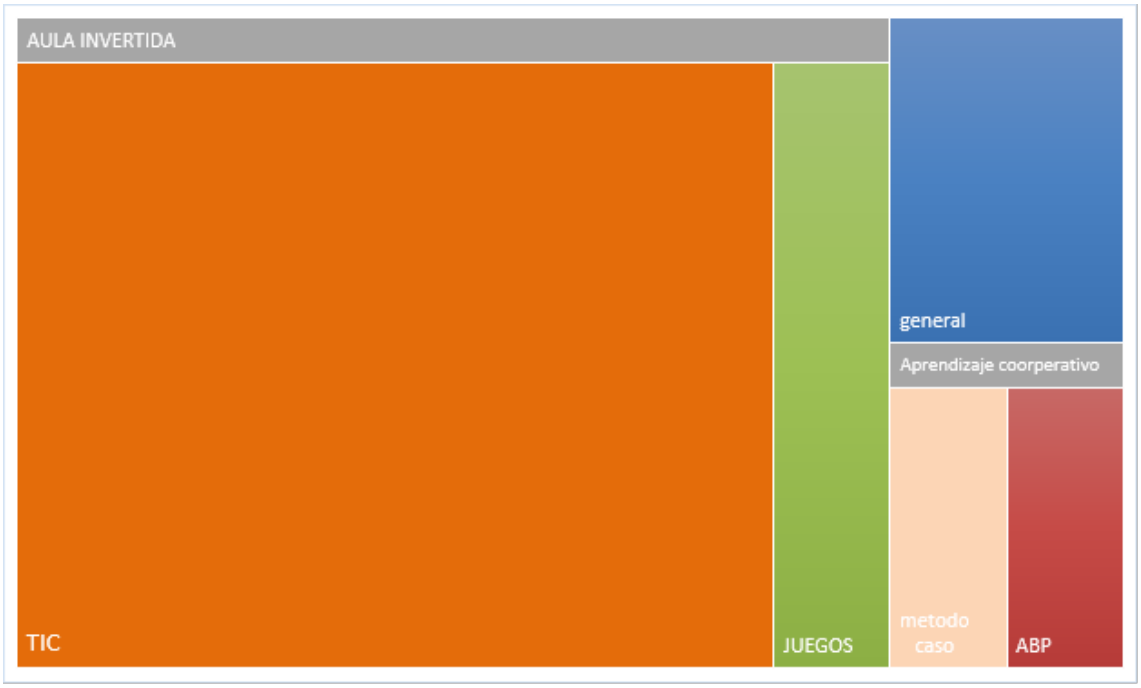
Fuente: Elaboración propia. Procedings INTED, ICERI y EDULEARN

La representación gráfica plasmada en la fig. 2, resulta elocuente: el estudio del 'Student Engagement' como tema central del trabajo presentado en estos *congresos* queda reducido a un 22,76% de la muestra. Sin embargo, si se analiza el histórico podemos comprobar que hasta 2014, la definición de este concepto y su encaje en los diferentes sistemas universitarios era el tema central del 40% de las comunicaciones, aunque localizadas geográficamente en las universidades de universidades americanas y británicas. A partir de ese año la conceptualización fue dejando paso a cuestiones eminentemente prácticas tales como el diseño del currículo y los procedimientos que permiten al alumnado alcanzar un alto grado de engagement. En este sentido, las metodologías basadas en el Experiential Learning ocupan el 56% de la muestra concitando el interés de investigadores europeos, asiáticos y latinoamericanos. Da la

impresión de que, en aquellos lugares inmersos en un profundo cambio de cultura docente, se ha tomado la parte por el todo y se hace una asimilación total del 'Student Engagement' con las metodologías basadas en Experiential Learning que ayudan a lograrlo.

Ahora bien, si desglosamos las metodologías activas en sus diferentes procedimientos, se observa un aplastante dominio de aquellas que se relacionan con el uso de las TICs. Los docentes de todos los continentes hacemos una clara asimilación entre metodología activa con la utilización de cualquiera de las herramientas que nos ofrece la tecnología. Con esta perspectiva, la importancia de las metodologías que involucran al estudiante en su propio aprendizaje y le permiten desarrollar competencias fundamentales para su vida académica y profesional —aprendizaje cooperativo, método del caso, aprendizaje basado en problemas y/o proyectos, aula invertida o juegos— pasa a un segundo plano (fig. 3).

Figura 3. Temas de interés en el uso de metodologías activas en la docencia universitaria (muestra Student Engagement)



Fuente: Elaboración propia. Procedings INTED, ICERI y EDULEARN

La explicación de este fenómeno tiene un fuerte componente sociológico y cultural relacionado con la transformación en la composición de las aulas de los últimos años. La llamada generación de los *millenials*, a la que pertenecen nuestros estudiantes, tiene una concepción del conocimiento y de la trasmisión del mismo radicalmente diferente a la de sus profesores. La brecha generacional entre unos y otros nunca había sido tan profunda; y no solo porque los primeros sean nativos digitales sino porque su concepción del conocimiento, la forma en la que aprenden nuevos conceptos, su sistema de relación y su escala de valores

recibe influencias multiculturales en un entorno de globalización del conocimiento, de la economía y de las relaciones personales. Consciente o inconscientemente los docentes percibimos esta enorme distancia y, sobre todo, su manifestación exterior: el uso de las TICs como elemento identificativo del colectivo al que debemos formar. La fig. 3 muestra que la mayoría de nosotros identifica a el uso de las TICs como un medio para hacer sus clases atractivas para los estudiantes en la creencia de que su uso mejorará la comunicación entre profesores y alumnos y, por lo tanto, en una mejora en la calidad de la enseñanza. Esta es la explicación que encontramos a que en los congresos de innovación docente, y concretamente en las presentaciones relacionadas con el 'Student Engagement', proliferen las ponencias en las que se explican las bondades del uso de blogs, twitter, smartphones, clickers, etc. para captar la atención de los alumnos en el aula.

Las nuevas generaciones necesitan ser protagonistas de su propio aprendizaje, reclaman un grado de autonomía mayor y una enseñanza multidisciplinar en la que puedan aprehender de la realidad. En los sistemas universitarios más avanzados en el trabajo en el 'Student Engagement' se habla ya de *flipping* o aula invertida en el que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje y el profesor adopta más el papel de "coach" que el de "predicador". Con esta filosofía de fondo, el uso de la Metodología de Caso, el Aprendizaje Basado en Problemas, las técnicas de Aprendizaje Cooperativo o la Gamificación se enmarcan en una dinámica mucho más próxima a la realidad de los *millenials* ya que juegan un papel determinante para que éstos se involucren activamente en su proceso de formación, apoyado o no por el uso de las TIC, pero sobre todo en un uso instrumental y no finalista de las mismas.

Conclusiones

Con la reflexión previa realizada y la posterior revisión de aportaciones sobre el 'Student Engagement' a los congresos INTED de los últimos 5 años, se ha puesto de manifiesto que hay un amplio campo de investigación en cómo un proceso de enseñanza- aprendizaje más experiencial, basado en las metodologías activas, influye en el comportamiento del estudiante -no ya sólo en los resultados académicos, sino en una vertiente más amplia, actitudinal y comportamental, relacionada con la vinculación participativa del estudiante con su universidad.

Esta corriente impulsora de la participación activa del estudiante en todas las facetas de la vida universitaria también pone de manifiesto la importancia de la formación de carácter transversal adquirida por el alumnado cuando participa plenamente en el ámbito universitario, más allá de la formación que de forma tradicional pueda recibir en el aula.

Por tanto, el foco de la investigación en innovación educativa en la educación superior pone en el punto de mira la necesidad de impulsar una investigación en equipo, multidisciplinar y coordinada, para crear el marco del **SoTL** en el tema estrella del 'Student Engagement'**.** Bajo este contexto, el necesario cambio de cultura docente que poco a poco está afrontando la Universidad Española, se

asumiría más rápidamente superando las barreras y reticencias que aún existen por falta de modelos formales que los soporten, así como por el propio desencanto de un cambio impuesto sin un proceso previamente normalizado y compartido.

Referencias bibliográficas

Astin, A.W. (1984) "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education", Journal *of College Student Development*, 25, pp. 297-308.

Clemes, M. Gran, C. & Kao, T. (2008) "University Student Satisfaction: an Empirical Analysis", *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), pp. 1-14.

Coates, H. (2007) "A Model of On Line and General Campus-Based Student Engagement", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), pp. 121-141.

Elsharnouby, T.H. (2015) "Student Co-Creation Behavior in Higher Education: the Role of Satisfaction with the University Experience", *Journal of Marketing for Higher Education*, 25 (2), pp. 238-262.

Fredericks, J.A.; Blumenfeld, P. Friedel, J. & Paris, A.H. (2005) "School Engagement" en K.A, Moore & L.H. Lippman (Eds.) *What do children need to flourish? Conceptualizating and Measuring Indicators of Positive Development* pp. 305-321, New York: Springer.

Greenaway, R. (2015) *Critiques of David Kolb's theory of experiential learning*. [Consulta: 10 de marzo de 2016] Disponible en http://www.reviewing.co.United Kindom/research/experiential.learning.htm#2

HEFCE (2008) "Tender for a Study into Student Engagement. Bristol", *Higher Education Funding Council for England*.

Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (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.

Honey, P. & Mumford, A. (1982) *Manual of Learning Styles* London: P Honey

Hu, S. & Kuh, (2001) “Being (Dis) Engaged in Educationally Purposeful Activities. The influences of Student and Institutional Characteristics”. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Conference*. Seattle, W.A., 10-14 April.

Hutchings, P., Huber, M., & Ciccone, A. (2011) *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered*. San Francisco: Jossey-Bass.

Johnson, M.K. and Dean, M. (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, E. R. (2013) “Framing Student Engagement in Higher Education”, *Studies in Higher Education*, 38 (5), pp. 758-773.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Krause, K. & Coates, H. (2008) “Student´s Engagement in First-Year University”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (5), pp. 493-505.

Kuh, G.D. (2001) *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric properties*, Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planing. Retreived January 2016 from. [Consulta: 10 de marzo de 2016] Disponible en http://nsse.indiana.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf.

Kuh. G.D. (2003) *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psicometric Properties*. Bloomington, IN: Center for Postsecondary Research.

Kuh, G.D. (2009) “What Student Affairs Professional Need to Know about Student Engagement”, *Journal of College Student Development*, 50 (6), pp. 683-706.

Kuh, G.D.; Kinzie, J.; Buckley, J.A.; Bridges, B.K. & Haiek, J.C. (2007)“Piecing Together the Student Success Puzzle: Research Propositions, and Recommendations”. *ASHE Higher Education Report*, 32 (5) San Francisco: Jossey-Bass.

López García, J.C. (2014), "La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones" *Eduteka* 2014-09-01. [Consulta: 25 de febrero de 2016] Disponible en http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomCuadro.

McKinney, K. (2006) "Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning". *New Directions for Institutional Research, 129* (Summer), 37-50.

Mobbs, R. (2010) *How to became an e-tutor/e-teacher*, University of Leicester. [Consulta: 25 de febrero de 2016] Disponible en: http://www2.le.ac.United Kindom/departments/gradschool/training/eresources/teaching/theories

National Survey of Student Engagement (2007): *Experiences that Matter: Enhancing Student Learning and Success*, Bloomington, IN: Indiana Center for Postsecondary Research.

Parahoo, S., Harvey, H. & Tamim, R. (2013) Factors Influencing Student Satisfaction in Universities in the Gulf Region: Does Gender of Students Matter? *Journal of Marketing for Higher Education*, 23 (2), pp. 135-154.

RDF Vitae (2016). The Vitae Researcher Development Framework (RDF). [Consulta: 25 de febrero de 2016] Disponible en: https://www.vitae.ac.United Kindom/researchers-professional-development/about-the-vitae-researcher-development-framework/developing-the-vitae-researcher-development-framework

Trowler, V. & Trowler, P. (2010) *Student Engagement Evidence Summary*, York, UNITED KINDOM: Higher Education Academy.

Yazzie-Mintz, E. & McCormick, K. (2013) "Finding the Humanity in the Data: Understanding, Measuring, and Strengthening Student Engagement", en Christenson, S.; Reschly, A.L. & Wylie, C. (Eds.*) Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, London. Pp. 743-761.

APENDICE

Relación de la aportación sobre Student Engagement en los congresos de IATED (2011-2015)

METODOLOGÍAS ACTIVAS			
2011 EDULEARN	CANADA	B. Lovell, R. Lee, C. Brotheridge	Attitudes toward learner-centred teaching methods among professors and instructors at a Canadian university.
2011 INTED	UNITED KINDOM	C. Langeveld	Systematic approaches in mainstream education through community music animateurship.
2012 EDULEARN	SPAIN	J.M. González-Leal, J. Valverde, J.A. Andrés, S. Trasobares	Periodix: musical board based on the periodic table.
2012 INTED	AUSTRALIA	R. Evans, A. Matthew	Should we still lecture? Reconsidering pedagogical approaches to promote student engagement, challenging the traditional lecture.
2012 INTED	EEUU	K. Carey, P. Gallagher	Expanding the experience of interdisciplinary teaching/learning: developing, delivering and assessing a community-based learning course on the aging population.
2014 ICERI	AUSTRALIA	M. Zanko, B. Dean, J. Turbill	Development and dissemination of practical teaching strategies for undergraduate students in higher education.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	M. Ellwood, N. Crohn	How to survive as a student on placement: use of blended learning workshops to prepare radiography students for their first clinical placement.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	P. Willmot, A. Sutton	A project-week challenge as an aid to student engagement and understanding
2014 EDULEARN	SPAIN	J.A. Romero del Castillo, A. De Haro García	Student developers' meet up. a university platform to encourage students to take part in a community of developers and specialized companies.
2014 ICERI	IRELAND	M. Gleeson	Analyzing the impact of digital photography projects on student engagement and performance in a higher education engineering discipline
2014 INTED	IRELAND	O. Gabaudan	Collaborative digital storytelling for language learning prior to Erasmus mobility
2015 EDULEARN	EEUU	P. Greathouse, B. Eisenbach, S. Scott	The role of online discussion boards in perceived and actual student learning
2015 EDULEARN	UNITED KINDOM	L. Storey, S. Reardon	Taking lecture capture to a higher level with active learning
2015 ICERI	AUSTRALIA	A. D'Arcy-Warmington	Curiosity is the wick in the candle of learning, a change in tutorial style in mathematics
2015 ICERI	KAZAKHSTAN	D. Vyortkina	Designing active learning spaces
2015 INTED	AUSTRALIA	M. O'Brien	Pedagogical tools designed to promote engagement and active learning in the biomedical sciences and allied health disciplines.
METODO DEL CASO			
2011 EDULEARN	UNITED KINDOM	D. Nielsen, A. White, L. Zhou	Training lecturers for the new VLE – a case study.
2012 ICERI	UNITED KINDOM	N. Mitchell, N. Danino, L. May	The 4-week challenge: a case study.
2012 INTED	UNITED KINDOM	D. Nielsen, A. White	Iterative curriculum delivery revisions towards blended learning – a longitudinal case study.

2014 INTED	UNITED KINDOM	D. Cobham, B. Hargrave, K. Jacques, J. Le-wak	Promoting paperless approaches to quality assurance and enhancement procedures: a university departmental case study.
2015 EDULEARN	EEUU	A. Salas	A case study: examining faculty perceived usefulness about voice thread.
2015 ICERI	EDF. RUSSIAN	A. Anissimova	Optimization of the teaching-learning process: a case study of "translator's false friends".
2015 ICERI	EEUU	V. Anyikwa	Using case studies applied through constructivist lens to advance learning outcomes in an online graduate macro practice social work course.
2015 ICERI	SAUDI ARABIA	J. Alandejani	Promoting student engagement and deeper learning with case studies.
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y/O PROYECTOS			
2011 EDULEARN	CANADA	A. Klegeris, H. Hurren	Problem-based learning in a large classroom setting: methodology, student perception and problem-solving skills.
2013 EDULEARN	CANADA	A. Cruickshank	The futures forum project.
2015-EDULEARN	SPAIN	J. Remón, V. Sebastián, E. Romero, J. Arauzo	Smart phones as free clickers for the collaborative resolution of problems.
2015 ICERI	OMAN	A. Joshi	Creating iBook during project based learning in EFL – a collaborative research approach in Arabic context.
2015 ICERI	EEUU	N. Seth	Small group projects to provide context and build student engagement.
APRENDIZAJE COOPERATIVO Y AULA INVERTIDA			
2012 INTED	EEUU	R. Lockwood, K. Kaiser	Overhauled.
2013 ICERI	EEUU	J. Kutaka-Kennedy	Online group collaboration with individual accountability and assessment.
2013 ICERI	AUSTRALIA	J. Bryant, D. Rajendran	Enhancing knowledge construction through collaboration and generative learning using a blended delivery model.
2013 ICERI	SOUTH AFRICA	M. Du Plooy, L. Fourie, L. Hing, L. Strydom	"Flipping" a core curriculum.
2013 INTED	CANADA	E. Gorham	Advising as co-learning: lessons from quest university Canada.
2015 EDULEARN	OMAN	G. Chikwa, K. Gopakumar Rajalekshmi, D. Bino	Flipped learning: does it work? experiences from middle east college's multi-disciplinary pilot project.
2015 EDULEARN	UNITED KINDOM	N. Newman	Flipped teaching for international postgraduate students.
2015 ICERI	SAUDI ARABIA	M. Aljohani	The experiential flipped classroom model and the learner-centred curriculum.
2015 ICERI	OMAN	K. Gopakumar, G. Chikwa, D. Bino	The end of the "sage on the stage": assessing the impact of flipping classrooms on teaching and learning practice across multiple disciplines at a higher education institution in Oman.
2015 INTED	SPAIN	M.I. Torres, T. Palomeque, G. Liébanas, M.J. Colmenero, P. Lorite	Collaborative learning improves the levels of generic skills acquisition.

GAMIFICACIÓN DE LAS AULAS			
2011 ICERI	EEUU	W.O. Zinn	Tootsie pops and toilet paper, vampires and zombies: reimagining research through the engaging and creative processes, projects, and products of the collectory.
2011 INTED	EEUU	K. Butler, A. S. Mead	Making educational gaming "smarter" in health education: enhancing the methodology with smart classroom technology.
2013 EDULEARN	CZECH REPUBLIC	J. Miškov	Digital games´ educational principles utilized in e-learning courses.
2013 ICERI	EEUU	T. Brower	Increasing law student professional competence, identity and engagement through case simulations.
2014 EDULEARN	PORTUGAL	H. Rocha	Games and the learning of mathematics outside the classroom.
2014- ICERI	SPAIN	D. Calvo-Carmona	Humor comprehension and enjoyment in the classroom: the case of conversational jokes in sitcoms.
2015- EDULEARN	SPAIN	J. Andreu, J.M. Cardona	How to teach finance: a role playing approach.
2015- EDULEARN	FINLAND	M. Sharif, A. Guilland	Massive open online courses - promoting engagement through means of gamification.
2015 ICERI	PORTUGAL	H. Martins, J. Freire	Games people play – creating a framework for the gamification of a master's course in a Portuguese university.
2015 INTED	SPAIN	R. Álvarez, J.M. Esteves, J. Curto Díaz	Engaging learning experience? try gamification on trending topics! gamification in higher education: case study at IE Business School.
USO METODOLOGICO DE LAS TICs			
2011 EDULEARN	SPAIN	A. Beranoagirre	Application of learning management systems (LCM) in the degree of mechanical engineering, to improve academic outcomes.
2011 EDULEARN	EEUU	R. Garrick, E. Dell, L. Villasmil, R.P. Lillis	Tablet Pcs - digital pen-based technology use and the impact on educating engineers.
2011 EDULEARN	EEUU	R. Robinson, J. McNellis	Incorporating the iPad into the basic communication course: pioneering pedagogical practices [and pitfalls].
2011 EDULEARN	EEUU	S. Hinderlie	Analysis of using clickers in higher education classrooms, case study: the history of American popular music.
2011 ICERI	AUSTRALIA	S. McMillan, M. King, J. Chipperfield	Teaching an over-the-counter medicines course with the learning activity management system (lams): student perspectives of a supplemental blended learning approach.
2011 ICERI	CANADA	B. Yu, M. Arnott	An integrative pedagogical approach for a browser based classroom responder system.
2011 ICERI	EEUU	A. Grall	Use of technology in general chemistry courses to aid in student engagement.
2011 ICERI	EEUU	L. Hager	Building dynamic virtual and hybrid learning communities in higher education through e-portfolios and web 2.0/3.0.
2011 ICERI	EEUU	H. McCune Bruhn	Active learning online: learning activities for a large art history survey.
2011 ICERI	EEUU	G. Cicco	Online counselling courses: evaluating students' development of skills and techniques.
2011 ICERI	UNITED KINDOM	L. Huxtable-Thomas, D. Jones-Evans	Innovation in work-based doctoral learning: initial findings and observations from the prince of Wales innovation scholarship programme and its new pedagogies.
2011 INTED	EEUU	K. Betts	Increasing online student engagement and retention through online human touch.

2012 EDULEARN	AUSTRALIA	S. List, J. Hiscock	Online materials: creating a framework to maximise student engagement and academic success.
2012 EDULEARN	AUSTRALIA	A.M. Tomaino, C.I. Agosti	Using voice tools to enhance student engagement and language acquisition.
2012 EDULEARN	EEUU	B. Roberts, W. Owen	Lessons learned from a redesigned orientation for systems engineering distance education students.
2012 EDULEARN	NEW ZELAND	V. Fester	Catching the mobile technology wave: can the ipad enhance learning and teaching in chemistry?
2012 INTED	AUSTRALIA	J. Sim, J. James, M. McDonald, P. Maude, T. Ryan, S. Scutter, D. Wood	Virtual learning in healthcare disciplines: learning via avatars.
2012 INTED	UNITED KINDOM & NORWAY	H. Wharrad, R. Windle, V.H. Hvidsten, K. Johannessen, A. Løkken, K. Tillerli	Digital writing in the beyond the printed word: the use of interactive Pdf formats to support accessible learning.
2012 INTED	EEUU	L. Naffziger, K. Fawson	Get smart - keep students engaged with lecture capture.
2012 INTED	EEUU	M. Vasquez Colina, Y. Bhagwanji, C. Harrison	Digital writing in the literacy curriculum: an engaging tool?
2012 INTED	EEUU	A. O'Brien-Gayes, L. Scribner, B. Burroughs, P. Gayes	Links; learning, integrating kinetic solutions.
2012 INTED	EEUU	R. Garrick, R. Hart, E. Dell, L. Villasmil	The impact of a technology rich learning environment paired with active learning techniques on engineering education.
2012 INTED	EEUU	A. Hilliard	Twelve best practices for online teaching and learning.
2013 EDULEARN	AUSTRALIA	J. O'Flaherty	Enhancing distance learners' engagement using virtual classrooms.
2013 EDULEARN	CANADA	F. Shroff	Student-centred learning within contemporary contexts: critical inquiries related to technology-driven practices.
2013 EDULEARN	JAPAN	J. Sick	Using call to teach call: student-created Moodle courses as a means to solidify knowledge of online call resources.
2013 EDULEARN	SINGAPOR	C.H. Yang	Using webQuest (an ICT tool) for students from primary levels to secondary levels to promote student engagement and problem solving.
2013 EDULEARN	EEUU	D. Orpustan-Love	10 first impressions: personalizing the diverse online classroom.
2013 EDULEARN	EEUU	A. Nambiar	Best practices for incorporating social media in education.
2013 EDULEARN	IRELAND	S. MacDermott	Using a blog as a tool for reflective learning in nurse education.
2013 EDULEARN	MEXICO& SPAIN	S.G. Gómez, M. Pérez Pérez, F.J. Martínez	Projects and experiences in e-learning. training, evaluation and assessment of distance learning for sustainable architecture, bioclimatic and energy efficiency.
2013 EDULEARN	SRI LANKA & SWEDEN	U. Dissanayeke, K.P. Hewagamage, R. Ramberg, G. Wikramanayake	Twitter in informal agriculture education: an activity theory based analysis of a mobile learning approach.
2013 EDULEARN	EEUU	D. Nielsen, Y. Lin, A. White	Third year direct entry Chinese students' learning using technology.

2013 EDULEARN	UNITED KINDOM & EEUU	P. Kahn, L. Everington, K. Kelm, I. Reid, F. Watkins	Online learning with a high impact on student engagement.
2013 EDULERN	CHINA	C. Bao	Classroom response technology: how to engage the disengaged mind in China.
2013 ICERI	UNITED KINDOM	W. Smith	A qualitative response evaluation of the use of audio mp3 feedback for unseen examinations with first year undergraduate podiatry students.
2013 ICERI	EEUU	D. DePew, J. Ryan	Evaluation of the use of an online asynchronous interactive learning exercise.
2013 ICERI	EEUU	M. Chakraborty, F. NafUnited Kindomho	Online class engagement per se: considering students' perspectives.
2013 ICERI	UNITED KINDOM	J. Devon, R. Law	Action research project looking at providing an environment to improve student engagement using audience response system considerations and Smartphone technology.
2013 ICERI	UNITED KINDOM	M. Bikanga Ada	Using student's own mobile handheld device for mobile learning: practical issues.
2013 INTED	AUSTRALIA	M. Malin, E. Perini	Enhancing lecture presentation through tablet technology.
2013 INTED	IRELAND	M. Llorens-Salvador	Use of on-line video for mathematics peer instruction: a pilot experience.
2013 INTED	JAPAN	G. Brooks	Creating interactive electronic materials for EFL listening classes.
2013 INTED	MALASIA	M. Mohd Addi, N.S. Alias, F.K. Che Harun, N. Mat Safri, N. Ramli	Impact of implementing class response system in electronics engineering courses towards students' engagement in class.
2013 INTED	EEUU	M. Shuldman	Video production as an academic learning tool in non-media courses mapping ICT literacies and skills to the video production process and engagement theory.
2013 INTED	EEUU	M. Carver, K. Munited Kindomherjee, C. Todd, K. Hahn	The impact of a synchronous tool in asynchronous online courses.
2013 INTED	EEUU	B. Kappes, M. Cao	E-folio thinking in eLearning psychology: process and product.
2013 INTED	EEUU	M. Carver, C. Todd, K. Munited Kindomherjee, K. Hahn	Increasing content mastery through an online e-authoring tool.
2013 INTED	EEUU	G. Cicco	Online learning experiences of counsellors-in-training: implications for online course design, assessment, and research.
2013 INTED	EEUU	A. Doering, J. Henrickson	Why adventure works in (technology-enhanced) education.
2013 INTED	EEUU	D. Andersson, K. Reimers, S. Maxwell	Utilizing the web to enhance student engagement and achievement.
2014 EDULEARN	AUSTRALIA	M. Cameron-Rogers	Unlocking the potential of digital learning tools for students with low literacy.
2014 EDULEARN	ARAB EMIRATES	L. Trenkov	Managing teacher-student interaction via WhatsApp platform.
2014	ESTONIA	M. Burget,	How can videos help achieve educational objectives?

EDULEARN		M. Pedaste, K. Ugur, E. Lõhmus	
2014 EDULEARN	ISRAEL	A. Fattum, E. Salman	Computerized based learning: ICT assimilation while learning a subject matter.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	P. Borwarnginn, A. Tate	An investigation into students' perceptions and lecturers' perceptions of a virtual learning environment.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	R. Law, J. Devon	The use of Smartphone technologies by students in the education environment
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	D. Rushton, N. Wilmot	Reaching across continents: enabling undergraduates of international business to develop their cross cultural management skills through mobile devices.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	M. Bikanga Ada	Using my feedback, a mobile web 2.0 system, to help students engage with their feedback - a case study at a Scottish university.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	J. Murray	Emotion monitoring online system – EMOSYS.
2014 EDULEARN	EEUU	J. Kutaka-Kennedy	Creativity, collaboration, assessment and accountability in the online classroom: one multifaceted project, the parent newsletter.
2014 ICERI	AUSTRALIA	J. Clinton, J. Hattie, K. Cairns, A. Dabrowski, S. Brcan, T. Abrahams	Visionary feedback: the use of real-time captioning and teaching analytics to make teaching and learning visible.
2014 INTED	ISRAEL	E. Salman, A. Fattum	Designing learning based computerized- activities by pre-service teachers for junior-high students.
2014 INTED	POLAND	A. Ciosek	Design detour – creativity vs. technical considerations in design process.
2014- INTED	EEUU	Y. Piller	Student-generated multimedia and its effects on learning.
2015 EDULEARN	POLAND	M. Skublewska-Paszkowska, E. Lunited Kindomasik, J. Smolka	Motion capture as a tool for improving students' skills in 3d system operation.
2015 EDULEARN	SOUTH AFRICA	S. Simelane-Mnisi, A. Mji	Active learning and heutagogy using clicker technology to enhance student learning and improve pass rate.
2015 EDULEARN	UNITED KINDOM	B. The, M. Mavrikis	An eye tracking study of international students' interactions in an online learning environment.
2015 EDULEARN	UNITED KINDOM	B. Wood, T. Moore-Harrison, T. Turner, M. Moore, B. Richards	Technology and kinesiology education: byod in large courses.
2015-EDULEARN	UNITED KINDOM	J. Thomas, N. Rajaraman, N. Zaidi, A. Linn, P. Rea	Integrated anatomy e-tutorial designed by medical students, combining articulate storyline 2 with images from anatomy.TV.
2015-EDULEARN	EEUU	C. Ruggieri	Flip with ted talks to bring global ideas and concerns into class.
2015-EDULEARN	SPAIN	C. Córcoles, M.A. Huertas, L. Porta	A web application for the analysis of student use of video learning resources.
2015-EDULEARN	SPAIN	I. Egües, X. Erdocia,	Clickers, remote response devices. a strategy of active learning methodology to increase the subject

		C. Marieta, M.A. Andrés	motivation, participation and attention of students.
2015-EDULEARN	GHANA	S. Asunka, D. Okwabi Adjin	Faculty adoption and use of educational technologies in Ghanaian higher education: a case study of the Ghana technology university college.
2015-EDULEARN	EEUU	B. Davison, E. Rivera, J. Fotheringham	Five minutes of Face Time.
2015 ICERI	BRAZIL	L. Bonella, I.F. Goldstein, J.V. Golias, G.S. Olguin, J.B. Ribeiro Do Val, E. Haar, A.C. Seabra	The use of Moodle and digital classes in higher education.
2015 ICERI	ITALY	G. Fiorentino	Combining social writing platforms and web services to obtain multi-purpose teaching resources.
2015 ICERI	PAKISTAN	S. Ali, M. Syed, M. Maqsood	Transforming Urdu language classroom to provoke critical thinking of students through introduction of digital content and collaborative learning environment.
2015 ICERI	UNITED KINDOM	D. Dennison	Encouraging student engagement with feedback: an action research project on the use of recorded audio feedback.
2015 ICERI	EEUU	R. Colle	Introducing an innovation: a faculty handbook for service-learning in an ICTS and development course
2015 ICERI	EEUU	D. Smith, K. Smith	Understanding passive learning in online distance education
2015 ICERI	EEUU	J. Talley, L. Buckley, J. Murphy	Utilizing mobile devices to facilitate student engagement in classroom discourse
2015 ICERI	EEUU	D. Perdue	Increasing student engagement and mathematics understanding via technology.
2015 INTED	PORTUGAL	D. Simões, M.M. Pinheiro	Collaborative platforms in technological contexts in higher education: the students' view.
2015 INTED	ARAB EMIRATES	M. Andrew	Using apps to brainstorm for and outline essays: a study in how multimodality can increase motivation and enhance learning for writing students in an English composition classroom.
2015 INTED	SPAIN	S. Llorens et al.	A teaching strategy involving the use of clickers in higher education master class.
2015 INTED	EEUU	P.T. Clements, K. Holt	Translating ten foundational facets to enhance teaching in the virtual environment.
2015 INTED	EEUU	C. Weiss, C. Blue	Flipping the classroom with technology.

ENGAGEMENT			
2011 EDULEARN	EEUU	T. Brower	Using simulations in law school coursework to increase student engagement and professional competence and identity.
2011 ICERI	EEUU	M.P. Garr, R. Sands	We said; they said: faculty/student perceptions regarding aspects of online teaching and learning in asynchronous course environments.
2011 ICERI	SPAIN	S. Okazaki, L. Andreu, H. Caraganis	How to engage students in your MBA program? university marketing via social networking sites.
2011 INTED	NEVA ZELANDA	G. Suddaby, L. Jeffrey, J. Milne, A. Higgins, M. Laws, K. Comer	Blending in: exploring blended approaches to student engagement.
2011 INTED	UNITED KINDOM	R. Gurbutt, D. Gurbutt, A. Kapdi, V. Pantic	Engaging staff to engage students in e-learning.
2011 INTED	EEUU	K. Betts	Increasing online student engagement and retention through online human.
2012 EDULEARN	CANADA	E. O'Connor	Assessing the potential of e-portfolios and pre-service surveys to enhance learning and student engagement of undergraduate students involved in community service learning placements.
2012 EDULEARN	UNITED KINDOM	J. Murray, M. Woollard, B. Trott	Development and integration of varying educational resources and student engagement: diverse a tool for aiding student learning and interaction.
2012 EDULEARN	UNITED KINDOM	S. Brownhill	Distance travelled versus the distance travelled': using a creative and innovative approach to tutorial organization to enhance the student learning experience within the classroom learning space.
2012 EDULEARN	EEUU	K. Reimers, D. Andersson	Post-secondary education network security: addressing the end user challenge
2012 EDULEARN	HOLANDA	N. Wesseling	Student Engagement 2.0.
2012 ICERI	PORTUGAL	F.H. Veiga, D. Galvão, T. Pereira, S. Caldeira, S. Bahia, M. Melo, J. Conboy, J. Nogueira, I. Janeiro, M.I. Festas, M.C. Taveira, C. Carvalho, A. Almeida	Portuguese adaptation of students' engagement in schools international scale (SESIS).
2012 ICERI	EEUU	M. Allen, S. Harris	Jaguar camp...making a difference for at-risk students in a community setting through graduate experiential learning programs.
2012 ICERI	PORTUGAL	F.H. Veiga, D. Galvão, T. Pereira, S. Caldeira, S. Bahia, M. Melo, J. Conboy,	Student's engagement in school: a literature review.

		J. Nogueira, I. Janeiro, M.I. Festas, M.C. Taveira, C. Carvalho, A. Almeida	
2012 INTED	EEUU	G. Cicco	Combing theory and practice in the classroom: counselor educators share expertise and experience.
2013 EDULEARN	IRELAND	E. Nevin, E. Mageean, M. Llorens-Salvador	Continuous assessment: a preliminary study of student engagement in the assessment process.
2013 EDULEARN	EEUU	B. Barnett, E. Whitford	Developing a four-year model of student engagement: collaboration between academic and student affairs to promote student success.
2013 EDULEARN	NEW ZELAND	M. Cameron, G. Piercy	Adapting assessment and classroom practices to foster student engagement.
2013 EDULEARN	AUSTRALIA	S. Kinash, D. Knight, V. Naidu, L. Bolton, S. Booth, J. Miller, S. Nair, E. Santhanam, B. Tucker, M. Tulloch	Using student feedback through online surveys to improve learning and teaching: research conducted by eight Australian universities.
2013 EDULEARN	UNITED KINDOM	D. Nielsen, Y. Lin, A. White	University-industry collaborations drive students towards achieving higher levels of collaborative learning and employability.
2013 ICERI	AUSTRALIA	H. Mehta, A. Rouf	Learner-centred pedagogical approaches to enhance student engagement and academic performance in interprofessional health education.
2013 ICERI	MALASIA	A. Rasid, S. Othman, R. Baharom	The teaching efficacy among trainee teachers in the classroom environment.
2013 ICERI	EEUU	G. Kirk, J. Grohs	Trans-disciplinary student learning in the context of community service and university engagement.
2013 INTED	SPAIN &MEXICO	J. Pastor, J. Martinez, M.P. Pastor, S. Val, R. Acero	Stem curriculum based on research results of research groups.
2013 INTED	AUSTRALIA	M. Obrien	Bridging the gap between theory and practice: pedagogical innovations in the biomedical science classroom that engage students in active learning and enhance both teaching and learning.
2013 INTED	GRECIA	T. Hatziapostolou	Learning begins with wonder.
2013 INTED	EEUU	Z. Mirza, P. Liu	The impact of online orientation on graduate student engagement.
2014 EDULEARN	SAUDI ARABIA	N. Zemirli	Teaching experience in Saudi Arabia: applying of research-led teaching innovations in learning and assessment to enhance the quality of education to postgraduate studies.
2014 EDULEARN	SPAIN	L.G. Pérez Cordón, F. Mata Mata, A.L. García Fernández, C. Martínez, C. Porcel	Methods to increase student engagement in the subject computer science.

2014 EDULEARN	SOUTH AFRICA	E. Snyman-Van Deventer	Student engagement: more than bells and whistles.
2014 EDULEARN	UNITED KINDOM	K. Pond	Student engagement in video case based undergraduate business teaching.
2014 EDULEARN	EEUU	B. Barnett, E. Whitford	Analysis of a model for student engagement: institutional culture and change process.
2014 ICERI	EEUU	T. Stevens, G. Harris	Factors influencing students' ratings of teachers' practice: a preliminary report.
2014 ICERI	SPAIN	M.C. Pérez-López, M.P. Ibarron do- Dávila	Students perceptions of their learning in a finance and accounting degree: how do they influence academic achievement.
2014 ICERI	NEVA ZELANDA	P. Alexander-Crawford	Altered states for better student engagement: overcoming disconnected state department models of funding for indigenous education through authentic models of collaboration
2014 ICERI	PORTUGAL	M. Melo, T. Pereira, H. Guerreiro	The role of engagement with the school in the higher education expectations in secondary students of Odemira.
2014 INTED	PALESTINA	B. Battrawi, R. Muhtaseb	Real-time monitoring and Facebook events: new social media tools for promoting online interaction and public engagement in science.
2014 INTED	IRELAND	L. Crawley, O. Daly, J. Burke	Changing how we teach to enhance undergraduate learning and engagement.
2014 INTED	Saudi Arabia	B. Alabdulkari, W. Qutub	The need to mandate student's engagement in all quality enhancement & quality assurance processes in Saudi higher education institutes.
2014 INTED	ESLOVAQUIA	P. Pavlasek	Adaptive educational environment: creating a culture of innovation to support students' practical key competences development.
2014 INTED	PORTUGAL	F. Veiga, S. Caldeira	Students´ engagement in school: analyses according to peer victimization and grade, throughout adolescence.
2014- INTED	EEUU	K. Julian, J. Livingston, I. Mosley	Bridging collaboration in design education: a process to promote student engagement and creativity
2014- INTED	EEUU	T. Brower	Increasing student engagement, professional competence and identity through the use of simulations in law school coursework.
2014- INTED	MALASIA	H.C. Teoh, M.C. Abdullah, S. Roslan, S. Mohd Daud	Relationships of teaching approaches based on students' perception, learning approaches and student engagement.
2014- REDU	HOLANDA	Gwen van der Velden	Student engagement: new approaches to institutional excellence.
2015- EDULEARN	CHILE	A. Farias, F. Coronado, C. Cancino	The role of a learning activity's level of structure as moderator in the relation between student achievement goal orientation and student engagement.
2015- EDULEARN	EEUU	H. Duch	The use of technology to improve parent engagement with a school readiness intervention.
2015- EDULEARN	UNITED KINDOM	S. Dick, N. Huckle, N. Scantlebury	Evolving approaches to student engagement and instruction with an online library.
2015 ICERI	AUSTRALIA	W. Abigail, C. McCloud	Using learning analytics to assess nursing student engagement and academic outcomes.
2015 INTED	EEUU	M. Dono-Koulouris	Academic service learning enhances civic responsibility in first year college students.
2015 INTED	UNITED KINDOM	D. Hewlett, L. Harding	Bridging the gap: collaborative working amongst undergraduates, academics, practitioners and research councils.

2015 INTED	EEUU	K. Holt, P.T. Clements	Transformative learning: changing the lens for student success.
2015 INTED	CANADA	N. Parker	Analytic frameworks for understanding the student experience in flexible online undergraduate programs.

PROCESO DE EVALUACIÓN			
2012 EDULEARN	UNITED KINDOM	K. Robins, E. Gormley-Fleming	An institution-wide project using an electronic voting system for assessment: the story so far...
2011 EDULEARN	UNITED KINDOM	M.A. Doolan	Co-constructed assessment and feedback: assessment design for learning.
2011 ICERI	UNITED KINDOM	E. Bertolo, S. Harvey	A distributed systems approach to undergraduate assessment.
2011 ICERI	AUSTRALIA	S. Taylor	Helping undergraduate students across disciplines and cultures actively engage and collaborate as equal members of a community of scholars: peer review within an e-learning environment.
2011 INTED	IRELAND	C. Prunty, M. Crean	Formative assessment structures to enhance student learning despite resource limitations.
2011 INTED	SOUTH AFRICA	R. Brink, G. Lautenbach	Electronic assessment in higher education: lecturer and student challenges.
2011 INTED	HONG KONG	W. Lee	Using student engagement questionnaire (SEQ) to assess students' perception of programme learning environment for quality assurance purpose: an exploratory effort in a community college in Hong Kong.
2012 ICERI	UNITED KINDOM & SPAIN	E. Bertolo, J.L. Capelo, S. Harvey, C. Lodeiro	Integrating peer review and peer feedback with strategies to improve student engagement with primary research literature.
2012 INTED	SPAIN	J. Colomer, L. Prats, M. Pérez Burriel, M. Pallisera, J. Fullana, R. Fernández	Reflective learning in higher education. phase 0: getting feedback from students.
2013 INTED	AUSTRALIA	M. Obrien, L. Davis, M. Stinson	An innovative formative assessment strategy in the biomedical laboratory that probes knowledge, understanding and application as well as higher order thinking skills.
2014 INTED	AUSTRALIA	R. Ichii, C. O'Dwyer	Potential use of reflective writing for student evaluation in Moocs.
2014 INTED	UNITED KINDOM	P. Sajjachola-punt, M.S. Joy	Exploring patterns of using learning resources as a guideline to improve self-revision.

FOMACIÓN DEL PROFESORADO			
2011 EDULEARN	AUSTRALIA	M. Keppell	Aspirational standards for staff capabilities in blended and flexible learning.
2011 INTED	AUSTRALIA	G. Cooper, J. Kenny, S. Fraser	Connecting preservice teachers and quality science teaching: our primary aim.
2013 ICERI	CANADA	K. Roland	Online tutorial for beginning teachers: storytelling for professional practice.

2013 INTED	EEUU	S. Judge	An innovative simulated environment for enhancing the use of evidence-based strategies in teacher education.
2013 INTED	EEUU	M. Allen, T. Dorel	Teacher preparation ... just a click away! using student response systems in educator preparation programs.
2014- INTED	UNITED KINDOM	G. Benfield, M. Pavlakou	Pioneering partnerships for digital literacy development: benefits, challenges and the way forward.
2015- EDULEARN	SOUTH AFRICA	U.I. Ogbonnaya, A. Mji	Pre-service teachers' use of social media.
2015- EDULEARN	EEUU	G. Osman	Against the odds: blended learning for teacher professional development.
2012 INTED	EEUU	L. Gerena	Fulbright scholar support for professional development of teachers and language assistants in bilingual programs in Madrid.
DISEÑO DE CURRICULO - ENSEÑANZAS ESPECIALES – FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DOCENTE			
2011 ICERI	EEUU	M. Magabo	Current practices, trends and experiences in education: exploring the use of a theoretical foundation for an instructional design model across curriculum.
2011 ICERI	SINGAPUR	A. Bhojan	Blended learning – an experimental study in undergraduate education.
2011 INTED	INDIA	M. Uplane, S. Sonawane, P. Manayath	CAI: an effective solution in understanding and retention of science content for secondary school low achievers.
2012 EDULEARN	SPAIN	L. Doña Toledo, T. Luque Martínez	Segmentation based on motivation in higher education.
2012 EDULEARN	EEUU	F. Russo	Peer to peer tutoring effectiveness in foreign language learning.
2012 ICERI	EEUU	A. Williamson	Promoting student engagement in online teacher preparation programs.
2012 ICERI	EEUU	L. Gerena	Providing literacy strategies to English language learners in urban secondary math and science classes: the peer enabled restructured classroom (perc) model.
2012 ICERI	EEUU	L. Gerena	International cooperation and collaboration: a Fulbright scholar's experience in researching bilingual programs and practices in Spain.
2012 INTED	EEUU	D. Stokes, R. Forrest, C.D. Voight	Pre-testing and early intervention in introductory general physics .
2013 EDULEARN	AUSTRALIA	S. List, J. Warland, C. Smith	Undergraduate communities of practice: how may they be designed, structured, and implemented for the improvement of the undergraduate student experience?
2013 EDULEARN	EEUU	B. Tober	Structuring asynchronous online courses in art and design for effective student engagement.
2013 EDULEARN	EEUU	E. Escamilla	Development of a construction management camp focused on construction education capacity building for underrepresented minority students.
2013 ICERI	EEUU	B. Roberts, W. Owen	Distance education lessons learned provide framework for improved resident instruction.
2013 INTED	QATAR	J. Dumont	Digital storytelling –application in the transnational higher education classroom.
2014 EDULEARN	AUSTRALIA	C. Redman, C. Jakab, K. Carlin	Diffordances of iPad tablets for special needs learners.
2014- INTED	EEUU	D. Andersson, K. Reimers, C. Barreto	Post-secondary education network security: results of addressing the end user challenge.
2015- EDULEARN	SPAIN	M. Morey-López, R. Comas-	Validation of a questionnaire to analyze the drop-out and engagement itineraries amongst vet students: experts panel results.

		Forgas, T. Mut-Amengual, O. Mas-Torello	
2015-EDULEARN	SOUTH AFRICA	A. Kanjee	A randomized control trial to determine the impact of formative assessment practices on learning and teaching in south African schools.
2015-EDULEARN	SOUTH AFRICA	M. Lissoos	Empowering disadvantaged youth in under resourced schools thorough ICT - The i-school-Africa story of education technology success against all odds - our challenges, experiences and learnings
2015-EDULEARN	UNITED KINDOM	A. Jamie, W. McInally	Transitioning undergraduate nursing practice: professional development planning using an e-portfolio tool.
2015-EDULEARN	EEUU	D.K. Michals	The link between physical activity or movement and cognitive development for preschool learning in literacy, math, motor skills and healthy body awareness: an integrative approach for all children.
2013 INTED	AUSTRALIA	F. Benli	Disruptive innovation in higher education: an exploratory study of Australian business education.
2013 EDULEARN	EEUU	R. Rabbitt, S. Hughes	Action research for continuous improvement in classroom teaching and learning.

Jornadas Docentes: un experimento de integración entre docencia e investigación

Teaching Days: an experimental integration among teaching and research activity

Simone Fari
Universidad de Granada

Resumen:

Durante los últimos veinte años se ha desarrollado un debate que ha llevado al centro de la discusión no solo la convivencia entre investigación y docencia sino que también ha fomentado, y sigue haciéndolo, una posible integración entre ambas actividades. Esta comunicación revisa el estado actual de la cuestión y propone una posible modalidad para realizar y fomentar la integración entre docencia e investigación. Dicho instrumento son las Jornadas docente de Historia de las Relaciones Laborales y de Historia Económica, resultado de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada. Las Jornadas se componen de numerosas conferencias impartidas por profesores de facultades y universidades diferentes, referentes al campo de investigación de cada ponente. Consiguientemente, cada profesor no sólo profundiza en aspectos peculiares, sino que también expone sus argumentos utilizando métodos y claves interpretativas diferentes. Los datos cuantitativos de las encuestas subrayan una evidente satisfacción de los alumnos con respecto a las Jornadas docentes: les han gustado, les han resultado comprensibles y, por encima, les han parecido muy útiles.

Palabras clave: Jornadas Docentes, Investigación, Historia Económica, Historia de las Relaciones Laborales

Abstract:

During the last twenty years, the debate on the possible integration among research and teaching activities has been developed. This paper revises the state of art of this question and it proposes a possible tool in order to fulfil this integration. The tool is the “Teaching Days”, a result of a Teaching Innovation Project of the University of Granada. “Teaching days” are composed by many seminars hold by professors of history belonging to different Universities and to different faculties. During these seminars the professors share their research results with the students. The internal surveys show students really appreciate the “Teaching days”: they think these are nice, understandable and really useful.

Keywords: Teaching days, Research, Economic History, Labour History.

Introducción

¿Puede ser un buen docente universitario también un buen investigador? ¿Por el contrario puede ser un buen investigador también un buen docente? En otras palabras ¿en la Universidad del siglo XXI es posible conciliar la actividad investigadora de excelencia con un una excelente actividad docente?

Durante los últimos veinte años se ha desarrollado un debate no sólo centrado sobre la convivencia entre investigación y docencia sino que también ha fomentado, y sigue haciéndolo, una posible integración entre las dos actividades.

Desafortunadamente este debate ha llegado a un elevado nivel de madurez sobre todo en Estados Unidos pero las universidades europeas han comenzado tratar el asunto sólo desde hace cinco o diez años. El debate está entrando hoy, muy lentamente, también en la universidad española. Sin embargo, hasta ahora, los congresos docentes de historia, y en particular de historia económica, nunca han afrontado el tema.

Esta comunicación revisa el estado actual de la cuestión y propone una posible modalidad con la cual se pueda realizar y fomentar la integración entre docencia e investigación. En el último párrafo se enseñan los resultados concretos de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada con el cual se ha puesto en marcha esta modalidad de integración.

1. Investigación *vs*. Docencia

En 1990 Ernest L. Boyer, presidente de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* publicó un informe titulado *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. La investigación liderada por Boyer se proponía pesar y en parte reevaluar el papel de la docencia en las universidades de Estados Unidos. Basado sobre encuestas y entrevistas a profesores y directivos de las Universidades el informe llegó a conclusiones innovadoras:

> Thus, the most important obligation now confronting the nation's colleges and universities is to break out of the tired old teaching versus research debate and define, in more creative ways, what it means to be a scholar. It's time to recognize the full range of faculty talent and the great diversity of functions higher education must perform.
> For American higher education to remain vital we urgently need a more creative view of the work of the professoriate[1].

Boyer afirma que, de acuerdo con la opinión dominante, ser un estudioso significa ser un investigador y que las publicaciones de prestigio son su principal indicador de productividad. Al mismo tiempo, la investigación de Boyer

[1] Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, New York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990, p. xii.

evidencia que los profesores se sienten ambivalentes en ambos los papeles de docente y de investigador. Este conflicto interior deprime al profesorado, porque la actividad investigadora (la única que se valora de forma sistemática) quita tiempo a la actividad docente y, a la inversa, la actividad docente quita tiempo a la investigación. Sin embargo, los estudiantes norteamericanos siguen eligiendo las universidades utilizando criterios relacionados estrictamente a la calidad docente. En conclusión

> Given these tensions, what is the balance to be struck between teaching and research? Should some members of the professoriate be thought of primarily as researchers, and others as teachers? And how can these various dimensions of faculty work be more appropriately evaluated and rewarded?[2]

En la opinión de Boyer la teoría conduce a la práctica pero también la práctica conduce a la teoría. Es decir la flecha de la causalidad puede tener dos direcciones. Desde esta perspectiva, la actividad del profesor universitario escapa de la tradicional división entre docencia e investigación. En conclusión

> The time has come to move beyond the tired old "teaching versus research" debate and give the familiar and honourable term "scholarship" a broader, more capacious meaning, one that brings legitimacy to the full scope of academic work. Surely, scholarship means engaging in original research. But the work of the scholar also means stepping back from one's investigation, looking for connections, building bridges between theory and practice, and communicating one's knowledge effectively to students.

A partir de los años noventa, el debate iniciado por Boyer se ha ampliado y difundido a todos los países anglosajones y, en parte, a la Europa continental. Hoy en día, por ejemplo, existe una asociación internacional de estudiosos de varias disciplinas que se ocupa específicamente de profundizar en la relación entre investigación y docencia. La *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning* (ISSOTL) asocia a profesores, personal administrativo de las Universidades y alumnos con la finalidad común de fomentar la docencia y el aprendizaje como actividades intelectuales serias y dignas de elevada consideración. La inspiración a los conceptos básicos subrayados por Boyer resalta en la definición de las actividades de la asociación:

> - recognizing and encouraging scholarly work on teaching and learning in each discipline, within scholarly societies and across educational levels,
> - promoting cross-disciplinary conversations to create synergy and prompt new lines of inquiry,
> - facilitating the collaboration of scholars in different countries and the flow of new findings and applications across national boundaries,
> - encouraging the integration of discovery, learning, and public engagement, and
> - advocating for support, review, recognition, and appropriate uses of the scholarship of teaching and learning.[3]

[2] Ibid., p.3.
[3] http://www.issotl.com/issotl15/, accessed on 23/05/2016.

En noviembre 2006, los historiadores asociados a la ISSOLT han decidido fundar una nueva sociedad (HistorySOTL), afiliada a la primera pero dedicada específicamente a fomentar el debate en las disciplinas históricas, como explica bien su misión:

> This society exists to:
>
> 1. create a community of historians interested in this study,
> 2. build capacity among historians for analyzing their teaching, and
> 3. promote the scholarship of teaching and learning in history internationally.[4]

Aún más recientemente el debate ha llegado a España como demuestra la organización de la conferencia *De la docencia "amateur" a la docencia basada en la investigación: roles académicos emergentes*, organizada en la Universidad de Salamanca entre el 26 y el 27 de noviembre de 2015[5]. Durante la ponencia inaugural, el profesor Pedro Morales Vallejo, emérito de la Universidad de Comillas ha cuestionado creencias muy extendidas en las universidades a través de las cuales se asocia el ser académico con la investigación, dejando la docencia o la transferencia en la marginalidad. No casualmente, el Profesor Morales Vallejo ha presentado el informe de Boyer, subrayando que, a pesar del importante papel que ha jugado en la reforma de las Universidades estadounidenses, es prácticamente desconocido en España. En línea con Boyer, Morales Vallejo ha analizado los significados de la profesionalidad académica resituándolos en el contexto del siglo XXI, con una especial atención en la excelencia visible de la docencia. Es decir un tipo de docencia que incluye la experimentación, la reflexión crítica y la comunicación de los resultados de manera que sean conocidos y susceptibles de una revisión crítica por parte de otros miembros de la comunidad académica[6].

En conclusión el comienzo del debate en España es una cuestión recentísima como evidencia también la total ausencia de ponencias sobre el asunto en los anteriores Encuentros Didácticos de la Historia Económica[7]. Sin embargo, este debate no suena inusual a los historiadores porque este se ha cruzado a menudo con las investigaciones metodológicas e historiográficas relacionadas al papel de la historia en el mundo contemporáneo y a sus posibles implicaciones prácticas. Es decir la pregunta ¿se puede utilizar la investigación histórica en la docencia?" representa sólo un posible apartado de la pregunta más general "¿tiene relevancia practica la investigación histórica en el mundo contemporáneo?"[8].

[4] http://www.indiana.edu/~histsotl/blog/?cat=3, accessed on 23/05/2016.
[5] http://jornadas2015.red-u.org/, accessed on 23/05/2016.
[6] Pedro Morales Vallejo, *La profesionalidad académica del siglo XXI: pautas para hacer visible la excelencia en la docencia*, ponencia inaugural de la conferencia "*De la docencia "amateur" a la docencia basada en la investigación: roles académicos emergentes*", Universidad de Salamanca, 26-27 de noviembre de 2015.
[7] http://www.aehe.es/congresos-y-actividades/docencia-universitaria/, accessed on 23/05/2016.
[8] John Tosh, *Why History Matters*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2008.

De hecho

> most professional historians, whether engaged in teaching or research, will agree that the main reason for studying the past lies in its relevance for understanding the present. Both as an academic discipline and as a school subject, history is understood, not as a collection of entertaining stories from the past, but as a necessary perspective for understanding the society and the wider world which we live in today. [...] Finally, even though historians generally are cautious to claim that learning from history creates a specific blueprint for the future, many will agree that the study of history at least can help us to avoid some of the worst mistakes and excesses of the past[9].

Desde esta perspectiva, integrar la investigación en la docencia en las disciplinas históricas significa también fomentar la salida de la historia de su aislamiento tradicional y aristocrático a través de unas modalidades

> ... that encourage[s] students (and their teachers) to descend from the "ivory towers" of their academic history departments and reflect on the various ways in which historical knowledge is used in the wider society of which they are part. [...] The metaphor of the ivory tower also implies a troublesome isolation of the history discipline from the concerns an everyday life of society. This isolation sometimes manifests itself as a "dialogue of the deaf" in which professional historians denounce the "lay" (or popular) position as erroneous and distorted while non-academics, in return, dismiss the former as irrelevant and introvert. In this context, history students at different levels can play an important role in bridging the gap between professional and non-professional historians[10].

2. Las Jornadas docentes como modalidad de integración

A partir del debate anterior y de las reflexiones desarrolladas en los estudios historiográficos se llega a la conclusión que es altamente recomendable integrar la docencia con la investigación superando así unos prejuicios tradicionales.

Antes de describir la modalidad con la cual nuestro grupo de innovación docente ha intentado integrar docencia e investigación se deben considerar tres rasgos relevantes de la intersección entre las dos actividades.

En primer lugar, los historiadores deberían enfatizar una definición del pasado como algo que debe ser descubierto y no memorizado, como a menudo piensa la mayoría, incluso los alumnos. Los historiadores, como docentes deberían aprovechar de la natural curiosidad de los alumnos para intentar responder a las cuestiones que ellos mismos se plantean. Sondear el pasado a través de unas perspectivas diferentes puede generar nuevas preguntas. Y estas últimas llevan los alumnos a una conversación sobre el pasado que implica compartir con ellos interpretaciones, visiones y perspectivas diferentes y, a veces, contradictorias.

En segundo lugar los profesores deberían ser transparentes respecto a sus prácticas investigadoras. Ellos deben explicar cómo y con qué fuentes se llega a

[9] Stefan Eklöf Amirell, "Descent from the Ivory Tower: A Group Assignment for Studying the role of history in Society", *The History Teacher* 42/4: 441-456, p. 441.
[10] Ibid., pp. 442-444.

determinadas conclusiones. En tercer lugar, los profesores deberían utilizar estrategias de *active learning* a través de instrumentos que enfaticen la historia como reconstrucción del pasado, basados en evidencias concretas[11].

Teniendo en cuenta estos tres aspectos, en marzo 2015, un grupo de profesores de Historia Económica de la Universidad de Granada hemos elaborado un proyecto de innovación docente que tenía como pilar la organización de Jornadas docentes como instrumento de docencia práctica en los cursos de primero de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Ciencias del Trabajo. Las Jornadas incluyen numerosas conferencias impartidas por profesores de facultades y universidades diferentes, relacionadas al campo de investigación de cada ponente. Consiguientemente, cada profesor no sólo profundiza en aspectos peculiares, sino que también expone utilizando métodos y claves interpretativas diferentes.[12]

Los objetivos principales del proyecto son: 1) mejorar la docencia práctica en las asignaturas de Historia en las Facultades de Ciencias Económicas y de Ciencias del Trabajo; 2) mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos de primer curso de las titulaciones en las Facultades mencionadas; 3) acostumbrar a los alumnos de primero al proceso dialéctico y a la interpretación de los hechos en una perspectiva de largo plazo; 4) estimular el desarrollo de los intereses de los alumnos, apoyándolos sobre bases metodológicas sólidas; y 5) crear instrumentos que puedan utilizar los docentes de historia de otras facultades y de otras universidades.

El aspecto auténticamente innovador de la propuesta incide en promover la riqueza de las interpretaciones de nuestra disciplina como elemento para fomentar el interés del alumnado. En otras palabras, la innovación consiste en utilizar la vinculación entre docencia e investigación para aumentar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Obviamente, la participación de los alumnos puede generar también un feedback positivo que a su vez puede mejorar la investigación del docente (generando un flujo ambivalente, como sostiene Boyer).

Además, el proceso dialéctico implicado en los debates que las conferencias de las Jornadas generan permite evitar, en una primera fase, la natural aversión de los alumnos a los textos y a los libros. En un segundo momento, una vez fomentado el interés de los alumnos, se pueden sugerir los textos y los medios más adecuados para profundizar los temas de las conferencias que más les han interesado. Las Jornadas se sitúan en el centro del nuevo sistema de las clases prácticas. Previamente, las clases se utilizan, en buena medida, para la preparación de las Jornadas. Las clases inmediatamente siguientes al evento se centran en el debate generado por las Jornadas mismas. Luego los alumnos realizan pequeños trabajos de investigación (de varias formas) siguiendo sus propios intereses personales, emergidos durante las conferencias. De esta

[11] Kevin B. Sheets, "Thinking Historically: Perspectives on the Professional Development of Teachers from a Teaching American History Grant", *The History Teacher* 43/3: 455-461.
[12] v. http://historiadelaempresa.es/blog/

forma, no sólo las Jornadas se integran perfectamente con las medidas prácticas vigentes, sino que constituyen la base de un nuevo sistema de docencia práctica de la historia que pone su centro en la estimulación del interés de los alumnos por la disciplina.

La posibilidad de escuchar en un solo día a varios profesores de la misma disciplina, que describen e interpretan los hechos históricos de formas diferentes, puede ayudar a los alumnos a ampliar sus horizontes. En otras palabras, pensamos que la variedad interpretativa constituye un valor educativo importante que puede enriquecer el nivel cultural de los alumnos, elevando la calidad de las titulaciones que ellos cursan, también fuera de las fronteras de nuestra disciplina. Finalmente, a los estudiantes les gustan los debates y les gusta tomar posición en ellos. Las Jornadas constituyen un elemento esencial para fomentarlos y reavivan una forma de aprendizaje hoy en día bastante descuidado: el proceso dialéctico. La posibilidad de aprender a través de un intercambio productivo de opiniones con docentes diferentes representa una innovación relevante.

El proyecto implica la mejora sustancial de las clases prácticas de las asignaturas de Historia de las Relaciones Laborales y de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo. Las dos son asignaturas obligatorias, respectivamente, del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y de todas las titulaciones impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Grado en Economía, Grado en Administración y Dirección de Empresa, Grado en Finanzas y Contabilidad, Grado en Marketing e Investigación de Mercados, Grado en Turismo, Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho).

Por tanto, la introducción sistemática de las Jornadas como instrumento de la docencia práctica supone dos niveles en la mejora de las titulaciones consideradas: 1) la mejora directa, a través de la implementación de una asignatura básica que la sostiene; 2) la mejora indirecta, porque la adquisición de nuevas metodologías analíticas por parte de los alumnos se repercute positivamente sobre la titulación en su conjunto. En particular, la mejora directa se debe a la optimización de las clases prácticas que, a su vez, implica una mayor profundización de la disciplina y la obtención de un más elevado nivel de conocimiento de la historia por parte de los estudiantes. Por otro lado, la mejora indirecta se debe, en primer lugar, a la adquisición de nuevas competencias más generales por parte del alumnado de las titulaciones consideradas. Estas competencias -es decir, el análisis a largo plazo, la participación activa en las conferencias, la toma de decisiones (en el momento en que se elige un tema para profundizar en él), la consiguiente capacidad emprendedora en el desarrollo práctico de sus intereses y la capacidad de elaboración (en la escritura de un trabajo)- constituyen, en su conjunto, un enriquecimiento evidente de las competencias de los alumnos, que pueden ser utilizadas en la realización de los Trabajos de Fin de Grado (TFG).

En conclusión, por un lado, las Jornadas Docente representan un instrumento de docencia práctica coherente con el sistema educativo de las Facultades de

Ciencias Económicas y de Ciencias del Trabajo de Granada. Por otro lado, las Jornadas encajan perfectamente en el debate sobre la integración entre docencia e investigación, constituyendo una solución práctica viable, y útil tanto a los alumnos como a los profesores.

3. Resultados de las Jornadas

La última edición de las Jornadas Docentes de Historia de las Relaciones Laborales se han organizado los días 24 y 25 de Noviembre de 2015 mientras las Jornadas docente de Historia Económica han tenido lugar el 27 y el 28 de Abril de 2016. Como estaba previsto en el proyecto inicial hemos realizado una encuesta de los alumnos para medir el impacto de las Jornadas. Han sido encuestados 186 alumnos del grado en Relaciones Laborales y 125 alumnos de la facultad de Ciencias Económicas (Grado en Economía, Grado en Finanzas y Contabilidad y Grado en Marketing e Investigación de Mercados), sobre un total de 311 alumnos. La participación a las Jornadas Docentes era obligatoria para todos los alumnos que utilizaban el sistema de la evaluación continua.

La encuesta consta de dos partes. La primera se basa en respuestas cerradas (cinco posibles respuestas) que miden la valoración de las Jornadas por parte de los alumnos. La segunda parte consta de respuestas de tipo cualitativo que invitan a los alumnos evidenciar los defectos de la iniciativa o a proponer posibles mejoras.

En su conjunto las Jornadas han sido apreciadas por los alumnos: el 71 % ha valorado positivamente esta experiencia (61% bastante y 10 % mucho), el 12 % no ha expresado ninguna opinión y el restante 17% ha expresado una opinión desfavorable (16% poco y solo el 1% para nada).

Grafico 1. Valoración global de las Jornadas Docentes

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Más en detalle, los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas han apreciado más la iniciativa que sus compañeros de la Facultad de Ciencias del Trabajo. Como muestran los gráficos 2 y 3, el 78% de los alumnos de Económicas han valorado positivamente las Jornadas frente al 68% de los alumnos de Ciencias del Trabajo.

Grafico 2. Valoración de las Jornadas Docentes de Historia de las Relaciones Laborales

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Grafico 3. Valoración de las Jornadas Docentes de Historia Económicas

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

En general los alumnos han apreciado las conferencias como una iniciativa organizada para ellos y, por tanto, la mayoría juzga las conferencias a las que ha

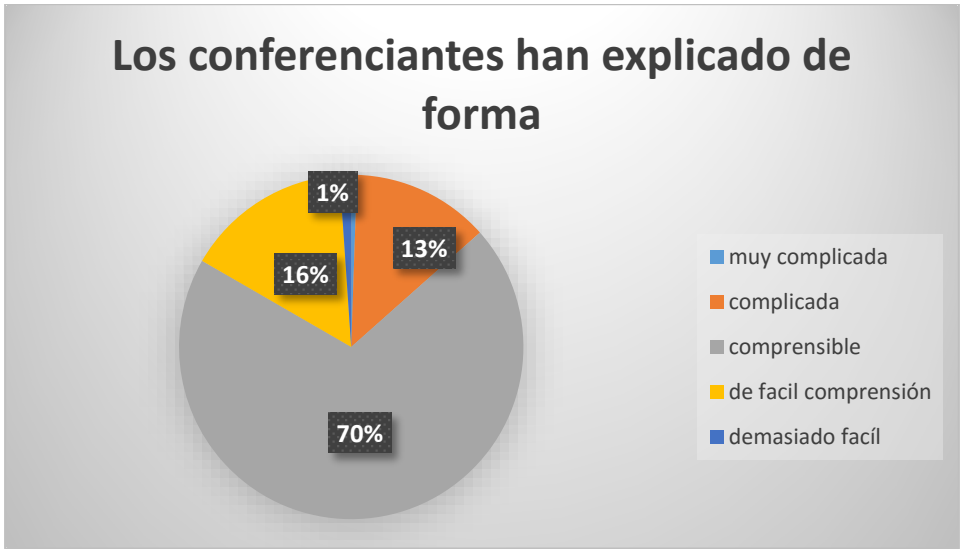
asistido como “comprensibles”. Prácticamente ninguno ha percibido las conferencias como demasiado fáciles o demasiado complicadas.

Grafico 4. Percepción de los alumnos en su conjunto

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

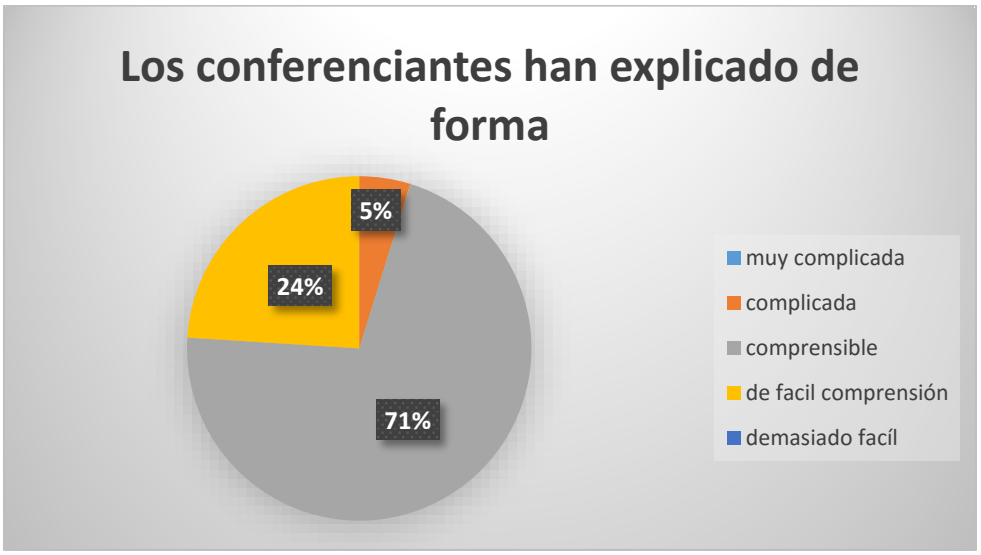
Curiosamente, las conferencias han parecido más complicadas a un número superior de alumnos del grado en Relaciones Laborales respecto a los alumnos de los de Económicas. Este dato es perfectamente coherente con el nivel de preparación del alumnado de Económicas, ligeramente superior a la media en la Universidad de Granada.

Grafico 5. Percepción de los alumnos de Ciencias del Trabajo



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Grafico 6. Percepción de los alumnos de Ciencias Económicas



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Otro dato positivo es la coherencia entre las Jornadas Docentes y el temario de las asignaturas. El 75% de los alumnos está convencido de que las conferencias se relacionan mucho o bastante con el temario desarrollado durante las clases teóricas. Lo que significa que los profesores del proyecto hemos conseguido acercar la investigación de los ponentes con el plan docente desarrollado. Una pequeña evidencia de la posible integración entre docencia e investigación.

Grafico 7. Coherencia entre las Jornadas y el temario teórico

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

En el capítulo 2 hemos evidenciado la importancia de acercar los alumnos a la historia, en particular fomentado sus propios intereses en clave histórica. El

73% de los alumnos encuestados en ambas facultades se han declarado mucho o bastante interesados en los temas tratados en las Jornadas. Por lo contrario solo el 15% se ha declarado poco o nada interesado a los temas explicados. Evidentemente, también la elección de los temas de las diferentes conferencias ha sido coherente con el interés enseñado durante las clases teóricas por los alumnos.

Grafico 8. Interés por los temas tratados (alumnos de ambas facultades)

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

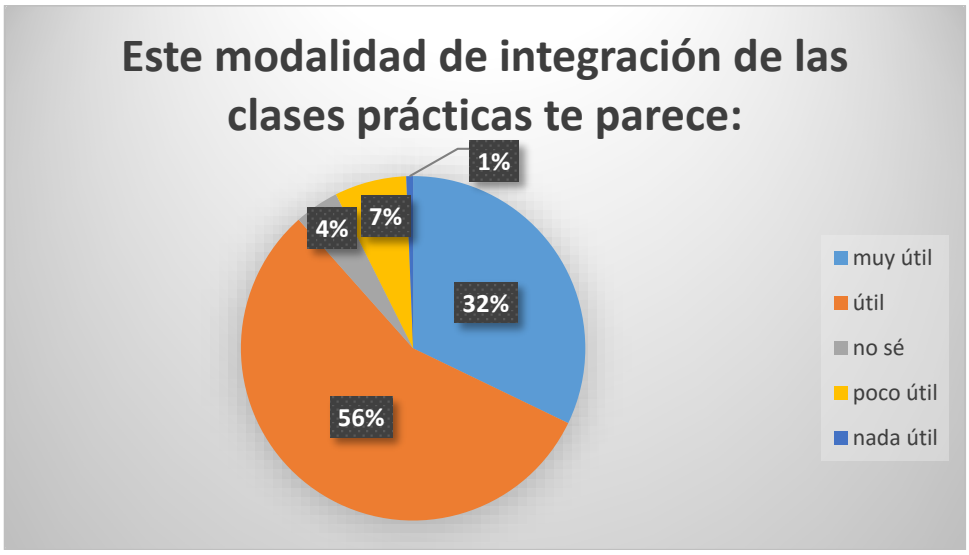
Los datos desagregados no muestran una diferencia substancial entre las dos facultades. Sin embargo, los alumnos de Económicas parecen ligeramente más interesado a los temas tratados en las Jornadas.

Grafico 9. Interés por los temas tratados respectivamente en la facultad de Ciencias del Trabajo y en la facultad de Ciencias Económicas

Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Las respuestas a la última pregunta cerrada ("Este modalidad de integración de las clases prácticas te parece:...") desvelan un aspecto de gran interés. El 88% de los alumnos de las dos facultades piensa que las Jornadas son un instrumento didáctico útil, o muy útil, y tan solo el 8% piensa que sea poco útil o inútil.

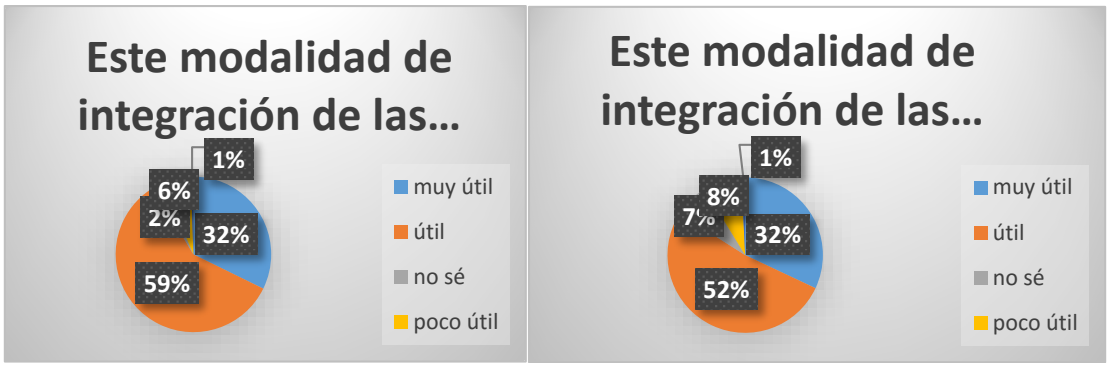
Grafico 10. Utilidad de las Jornadas



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

De hecho si se compara el grafico 10 con el grafico 2 se descubre que el 17% de los alumnos considera útiles las Jornadas a pesar que estas últimas no le han gustado (recuerdo que solo el 71% de los alumnos declaraba que les habían gustado las Jornadas). El dato es aún más sorprendente si se consideran los dos gráficos desagregados. En la facultad de Ciencias del Trabajo (donde solo el 68% de los alumnos ha declarado que les han gustado las Jornadas) nada menos que el 91% de los alumnos cree que las Jornadas son un instrumento útil. Por lo contrario, en la facultad de Económicas solo el 84% de los alumnos cree que la Jornadas han sido un útil instrumento docente. En conclusión, en la facultad de Ciencias del trabajo, más del 20% de los alumnos creen que las Jornadas sean útiles a pesar que estas no les han gustado.

Grafico 11. Utilidad de las Jornadas respectivamente en la facultad de Ciencias del Trabajo y en la facultad de Ciencias Económicas



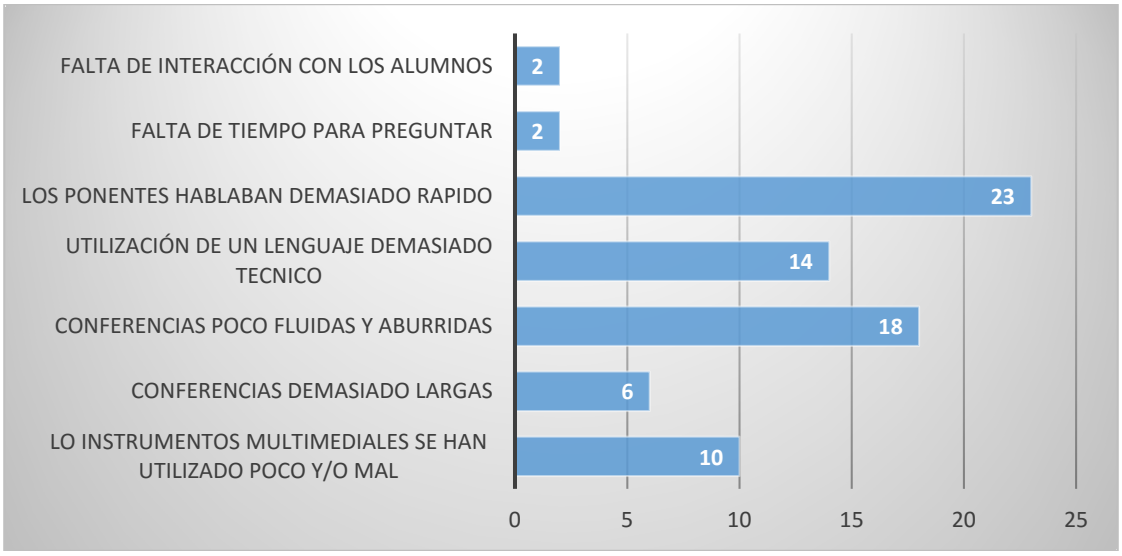
Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Lo que subrayan los datos cuantitativos de las encuestas es una evidente satisfacción de los alumnos con respecto a las Jornadas docentes: les han gustado, les han resultado comprensibles y, por encima de todo, les han parecido muy útiles.

Solamente mirando a los datos cualitativos (quejas y sugerencias) se pueden apreciar también unos defectos de las Jornadas y, consiguientemente, se pueden planear las posibles mejoras.

Los alumnos de Ciencias del Trabajo se quejan principalmente que los ponentes hablan demasiado rápido, que las ponencias carecen de fluidez, que el lenguaje es demasiado técnico y que los profesores no han utilizado instrumentos multimedia (power point, video...).

Grafico 12. Quejas de los alumnos de Ciencias del Trabajo



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Estas quejas se relacionan estrictamente con la escasa actitud para la concentración de larga duración, típica de la generación Y:

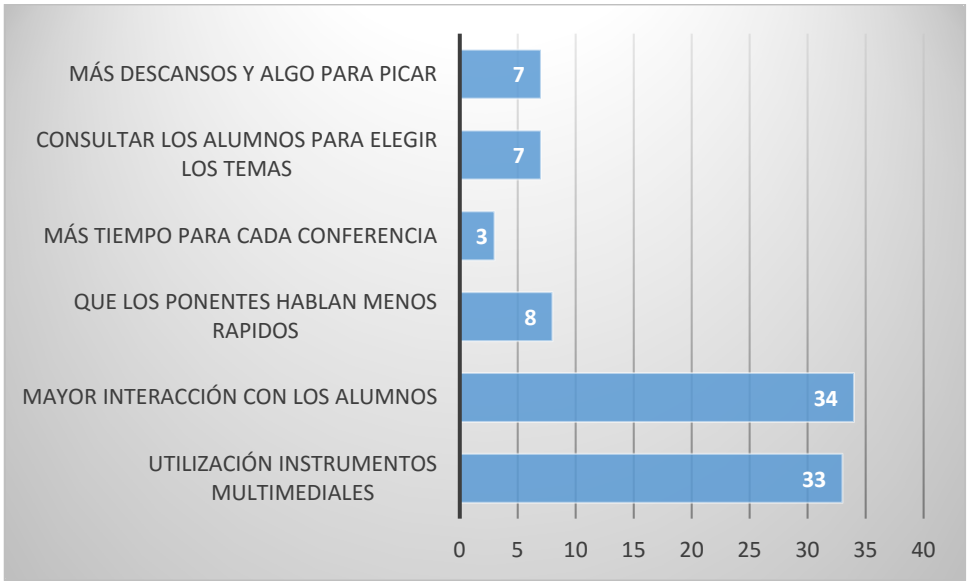
> These students are often very impatient learners. Unaccustomed to having to be resourceful beyond the confines of a Google search, students expect the research process to be fast, painless, and relatively free of complications[13].

La consecuencia es que los profesores deben encontrar métodos que ayuden a los alumnos aumentar sus capacidades de concentración y aprendizaje. Por ejemplo:

> Generation Y students respond much better to "active learning" opportunities than lecture, and to classroom activities that maximize peer interaction, such as group discussion or projects.

Efectivamente, también las sugerencias de los alumnos confirman esta teoría pedagógica: ellos piden principalmente por una mayor interacción entre ponentes y alumnado y una mayor utilización de medios multimedia.

Grafico 13. Sugerencias de los alumnos de Ciencias del Trabajo

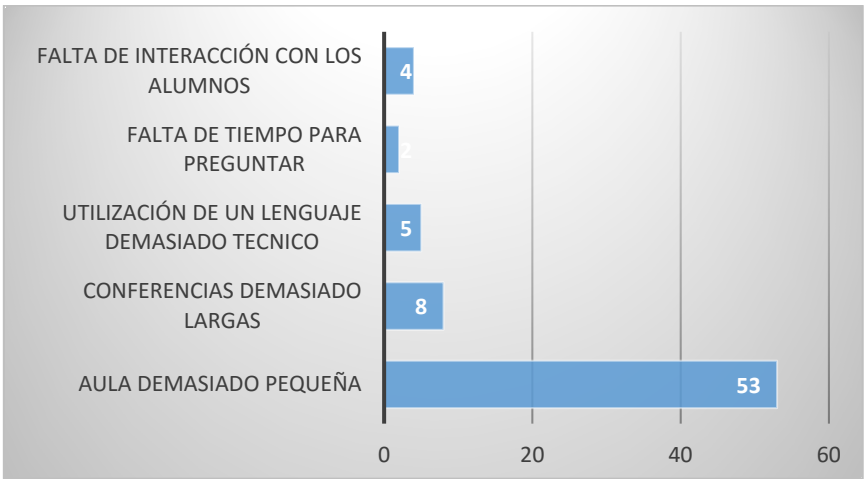


Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Los resultados de la encuesta cualitativa en la facultad de Económicas son menos fiables porque afectados por un problema contingente. Durante el segundo día de las Jornadas de Historia Económicas no había disponibilidad de aulas, y los organizadores hemos tenido que reservar un aula de capacidad inferior a la que hemos utilizado el primer día. Consiguientemente, tanto las quejas como las sugerencias de los alumnos se han concentrado sobre este problema.

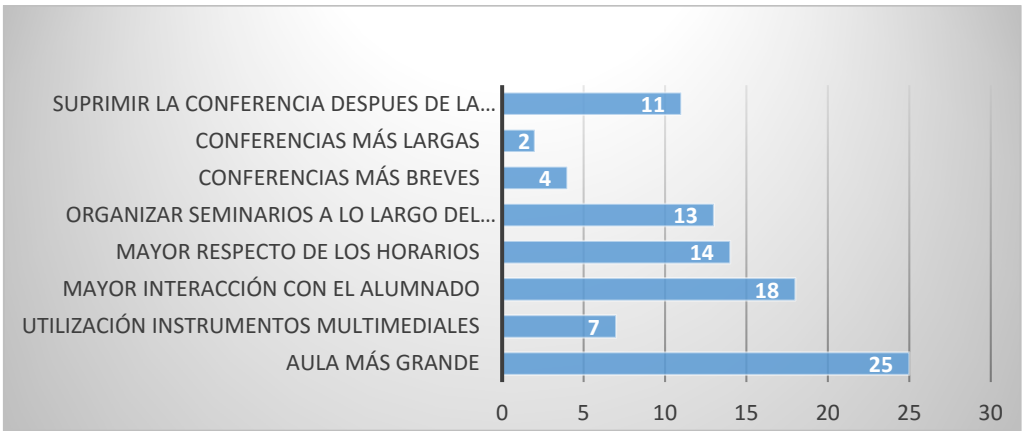
[13] Valerie S. Thaler, "Teaching Historical Research Skills to Generation Y: One Instructor's Approach", *The History Teacher* 46/2: 267-281, p. 271.

Grafico 14. Quejas de los alumnos de Ciencias Económicas



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Grafico 15. Sugerencias de los alumnos de Ciencias Económicas



Fuente: Encuestas del Proyecto Innovación Docente 15/28 de la Universidad de Granada

Sin embargo, es interesante notar que los alumnos de Económicas sugieren organizar seminarios breves en lugar que una serie de conferencias concentradas en dos días. Esto testimonia una vez más la escasa actitud en mantener la concentración durante un largo periodo (tres o cuatro horas).

Conclusiones

Finalmente, con casi veinte años de retraso, el debate sobre la posible integración entre docencia e investigación ha llegado a España. El proyecto de innovación docente presentado en esta comunicación encaja perfectamente en este debate, proponiendo un instrumento docente que implica acercar la investigación de los profesores a los alumnos. Las Jornadas exaltan tanto la excelencia investigadora como la excelencia docente. Por un lado los buenos

investigadores tienen un incentivo en presentar sus resultados a sus compañeros y a los alumnos, que representan la comunidad universitaria en un sentido más amplio. Por otro lado, la necesidad de adaptar el lenguaje técnico de la investigación a un lenguaje comprensible a los alumnos, implica una mejora indirecta de las capacidades de docencia del profesor. Además las Jornadas representan una síntesis perfecta de la nueva relación entre docencia e investigación que implica conceptos nuevos como el "active learning" y la transferencia de los resultados. Por fin, las Jornadas docente de Historia tienen un valor añadido que es la posibilidad de presentar concretamente como el pasado modela al presente y como la historia no se basa sobre cuentos sino sobre evidencias concretas.

Los resultados de las Jornadas nos indican que estamos procediendo en la dirección correcta. Sin embargo, como muestran las sugerencias de los alumnos, las Jornadas necesitan mejoras. En primer lugar, es indispensable aumentar la interacción entre ponentes y alumnos, quizás reduciendo el tiempo de cada ponencia y dedicando más tiempo a la preguntas finales. En segundo lugar, los ponentes deberán utilizar un lenguaje más sencillo y deberán apoyarse a los instrumentos multimedia de que nuestras aulas disponen (power point, pizarras electrónicas, videos...).

Agradecimientos

Agradezco la colaboración de todos los miembros de nuestro grupo de innovación docente y la ayuda concreta del plan proprio de la Universidad de Granada que nos ha permitido concretizar nuestras ideas.

Referencias bibliográficas

Boyer, E. L. (1990) *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Eklöf Amirell, S. (2009) "Descent from the Ivory Tower: A Group Assignment for Studying the role of history in Society". *The History Teacher* 42/4: 441-456.

Larrinaga, C. (2015) "Las Jornadas docentes como recursos didáctico en la asignatura Historia de las Relaciones Laborales. El caso de la Universidad de Granada", presentada en XVII Reunión de Economía Mundial, Gijón, 3-5 de Junio de 2015.

Morales Vallejo, P. (2015) *La profesionalidad académica del siglo XXI: pautas para hacer visible la excelencia en la docencia*, ponencia inaugural de la conferencia *"De la docencia "amateur" a la docencia basada en la investigación: roles académicos emergentes"*, Universidad de Salamanca, 26-27 de noviembre de 2015.

Sheets, K. B. (2010) “Thinking Historically: Perspectives on the Professional Development of Teachers from a Teaching American History Grant”. *The History Teacher* 43/3: 455-461

Thaler, V. S. (2013) “Teaching Historical Research Skills to Generation Y: One Instructor’s Approach”. *The History Teacher* 46/2: 267-281.

Tosh, J. (2008). *Why History Matters*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

http://www.issotl.com/issotl15/, accessed on 23/05/2016.

http://www.indiana.edu/~histsotl/blog/?cat=3, accessed on 23/05/2016.

http://jornadas2015.red-u.org/, accessed on 23/05/2016.

http://www.aehe.es/congresos-y-actividades/docencia-universitaria/, accessed on 23/05/2016.

Un recurso para la docencia y la investigación: la biografía empresarial[1]

A resource for research and teaching: biography of entrepreneurs

Mercedes Fernández-Paradas
Universidad de Málaga

Juan Manuel Matés Barco
Universidad de Jaén

Resumen:

En esta comunicación se pretende dar a conocer el diseño de un Taller sobre Biografía Empresarial, dirigido a los alumnos de Historia Económica e Historia Contemporánea. También se pretende facilitar que se aproximen a las fuentes de carácter económico y que se inicien en la elaboración de biografías de empresarios. Se presenta un caso práctico, centrado en la figura del político y empresario Francisco Romero Robledo.

Palabras clave: docencia, investigación, biografía empresarial, archivos empresariales.

Abstract:

In this paper we intend to present the design of a workshop on biography of entrepreneurs, aimed at both students of Economic History and Contemporary History. We also aim to ease them when approaching sources of economic history and encourage them to initiate in developing biographies of entrepreneurs. A practical case is shown, focusing on the politician and businessman Francisco Romero Robledo.

Kewwords: teaching, research, biography of entrepreneurs, bussiness archives.

[1] Esta comunicación forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga PIE 15-067 y del Proyecto de Fomento de la Cultura Emprendedora «Iniciativa y creación de empresas» de la Universidad de Jaén.

Introducción

En esta comunicación se pretende dar a conocer el diseño de un Taller sobre Biografía Empresarial con la finalidad de que los estudiantes de Historia Económica e Historia Contemporánea pongan en valor el papel que históricamente ha desempeñado el empresariado. Asimismo, se pretende que los alumnos se aproximen a las fuentes de carácter económico e introducirlos en la investigación a través de la "construcción" de biografías de empresarios, como un primer paso en su formación que les permita acometer Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster sobre esta materia. En definitiva, dentro de un marco de innovación educativa, el objetivo de esta comunicación es mostrar la necesidad de proponer trabajos sobre empresas y empresarios a los alumnos de nuestras asignaturas de Historia Económica e Historia Contemporánea. Asimismo, plantearles un caso práctico sobre historia empresarial, centrado en la figura de Francisco de Paula Romero Robledo y los recursos documentales a consultar para "construir" su biografía empresarial.

1. El Taller de Biografía Empresarial

El Taller se estructura en siete fases:

1) Formación teórica.
2) Recopilación de información sobre el nivel de conocimientos del alumnado.
3) Se ofrece a los estudiantes una síntesis sobre la biografía de Francisco de Paula Romero Robledo.
4) Los estudiantes, a nivel individual, buscan documentación en archivos e internet sobre biografías de empresarios, en especial de Francisco Romero Robledo.
5) En clase los alumnos realizan una puesta en común sobre los archivos, centros de documentos, bibliotecas..., en los que han encontrado material, así como el tipo de documentos localizados.
6) Visita al Archivo Histórico Municipal de Antequera en el que los estudiantes consultan documentación sobre Romero Robledo.
7) Los alumnos elaboran un listado de tipos de documentos para elaborar biografías de empresarios.

1) Formación teórica. En esta primera fase, de contenido teórico, se les ofrece una aproximación a los estudios de Historia de la Empresa, tanto desde el punto de vista teórico como en su plasmación sobre estudios de casos concretos. Por este motivo, se lleva a cabo una breve aproximación a los postulados teóricos que esta disciplina ha desarrollado, a la vez que se hace un mínimo recorrido por su proceso de implantación en el ámbito académico. A continuación, se analizan algunos aspectos relacionados con la figura del empresario en la Inglaterra victoriana y la incidencia que ha tenido este debate sobre el tipo de formación de los emprendedores británicos, se examina el caso español entorno al debate sobre la existencia de espíritu empresarial en nuestro país. Asimismo, se realiza una breve síntesis acerca de la historiografía sobre la biografía empresarial en España y Andalucía. Como epílogo a esta parte, se les ofrece la

posibilidad de consultar monografías sobre biografías de empresarios a nivel regional[2] y ejemplos a nivel individual.

2) En esta etapa, se reúne información de carácter cualitativo y cuantitativo. Sobre esta última, se ha elaborado un cuestionario para conocer su nivel de conocimientos y de uso de fuentes documentales relacionadas con la biografía empresarial. De esta manera, se puede ser realista en cuanto a la organización del Taller en los aspectos prácticos.

3) Se ofrece a los estudiantes una síntesis sobre la biografía de Francisco de Paula Romero Robledo (1838-1906), en la que se justifica su relevancia política, económica, social y cultural. Veamos por qué fue tan relevante.

Francisco Romero Robledo nació en Antequera en 1838. Fue el tercer hijo del matrimonio formado por Matías Romero Mantilla y Teresa Robledo Checa. Esta última falleció en el parto de su hija Concepción. Su abuela materna, María Remedios Checa Ruiz se encargó de la crianza de F. Romero Robledo. Su tío Vicente Robledo Checa (1810-1884) lo consideró como el hijo que no tuvo, encargándose de su formación, de su ascenso en la política antequerana y asesorándole en los asuntos económicos. Vicente Robledo fue escribano, industrial y uno de los prohombres del partido conservador[3]. Logró que su sobrino despojase de la representación del distrito electoral a los Márquez de Álora. Entre 1876 y 1905, Romero Robledo fue elegido en todas las convocatorias generales y controló el ayuntamiento antequerano. Romero terminó la Licenciatura en Derecho Civil y Canónico en 1859, dos años después se doctoró. En 1875, siendo Ministro de la Gobernación, contrajo matrimonio con Josefa Zulueta Samá, hija de Julián Zulueta y Amondo, quien asentado en Cuba, se dedicó al tráfico de esclavos y a la producción de azúcar de caña[4]. Francisco Romero fue durante mucho tiempo el hombre de confianza de Antonio Cánovas del Castillo, como su Ministro de Gobernación se encargó del encasillado, es decir, el denominado "pucherazo". Era conocido como el Gran Elector[5]. Ocupó otros cargos relevantes, entre ellos, fue Ministro de Ultramar, Ministro de Fomento, Ministro de Gracia y Justicia y Presidente del Congreso de los Diputados. Sus relaciones con Cánovas del Castillo fueron difíciles, ya que hubo largos periodos en los que estuvieron muy unidos y otros en los que hubo desavenencias. Por este motivo, Romero Robledo creó el partido Liberal-Reformista en 1886. Éste desapareció, tras su vuelta a las filas del partido conservador en 1890. Tras el asesinato de Cánovas en 1897 y su derrota ante Francisco Silvela por el control de partido conservador, fue un disidente que luchó por recuperar el poder desde la facción romerista. La Tesis Doctoral de Francisco José García Ariza, *Orígenes y consolidación de la Sociedad*

[2] Para el caso de Andalucía, los alumnos consultan el libro coordinado por Parejo Barranco (2011).
[3] García Ariza (2015) p. 116.
[4] Rodrigo y Alharilla (1998).
[5] Sobre su quehacer en el ámbito de la política, son fundamentales las aportaciones de Ayala Pérez (1974) y Ramos Rovi (2009). A nivel local, cabe reseñar el estudio de Parejo Barranco (2006).

Azucarera Antequerana (1890-1906)[6] ha dado a conocer la faceta de Francisco Romero como empresario, hasta entonces desconocida. A principios del siglo XX era el mayor contribuyente de Antequera[7], el presidente de la *Sociedad Azucarera Antequerana*[8], empresa que fundó en 1890, así como accionista importante en los sectores de la banca, el textil, el ferrocarril...Además, desplegó una intensa actividad en la vida social madrileña, en instituciones culturales, en la conservación del patrimonio histórico y artístico de la ciudad de Antequera y como poeta.

4) El alumnado, a nivel individual, busca documentación en internet sobre biografías de empresarios, en especial Francisco Romero Robledo, el personaje sobre el que se desarrolla la visita al Archivo. En esta fase se pretende que los estudiantes se impliquen en la localización de material documental.

5) A continuación, los alumnos realizan una puesta en común sobre los archivos, centros de documentos, bibliotecas..., en los que han encontrado documentación, así como la identificación del tipo de documentos localizados.

6) Visita al Archivo Histórico Municipal de Antequera. Hemos seleccionado este archivo porque en el mismo se encuentra abundante documentación sobre nuestro protagonista y porque se trata de un archivo singular. Fue creado por una Orden del Ministerio de Educación y Ciencia el 4 de febrero de 1970. En dicha orden se estableció que le correspondía custodiar los fondos del Distrito Notarial de Antequera. Esto es relevante, porque es inusual que un archivo, cuyo origen es de carácter municipal, tenga dicha competencia. Dicho fondo de protocolos resulta vital para conocer la formación del patrimonio de Romero Robledo y la constitución de la *Sociedad Azucarera Antequerana*.

En las últimas décadas, los sucesivos responsables del Archivo, Manuel Cascales, Antonio Parejo y José Escalante, han realizado una ímproba labor para que la sociedad antequerana sea consciente de la necesidad de depositar documentación en el mismo. El resultado es una institución singular, sin parangón a nivel andaluz, que custodia documentación que abarca desde 1411 hasta finales del siglo XX. Prueba de ello son los fondos que lo conforman: Fondo Municipal, Fondo de Protocolos Notariales, Fondo Parroquial, Fondo Familiar, Fondo de Hermandades y Cofradías, Fondo Judicial, Fondo de la Real Colegiata, Fondo Hemeroteca, Fondo Videoteca, Fondo Fotográfico, Fondo de la Cámara Agraria y Fondo Empresarial, este último incluye el Archivo de la *Sociedad Azucarera Antequerana*, el *Archivo Larios S.A.* y el *Archivo Antequera Cinema*[9]. Entre los Archivos que constituyen el Fondo Familiar, está el Archivo de Francisco Romero Robledo. Por tanto, el Archivo Histórico Municipal de Antequera pueda resultar un buen "laboratorio" para que los estudiantes conozcan la documentación que está permitiendo construir la vida

[6] García Ariza (2015).
[7] Parejo Barranco (1998), p. 153. Fernández Paradas (2004) p. 208.
[8] Se trata de una sociedad de cierta relevancia ya que a comienzos del novecientos su fabricación de azúcar representó el 5,8% de la producción nacional y el 13,7% de la andaluza. García Ariza (2015) p. 243.
[9] Escalante Jiménez (2002) (2007) y (2009) p. 80.

empresarial de Romero Robledo[10], así como las de otros empresarios antequeranos y malagueños.
La Visita al Archivo comprende las siguientes actividades, en las que contamos con la inestimable ayuda del responsable del Archivo, José Escalante Jiménez y del Dr. José Francisco García Ariza.

Primero, se comenta el edificio en el que tiene su sede el Archivo. Se trata del antiguo Real Pósito de la Ciudad, remodelado a finales del pasado siglo. Los estudiantes conocen las distintas dependencias, incluidas las salas de trabajo de personal, las salas en las que está la documentación, la sala dedicada a restauración y la sala de investigadores.

Posteriormente, se realiza una breve introducción histórica sobre la historia de la ciudad, en especial sobre su relevancia económica en el ochocientos. Antequera ha sido una ciudad atípica ya que junto a su carácter agrario, ha participado de actividades comerciales y fabriles, que han aprovechado su situación geográfica privilegiada. Durante el siglo XIX desarrolló un modelo de crecimiento endógeno, basado en la actividad textil, en el que tuvo un papel destacado Vicente Robledo, tío de Francisco Romero Robledo[11]. Según Antonio Parejo, en 1861, unas 2.000 personas, una cuarta parte de la población activa trabajaba en las fábricas textiles. Ello convertía a Antequera en la 15 ciudad industrial española y en la más industrializada de la provincia de Málaga[12].

A continuación, el archivero municipal, José Escalante, explica el Cuadro de Clasificación del Archivo, con especial énfasis en el Fondo de Archivos Empresariales y el Archivo Familiar de Francisco Romero Robledo. Luego, los alumnos consultan en la Sala de Investigadores documentación sobre Romero Robledo. Los documentos seleccionados son los siguientes:

- Partida de nacimiento de Francisco de Paula Romero Robledo (Fondo Parroquial).
- Imagen de su título de Licenciado en Derecho Civil y Canónico (Fondo de Fotografías).
- Correspondencia entre Francisco Romero y Vicente Robledo (Fondo de Archivos Familiares, Archivo de Francisco Romero Robledo).
- Actas Capitulares, que hacen referencia, por ejemplo, a los éxitos de Romero Robledo y a los actos organizados con motivo de sus visitas a la ciudad (Fondo Municipal).
- Amillaramientos, en los que está relacionado su patrimonio rústico (Fondo Municipal).
- Listas de mayores contribuyentes (Fondo Municipal).
- Matricula industrial (Fondo Municipal).

[10] Francisco José García Ariza y Mercedes Fernández-Paradas están preparando una monografía sobre la formación del patrimonio de Francisco Romero Robledo y sus actividades empresariales. Asimismo, Antonio Jesús Pinto Tortosa está profundizado en los aspectos políticos y sociales.
[11] Parejo Barranco (1987a) y (1987b).
[12] Parejo Barranco (1998) p. 148.

- Escrituras de compraventa de tierras (Fondo de Protocolos Notariales).
- Escritura de constitución de la *Sociedad Azucarera Antequerana* (Fondo de Archivos de Empresas, Archivo de la Sociedad Azucarera Antequerana).
- Actas del Consejo de Administración de la *Sociedad Azucarera Antequerana* (Fondo de Archivos de Empresas, Archivo de la Sociedad Azucarera Antequerana.
- Listas de accionistas de la *Sociedad Azucarera Antequerana* (Fondo de Archivos de Empresas, Archivo de la sociedad Azucarera Antequerana).
- Planos de la *Sociedad Azucarera Antequerana* (Fondo de Archivos de Empresas, Archivo de la sociedad Azucarera Antequerana).
- La Revista "Antequera por Su Amor", que contiene publicidad de la *Sociedad Azucarera Antequerana* (Fondo de Hemeroteca).
- Discursos de Francisco Romero Robledo (Fondo de Archivos Familiares, Archivo de Francisco Romero Robledo).
- Poesías de Francisco Romero Robledo (Fondo de Archivos Familiares, Archivo de Francisco Romero Robledo).
- Proyecto de arco con motivo de la recepción del Ayuntamiento de Antequera a Francisco Romero Robledo en 1880 (Fondo Municipal).
- Fotografías de la Finca "El Romeral" sobre el ingenio "San José" y el Cortijo del mismo nombre, en el que fueron frecuentes las visitas de destacados políticos y empresarios de la España de la Restauración del último cuarto del ochocientos (Fondo de Fotografías).
- Fotografías de Francisco Robledo de diferentes etapas de su vida (Fondo de Fotografías).
- Fotografías de la llegada de sus restos mortales a Antequera y su multitudinario entierro (Fondo de Fotografías).

Tras la consulta de los documentos, se responderá a los comentarios y dudas de los estudiantes.

7) Por último, los alumnos elaborarán un listado de tipos de documentos para elaborar biografías de empresarios.

Conclusiones

En definitiva, se ha elaborado una actividad de carácter teórico y práctico, con la que se pretende que los estudiantes, mediante su actividad participación, adquieran unos conocimientos teóricos y unas capacidades, dirigidas a fomentar su interés por la biografía empresarial y en general las fuentes de carácter económico. Y, en suma, puedan acometer con solvencia estudios sobre biografías de empresarios.

Referencias bibliográficas:

Ayala, J. (1974) *Un político de la Restauración: Romero Robledo*. Antequera.

Escalante Jiménez, J. (2002) “El Archivo Histórico Municipal de Antequera: Glorias y Penas”, *Jábega*, 92, pp. 61-70. Málaga.

Escalante Jiménez, J. (2007) *Guía Del Archivo Histórico Municipal De Antequera*. Antequera.

Escalante Jiménez, J. (2009) *Fragmentos para una historia de Antequera*. Málaga.

Fernández Paradas, M. (2004) *Propios, Arbitrios y Comunales. El patrimonio territorial del Concejo de Antequera (siglos XV-XIX)*. Málaga.

García Ariza, F. J. (2015) *Orígenes y Consolidación de la Sociedad Azucarera Antequerana*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Parejo Barranco, A. (1987a) *Historia de Antequera*. Antequera.

Parejo Barranco, A. (1987b) *Industria dispersa e industrialización en Andalucía. El textil antequerano, 1750-1900*. Málaga.

Parejo Barranco, A. (1998) “Revolución liberal y élites locales. Dos ejemplos antequeranos de la segunda mitad del siglo XIX”, en Gómez Mendoza, A. y Parejo, A. (eds.), *De economía e historia. Estudios en homenaje a José Antonio Muñoz Rojas*. Antequera, pp. 139-184.

Parejo Barranco, A. (2006) *Francisco Romero Robledo. Último político romántico. Ingenio de la Restauración (Antequera, 1838-Madrid, 1906)*. Antequera.

Parejo Barranco, A. (coord.) *Grandes empresarios andaluces*. Madrid.

Ramos Rovi, Mª. J. (2009) *Romero Robledo y el parlamentarismo español*. Madrid.

Rodrigo Y Alharilla, M. (1998):“Con un pie en Catalunya y otro en Cuba: la familia Samá, de Vilanova”, *Estudis històrics i documents dels arxius de protocols*, 16, pp. 359-398. Barcelona.

Las Jornadas docentes de Historia de las Relaciones Laborales. Una experiencia entre la investigación y la docencia en la Universidad de Granada[1]

The educational conference in the "History of Labour Relations" subject. An experience between research and teaching at the University of Granada

Carlos Larrinaga
Universidad de Granada

Resumen:

La experiencia de las Jornadas Docentes realizada durante el curso 2014-2015 en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales de primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Granada resultó ser una práctica tan enriquecedora para los alumnos y profesores que tomamos parte en ellas, que decidimos presentar un proyecto de innovación docente para seguir profundizando en este tipo de actividades. Concedido por la Universidad de Granada, con esta comunicación se pretende dar a conocer las potencialidades de este recurso didáctico en el que se combinan dos de los aspectos fundamentales de un profesor universitario: la investigación y la docencia. Tratándose de unas jornadas docentes, la idea es que los ponentes invitados no sólo den a conocer sus investigaciones, sino que también puedan plantear, en su calidad de enseñantes, diferentes medios didácticos. Por tanto, el objetivo concreto de esta comunicación es hacer hincapié en los resultados obtenidos en las Jornadas Docentes de Historia de las Relaciones Laborales de 2015 y hacer una puesta común para perfeccionar la metodología empleada.

Palabras clave: Jornadas Docentes, Historia de las Relaciones Laborales, investigación, docencia.

Abstract:

The experience of Educational Conference held during the 2014-2015 course in the subject of History of Labour Relations of first year Bachelor of Labour Relations and Human Resources at the University of Granada was such an enriching practice for students and professor who took part, that we decided to present a teaching innovation project to further deepen such activities. It

[1] Una versión previa de este trabajo fue presentada en la XVII Reunión de Economía Mundial, celebrada en Gijón los días 3-5 de junio 2015. Asimismo, esta contribución forma parte del Proyecto de Innovación Docente "15-29" 2015-2017, financiado por la Universidad de Granada.

awarded this project by the University of Granada, this paper aims to publicize the potential of this educational resource which combine two fundamental aspects of a university professor: research and teaching. In the case of an educational conference, the idea is that not only invited speakers to share their research, but they can also raise, as of teachers, different teaching aids. Therefore, the specific purpose of this paper is to emphasize the results in Educational Conference of Labour History 20015 and make a common start to perfect the methodology used.

Keywords: Educational Conference, History of Labour Relations, research, teaching.

Introducción

Suele ser habitual que los cursos de historia impartidos fuera de las facultades de Letras representen un verdadero desafío y eso es precisamente lo que nos ha sucedido a los profesores que impartimos la asignatura "Historia de las Relaciones Laborales" en la Universidad de Granada. En concreto, hablamos de una materia programada en el primer cuatrimestre del primer curso del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Aparte del mayor o nivel que puedan tener en historia, el problema radica en que con frecuencia los alumnos interpretan estos cursos de historia como una obligación curricular y mayoritariamente se limitan a memorizar los hechos históricos sin reflexionar sobre la posibilidad de analizar el presente a través del estudio del pasado. Al incluir nuestra asignatura en las materias meramente memorísticas, nos encontramos con un serio inconveniente a la hora de plantear los contenidos y las prácticas de la misma. Con un planteamiento de estas características, evitan profundizar en los distintos matices de la historia y descuidan las diferencias existentes en las variadas interpretaciones del pasado. En este sentido, por lo general los estudiantes prefieren utilizar una sola visión. A ser posible, la del manual o la de los apuntes, olvidándose de que el método histórico no es ni único ni lineal. No son conscientes de que la historia, a diferencia de otras ciencias, presenta matices, interpretaciones y distintas lecturas. En definitiva, que la historia es una reconstrucción del pasado que depende mucho de quién la haga. Es por ello que, durante los últimos años, lo profesores del Área de Historia e Instituciones Económicas del Departamento de Teoría e Historia Económica que hemos impartido esta asignatura hemos procurado aumentar el interés y la curiosidad de los alumnos introduciendo nuevas modalidades de clases prácticas: 1) pequeños trabajos de investigación; 2) discusiones sobre documentales o sobre capítulos de libro; 3) comentarios de textos; y 4) elaboración de blogs[2].

Sin embargo, muchas de estas iniciativas se topan, por lo general, con la escasa actitud para la lectura que tienen nuestros estudiantes. A este respecto, la falta de capacidad de analizar e interpretar un texto reduce la posibilidad de que el alumno pueda profundizar en la metodología histórica, sobre todo, si tenemos en cuenta que estamos hablando de alumnos de primero, como ya se ha dicho[3]. Por todas estas causas, en el curso 2014-2015 los profesores de Historia de las Relaciones Laborales decidimos incorporar una nueva modalidad de clases prácticas, las que denominamos Jornadas Docentes de Historia de las Relaciones Laborales. Es decir, unas jornadas con conferencias impartidas por profesores de diferentes facultades de la Universidad de Granada (Ciencias Económicas y Filosofía y Letras) y de otras universidades. En dichas Jornadas los profesores invitados presentan distintas ponencias en las que se profundizaba en diferentes aspectos de la materia de la asignatura. Es decir, la idea era traer especialistas en un determinado tema y que diesen una conferencia sobre el mismo. La experiencia, en general, resultó positiva, ya que los alumnos participaron con atención en las conferencias. Incluso, durante los

[2] Fari (2014).
[3] Bartolomé et alii (2012).

días posteriores a las Jornadas, pudimos comentar con ellos las distintas interpretaciones históricas de los hechos y los alumnos demostraron un creciente interés en profundizar en el asunto. De lo que pudimos deducir que la exposición oral de unos aspectos específicos de la disciplina había estimulado a los estudiantes más que la lectura de los textos o incluso que la visión de documentales que no permiten relacionarse dialécticamente con el autor. Esta primera experiencia nos animó a presentar un proyecto de innovación docente tratando de profundizar en la validez de las Jornadas Docentes como recurso didáctico. Con la financiación del proyecto concedido por la Universidad de Granada y de la Facultad de Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos, que siempre ha apoyado generosamente esta iniciativa, en el presente curso 2015-2016, hemos vuelto a organizar unas nuevas Jornadas Docentes.

1. Planteamiento teórico

Partimos de la base de que en las asignaturas de historia la realización de las clases prácticas a veces puede parecer poco útil, aunque, en verdad, no lo es, como más adelante se verá. Es cierto que no se pueden hacer ejercicios como en las disciplinas matemáticas ni se pueden simular casos prácticos como en las disciplinas jurídicas, por ejemplo. Sin embargo, las clases prácticas constituyen un recurso muy importante para: 1) estimular el análisis del pasado como instrumento indispensable para comprender el presente; 2) fomentar el interés de los alumnos más allá de los temas incluidos necesariamente en el temario; o 3) verificar el efectivo nivel de aprendizaje de los alumnos. Hasta ahora, los profesores del Área de Historia e Instituciones Económicas hemos utilizado un conjunto de medidas para realizar estos objetivos[4]. Sin embargo, la novedad de los dos últimos cursos ha radicado, precisamente, en la integración experimental de las Jornadas Docentes, las cuales se han revelado como esenciales para fomentar el debate de los alumnos y para acostumbrarlos a una visión multi-interpretativa de los hechos y en el largo plazo.

Con la experiencia adquirida en el curso 2014-2015 y con la puesta en marcha del actual proyecto, nuestro objetivo es transformar de experimental a sistemática la utilización de las Jornadas. Pretendemos que se conviertan en un instrumento docente, con la consiguiente integración y coordinación con las modalidades utilizadas en las clases prácticas. De suerte que el aspecto realmente innovador de la propuesta resida en promover la pluralidad de las interpretaciones de nuestra disciplina como elemento para fomentar el interés del alumnado. Que se familiaricen, por tanto, con la idea de que los acontecimientos históricos, más allá de lo expuesto en el manual o en clase, son objeto de debate y de diferentes interpretaciones según los distintos autores.
En este sentido, el proceso dialéctico generado en los debates de las conferencias es sumamente enriquecedor, ya que complementan las visiones expresadas en los textos que manejamos o en el manual. Incluso, en un segundo momento se pueden sugerir a los alumnos las lecturas y los medios más adecuados para profundizar en el interés despertado por las conferencias. De

[4] González Arce et alii (2007) y Galán y Manzanares (2010).

esta forma pretendemos que las Jornadas se pongan en el centro del nuevo sistema de las clases prácticas. En efecto, por un lado, las clases previas a la iniciativa pueden ser utilizadas, en buena medida, para la preparación de las Jornadas. Mientras, las clases inmediatamente posteriores al evento se centrarán en el debate generado por las Jornadas. Y más aún, a la conclusión de las mismas, los alumnos realizarán pequeños trabajos de investigación siguiendo sus propios intereses personales, surgidos durante las conferencias. Es decir, que podrán escoger uno de los temas abordados en las ponencias para profundizar un poco más en él. De esta forma, no sólo las Jornadas se integrarán perfectamente con las clases prácticas vigentes, sino que constituirán el pilar de un nuevo sistema de docencia práctica de la materia impartida que pone en su centro la estimulación del interés de los alumnos por la disciplina.

En sí, las Jornadas se componen de un buen número de conferencias impartidas por diferentes profesores. En consecuencia, cada docente no sólo profundiza en aspectos particulares que, por lo general, han sido objeto de su investigación. Por lo que se trata de traer especialistas en la materia, que, en la medida de lo posible, puedan contar a nuestros alumnos sus propias inquietudes investigadoras y presentar sus resultados. Obviamente, las Jornadas no son un congreso académico, por lo que todos los conferenciantes deben adecuarse al público al que se dirigen. Pero, al mismo tiempo, tratándose de unas jornadas docentes, cada ponente también lleva a cabo su exposición utilizando métodos didácticos y claves interpretativas diferentes. De ahí que se pueda hablar de una experiencia entre la investigación y la docencia.

Evidentemente, somos muy conscientes de que los alumnos de primero están acostumbrados a una visión lineal de las disciplinas que estudian, identificando a menudo las asignaturas con los docentes que las imparten. Por tal motivo, la posibilidad de escuchar en dos días a varios profesores que describen e interpretan los hechos históricos de formas diferentes puede ayudar a los alumnos a ampliar sus horizontes. Es cierto que esto puede sorprenderlos en un primer momento y incluso crearles una cierta confusión. De ahí la labor previa de sus profesores, habiendo trabajado este aspecto en las clases anteriores a las Jornadas o incluso al término de las mismas, en las clases magistrales, que pueden servir para hacer aclaraciones o nuevos comentarios.

Además, y también visto como posible objetivo, participando en muchas conferencias, los estudiantes tendrán más posibilidades de encontrar un tema que pueda estimularlos a la hora de profundizar en la materia, lo cual podría incluso servirles en su momento para la realización de los Trabajos de Fin de Grado, como se sabe, obligatorios para todos ellos. Y este aspecto resulta muy importante no sólo para los profesores que impartimos la asignatura, sino incluso para el Decanato, ya que los alumnos, al terminar sus estudios de grado, deberán enfrentarse a este tipo de trabajo, por lo que las Jornadas les pueden servir para suscitar en ellos algún interés añadido por un aspecto de la materia en el cual quieran profundizar años más tarde. Dicho de otro modo, pensamos que la variedad interpretativa constituye un valor educativo importante que puede enriquecer el nivel cultural de nuestros estudiantes, elevando la calidad de las titulaciones que ellos cursan, incluso fuera de las fronteras de nuestra

disciplina. Las experiencias investigadoras de los docentes invitados pueden suscitarles cierto interés por algunos de los temas abordados.

Las Jornadas constituyen, pues, un instrumento clave para fomentar los debates entre los estudiantes y reavivan una forma de aprendizaje hoy en día bastante descuidado: el proceso dialéctico. La posibilidad de aprender a través de un intercambio productivo de opiniones con diferentes profesores representa una innovación relevante en este sentido. Por lo general, los alumnos son receptores de información y no suelen tener muchas posibilidades para participar activamente en el proceso de aprendizaje, sobre todo, si tenemos en cuenta que, progresivamente, se ha ido reduciendo el tiempo del que disponemos para explicar el temario. Las clases prácticas pueden ser de gran utilidad a estos efectos y, por nuestra experiencia, las Jornadas más aún. Como ya se ha dicho anteriormente, muchas veces no son conscientes de que el pasado se puede utilizar para analizar y comprender el presente. La participación en unas conferencias sobre temáticas diferentes, pero que siempre se relacionan con la actualidad, ayuda a los alumnos a adoptar una perspectiva de largo plazo, indispensable, asimismo, para la comprensión de otras asignaturas distintas a la historia, además de constituir una invitación a la reflexión[5].

Evidentemente, para despertar el interés de los alumnos, es necesario estimularles y ayudarles a poner en práctica sus ideas. Bajo esta perspectiva, las Jornadas sirven, sobre todo, de acicate, ofreciendo una amplia gama de oportunidades para profundizar en diferentes aspectos de la historia. En este caso, de la Historia de las Relaciones Laborales en un sentido muy amplio. Resumiendo, las Jornadas pueden ser un instrumento esencial en la formación de nuestro alumnado, suministrando temas de debate, interpretaciones y métodos de análisis. Obviamente, el profesor de las clases prácticas será el único responsable del desarrollo y de la supervisión de los trabajos. Sin embargo, habrá recibido una ayuda fundamental gracias a las Jornadas, debido al interés que éstas generan en los alumnos.

Considerando las Jornadas como un elemento importante e innovador para impartir las clases prácticas de historia, entendemos que se puede compartir con otros profesores interesados en este recurso docente, siendo factible aprovechar los instrumentos multimedia que la propia universidad pone a nuestra disposición, de manera que es posible grabar todas las conferencias de las Jornadas y colgarlas en la plataforma multimedia de la Universidad de Granada, que es la que aloja de forma abierta los vídeos que se organizan en dicha institución. De esta manera, pueden servir de material docente incluso para otros profesores que pudieran estar interesados. Lógicamente, es más barato proyectar una conferencia en clase que invitar a un ponente. Y puesto que los recursos son muy limitados, esta posibilidad se presenta como una opción muy válida para poder ser aprovechada.

[5] Galán y Martínez Rodríguez (2014).

2. Objetivos

Hechas estas primeras apreciaciones, conviene fijarnos ahora en los objetivos principales que unas Jornadas docentes de estas características presentan. Para ello tendremos que distinguir entre unos objetivos generales y otros particulares. En concreto, los primeros estarían relacionados con las competencias generales y específicas marcadas en la Guía docente de la asignatura[6]. Así, entre las generales, las Jornadas podrían servir a los estudiantes para lograr:

- Destreza en manejar ideas y el entorno en el que se desenvuelven
- Habilidad de comprensión cognitiva
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad para gestionar la información
- Capacidad de apreciar la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua castellana
- Capacidad de comunicación con otras áreas de conocimiento
- Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico
- Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
- Habilidades de investigación
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Aptitud de preocuparse por la calidad

Por lo que a las competencias específicas se refiere, las Jornadas contribuirían a fomentar las siguientes:

- Conocimientos de Historia de las Relaciones Laborales
- Conocimientos de Economía y mercados de trabajo
- Capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo económico y social en perspectiva de larga duración
- Capacidad de realizar informes orales y escritos
- Capacidad para comprender las relaciones de poder en el ámbito de las relaciones laborales
- Capacidad para comprender el papel asignado a los actores sociales
- Capacidad para contextualizar, comparar y analizar críticamente los fenómenos, sucesos y procesos que tienen lugar en la evolución del trabajo, las relaciones laborales y los mercados de trabajo
- Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas
- Capacidad para interpretar datos e indicadores socio-económicos relativos al mercado de trabajo
- Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las relaciones laborales
- Comprender el carácter dinámico y cambiante de las relaciones laborales en el ámbito nacional e internacional
- Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica
- Capacidad de contextualizar los hechos pasados y presentes

[6] http://citrab.ugr.es/pages/docencia/guiasdocentes/1_historia_rrll/!

- Capacidad para comprender la relación entre procesos sociales y la dinámica de las relaciones laborales

Como puede observarse, las Jornadas responderían claramente al desarrollo de la mayor parte de las competencias apuntadas en la Guía docente, por lo que podrían convertirse, como ya se ha dicho, en un instrumento central de las clases prácticas, siempre y cuando se garantice una mínima financiación.

De esta forma, los objetivos específicos que se pretende lograr con las Jornadas docentes serían los siguientes:

1. Mejorar la docencia práctica en la asignatura de Historia de la Facultad de Ciencias del Trabajo;

2. Perfeccionar la calidad del aprendizaje de los alumnos de primero de la titulación en la Facultad mencionada;

3. Acostumbrar a los alumnos de primero al proceso dialéctico y a la interpretación de los hechos en una perspectiva de largo plazo;

4. Estimular el desarrollo de los intereses de los alumnos, recurriendo para ello a bases metodológicas sólidas; y

5. Crear instrumentos que puedan utilizar los docentes de historia de otras facultades y de otras universidades.

3. Metodología

La metodología planteada en el proyecto de innovación docente para consolidar el desarrollo de este tipo de Jornadas es la empleada tradicionalmente en las disciplinas históricas, es decir, aquella que se caracteriza por el análisis en el largo plazo y por el proceso dialéctico ya comentado. Partimos de la convicción de que trasladar estas bases metodológicas de nuestras propias tareas investigadoras a las tareas docentes es una forma de transmitir también a nuestros alumnos el interés por nuestra disciplina. Y, en este sentido, las Jornadas resumen esta metodología.

Así, pues, el grupo de investigación se propone cumplir tres tareas principales: 1) integrar y coordinar las Jornadas dentro del sistema actual de las clases prácticas; 2) organizar las Jornadas de Historia de las Relaciones Laborales en la Facultad de Ciencias del Trabajo durante el primer cuatrimestre de los dos cursos en vigor del proyecto concedido (2015-16 y 2016-17), habiendo trasladado este modelo a las Jornadas Docentes de Historia Económica en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el segundo cuatrimestre, las primeras de las cuales se han celebrado en abril de 2016; y 3) divulgar los resultados conseguidos tanto en congresos de didáctica como entre el público en general a través de medios abiertos y gratuitos de los que dispone la propia Universidad de Granada. A este respecto, la participación en el XII Encuentro

de Didáctica de la Historia Económica responde plenamente a los objetivos de este proyecto.

Cada tarea coincide con una fase distinta del plan del trabajo.

Fase 1: Integración y coordinación de las Jornadas en el sistema actual de las clases prácticas

Atendiendo a la experiencia acumulada con las Jornadas docentes llevadas a cabo en el curso 2014-2015, a principio del año académico coordinamos nuestras clases prácticas de forma que: 1) el material suministrado a los alumnos (textos y documentales) sea coherente tanto con el temario de la asignatura como con el contenido de las conferencias de las Jornadas; 2) los alumnos se acostumbren al debate y a la discusión de contenidos históricos; y 3) los plazos de elaboración y entrega de los trabajos sean establecidos de forma que los estudiantes puedan elegir sus temas después de las Jornadas.

Esta fase de integración y coordinación precisa de reuniones de los docentes de Historia de las Relacionas Laborales, de forma que los programas sean homogéneos y que contemplen las Jornadas como pilar de las actividades prácticas. En este punto tenemos la ventaja de que la Guía de la Asignatura es única para todo el equipo docente desde que se impuso el Grado, contando además con un coordinador de la asignatura.

Una vez definido el programa, los docentes coordinan la preparación de las Jornadas con sus propios alumnos. Como ya se ha dicho más arriba, para que este recurso didáctico apure su potencialidad, durante las clases precedentes a las Jornadas los alumnos profundizan en los temas de las conferencias a través de las clases magistrales impartidas, comentarios de textos u otros materiales. Además, conocido el programa de las Jornadas, deciden a qué conferencias acudir, según sus propios intereses personales, aunque algunas son de asistencia obligatoria: las que coinciden con sus horarios lectivos. Durante las clases siguientes a las Jornadas, los alumnos comparten sus observaciones y opiniones sobre los contenidos discutidos durante las conferencias. Asimismo, eligen el tema de sus trabajos. Estos son obligatorios y deben ser entregados en la fecha fijada por el equipo docente.

Fase 2: Organización de las Jornadas

Las Jornadas de Historia de las Relaciones Laborales se celebran en la Facultad de Ciencias del Trabajo durante el primer cuatrimestre, aunque coordinadas con Jornadas Docentes de Historia Económica de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales durante el segundo cuatrimestre. Esta distribución sigue la organización didáctica de los cursos de Historia de las Relaciones Laborales y de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo que tienen lugar, respectivamente, en el primer y en el segundo cuatrimestre.

A principios del primer cuatrimestre, el equipo docente planifica un borrador de las posibles conferencias de las Jornadas en la Facultad de Ciencias del Trabajo,

teniendo en cuenta también las características del temario teórico. Luego se invita a diferentes especialistas e investigadores en Historia de las Relaciones Laborales, en Historia Económica, en Historia del Pensamiento Político y en Historia Contemporánea de otras facultades o de otras universidades para impartir las conferencias. Una vez definido el programa, se difunde públicamente a través de las vías usualmente utilizadas en la Universidad de Granada, así como en las listas de distribución de la Asociación Española de Historia Económica y de la Asociación de Historia Contemporánea. Las Jornadas están pensadas preferentemente para los alumnos de primero del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, aunque las conferencias están abiertas al público en general, ya que son de entrada libre. Lo cual constituye un mayor valor añadido de las Jornadas: su implicación con la sociedad. En este sentido, no se pretende que sea sólo una actividad para los estudiantes, sino que también pueda ser aprovechada por el público en general. El hecho de que la Facultad de Ciencias del Trabajo esté situada en el centro de la ciudad constituye, sin duda, una ventaja. En nuestra opinión, para el público en general, no sólo universitario, constituye una buena oportunidad de escuchar a un profesor de prestigio.

Fase 3: Difusión de los resultados

La difusión de los resultados seguirá tres vertientes: 1) grabación y puesta en red (en abierto) de las conferencias de las Jornadas; por ejemplo, en UGRmedia; 2) elaboración de los resultados conseguidos con el proyecto y su consiguiente presentación en congresos de didáctica; y 3) presentación de los resultados en la reuniones propias de los proyectos de innovación docente organizados en la Universidad de Granada.

4. Resultados de las encuestas

Una novedad introducida en las Jornadas Docentes del curso 2015-2016 ha sido el tratar de medir el grado de satisfacción de nuestros alumnos respecto de la actividad planteada. Es algo que no se hizo en las primeras Jornadas de diciembre de 2014, pero que ahora, con el proyecto de innovación en vigor, hemos creído importante hacerlo. Para ello el equipo docente diseñó una sencilla encuesta. Partimos de la base de que, antes de profundizar en el análisis propiamente dicho, en la elaboración de una encuesta hay que realizar dos tareas previas, a saber: el diseño del cuestionario y el diseño de la muestra. Respecto del primer caso, se ha elaborado un cuestionario dividido en dos partes. La primera está formada por seis preguntas cerradas. Cada pregunta define una variable y se ha optado por un listado de respuestas de carácter ordinal, entendiendo por tal cuando las respuestas establecen un orden determinado de sus categorías, en nuestro caso, de mayor a menor. A su vez, incluimos también tres preguntas abiertas. En estas últimas los estudiantes pueden hacer sus apreciaciones de manera más extensa y matizada que en las primeras, ya que este tipo de preguntas permiten que el encuestado se exprese con mayor libertad y responda con sus propias palabras. Ya no se limita al cuerpo cerrado de alternativas de respuesta preestablecidas. Precisamente, son

preguntas abiertas para conocer sus opiniones, puntos de interés, aspectos en los que mejorar, etc.[7]

Por lo que a la muestra se refiere, estamos hablando de los siguientes encuestados:

Grupo A: 44 de 53 alumnos;
Grupo B: 34 de 56;
Grupo C: 35 de 64;
Grupo D: 43 de 60;
Grupo E: 30 de 51;
Grupo F: 0 de 29.

En realidad, el grupo F es tan reducido y asistieron tan pocos alumnos a esta actividad que decidimos no considerar sus encuestas. Sin embargo, para los demás grupos, creemos que la muestra es altamente representativa, pues en todos los casos se supera el 50% de la población de cada grupo. En concreto, estaríamos hablando de 186 encuestados sobre un total, descontado el grupo F, de 284 alumnos sobre actas.

En las seis preguntas cerradas del cuestionario la respuesta mayoritaria es "bastante". Lo que podría significar que, en líneas generales, los estudiantes han entendido la dinámica de esta actividad y, en líneas generales, la han apreciado y valorado positivamente. No obstante, y tras esta valoración general positiva, sí hay que destacar algunos aspectos interesantes. Así, respecto de la primera pregunta ("En su conjunto, las Jornadas Docentes te han gustado"), 16 (menos del 9%) ha respondido "mucho", lo cual es importante, porque, pese a ser una minoría, demuestra que hay un pequeño grupo que hace una valoración muy positiva de la actividad. Este dato se complementa porque sólo 2 personas han contestado "nada", aunque 34 encuestados (algo más del 18%) han contestado "poco". A tenor de este porcentaje y del propio grupo de indecisos que han contestado "no sé" (25 personas), parece claro que el equipo docente tendrá que insistir más en la relevancia de las Jornadas en la formación de nuestros alumnos y que éstos las vean como un buen instrumento para analizar no sólo el pasado, sino también el futuro. De hecho, esa visión positiva de las Jornadas se mantiene en las respuestas a la segunda pregunta ("En particular, las conferencias a las que has asistido te han gustado"), ya que 26 alumnos (casi un 14%) han respondido "mucho", mientras que 33 (casi el 18%) han optado por contestar "poco" o "nada". De hecho, también el número de encuestados que responde "no sé" disminuye a 20.

A la pregunta tres ("Los conferenciantes se han explicado de forma") 130 alumnos han respondido "comprensible", es decir, casi un 70% del total, frente a algo más del 13% (25 estudiantes) que contestaron "muy complicada" o "complicada". Aunque a más del 16% les pareció "de fácil comprensión" o "demasiado fácil". Estas respuestas, sin embargo, contrastan, en cierto modo, con uno de los aspectos que menos les ha gustado, según lo apuntado en las

[7] Vallejos Izquierdo (coord.) (2011), pp. 99-105.

preguntas abiertas: el lenguaje técnico empleado por los conferenciantes. Sin duda, es una de las consecuencias de este tipo de preguntas, que, al permitir una mayor libertad en las respuestas, tal como ya se ha dicho, puede inducir a ciertas contradicciones.

Las preguntas cuatro ("Los temas tratados se relacionan con el temario de la asignatura") y cinco ("Los temas tratados te han interesado") se refieren a los temas abordados en las Jornadas. 102 alumnos estiman que los temas se relacionan "bastante" con el temario, lo cual es un dato muy positivo, sobre todo si añadimos otros 26 que opinan que "mucho". Quiere decir que casi el 69% de los encuestados identifica temario y temas, lo que es muy importante para ellos, sobre todo, en la búsqueda de maximizar beneficios. A este respecto, es interesante que no tengan la sensación de estar perdiendo el tiempo, sino que las conferencias les sirven también para preparar el estudio de la asignatura o para su mejor comprensión. No obstante, hay 32 (un 17%) estudiantes que han contestado "poco" o "nada" (3).20 han contestado "no sé". Es decir, más de un 28% del total de los encuestados no ha visto una clara conexión entre el temario que se da en clase y los aspectos abordados en las Jornadas. No es en absoluto una cifra irrelevante y el equipo docente tendrá que trabajar más esta cuestión.

Con independencia del temario, conviene analizar también el interés que han suscitado los temas tratados en las Jornadas en nuestros alumnos. A 25 les ha interesado "mucho" y a 106 bastante, lo que hace un total de casi un 70%, lo que es una cifra muy alentadora y que parece significar que el equipo docente ha acertado en los temas. 23 han respondido "no sé", lo cual no deja de ser curioso, ya que se les está interrogando sobre el interés que en ellos mismos han suscitado los temas abordados por los conferenciantes. Sólo dos alumnos han contestado que no les ha interesado "nada" y 30 (16%) poco. Quizás para mejorar este dato habría que preguntar a nuestros estudiantes qué temas les gustaría que fuesen tratados en las Jornadas y, a partir de ahí, explorar las posibilidades. Unas posibilidades, todo hay que decirlo, muy limitadas al presupuesto existente y a la disponibilidad de los posibles invitados.

Por último, a la pregunta seis ("Esta modalidad de integración de las clases prácticas te parece"), 60 estudiantes han respondido "muy útil", lo que supone más de un 32% de las respuestas. Mientras que 110 (59%) han optado por responder "útil". Es decir, que un 91% de los encuestados han contestado afirmativamente a esta pregunta, lo que significa que consideran las Jornadas Docentes como un instrumento útil dentro de las clases prácticas que deben cursar en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales. De hecho, sólo un encuestado ha respondido "nada útil". Sin duda, estas respuestas son muy satisfactorias para el equipo docente en la medida que ven compensado su esfuerzo por tratar de integrar un método novedoso en el apartado de clases prácticas, lo cual era uno de nuestros primeros objetivos cuando nos propusimos esta actividad.

Además de las preguntas cerradas, son muy interesantes las preguntas abiertas, tal como ya se ha dicho. Los aspectos que menos han gustado a los estudiantes son que algunas conferencias han sido o bien demasiado largas, o difíciles de

comprender (por un lenguaje bastante técnico), o con un exceso de información o con una calidad del material expuesto en diapositivas claramente insuficiente. Por contra, sugieren que las conferencias sean más breves, que haya algún descanso entre exposición y exposición, que el lenguaje de los ponentes sea más asequible, que las presentaciones sean más pausadas o que incluso sean más dinámicas. Evidentemente, éstas son sugerencias que el equipo docente habrá de tener en cuenta a la hora de organizar las próximas ediciones de las Jornadas Docentes, tratando de hablar con los profesores invitados de algunas de estas cuestiones. Sobre todo, reitero, porque estamos hablando de alumnos de primer curso. En cualquier caso, vistas las respuestas en su conjunto, tal vez convendría interrogarles también sobre posibles temas de interés, tal como ya se ha comentado y sobre la posible utilidad que puedan o no percibir con vistas a la realización de su Trabajo de Fin de Grado. Evidentemente, recién entrados en la facultad, este trabajo lo ven muy lejos, pero conviene que sepan que lo tendrán que hacer obligatoriamente para graduarse.

5. Plan de evaluación del alumnado

Una vez concluidas las Jornadas, cada alumno escogerá uno de los temas tratados por los ponentes para la realización de un trabajo escrito. Se trata de una prueba de comprensión y síntesis, a modo de pequeño trabajo de investigación de tipo bibliográfico, donde lo que se pretende es que el estudiante ponga en práctica las capacidades anteriormente expuestas. A este respecto, no se exige un trabajo especialmente extenso, sino bien articulado y que permita al profesor evaluar la puesta en práctica de dichas capacidades.

Según lo establecido en la evaluación de la asignatura Historia de las Relaciones Laborales, el peso de las clases prácticas es de un 40% de la nota, es decir, 4 puntos. Pues bien, de ellos 1,75 puntos se logran mediante las prácticas de clase y los 2,25 mediante trabajos individuales realizados por el alumnado fuera del aula. Como suelen ser tres, repartidos a lo largo del cuatrimestre, cada uno de ellos tiene una puntuación de 0,75. Por lo que el trabajo derivado de las Jornadas supondrá 0,75 puntos.

6. Financiación

Evidentemente, para la realización de las primeras Jornadas, desarrolladas en diciembre de 2014, fue necesaria una financiación. En concreto, ésta corrió a cargo de la Facultad de Ciencias del Trabajo. En este sentido, los criterios establecidos fueron los siguientes:

- costear a los profesores ajenos a la Universidad de Granada el transporte y media dieta alimenticia
- no costear nada a los profesores de la Universidad de Granada

Hay que entender, por lo tanto, que en las Jornadas primó el espíritu desinteresado de participación de los propios conferenciantes, tanto de los

primeros como de los segundos. Sólo así se explica que con un presupuesto de 438,44€ se pudieran desarrollar dichas Jornadas. Bajo este punto de vista, únicamente apelando a la generosidad de los ponentes fue posible llevar a cabo esta actividad.

Este mismo espíritu se ha mantenido en las Jornadas Docentes celebradas en 2015, aunque esta vez bajo el amparo del citado proyecto de innovación docente. En esta ocasión hemos seguido contando con la generosa aportación de la Facultad de Ciencias del Trabajo, que ha financiado la mayor parte del coste de las mismas (800,26€). El resto (135€) ha corrido a cargo del proyecto de investigación.

Conclusiones

A tenor de lo señalado hasta ahora, entiendo que las Jornadas Docentes pueden considerarse como un instrumento sumamente útil para nuestros estudiantes. Sobre todo, porque no están acostumbrados, normalmente, a asistir a conferencias. En mi opinión, es una buena manera de familiarizarse con ciertos temas que, en determinadas ocasiones, por la propia extensión del temario, apenas pueden ser tratados en clase. Es, además, interesante porque tienen la oportunidad de escuchar a otros profesores e incluso otros puntos de vista no siempre coincidentes con el del profesor de la asignatura. Pueden incluso suscitar su interés para un posible Trabajo Fin de Grado. Y, por último, las Jornadas resultan un buen instrumento para la interrelación entre alumnos y profesores de distintas facultades y universidades. Con el añadido de la función social que tienen, en tanto en cuanto están abiertas al público en general. Aunque las Jornadas Docentes no sólo son positivas para los alumnos, pues para los docentes implicados suponen también una oportunidad de poner en común sus inquietudes docentes e investigadoras, algo que no siempre resulta fácil.

Agradecimientos

Agradezco a Simone Fari (Universidad de Granada) sus comentarios y la ayuda prestada para la realización de este trabajo. Otro tanto a todo el equipo decanal de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada por su apoyo a esta actividad y, en especial, a su decano, el profesor Pedro A. García López. Por último, a cuantos profesores han tomado parte en estas dos Jornadas Docentes, muy en especial a Marcial Sánchez (Universidad de Sevilla).

Referencias bibliográficas

Bartolomé, I. et alii (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*, 22, pp. 17-41. Huelva.

Fari, Simone (2014): “Entusiasmo y digital divide. Reacciones de los alumnos a la introducción de blogs y de nuevos instrumentos digitales para la preparación de las clases prácticas en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales”, *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Santiago, 26-27 de junio.

Galán, A. y Manzanares, A. (2010): “El Área de Historia e Instituciones Económicas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos: orientaciones, contenidos y competencias”, *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Toledo, 24-25 de junio.

Galán, A. y Martínez Rodríguez, S. (2014): “La Historia de las Relaciones Laborales: una revisión de sus contenidos y su función en un contexto de crisis”, *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Santiago, 26-27 de junio.

González Arce, D. et alii (2007): “Aportaciones de la Historia Económica al Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, en Pérez Hernández, C. et alii (coords.): *Actas del VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Academia Canaria de la Historia, Las Palmas de Gran Canaria.

Vallejos Izquierdo, A. F. (coord.) (2011): *Investigación social mediante encuestas*. Madrid.

Anexos

Anexo 1.- Programa de las Jornadas Docentes del curso 2014-2015

Jornadas docentes de Historia de las Relaciones Laborales
2-3 de diciembre de 2014
Facultad de Ciencias del Trabajo
Universidad de Granada

SALÓN DE ACTOS

Hora	MARTES 2 de diciembre	MIÉRCOLES 3 de diciembre
9 a 10	Manuel Montero – Universidad del País Vasco "Trabajar y vivir en las minas de Vizcaya, 1876-1914"	Miguel Ángel del Arco – Universidad de Granada "Una vuelta a atrás en el tiempo. Trabajo y represión en el franquismo"
10 a 11	Mariano Castro – Universidad de Jaén "El mercado laboral en perspectiva histórica"	Juan Manuel Matés – Universidad de Jaén "Las Relaciones Laborales en Europa: una perspectiva histórica"
11 a 12		
12 a 13	Agustín Galán – Universidad de Huelva "Cuando los accidentes de trabajo no se acaban con las leyes. El caso de España 1900-2000"	Carlos Arenas – Universidad de Sevilla "Las relaciones de trabajo en el capitalismo andaluz, una perspectiva histórica"
13 a 14	Andrés Sánchez Picón – Universidad de Almería "La mano de obra y la organización del trabajo durante el boom minero en Andalucía (1825-1930)"	Francisco Bernal-Universidad de Sevilla "Las relaciones laborales durante el franquismo: política, economía y mercado de trabajo en un régimen dictatorial"
14 a 15		
15 a 16		
16 a 17		Francisco Bernal – Universidad de Sevilla "Sindicatos y mercados internos de trabajo en la banca privada. El caso de España, 1920-1977"
17 a 18		Gregorio Núñez – Universidad de Granada "El nacimiento de la gran empresa y la Organización Científica del Trabajo"
18 a 19	Mercedes Fernández Paradas- Universidad de Málaga "La sociedad de consumo y el Estado del Bienestar en Europa. Años 1940-1960"	
19 a 20	Teresa Mª Ortega – Universidad de Granada "Invisibles pero trabajadoras. Las campesinas españolas a finales del siglo XX"	

ORGANIZAN: Facultad de Ciencias del Trabajo y Departamento de Teoría e Historia Económica
COORDINADORES: Dr. Simone FARI y Dr. Carlos LARRINAGA

Anexo 2.- Programa de las Jornadas Docentes del curso 2015-2016

Jornadas docentes de Historia de las Relaciones Laborales
24-25 de noviembre de 2015
Facultad de Ciencias del Trabajo
SALÓN DE ACTOS

COORDINADORES: Dr. Simone FARI y Dr. Carlos LARRINAGA
Proyecto de Innovación Docente "15-29" 2015-2017
Departamento de Teoría e Historia Económica
Facultad de Ciencias del Trabajo

Hora	MARTES 24 de noviembre	MIÉRCOLES 25 de noviembre
9 a 10	*Cambios económicos e institucionales y campesinos en la Andalucía Contemporánea* Salvador Hernández Armenteros Universidad de Granada	*El fascismo y la formación del Estado corporativo en Italia* Rosa Vaccaro Universidad La Sapienza de Roma
10 a 11	*Movimientos sociales y transición a la democracia en la Europa del Este* Ricardo Martín de la Guardia Universidad de Valladolid	*Avances en la historia de las relaciones laborales en Andalucía* Luis Garrido Universidad de Jaén
12 a 13	*Actitudes de los empresarios ante la huelga en el segundo franquismo* Ángeles González Universidad de Sevilla	*De los seguros sociales al Estado del Bienestar* Jerònia Pons Universidad de Sevilla
13 a 14	*Obrerismo y republicanismo en España* Angel Duarte Univ.ersidad de Girona	*La concertación social en España* Marcial Sánchez Universidad de Sevilla
16 a 17		*El cooperativismo agrario en España entre 1900-1930* Ángel P. Martínez Soto Universidad de Murcia
17 a 18		*El ahorro de los trabajadores: Caja Granada* Manuel Titos Universidad de Granada
18 a 19	*La debilidad del factor empresarial andaluz: efecto o causa del atraso económico* Juan Antonio Rubio Dr. por la Universidad de Granada	
19 a 20	*De los socialistas utópicos al marxismo* Fernando López Castellano Universidad de Granada	

Anexo 3.- Encuesta de calidad sobre las Jornadas Docentes

1	**En su conjunto, las Jornadas Docentes te han gustado:**
A	mucho
B	bastante
C	No sé
D	poco
E	nada

2	**En particular, las conferencias a las que has asistido te han gustado:**
A	mucho
B	bastante
C	No sé
D	poco
E	nada

3	**Los conferenciantes se han explicado de forma:**
A	muy complicada
B	complicada
C	compresible
D	de fácil comprensión
E	demasiado fácil

4	**Los temas tratados se relacionan con el temario de la asignatura:**
A	mucho
B	bastante
C	no sé
D	poco
E	nada

5	**Los temas tratados te han interesado:**
A	mucho
B	bastante
C	no sé
D	poco
E	nada

6	**Esta modalidad de integración en las clases prácticas te parece:**
A	Muy útil
B	útil
C	no sé
D	Poco útil
E	Nada útil

7) La conferencia que me ha gustado más es (poner el apellido del profesor que ha impartido la ponencia):
8) ¿Algo de las Jornadas que no te ha gustado? ¿Por qué?
9) Sugerencias para mejorar la estructura y el desarrollo de las Jornadas.

Leer al revés: Propuesta para una práctica docente

Reading Backwards: A Proposal for Teaching Practice

Gregorio Núñez
Universidad de Granada

Resumen:

Esta comunicación ofrece una propuesta para el desarrollo de clases prácticas que invierte los usos docentes habituales: propone arrancar del planteamiento de problemas como estrategia para iniciarse en la lectura y el aprendizaje de los programas teóricos. Como puede verse, una estrategia así diseñada permite la plena incorporación de la investigación a la docencia, tanto para los alumnos como para los profesores. Así mismo propone incorporar la prospectiva y los estudios del futuro como un punto de vista necesario para los estudios de historia económica contemporánea, cuyo pleno desenvolvimiento está aún por llegar.

Palabras clave: Historia económica, Innovación docente, Prospectiva.

Abstract:

This paper suggests a model for practical teaching that reverses the usual practice: to confront the students with problems as a starting point for theoretical learning process. As shown, such a strategy allows the full integration of research and teaching for both students and professors. It also proposes to incorporate the foresight and future studies as a necessary perspective for recent economic history, whose full development has yet to come.

Keywords: Economic History, Forecasting, Teaching innovation.

Introducción

A lo largo de muchos años de experiencia docente me he visto enfrentado una y otra vez a la necesidad de diseñar actividades prácticas que proponer a los estudiantes en un proceso capaz de trascender el modelo habitual

«clases → examen final»

o, más aún,

«apuntes → examen final»

Un proceso renovado que debería fomentar estrategias de aprendizaje distintas de las hoy dominantes en la Universidad de Granada y que invite a cultivar capacidades poco habituales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, así como la toma de contacto con las técnicas básicas de documentación y redacción, en línea con una futura actividad profesional. Una actividad que nos permita incorporar el método científico al aula de Grado.

Como nos dice Kate Turabian, al inicio de un libro reeditado ininterrumpidamente desde 1993, con las debidas condiciones, cualquier investigación es en sí misma científica y simultáneamente de gran interés formativo.

> «You do research every time you ask a question and look for facts to answer it. »

Y añade:

> «You may think your report will add little to the world's knowledge. Maybe so. But done well, it will add a lot to yours and to your ability to do the next report. You may also think that your future lies not in scholarly research but in business or a profession. But research is as important outside the academy as in, and in most ways it is the same. So as you practice the craft of academic research now, you prepare yourself to do research that one day will be important at least to those you work with, perhaps to us all.» [1]

Dejo, pues, establecido desde el principio que mi punto de vista sobre la pregunta de los organizadores de la sesión —¿una integración (im)posible?— es plenamente positiva y que lo que nos queda por delante es resolver los problemas prácticos para ejecutarlo de forma sistemática y para determinar las condiciones para que se realice una práctica investigadora realmente atractiva para la docencia de grado.

Por mi formación y experiencia me he inclinado siempre a desarrollar actividades escritas; y a hacerlo de forma reiterada, en serie; en ocasiones totalmente repetidas, incluso. En ellas, el planteamiento de problemas debe conducir a actividades sistemáticas de documentación, análisis y redacción, seguidas de discusiones guiadas. Todo ello debe plantearse como un proceso de resolución de problemas y de búsqueda de las estrategias de respuesta en el terreno de la documentación, formulación y testeo de hipótesis y redacción

[1] Turabian, Kate L. *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations: Chicago Style for Students and Researchers*. Chicago: University of Chicago Press; 2013. 8ª ed. p. 5.

científica; el conjunto puede resumirse en términos muy diferentes de los mencionados más arriba como

«Clases ↔ Problemas ↔ Evaluación»

Aquí, los "problemas" están representados por los trabajos escritos específicamente diseñados y organizados en un conjunto coherente y sistemático.

Entiendo que diez trabajos escritos desarrollados a lo largo de todo un semestre permiten aplicar un proceso complejo de realimentación interactiva del que cabe esperar efectos acumulativos; debería ser susceptible incluso de cambiar estrategias y actitudes entre los estudiantes, de proporcionar criterios nuevos y de introducir habilidades hoy día poco cultivadas pero de gran interés práctico; y, condición ineludible, es claro que dicho proceso puede y debe vincularse a la evaluación final de la materia y medirse con relativa facilidad para determinar la calificación final, y hasta contribuir en su caso al portfolio de actividades, hoy día objeto de tanta atención.

Aunque rigurosamente programados, a mi modo de ver dichos "problemas/trabajos" deben presentarse a los estudiantes de forma abierta, vaga y hasta imprecisa si se quiere, al menos en una primera aproximación, evitando dar detalladas instrucciones con antelación, e invitándolos en cambio a desarrollar sus propios criterios y a buscar sus propias estrategias de resolución de problemas.

La formulación de preguntas abiertas suele generar perplejidad y rechazo en un primer momento. Muchos estudiantes reclaman instrucciones algorítmicas detalladas. Piden modelos precisos que seguir. La experiencia indica que nuestra estrategia conduce a un estudio más complejo y profundo y que pronto genera procesos de convergencia en las conclusiones. Con las discusiones en clase y la iteración de los trabajos en general llegan a apreciar el método seguido.

El método que propongo reposa sobre una larga experiencia. Hace ya años que un grupo de colegas de la Universidad de Granada emprendimos con un punto de partida parecido un proyecto de innovación docente titulado «Evaluación participativa por medio de trabajos programados» que tomaba precisamente como base el plan de trabajos prácticos del año 2001.[2] Un plan que, entonces como hoy, tiene como objetivo principal superar algunos de los usos habituales de los estudiantes y los profesores en muchos casos, usos a menudo viciosos, que los alejan de la lectura de libros, los vuelca sobre los apuntes, del profesor en ocasiones o de los estudiantes mismos, sin más objeto que superar exámenes planteados de forma más bien mecánica y a menudo concebidos para promover estrategias memorísticas.

[2] Núñez, Gregorio; Agustín Hernández Bastida; Mª Ángeles Castellano. *Evaluación participativa por medio de trabajos programados (Proyecto EPTP)*. Inédito : Proyecto financiado por el Secretariado de Innovación y Calidad de la Universidad de Granada, 2001-2002.

Una estrategia de este tipo tiene de entrada la ventaja de excluir respuestas del tipo de "corta y pega" y exigir un compromiso personal, aunque tal vez superficial, en la respuesta.
Las páginas que siguen se organizan en una breve introducción destinada a presentar y contextualizar el análisis; se expondrá seguidamente la elección de temas por medio del estudio de un caso concreto y se evaluarán los resultados obtenidos durante el curso que termina, todo ello con la idea de valorar las ventajas competitivas del tema elegido, mejorar en lo posible su diseño y reformar en lo que resulte necesario el método en que se inscribe.

1. **Contexto e ideas generales**

Aunque las reflexiones que siguen arrancan de una larga experiencia profesional, los detalles que presentamos parten del trabajo realizado durante el primer semestre del curso actual (2015-2016) por tres grupos diferentes de estudiantes, correspondientes a los Grados en Economía, en Finanzas y en Marketing con 41, 16 y 34 alumnos matriculados respectivamente. En cada uno de ellos imparto una disciplina diferente, todas optativas y siempre en el cuarto año de la carrera. La práctica, como puede verse, fue común para todos ellos.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Estadística de matriculas y calificaciones				
	Marketing	Fico	Economía	Todos
MATRICULADOS	34	16	41	91
Suspensos	2	5	6	13
Aprobados	15	9	17	41
Notables	10	0	3	13
Sobresalientes	0	0	0	0
M. Honor	1	0	0	1
NO PRESENTADOS	6	2	15	23
Superados	26	9	20	55
No Superados	2	5	6	13
Nota media	1,5	1,0	1,2	1,3

Los resultados del curso pueden considerarse razonables en la medida en que la proporción de no presentados a examen es sólo del 25,3% y la nota media final de 1,3 puntos sobre 4 (≈ aprobado alto). Conviene destacar, por lo que luego se dirá, que la calificación media de los estudiantes del Grado de Marketing es significativamente mayor que los de las otras titulaciones.

El conjunto resulta un tanto escaso como para proporcionar conclusiones plenamente significativas, mucho más si intentamos segmentarla. Por tanto las conclusiones que aquí se presentarán habrán de testarse en el futuro sobre una muestra más amplia. No obstante en su estado actual los resultados sugieren por dónde se puede encontrar ventajas competitivas para nuestra práctica docente, ventajas por donde encaminar en el futuro tanto la investigación

aplicada ulterior como el diseño general de nuestra actividad dentro de los diferentes planes de estudio. En el trabajo actual nos limitaremos, por tanto, a describir el plan de trabajo para un caso concreto y necesariamente limitado, tanto en lo referente al realizado en el aula como al diseño del análisis ulterior que este nos proporciona.

2. **Lectura al revés: concepto y método**

Las prácticas, en general, y ésta en particular, tienen como objeto principal iniciar a los estudiantes en los rudimentos del método científico, tanto formales como de fondo; el mismo método en que vienen formándose a lo largo de los últimos años de estudio en diferentes asignaturas. Una búsqueda orientada a establecer hipótesis, recopilar y validar evidencias, cuantificar los datos en la medida de lo posible y llegar a conclusiones. En el desarrollo del programa de prácticas se podrán aplicar los instrumentos, lógicos y estadísticos, que han debido aprender a usar a lo largo de su carrera.

Subrayemos aquí que la propuesta coincide con las metodologías usuales de comenzar el proceso con una pregunta, o varias, en torno a la cual se va orquestando toda una serie de procesos integrados en una metodología coherente y susceptible de ser sometida a un meta-análisis capaz de mejorarla. Y debemos subrayarlo precisamente porque la metodología de clases prácticas que proponemos invierte el modo habitual de aprendizaje basado en

clases y/o lecturas → Aprendizaje asumido

por el método "leer al revés" en estos términos

problema/trabajo ↔ Aprendizaje autogenerado

Para ello, simplemente, invertimos el orden de la lectura y lo dotamos de efecto de realimentación por medio de la iteración. Una vez formulada la pregunta y solicitada de forma imprecisa una respuesta explícita (primer trabajo) y de la consiguiente discusión, pasamos a una reformulación del problema, esta vez sí con instrucciones detalladas, y a su resolución centrándonos en el análisis sistemático del índice de la obra, que no en la obra misma. Entiendo que el que luego los estudiantes lean o no el libro en cuestión es en cierto modo irrelevante, al menos en una primera fase, y hasta probablemente imposible dadas las condiciones actuales de los estudios, tanto objetivos como subjetivos.

3. **Elección de temas**

El objeto de este texto es el diseño y la selección de temas para trabajos prácticos innovadores y establecer los criterios de evaluación de la experiencia realizada. Nos centraremos sobre un caso de entre los varios desarrollados durante el curso que termina (2015-2016). No nos ocuparemos en esta ocasión del diseño del plan general de prácticas en que se inscribe, ni de los criterios o

instrumentos a utilizar en él para cuestiones tan importantes como su inserción en el proceso general de evaluación de la asignatura. Digamos tan sólo que a los estudiantes se les pide la redacción de hasta diez trabajos escritos a lo largo del curso sobre temas y con metodologías diferentes. Aquí sólo trataremos el tema escogido para la práctica, el método de trabajo aplicado y la evaluación de la iniciativa en un caso concreto.

Y digámoslo desde aquí mismo, el tema que trataremos aquí propuso un análisis prospectivo y no un tema referente al pasado, elección que sin duda requiere una justificación dentro de un programa de historia económica.

3.1. Prospectiva: ¿un tema histórico?

El clásico ensayo de Richard E. Neustadt y de Ernest R, May resulta sumamente sugerente. Por ejemplo, cuando los autores estudian el caso del general George Marshall, bien conocido como asesor del presidente Truman, y su criterio para la toma de decisiones que resultaron trascendentales para la historia de su país y del mundo entero subrayan:

> «his choices almost surely emerged from his *looking toward the future with a long look of the past* [...] *habit of thought about time as a stream*.
> Thinking of time in such a way appears from our examples to have three components. One, is recognition that the future has no place to come from but the past, hence *the past has predictive value*. Another element is recognition that what matters for the future in the present is departures from the past, alterations, *changes, which prospectively or actually divert familiar flows from accustomed channels*, thus affecting that predictive value and much else besides. A third component is continuous comparison, and almost constant *oscillation from present to future to past and back*, heedful of prospective change, concerned to expedite, limit, guide, counter, or accept it as the fruits of such comparison suggest.» [3]

Como en el caso de la pregunta inicial de los coordinadores de la sesión nuestra respuesta a la relevancia o falta de relevancia del punto de vista prospectivo en la historia es positiva. Y viceversa. El hábito de mirar al futuro con una larga perspectiva sobre el pasado parece fundamental. Conal Furay y Michael J. Savouris, en su conocido libro sobre la práctica de la historia, nos indican que la historia

A. proporciona un sentido de identidad
B. ayuda a comprender el presente
C. si es buena, corrige las falsas analogías y las supuestas lecciones del pasado
D. capacita para entender las tendencias de la humanidad, las instituciones y la condición humana en general
E. fomenta la tolerancia y la amplitud de miras
F. proporciona un marco básico para muchas otras disciplinas
G. puede ser divertida

[3] Neustadt, Richard E. and May, Ernest R. *Thinking in Time: The Uses of History for Decision Makers*. New York: Free Press; 1986. Los subrayados son míos.

H. estudiada con interés nos proporciona habilidades críticas.[4]

Y en capítulos sucesivos enumeran los rasgos principales del pensamiento histórico básicamente tres: el sentido de la continuidad el y del cambio; la percepción de la causalidad múltiple por no decir que compleja; y la valoración del contexto. Todo ello ejercido por medio del sentido común, más que por los complicados métodos lógicos y matemáticos que son imprescindibles en otras disciplinas.

Nada de lo dicho contradice en modo alguno nuestra propuesta y varias de ellas la refuerzan plenamente. Más bien, incluir la prospectiva en el diseño de la materia proporciona un resultado adicional a los citados más arriba. Es claro que no se trata de proponer un estudio sustantivo de la prospectiva o los estudios sobre el futuro. Esa es una materia que cuenta con una amplia bibliografía de mayor o menor seriedad y que renace con tenacidad periódicamente. Es claro que se puede y debe introducir a los alumnos en esa bibliografía.[5] Aunque la historia siempre trata de hechos y procesos pasados, es conveniente presentar la gran corriente de la historia como abierta hacia el futuro. Algo que sólo podemos hacer, dada la tendencia actual a ofrecer programas de historia económica muy orientados hacia la etapa contemporánea, invitando, precisamente, a pensar en el futuro. Un futuro abierto, claro está.

3.2. ¿Y, dentro de cien años...?

Durante el curso que termina se planteó la oportunidad de proponer a los estudiantes una cuestión muy concreta: ¿cómo será la economía mundial en tiempos de nuestros nietos? Más o menos dentro de cincuenta, o setenta, o cien años. Unas cuantas menciones más bien tópicas a J.M. Keynes velarán apenas que la pregunta responde al texto publicado por Ignacio Palacios Huerta hace un par de años.[6] Un tema que, como veremos al final, ha arrojado como rasgos más apreciados por parte de los estudiantes el resultar más estimulante que los otros trabajos realizados y el contribuir más que el conjunto de la asignatura a la diversificación de puntos de vista.

Objetivos del trabajo para los estudiantes:

- Iniciarlos en la investigación y la redacción científicas o más bien avanzar en ellas.
- Reforzar la reflexión metodológica.
- Fomentar la búsqueda autónoma y el comportamiento proactivo.

[4] Furay, Conal y Salevouris, Michael J. *The Methods and Skills of History. A practical Guide*. Chichester: Wiley & Blakewell; 2010. 3ª edición. v. el capítulo "los usos de la historia".

[5] Por ejemplo, entre los más recientes y más directamente orientados al mundo de la empresa v. Franklin, Daniel y Andrews, John. Eds. *El mundo en 2050. Todas las tendencias que cambiarán el Planeta*. Barcelona: Gestión 2000; 2013.

[6] Palacios-Huerta, Ignacio, Ed. *In 100 Years. Leading Economists Predict the Future*. Cambridge, Mass.: MIT Press; 2013.

- Estimular procesos de realimentación intelectual de carácter lateral.
- Concebir el devenir histórico como conjunto de procesos caóticos de carácter evolutivo
- Familiarizar al estudiante con el concepto de dependencia del trayecto (Path Dependence).
- Impulsar la consulta de publicaciones científicas.
- Familiarizarlos con el uso de índices temáticos.
- Vincular los análisis prospectivos a la historia económica.
- Fomentar, en particular, el análisis a muy largo plazo y la visión global de los procesos históricos.
- Familiarizarlos con el uso de "productos" historiográficos, concretamente de con las series estadísticas a largo plazo.
- Difundir una visión global y evolucionista de la Economía
- Impulsar una concepción interdisciplinar de los estudios de grado.

Objetivos del trabajo para los profesores:

- Mejorar, ampliar y diversificar la práctica docente.
- Estudiar y aplicar en lo posible medidas destinadas a mejorar las ventajas competitivas de las asignaturas de nuestra especialidad.
- Difundir el uso de "productos" historiográficos, concretamente de series temporales a largo plazo.
- Mejorar la inserción de la disciplina en el conjunto de las respectivas titulaciones.

El desarrollo del trabajo que presentamos tuvo dos partes o, mejor, dos episodios sucesivos, inicialmente programados con dos semanas de intervalo entre ambos.

3.3. La práctica: primera fase

En una primera aproximación se planteó la pregunta, sin más; sin explicaciones sobre cómo resolverla, ni determinar objetivos a cumplir, o criterios a aplicar; se fijó un plazo corto para desarrollar la cuestión en hasta tres folios según sus propios criterios. Sí que habían recibido con antelación instrucciones básicas sobre estrategias generales de documentación y de redacción científica y habían realizado ya y discutido públicamente varios trabajos prácticos.

Tras la entrega de los primeros trabajos tuvo lugar una discusión en clase que incluyó una puesta en común de los resultados obtenidos, una revisión crítica de las hipótesis planteadas y una reflexión sobre los métodos aplicados. En este primer paso tanto los textos como la discusión subsiguiente resultaron pobres y faltaba casi por completo cualquier planteamiento metodológico; tampoco había búsquedas bibliográficas ni, en general, ningún comportamiento proactivo entre los estudiantes. El debate se orientó, pues, a

- Motivar
- Generar un interés explícito sobre los métodos

- Definir claramente hipótesis falsables
- Definir estrategias de documentación.
- Introducir el análisis estadístico y conceptos probabilísticos
- Recoger y extrapolar series históricas largas
- Traer al centro de la discusión el conjunto de los conocimientos adquiridos durante la carrera
- Recoger ideas varias sobre el tema objeto de debate
- Sugerir nuevas preguntas en torno a la cuestión.

Todo ello de gran interés práctico para los estudios y para la futura carrera profesional de los estudiantes tanto si optan por la vía académica como si se orientan a la vida profesional de mediano o alto nivel.

3.4. La práctica: segunda fase

En estas condiciones procedí a presentar el libro de Palacios Huerta, a explicar la iniciativa a que responde y a valorar la talla de los autores participantes en la tarea, en adelante común para los estudiantes y los autores de la obra, de intentar desbrozar el camino hacia el futuro y colocarlo sobre las sólidas raíces que descubre el estudio de la Historia. En ningún momento pretendí animarlos a leer el libro, ni creo realmente que hubiera valido la pena que lo hicieran. Sí que les planteé la necesidad de usarlo y de hacerlo de una manera sistemática lo que en un libro anglosajón resulta mucho más fácil de hacer que en un libro continental gracias al uso sistemático de índices temáticos; es lo que en estas páginas he descrito como «una lectura al revés»; de atrás adelante; desde las últimas páginas a las primeras; ... y del problema a la solución.

Y a la aplicación de una estrategia sistemática que permite con facilidad el análisis de frecuencias de términos, conceptos y autores.

Para ello les entregamos un listado de los temas tratados en el libro por orden de frecuencia, extraídos del número y complejidad de las citas incluidas en el índice alfabético; los invitamos a valorar la variedad de puntos de interés formulados por los autores, a tomar en consideración la importancia y generalidad de ciertas cuestiones y a hacerlo conforme a la frecuencia con que aparecían ciertos temas y problemas y la forma en que se agrupaban [v. apéndice 1]. Como puede apreciarse fácilmente, los términos más usuales, sin duda los que más preocupaban a sus autores, son la educación y la innovación tecnológica; dos problemas que evidencian a la vez problemas y posibles soluciones y que invitan a una lectura más bien optimista del futuro, muy diferente del tono más bien pesimista que suelen adoptar los estudiantes en sus conclusiones. Y junto a ellos, temática obliga, las estadísticas (históricas) sobre grandes tendencias económicas, sin duda una precondición inevitable para este tipo de estudios. Y los tres términos más usados figuran también entre los más y mejor articulados por medio de 12, 11 y 13 sub-términos, respectivamente.

3.5. Valoración del proceso

Como era de esperar, el resultado de la segunda ronda de textos ofreció resultados mucho mejores que la anterior, tanto en los propios textos como en la discusión ulterior en clase. Convenía conocer la opinión de los estudiantes así que les presentamos una breve encuesta anónima de valoración de la misma. Una encuesta que podemos comparar con otras semejantes referidas a otras prácticas y una final referente al conjunto de la asignatura. Una visión general de las respuestas aparece en la tabla 1.

Enfrentados a las siete aserciones que se indican, los encuestados debían valorar su grado acuerdo con cada una de ellas entre 1 ("nada de acuerdo") y 4 ("completamente de acuerdo"). La valoración promedio resultante sobre la práctica aparece en la segunda columna con una puntuación media-alta de 3,1 sobre 4, ligeramente por encima del "de acuerdo". En cuanto a los detalles, las dos preguntas con mejor valoración sugieren que la práctica así diseñada ha contribuido más que otras actividades a ampliar los puntos de vista del estudiante y que ha resultado adecuada para su proceso formativo. Por el contrario entre las preguntas menos valoradas se aprecia una cierta sorpresa por la elección del tema, que entienden que encaja menos en el currículo, y poco estimulante para trabajar con mayor profundidad de lo habitual.

Tabla 2. Valoración de la práctica (general)

Promedio de Valoración	**Rótu de columna**		
Rótulos de fila	**01 Próximos 100 años (segunda versión)**	**33 Asignatura**	**Total general**
1 Me ha gustado	3,2	2,9	3,0
2 Me ha resultado motivador/estimulante	3,1	2,6	2,8
3 Es adecuado para mi formación	3,3	3,1	3,2
4 Me ha ayudado a ampliar mis puntos de vista	3,4	2,9	3,1
5 Me ha impulsado a trabajar con más profundidad	3,1	2,9	3,0
6 Encaja bien en el programa de Historia económica y de la empresa	3,2	3,3	3,3
7 Encaja bien en el currículo de mi carrera	2,6	2,8	2,7
Total general	**3,1**	**2,9**	**3,0**

En cualquier caso podemos subrayar que, comparada con la valoración del conjunto de la asignatura, la práctica que nos ocupa alcanza una puntuación más alta, tanto en el promedio general como en la mayoría de las preguntas. Concretamente sólo en las dos últimas preguntas, en las que se valora la adecuación de la práctica a la asignatura y al plan de estudios, la puntuación de ésta ha sido inferior a la de la asignatura. En todas las demás preguntas la práctica ha sido más valorada que la media de la asignatura y las mayores

diferencias permiten considerarla como más estimulante y que contribuye ampliar puntos de vista más que la propia asignatura.

Las encuestas disponibles nos permiten segmentar la encuesta y medir la valoración relativa de las diferentes titulaciones (v. tabla 3). Como vemos son los estudiantes matriculados en el Grado de Marketing e Investigación de Mercados los que manifiestan una mayor aprobación de la práctica, que valoran que encaja bien en el programa de la asignatura, los anima a trabajar con más profundidad y a ampliar puntos de vista.

Tabla 3. Valoración de la práctica por titulaciones

Promedio de Valoración2	Ró			
Rótulos de fila	**ECO**	**FICO**	**MIM**	**Total general**
1 Me ha gustado	2,8	3,0	3,1	2,9
2 Me ha resultado motivador/estimulante	2,6	2,6	3,0	2,8
3 Es adecuado para mi formación	3,1	3,2	3,2	3,2
4 Me ha ayudado a ampliar mis puntos de vista	2,8	3,0	3,3	3,1
5 Me ha impulsado a trabajar con más profundidad	2,8	2,7	3,4	3,0
6 Encaja bien en el programa de Historia económica y de la empresa	3,1	3,3	3,4	3,3
7 Encaja bien en el currículo de mi carrera	2,9	2,7	2,5	2,7
Total general	**2,9**	**2,9**	**3,2**	**3,0**

Aunque la encuesta realizada incluía una respuesta abierta final para que todos los estudiantes pudieran expresar sus puntos de vista personales ninguno de ellos la usó en relación a la práctica que nos ocupa.

Los resultados obtenidos de otras actividades del curso nos sugieren que los estudiantes de Marketing están más familiarizados con este tipo de actividades y que las desarrollan con mayor rigor y originalidad. Probablemente con más interés también y una actitud más proactiva.

Como dijimos más arriba es del todo imprescindible que los trabajos propuestos tengan una repercusión directa y clara en la nota final de la asignatura. Para ello la evaluación de los trabajos se hace con sólo tres valoraciones: A, B y C siendo C = 0 (inapropiado) y A = 2B. No existen penalizaciones negativas. El valorar un trabajo A (bueno) con doble puntuación de uno B (aceptable) intenta fomentar, con poco éxito relativamente, las estrategias de calidad frente a las estrategias de cantidad.

Cada trabajo tiene asignado previamente un valor individual que intenta aproximarse al esfuerzo requerido para realizar cada trabajo. Los últimos trabajos suelen tener valoraciones más altas. Dichos valores preestablecidos se multiplican por 0, 1 ó 2 en función de la calificación de cada trabajo. Las

puntuaciones de los trabajos se suman para configurar la nota final hasta un 50% (cinco puntos sobre diez).

Podría pensarse que dicho sistema de puntuación resulta poco preciso y valora poco los detalles. En paralelo con la puntuación misma, que suele ser bien apreciada por los estudiantes, el método de trabajo incluye una doble discusión; la primera tras la entrega de los trabajos, cuando se les pide exponer los problemas encontrados y resueltos y las conclusiones alcanzadas. Terminada la calificación de la práctica se devuelven los trabajos con algunos comentarios individuales de los cuales se hacen públicos en términos generales.

Conclusiones

Acabamos de presentar un ejemplo de trabajos escritos dentro de la docencia práctica tal como ha sido aplicado y evaluado durante el curso que termina en tres asignaturas a mi cargo. Hemos descrito el tema elegido y presentado los rasgos específicos de su diseño y puesta en práctica. Incluso hemos descrito brevemente la concepción general del plan de prácticas al incluir el presente un doble escalón, introductorio y de mejora, dentro de un proceso de realimentación iterativa que caracteriza a todo el proyecto.

Entendemos que los resultados alcanzados han sido los siguientes:

- Aplicación directa y práctica del método científico básico por medio de una actividad investigadora.
- El trabajo ha sido positivamente valorado por los estudiantes lo que sugiere ventajas competitivas
- Entiendo que dichas ventajas competitivas son susceptibles de ser mejoradas.
- Vincula la prospectiva con la historia económica del pasado reciente.
- Invita a corregir el plan general de prácticas y a hacer explícita a priori su organización y objetivos
- Permite diseñar toda una "cartera" de temas a desarrollar en cursos futuros.

Apéndice

Tabla 4 (a). Listado de los términos más frecuentes (> 8) en el índice alfabético de Palacios-Huerta 2013

Términos ≥ 2 sub términos	Número de sub términos	Sub términos ≥ 5 entradas	Número de citas	Remisiones
Education	12	Education	27	
Technological innovation	11	Technological innovation	27	
Statistics on economic trends	13	Statistics on economic trends	26	
Longevity	7	Longevity	22	Health care decline in infant and child mortality
Climate change policy and strategies	9	Climate change policy and strategies	16	Geoingineering; non carbon energy
Technology	7	Technology	15	IT (information technology); technological "fix".
United States	10	United States	15	
Warfare	8	Warfare	15	
Comunism	4	Communism	14	
Trade	7	Trade	14	
Work transformations	5	Work transformations	14	
Economic institutions	5	Economic institutions	13	
Resources, natural	6	Resources, natural	13	Fossil fuel burning
Social insurance	4	Social insurance	13	Insuring against risks
World War II	3	World War II	13	
Elite wealth and power	5	Elite wealth and power	12	Income inequality
IT	7	IT	12	Electronic data; Internet; Social media
Tax policies	8	Tax policies	12	
Uncertainties	8	Uncertainties	12	Cones of uncertainty; forecasting economic factors about global climate change
Violence, decline in	5	Violence, decline in	12	
Democracy	6	Democracy	11	Inclusive institutions
Government interventions	4	Government interventions	11	Tax policies
Power	7	Power	11	Elite wealth and power
Rights revolution	4	Rights revolution	11	Political rights
Self-protection society	4	Self-protection society	11	
Climate change	9	Climate change	10	
Climate change and economic factors	6	Climate change and economic factors	10	
Externalities, unentended consequences	4	Externalities, unentended consequences	10	
Forecasting economic factors	10	Forecasting economic factors	10	Uncertainties; Climate change and economic factors; Keynes;
GDP	4	Growth per capita	10	
Geoengineering	6	Geoengineering	10	
Health care	9	Health care	10	Diseases; Longevity; Medical innovations
Insuring against risks	5	Insuring against risks	10	Social insurance
Keynes, John M.	9	futurist predictions	10	
Long-term planning and commitments	2	Long-term planning and commitments	10	
Terrorism	2	Terrorism	10	
Climate change and economic factors	6	potential threat to economic growth	9	
Climate change events	4	Climate change events	9	
Consumption and commoditization	6	Consumption and commoditization	9	
Income inequality	6	trends toward	9	
India	6	India	9	
Infectious diseases	5	Infectious diseases	9	
Market forces	5	Market forces	9	
Medical innovations	4	Medical innovations	9	Health care; Pharmaceutical advances
Rich countries	3	Rich countries	9	Elite wealth and power; richistan

Tabla 4 (b). Listado de los términos más frecuentes (7 - 8) en el índice alfabético de Palacios-Huerta 2013

Términos ≥ 2 subtérminos	Número de subtérminos	Subtérminos ≥ 5 entradas	Número de citas	Remisiones
Extractive institutions	4	Extractive institutions	8	Authoritarian forms of government grounded in social hierarchies
Financial economic crises	4	Crisis of 2008 (Great Recession)	8	
Great Depression	1	Great Depression	8	
Great Recession	2	and financial crisis of 2008	8	
Greenhouse gas emissions	7	Greenhouse gas emissions	8	Externalities, unentended consequences; Carbon emissions; Climate change; Methane gas
Greenhouse gas emissions	7	reduction of	8	
Income equality	5	Income equality	8	
Income inequality	6	Income inequality	8	Income stratification;
Keynes, John M.	9	Economic Possibilities of Our Grandchildren	8	
Livelihood	4	Livelihood	8	Standard of living; Happiness
Noncarbon energy	7	Prospects for and public attitudes and perceptions	8	
Noncarbon energy	7	Reduction of greenhouse gas emissions	8	
Political rights	5	Political rights	8	Rights revolution
Post-World War II developments	1	Post-World War II developments	8	
Productivity advances	4	Productivity advances	8	
Public health	3	public health	8	
Wealth	7	Wealth	8	Elite wealth and power; income inequality
Women	5	Women	8	
Africa	2	sub-Saharan Africa	7	
Authoritarian forms of government	6	comunism	7	
China	10	Economic growth and development	7	
Climate change	9	Attitudes and perceptions about	7	
Cones of uncertainty	3	Cones of uncertainty	7	Unvertainties
Creativity	5	Creativity	7	
Democatization	3	Democratization	7	
Economic growth	12	Uneven growth by income sector	7	
Electronic data	4	Electronic data	7	information technology
Germany	4	Germany	7	
Health care	9	public health	7	
Hurricanes	3	hurricanes	7	
Income	3	Income	7	Standard of living
Infrastructural investment	1	Infrastructural investment	7	
International intergovernmental organizations	3	international intergovernmental organizations	7	
Natural disasters	3	Natural disasters	7	
Poorer countries	4	Poorer countries	7	
Risk management	5	Risk management	7	
Service sector	6	Service sector	7	
Technological innovation	11	Breakthrought technologies	7	
U.S. income stratification	4	U.S. income stratification	7	
United States	10	political trajectory	7	
Work hours	3	Work hours	7	

Buscando puentes. Las posibilidades docentes de enseñar con categorías. El ejemplo de las categorías empresariales

Seeking bridges. The possibilities of teaching with categories. The example of entrepreneurial categories

Rafael Torres Sánchez
Universidad de Navarra

Manuel Díaz-Ordoñez
Universidad de Sevilla

Resumen:

Este trabajo ofrece los resultados de un proyecto de innovación docente dirigido a trabajar y fomentar el uso de las categorías como herramienta, con el fin último de aproximar la investigación a la docencia. Se toma como hilo conductor y materia de análisis al empresario y los grupos empresariales españoles desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Se explica el procedimiento didáctico seguido y los problemas metodológicos a los que nos hemos enfrentado. Finalmente, se analiza las prácticas realizadas con varios grupos de estudiantes de Historia Económica y los resultados alcanzados.

Palabras clave: Investigación, Docencia, Empresarios, España

Abstract:

This work shows the results of an innovative teaching project geared towards working with categories as a tool, with the overall aim of bringing research to bear on teaching. The connecting thread and analysis material taken for this purpose is Spanish business groups from the eighteenth century to date. An explanation is given of the teaching procedure followed and the methodological problems that cropped up on the way. Finally, an analysis is given of the practical work carried out with economic history students and the results obtained.

Keywords: Research, Teaching, Entrepreneurs, Spain.

Introducción

Clasificar y ordenar es una de las herramientas más útiles para articular la docencia, pero también un instrumento rígido, difícil de modificar y cambiar. El resultado es una conocida tendencia a repetir estructuras aprendidas y repetidas, en las que las novedades procedentes de la investigación van entrando con dificultad, y casi nunca sirven para cuestionar el conjunto de la estructura de clasificación. Es precisamente en la falta de diálogo entre investigación y docencia donde situamos el problema. La necesidad de abordarlo es aún mayor, por el creciente alejamiento entre una investigación restrictiva, cada vez más especializada y alejada de la difusión de resultados, y una docencia limitada, con contenidos cada vez más reducidos y en constante implosión.

Una manera de abordar este necesario diálogo es buscando puentes. Esto es, utilizando las mismas herramientas que nos facilitaron el aprendizaje: la clasificación y ordenación de contenidos por categorías. Establecer categorías, y enseñar al alumno cómo se forman y evolucionan esas categorías, puede ser un instrumento para abordar al mismo tiempo los contenidos esenciales a impartir y su evolución a partir de problemas historiográficos que ofrecen los avances en la investigación.

En esta comunicación presentamos el problema del empresario, y de las categorías establecidas para comprender su cambiante realidad histórica. Los tipos de empresarios, sus definiciones y los modelos productivos o de relaciones sociales que implican pueden resultar de gran ayuda para hacer comprender al alumno algo esencial: la evolución histórica en el papel de los empresarios en las relaciones entre sociedad y economía.

En esta comunicación presentamos el problema del empresario, y de las categorías establecidas para comprender su cambiante realidad histórica. Los tipos de empresarios, sus definiciones y los modelos productivos o de relaciones sociales que implican pueden resultar de gran ayuda para hacer comprender al alumno algo esencial: la evolución histórica en el papel de los empresarios en las relaciones entre sociedad y economía.

1. Modelo de Ficha proporcionada al alumno

Tabla 1. Ficha de Trabajo.

EMPRESARIOS ESPAÑOLES EN LA HISTORIA
FICHA DE TRABAJO Nº

Herencia. Familiar y contexto
1. Parentesco y grupos familiares. Etnia o grupo geográfico. Religión. 2. Geográfica. Marco geoeconómico. (puerto, núcleo urbano...) 3. Histórica. Contexto histórico.

Formación como hombre de negocios.

1. Nivel educativo. Grado de conocimientos técnicos
2. Nivel profesional Formación como profesional. Puestos ocupados (contable, factor...)
3. Experiencia previa en otros negocios.

Negocio principal.

1. Creación de negocio. Quién crea la oportunidad y quién aprovecha la oportunidad
2. Forma jurídica. Modelo de financiación negocio dominante.
3. Otros negocios. Trayectoria empresarial.

Relaciones políticas.

1. Nivel de las relaciones con la política
2. Presencia del empresario en la administración pública.
3. Presencia del empresario en la política.

Relaciones con otros empresarios.

1. Competencia o monopolio.
2. Pertenencia a grupo de empresarios. Alianzas empresariales.
3. Presencia en instituciones empresariales.

Presencia social.

1. Círculo de sociabilidad que utiliza
2. Presencia del empresario en los medios de comunicación.
3. Mecenazgo. Artístico, urbanístico, caridad

Beneficios materiales.

1. Acumulación o pérdida de capital.
2. Bienes y tangibles.
3. Intangibles (nobleza)

Trayectoria familiar.

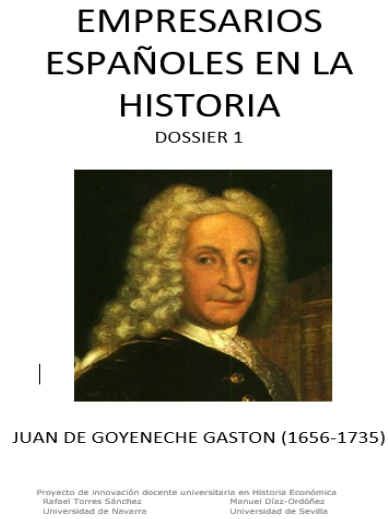
1. Familia y negocios.
2. Tipo de transmisión. Problema de la sucesión.
3. Continuidad o cambio.

Fuente: Propia.

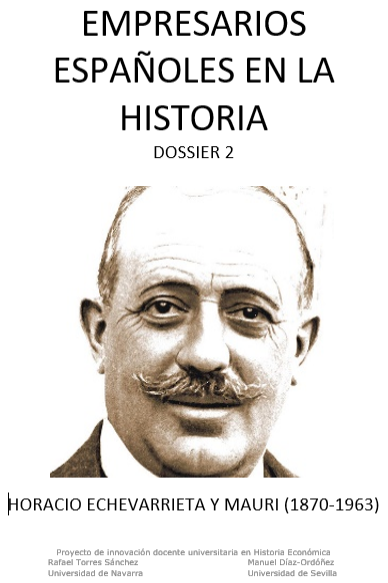
2. Resultados de las prácticas.

Las prácticas se han realizado en el curso presente 2015-2016 en la asignatura de Historia Económica del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla. Los grupos en los que se han desarrollado son el Grupo 4 y el Grupo 10 con una presencia de uno 30 % de alumnos repetidores. Dada la casuística de que el profesor que impartía la asignatura con el grupo 4

cedió la docencia a un compañero, en virtud de las normas de reducción establecidas en esta institución, solo se pudo desarrollar una de ellas en el mencionado grupo.



El esquema temporal y de objetivos de la práctica comenzó con la selección de diferentes materiales sobre la figura de dos empresarios españoles: Juan de Goyeneche y Horacio Echevarrieta. La elección de estas personas tiene un doble sentido: por un lado, aprovechar sus personalidades para escenificar mejor los contenidos de la asignatura en la que se utiliza el manual de G. Feliu y C. Sudrià[1] y, por otro, para reforzar la presencia de noticias histórico-económicas españolas en una asignatura que está centrada en orientar económicamente a los alumnos desde el punto de vista mundial.



[1] Gaspar Feliu i Montfort y Carles Sudrià, *Introducción a la historia económica mundial* ([València: PUV, 2013).

Respecto a la selección de los materiales se ha realizado una doble prueba. Para el caso de Juan de Goyeneche se han utilizado varios fragmentos de artículos científicos y de divulgación. Y, por el contrario, con Echevarrieta se ha apostado por un solo artículo, un audiovisual y un pequeño artículo (de una hoja) divulgativo. En esta decisión ha pesado la propia opinión de los participantes en la primera actividad que refirieron ciertas dificultades para trabajar la clasificación y la ordenación por la diversidad de materiales. E, igualmente, se optó por incluir material de vídeo porque los alumnos indicaron que les facilitaría más la contextualización del personaje.

Desde el punto de vista cuantitativo el material de a ambos empresarios se repartió a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla (Backboard Learn en adelante BL). Las herramientas de seguimiento de esta herramienta informática arrojan un total de 163 descargas de los archivos Adobe Reader (pdf) que contenían los materiales.

OBJETIVOS DE CONVERGENCIA ENTRE LA PRÁCTICA Y LA ASIGNATURA

Personaje	Parte del temario a reforzar	Categorías claves.
Juan de Goyeneche	• La transición del feudalismo al capitalismo. o Ascenso de la burguesía y abolición del feudalismo o El mercantilismo o La nueva mentalidad racionalista y el liberalismo económico. • El papel de Europa en el mundo en la etapa preindustrial	• El privilegio en el Antiguo Régimen. • El clientelismo familiar. • Los asientos. • La movilización empresarial para el servicio del Estado. • El mercantilismo. • La venalidad • El pacto de la

Personaje	Parte del temario a reforzar	Categorías claves.
		burguesía y la Monarquía.
Horacio Echevarrieta	• El crecimiento económico de los años veinte • Difusión de las nuevas tecnologías y aumento de la productividad • La reestructuración del comercio internacional	• Clientelismo empresarial. • La diversificación empresarial. • La interacción de política, empresa y economía. • Estado y empresa. • Las nuevas tecnologías de la 2ª Rev. Tecnológica.

El objetivo general teórico que se ha considerado en la organización de la práctica se centra en desarrollar el pensamiento analítico y el análisis crítico de los alumnos en las ciencias sociales. En segundo término, se han particularizado los objetivos prácticos para apoyar el aprendizaje cognitivo en base a la adquisición de las habilidades metodológicas siguientes:

- La selección de información.
- El análisis cualitativo de la anterior para establecer principios de ordenación y clasificación.
- Elaborar categorías que sinteticen conceptos complejos del desarrollo de la asignatura y del mundo empresarial.
- Estructuración de las ideas y categorías compuestas y su manejo en la resolución de problemas en forma de cuestiones planteadas por el docente.

CRONOGRAMA Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Tiempo	Escala	Hito inicial	Hito final	Desarrollo	Objetivo didáctico
4	Clases	Publicación BL	Presentación	Aproximación del alumno al material	• Comprensión de la figura del empresario en su contexto social, político y económico. • La clasificación y la ordenación en categorías • Comprensión de categorías. o Tipos de empresario. o Modelos productivos o Relaciones sociales y de negocio. o Empresario entre sociedad y economía.
1	Clase	Presentación	Debate	Exposición docente y respuesta a dudas	• Analizar la comprensión de las categorías. • Verificación de las estrategias de clasificación y ordenación empleadas.
1	Clase	Debate	Evaluación	Debate público	• Motivación al alumno para la reflexión, el análisis y la argumentación científica.
1	Clase	Evaluación	Conclusiones	Ejercicio escrito con preguntas relacionas	• Motivación al alumno para la reflexión, el análisis y la argumentación científica.

PARTICIPACIÓN GENERAL EN LAS ACTIVIDADES

Sesión	Práctica	Asistentes G4	Asistentes G10	Total asistentes
Presentación	**Goyeneche**	36	42	78
	Echevarrieta	0	40	40
Debate	**Goyeneche**	28	31	59
	Echevarrieta	0	30	30
Evaluación	**Goyeneche**	20	32	52
	Echevarrieta	0	30	30

Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en el aula.

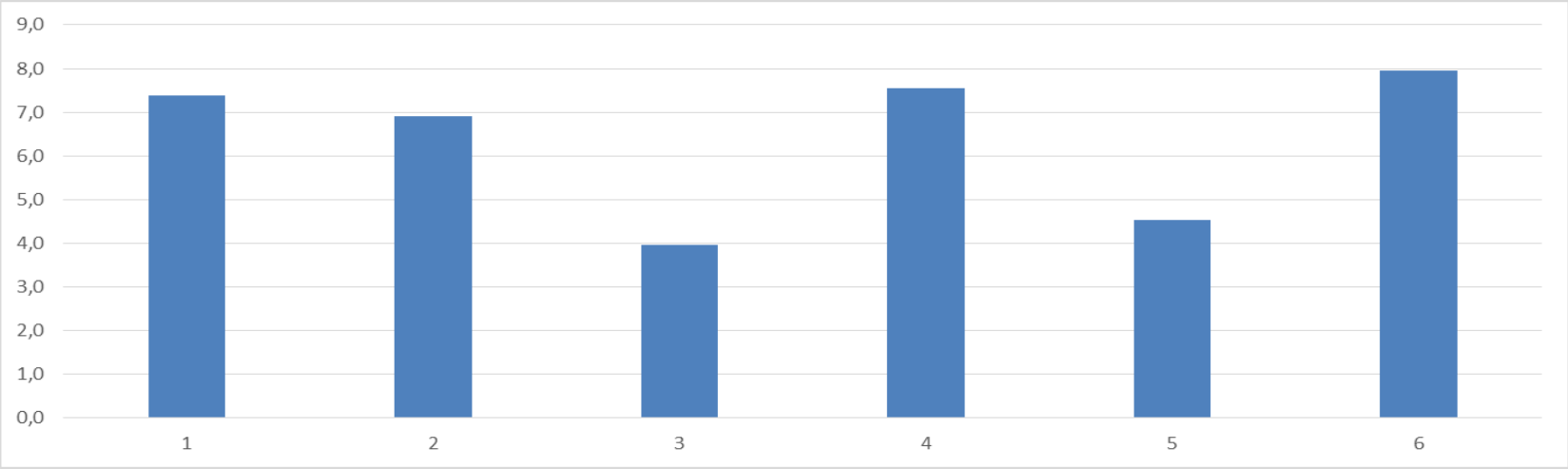
EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL APRENDIZAJE DE METODOLOGÍA Y CATEGORÍAS

		Grupo	Asistentes	Nota máxima	Nota media
Evaluación	**Goyeneche**	G 4	20	1	0,67
		G 10	32		0,64
	Echevarrieta	G10	30	1	0,86

Fuente: elaboración propia a partir de datos de corrección de las cuestiones evaluadas.

El análisis cualitativo de las prácticas propuestas se ha recuperado a través de la confección de dos encuestas online (utilizando la herramienta de formularios de google Drive). La primera de ellas valoraba la práctica desde el punto de vista de la adecuación al aprendizaje de los contenidos de la asignatura; en la segunda se les preguntaba a los participantes sobre el material entregado en forma de guía del estudiante. En total se han recuperado 50 encuestas que han quedado repartidas de la siguiente forma: 24 para la primera y 26 para la segunda.

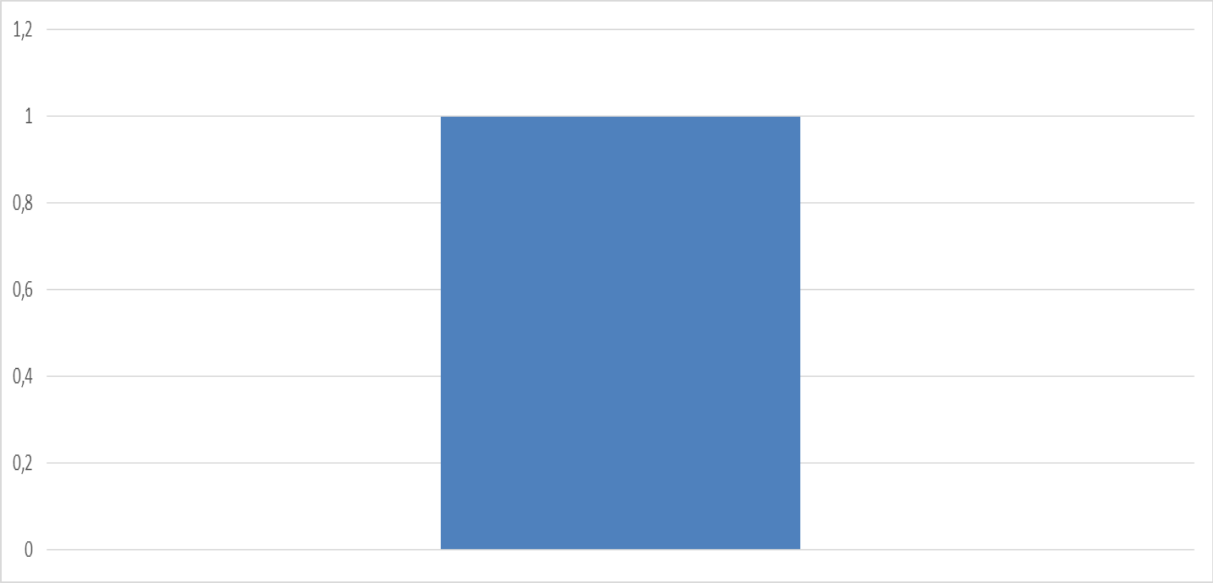
VALORACIÓN CUALITATIVA DE LAS PRÁCTICAS



Fuente: elaboración propia mediante encuesta online.

Serie	Pregunta realizada	Media
1	El material era suficiente para que hayas preparado la práctica	7,4
2	Crees que el material era excesivo	6,9
3	Las preguntas de la guía del estudiante eran adecuadas para que comprendieras mejor al empresario y su trayectoria de negocios.	4
4	Valora la práctica	7,5
5	El uso de twitter y la plataforma virtual te han ayudado a resolver las dudas que han surgido durante la práctica	4,5
6	Consideras que la práctica te ha ayudado a comprender mejor cuestiones del temario de la asignatura	8

VALORACIÓN CUALITATIVA DEL MATERIAL EMPLEADO PARA PREPARAR LAS PRÁCTICAS (GRÁFICO)



Fuente: elaboración propia mediante encuesta online.

VALORACIÓN CUALITATIVA DEL MATERIAL EMPLEADO PARA PREPARAR LAS PRÁCTICAS (DATOS)

Serie	Epígrafe	S	Cuestión	Media
1	1. Herencia. Familiar y contexto	A	Valore el material proporcionado.	4,7
		B	Valore la explicación del profesor.	8,1
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	6,9
2	2. Formación como hombre de negocios.	A	Valore el material proporcionado.	6,5
		B	Valore la explicación del profesor.	7,6
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	7,2
3	3. Negocio principal.	A	Valore el material proporcionado.	6,6
		B	Valore la explicación del profesor.	7,8
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	6,8
4	4. Relaciones políticas.	A	Valore el material proporcionado.	6,9
		B	Valore la explicación del profesor.	7,9
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	7,1
5	5. Relaciones con otros empresarios.	A	Valore el material proporcionado.	6,3
		B	Valore la explicación del profesor.	7,6
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	6,1
6	6- Presencia social.	A	Valore el material proporcionado.	6,5
		B	Valore la explicación del profesor.	7,9
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	7,8
7	7- Beneficios materiales.	A	Valore el material proporcionado.	6,9
		B	Valore la explicación del profesor.	7,2
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	7,5
8	8- Trayectoria familiar.	A	Valore el material proporcionado.	8,0
		B	Valore la explicación del profesor.	7,6
		C	Valore el factor en la trayectoria empresarial de los personajes.	7,8

Fuente: elaboración propia mediante encuesta online

Conclusiones

Del análisis de las respuestas se extrae que la mejor valoración ha radicado en la apreciación de las prácticas como parte fundamental de la comprensión de los contenidos de la asignatura que obtiene un 8 de media. Lo que nos parece un éxito importante al relacionarse directamente con uno de nuestros objetivos didácticos fundamentales. En general los participantes han valora con un notable alto la práctica pero nos advierten de que debemos trabajar más en dos aspectos fundamentales: por un lado, las preguntas de la guía del estudiante han sido valoradas muy pobremente (un 4 exacto) y en las preguntas que se les permitía desarrollar han explicado que la baja calificación se debía a que las preguntas eran demasiado generales. En este sentido parece razonable trabajar más en la formulación de las preguntas de la guía para que sirvan como un verdadero acercamiento a la figura del empresario. Las opiniones apuntan también a un posible exceso de material pero esta idea queda matizada en las cuestiones que han desarrollado los encuestados advirtiendo que sería interesante la incorporación de material gráfico o audiovisual. Por último, el empleo de las redes sociales y la plataforma virtual de la institución universitaria como canal de resolución de dudas de forma, para nosotros, sorprendente ha sido también escasamente valorada. Las razones pueden partir de la cercanía de los docentes con el alumnado lo que ha permitido resolver estas situaciones directamente en las sesiones presenciales o, incluso, en las tutorías.

La investigación en docencia en historia económica a través del máster de formación del profesorado

The research in the teaching of Economic History through the Teachers of Secondary Education Training Master

Estrella Trincado Aznar
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Esta comunicación ofrece una visión general y algunas conclusiones de mi experiencia en el Master de Formación de Profesorado de la UCM desde 2009, del que he sido tanto coordinadora durante dos años, como profesora de la materia Innovación docente e iniciación a la Investigación Educativa en Economía y AdE. Este master es una enseñanza de postgrado que investiga sobre la docencia. A pesar de que se aplica a la Enseñanza Secundaria, la historia y pensamiento económico, que sientan las bases de la comprensión de qué es la Economía, son una parte relevante que la mayoría de los docentes enseñan en Historia y Economía en Bachillerato. Del Master salen Trabajos de investigación en relación a la metodología y los resultados de la docencia en economía que en ocasiones se convierte en tesis doctorales. Por ello, este master es una plataforma privilegiada que, de algún modo, deberíamos utilizar para dar interés y tener recursos para nuestra investigación en docencia universitaria. Por otra parte, se hace necesario saber de qué conocimientos parten nuestros graduados para lograr una sincronía positiva entre distintos estadios de aprendizaje.

Palabras clave: Didáctica de Historia Económica, pedagogía, formación de profesorado.

Abstract:

This presentation gives an overall view of the Spanish *Master de Formación de Profesorado*, of which I have been the coordinator and since the year 2009 a teacher of the subject Innovation and Research in the teaching of Economics and Business. This master is a post-graduate education and, in spite of the fact that it applies to the Secondary Education, economic history, which lay the foundations of Economics, is a relevant part for most of the teachers in History and Economics of the Baccalaureate. This Master relates the teaching in economics in High School with a postdoctoral degree and some university teachers and, in occasions, it turns into doctoral theses. So, it is a privileged platform for the research in university teaching. On the other hand, the previous knowledges of graduate students at University must be assessed so as to find an adequate synchrony between the different stadiums of learning.

Keywords: Didactics in Economic History, Pedagogy, teachers training

Introducción

La formación de los profesionales de la educación que ejercen su labor en la Enseñanza Secundaria tiene en nuestro país una larga tradición; la Ley General de Educación de 1970 establecía el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que ha venido siendo impartido en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las diversas universidades españolas. En el ámbito nacional, el Curso, cuyo seguimiento conducía a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), se origina en la Ley General de Educación de 1970. Desde entonces, estas enseñanzas se han venido impartiendo en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas. Pero la ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, establecía en sus artículos 94, 95 y 97 que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, deberá consistir, además del grado correspondiente, de la formación específica necesaria que se regulará mediante títulos de posgrados. En el ámbito internacional, prácticamente todos los países disponen de diversos sistemas de formación de su profesorado de Educación Secundaria. A modo de ejemplo, el informe final del Proyecto Tunning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, p. 151) apoya esta formación. Puede comprobarse que los países que se encuentran mejor situados en los informes PISA, acuerdan una gran importancia a la formación del profesorado reservando su formación a la Universidad y a las Escuelas Superiores.

Pero el Master de formación de profesorado no debería ser solamente un master profesional para la enseñanza secundaria, sino que también plantearse como una autorreflexión sobre la didáctica de las distintas especialidades. Por ello, en esta presentación vamos a ver cuáles son las competencias y la estructura del master que nos permitirá investigar en docencia de la Economía y la Historia.

1. Competencias del master

El master de formación de profesorado tiene como objetivo desarrollar las siguientes competencias:

Competencias generales:

G.1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

G.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto

individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
G.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

G.4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

G.6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

G.9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

G.10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

G.11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Además de las competencias generales anteriormente señaladas los estudiantes de este Máster podrán:

G.12. Completar los conocimientos de las disciplinas correspondientes en todos aquellos aspectos que puedan resultar de especial interés para el ejercicio de la docencia y la divulgación de la disciplina, así como el incremento del interés y la apreciación de los mismos en los diferentes niveles educativos.

Competencias específicas

CE.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

CE.2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.

CE.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

CE.4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

CE.5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.

CE.6. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.

CE.7. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.

CE.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

CE.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.

CE.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

CE.11 Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.

CE.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

CE.13. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.

CE.14. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las disciplinas correspondientes y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de la misma.

CE.15. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

CE.16. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.

CE. 17. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.

CE.18. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

CE.19. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.

CE.20. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

CE.21. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

CE.22. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE.23. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

CE.24. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

CE.25. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas docentes y de la orientación utilizando indicadores de calidad.

CE.26. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

CE.27. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

CE.28. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.

CE. 29. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

CE.30. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CE.31. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
CE.32. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.

CE.33. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedan reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas del Master. Efectivamente, el Master cuenta con los módulos siguientes: Genérico, Específico, Practicum y Trabajo fin de Máster, distribuidos en la UCM de la siguiente manera:

<table>
<tr><th colspan="6">MÓDULOS</th></tr>
<tr><th colspan="2">GENÉRICO</th><th colspan="2">ESPECÍFICO</th><th colspan="2">PRACTICUM y TFM</th></tr>
<tr><td colspan="2">12 ECTS</td><td colspan="2">30 ECTS</td><td colspan="2">18 ECTS</td></tr>
<tr><td colspan="2">MATERIAS</td><td colspan="2">MATERIAS</td><td colspan="2">MATERIAS</td></tr>
<tr><td>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</td><td>4 ECTS</td><td>Complementos para la formación disciplinar</td><td>15 ECTS</td><td>Prácticum</td><td>12 ECTS</td></tr>
<tr><td>Procesos y contextos educativos</td><td>4 ECTS</td><td rowspan="2">Enseñanza y Aprendizaje de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</td><td rowspan="2">15 ECTS</td><td rowspan="2">TFM</td><td rowspan="2">6 ECTS</td></tr>
<tr><td>Sociedad, familia y educación</td><td>4 ECTS</td></tr>
</table>

Para especificar un poco más, en la especialidad de Economía o de Historia tenemos los siguientes complementos:

Materia 1: Complementos de Formación	ECTS
Economía	5
Economía de la Empresa	10
Administración de Empresas	10
Materia 2: Enseñanza-Aprendizaje	
Didáctica de la Economía	5

Didáctica de ADE	5
Innovación docente e Inv. Ed.	5

Que se concreta en:

(iii) Especialidad: Economía y Administración de Empresas.

(a) Didáctica de la Economía:

- Los contenidos curriculares de la Economía en Bachillerato y Formación Profesional
- El valor educativo de la Economía en la formación de la ciudadanía en el momento actual.
- La enseñanza de la Economía desde los diversos paradigmas.
- Métodos y estrategias didácticas que potencian la adquisición de las competencias específicas de la Economía.
- Creación y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la Economía desde una metodología activa.
- Aplicación del currículo de Economía en centros educativos concretos.
- Educación en valores desde la Economía.
- Técnicas básicas de investigación y evaluación educativas en el ámbito de la Economía.

(b) Didáctica de AdE:

- Los contenidos curriculares de AdE en los ciclos formativos de Formación Profesional.
- Métodos y estrategias didácticas que favorecen la adquisición de las competencias específicas de AdE.
- Diseño y elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina desde una metodología activa.
- La concreción del currículo de AdE y su aplicación en centros concretos de Formación Profesional.
- Diseño, realización y evaluación de actividades y propuestas didácticas, para los distintos ciclos formativos de la Formación Profesional.
- Conocimiento de las TICs y su aplicación a la enseñanza e investigación didáctica en ADE en la Formación Profesional.

(c) Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Economía y AdE:

- Conocimiento de las principales tendencias innovadoras en el ámbito de la enseñanza de la Economía y AdE
- Principales problemas relacionados con la enseñanza de Economía y AdE en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional.

- Los indicadores de calidad relacionados con las buenas prácticas docentes y de orientación.
- Técnicas de investigación educativa en Economía y AdE.
- La innovación en Economía y AdE y su aplicación en el aula.
- Recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la Economía y AdE en Bachillerato y Formación Profesional.
- Las TICs y su utilización didáctica en la enseñanza de Economía y AdE.
- La evolución formativa como medio para incentivar aprendizajes significativos.

Podemos ver esto mismo para la especialidad de Geografía e Historia, que tanta relación tiene con la Historia Económica.
(viii) Especialidad: Geografía e Historia
La materia se articula en tres bloques:

(a) Didáctica de la Geografía:

- Análisis, planificación, desarrollo y evaluación curricular de la enseñanza de la Geografía en E.S.O, Bachillerato y Formación Profesional.
- El valor educativo de la Geografía en la formación de ciudadanos en el momento actual.
- La enseñanza de la Geografía desde los distintos paradigmas.
- Métodos y estrategias didácticas que favorecen la adquisición de las competencias propias del conocimiento geográfico.
- Diseño y elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina desde una metodología activa.
- La concreción del currículo de Geografía y su aplicación a centros educativos concretos que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado.
- La educación en valores desde la Geografía.

(b) Didáctica de la Historia

- Análisis, planificación, desarrollo y evaluación curricular de la enseñanza de la Historia en E.S.O, Bachillerato y Formación Profesional.
- La enseñanza de la Historia: Perspectivas actuales.
- Enseñanza de la Historia y Educación para la Ciudadanía.
- Documentos, métodos y estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia
- Diseño y elaboración de materiales y proyectos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en diferentes niveles educativos.
- Adecuaciones curriculares que contemplen la atención a la diversidad.
- Metodología y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas en el ámbito de la Historia y de otras ciencias sociales.

(c) Didáctica de la Historia del Arte

- Aportaciones de la Historia del Arte a las Ciencias Sociales. Su valor educativo.
- Análisis, planificación, desarrollo y evaluación curricular de la enseñanza de la Historia en E.S.O, Bachillerato y Formación Profesional.
- La enseñanza de la Historia del Arte desde los distintos enfoques metodológicos.
- Metodología y estrategias didácticas para la enseñanza de la historia del Arte
- Recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la historia del Arte.
- Diseño, realización y evaluación de actividades y propuestas didácticas.
- La investigación didáctica en la Historia del Arte.

Hemos de partir de la distribución por curso de las materias de Bachillerato, que es como sigue:

MATERIAS 1° BACHILLERATO LOE			
MODALIDAD ARTES		MODALIDAD CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	MODALIDAD HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Vía Artes plásticas, imagen y diseño	Vía Artes escénicas, música y danza		
Cultura audiovisual Dibujo artístico I Dibujo técnico I Volumen	Análisis musical I Anatomía aplicada Artes escénicas Cultura audiovisual	Biología y geología Dibujo técnico I Física y química Matemáticas I Tecnología industrial I	Economía Griego I Historia del mundo contemporáneo Latín I Matemáticas aplicadas a las CC SS I
MATERIAS 2° BACHILLERATO LOE			
MODALIDAD ARTES		MODALIDAD CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	MODALIDAD HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Vía Artes plásticas, imagen y diseño	Vía Artes escénicas, música y danza		
Dibujo Artístico II Historia del Arte Técnicas de expresión gráfico-plástica Diseño Dibujo técnico II	Análisis musical II Historia de la música y de la danza Lenguaje y práctica musical Literatura universal	Biología CC de la tierra y medioambientales Dibujo técnico II Electrotecnia Física Matemáticas II Química Tecnología industrial II	**Economía de la empresa** Geografía Griego II **Historia del arte** Latín II Literatura universal Matemáticas aplicadas a las CC SS II

2. TFM e investigación en didáctica de Historia Económica

El Trabajo Fin de Máster tiene carácter obligatorio y lo dirige uno o varios profesores de la universidad debiendo reflejar las competencias adquiridas por el estudiante en el Máster en relación a la especialidad elegida. Es por tanto un enlace entre el mundo de la didáctica en la enseñanza secundaria y un profesor universitario. En particular, en la UCM en el curso 2012-13 se dirigieron los siguientes TFM en la especialidad de economía y de historia:

CURSO 2013-14 ESPECIALIDAD GEOGRAFÍA E HISTORIA
El uso de fuentes primarias y secundarias en 4º de ESO. El cine como fuente histórica.
La crisis y su didáctica desde las ciencias sociales en educación secundaria
La Disertación, una nueva propuesta metodológica.
Metodología colaborativa y TIC en las aulas de Geografía, Historia e Historia del Arte
Diseño y aplicación en el aula de actividades de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la geografía y de la historia
La Historia del Arte como herramienta para la coeducación: Propuesta para un recurso didáctico
El rol del profesor en la función motivacional. Aplicación práctica en el área de Ciencias Sociales.
Los recursos didácticos alternativos: la perspectiva adolescente
Utilización de aplicaciones geográficas como recurso didáctico en Secundaria y Bachillerato. El caso de Google Earth.
El humor gráfico como recurso didáctico en las Ciencias Sociales. Una propuesta de trabajo para 2º ciclo de ESO
Aprender Historia a través de las imágenes empleando la metodología "flipped classroom"
Diez propuestas para trabajar la simultaneidad histórica
La Heráldica como recurso didáctico para enseñar y aprender Historia: usos y aplicaciones
Los videojuegos como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales
La pintura histórica como herramienta didáctica para la política del Siglo de oro
El recurso del cómic en el aula: la historia del s. XX a través de las aventuras de Tintín.
El empleo de medios audiovisuales para la didáctica de la Antigua Grecia
La introducción al método lógico- historiográfico como recurso didáctico para alumnos de ESO. (Método didáctico de investigación histórica para alumnos de ESO)
Un recurso didáctico de arqueología para tiempos de crisis: la memoria de excavación
La enseñanza de la Historia en Secundaria y Bachillerato: Hacia un modelo más europeo.
Heterosexismo y homofobia en el sistema educativo: la función de la asignatura de Historia
Metodología didáctica para trabajar y mejorar la percepción del medio urbano en los alumnos de secundaria
Los juegos de simulación histórica: el ejemplo de la Conferencia de Paz de Paris de 1919
Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la enseñanza de Ciencias Sociales (ESO)
El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Secundaria.
El taller de género, una experiencia piloto en el Colegio Lourdes
Diseño de una Guía Didáctica para el Museo de Arte Romano de Mérida
La anécdota histórica como estrategia de enseñanza en la Educación secundaria obligatoria
Tan lejos y tan cerca. Propuesta didáctica sobre la integración del alumnado latinoamericano en Educación Secundaria.
Las nociones temporales y las líneas del tiempo con multimedia interactiva en bachillerato: el recurso didáctico Dipity
Cristianismo e islam en la didáctica de las Ciencias Sociales
Cuando la familia es un país extraño. Una propuesta de colaboración familia-escuela a partir de un proyecto de historia oral para la asignatura de Ciencias Sociales.
La presencia del Convenio Europeo del Paisaje en las aulas: análisis, experiencia y propuesta
Los SIG y su aplicabilidad para la enseñanza de la Geografía: los casos de Google Earth y ArcGis para impartir lecciones de 2º Bachillerato.
Los mitos y las leyendas como recurso para enseñar Historia

Conclusiones

El lazo que existe entre la didáctica en Historia Económica y el de los trabajos que se proponen es más que evidente, y no podemos obviarlo. Por ello, considero que este master debe ser un impulso para la investigación en la didáctica de las distintas especialidades no sólo de asignaturas de secundaria, si no de universidad. Los profesores que dirigen los trabajos son profesores de universidad, y su experiencia normalmente se circunscribe a esta enseñanza. A través de doctorados en cada especialidad y en educación, los estudiantes del MFPS ya están empezando a hacerse doctores y hay que explorar la vía de establecer un vínculo de la investigación, de las asociaciones académicas, como la AEHE y del doctorado con este Master.

Referencias bibliográficas

UCM (2009), *Memoria de verificación del Master de Formación de profesorado de Educatión Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

Web del MFPS de la UCM, http://www.ucm.es/masterformacionprofesorado

Fomento de la interdisciplinariedad en los TFG de Historia Económica

Promoting interdisciplinarity through the TFGs of Economic History

Pedro Amigo
David Carvajal
Hilario Casado
Jorge Lafuente
Pedro Pablo Ortúñez

Historia e Instituciones Económicas. Universidad de Valladolid

Resumen:

La interdisciplinariedad se presenta como uno de los objetivos básicos de la política educativa en los tiempos más recientes. Sin embargo, en ocasiones, se encuentran escollos que hacen inviable la puesta en práctica de esta herramienta científica en los diversos planes de estudios universitarios. En el presente trabajo se ofrece un estudio del actual panorama, de las trabas y posibles soluciones para su fomento. Se presenta una propuesta piloto, desarrollada al calor de un proyecto de innovación docente aprobado por la Universidad de Valladolid, en el que se exploran los caminos de la interdisciplinaridad en uno de los ámbitos que consideramos más propicios para ello: los Trabajos Fin de Grado. En ellos los alumnos, con el nivel de madurez suficiente podrían combinar los distintos saberes y materias que han ido adquiriendo a lo largo de su etapa universitaria.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, Historia Económica, TFG, Innovación

Abstract:

Interdisciplinarity appears as one of the basic aims of the educational policy in the most recent times. Nevertheless some difficulties make unviable the process to put in practice this scientific tool in the university plans. This paper offers a vision of the current situation, the problems and the possible ways for its promotion. We present a pilot idea developed in a project of educational innovation approved by the University of Valladolid, in which the ways of the interdisciplinarity are explored in one of the most suitable area: the Trabajos Fin de Grado (TFG) of Economic History. The students might combine the different knowledges that they have been acquiring along his university stage.

Keywords: Interdisciplinariedad, Economic History, TFG, Innovation

Introducción

La interdisciplinariedad se ha convertido en una referencia casi obligada en los principales programas de estudio universitarios. En buena medida de manera lógica ya que nuestro mundo avanza sobre un entorno cada vez más globalizado, cambiante y competitivo, en el que los estudios superiores ocupan un lugar primordial a la hora de formar a los agentes que deben interactuar en él. Pero, de forma paradójica, nuestro sistema universitario tiende a primar la especialización del alumnado con el fin de responder a las exigencias del mercado laboral.

Conscientes de la necesidad de favorecer unos estudios transversales en los que se potencien todas las herramientas posibles al alcance de los alumnos, los autores de la presente comunicación presentamos una propuesta relativa al fomento de la interdisciplinariedad con base en la materia en la que impartimos docencia: la Historia Económica. Consideramos que esta área de conocimiento supone un aliciente para la convergencia con otras, como la Economía y la Sociología, que permitan el avance del conocimiento a varios niveles formativos. En el proyecto piloto que hemos realizado expondremos los objetivos, las limitaciones y, en determinados casos, los resultados de este tipo de actuaciones que, a día de hoy, pasan por ser el necesario campo de pruebas desde el que fomentar el avance en la interdisciplinariedad.

Además de ofrecer un ejemplo concreto, en el presente trabajo pretendemos realizar una reflexión más general en torno al propio concepto de interdisciplinariedad y a su situación actual en el marco de la enseñanza de la Historia Económica. De este modo se pretende identificar una serie de obstáculos que, a nivel general, dificultan o pueden dificultar su desarrollo. Por ello realizaremos un análisis de la interdisciplinariedad en nuestro entorno docente y, en particular, en los trabajos fin de grado. Nuestro objetivo será comprobar el peso real que posee la interdisciplinariedad y si ésta goza no solo de reconocimiento, sino también de aplicación práctica en los diversos títulos analizados a partir de su inclusión en una de las materias que, en teoría, por su carácter transversal, ofrecen mayores posibilidades para desarrollar este tipo de contenidos: los trabajos fin de grado (TFG).

Al igual que ocurre con la especialización, cuya presencia se hace cada vez más evidente en los estudios de grado, el desarrollo de la interdisciplinariedad no goza de tanto predicamento a pesar de que en muchos de los planes se hace mención a cuestiones como el desarrollo de competencias y conocimientos "interdisciplinares", "multidisciplinares", etc. Mientras que la interdisciplinariedad ha logrado reconocimiento en el ámbito de la investigación universitaria, donde los contenidos y problemas teóricos trascienden al plano práctico, en el ámbito de la docencia aún existen barreras que franquear. La formación básica y la optatividad que ofrecen los actuales planes deben conformar los cimientos de profesionales capaces de integrar el conocimiento adquirido desde la teoría y la práctica.

En este contexto, los docentes en Historia Económica tienen la posibilidad de explorar las posibilidades que dicha materia proporciona y sondear los potenciales beneficios derivados de la colaboración con otras áreas de conocimiento afines.

1. El impulso de la interdisciplinariedad: una asignatura pendiente

1.1. ¿Qué es la interdisciplinariedad y por qué?

Los historiadores de la economía son especialmente conocedores de lo que supone aplicar la interdisciplinariedad en su labor docente e investigadora. De forma más o menos consciente, los docentes e investigadores aplican y desarrollan conocimientos, paradigmas, modelos... procedentes de áreas tan diversas como Historia, Economía, Matemáticas, Sociología, etc. Esta práctica asumida con normalidad por muchos fue definida en un primer estadio por la OCDE en el Congreso de Niza de 1970. El concepto de interdisciplinariedad aparece como aquel tipo de trabajo científico que integra a miembros con diferentes perfiles disciplinares y con diferentes marcos cognitivos (OCDE, 1972). El citado Congreso se celebró en un momento histórico muy convulso y supuso un intento por parte de esta organización, referente dentro del *statu quo* político del momento, para dar una respuesta a los movimientos estudiantiles de protesta y reivindicación de finales de los sesenta. A partir de ese momento el discurso sobre la interdisciplinariedad toma protagonismo dentro del abanico de conflictos universitarios y se incorpora a la terminología académica. La crítica social a la hiperespecialización laboral, coincidió con la crítica estudiantil frente a modelos de planes de estudios cada vez más compartimentados y rígidos, todo ello en un contexto de contracultura y reivindicación de cambios radicales del orden social.

Desde su nacimiento, la idea de interdisciplinariedad se ha convertido en un concepto asumido y asumible por parte de las instituciones, puesto que su propia indefinición permitía promoverlo en la retórica y dificultarlo en las acciones estructurales. Como consecuencia de esta vaguedad en la definición y en su aplicación, 45 años después de la puesta de largo del concepto, no hay evidencias que permitan afirmar de forma contundente que la investigación y la formación sean en la actualidad más interdisciplinares que en el pasado, a pesar de la continua presencia del fomento de la interdisciplinariedad en la declaración de intenciones de los principales documentos políticos en materia de ciencia.

Como ejemplo de este tipo de trabajos comprometidos con el fomento de la interdisciplinariedad, la UNESCO impulsa desde hace décadas el encuentro disciplinar como exigencia para desarrollar producciones científicas de más calidad y que reporten más bienestar a la humanidad. Así lo recoge en la Declaración de Budapest, documento de consenso fruto de la Conferencia Mundial: La Ciencia para el Siglo XXI: Un Nuevo Compromiso, celebrada en Budapest del 26 de junio al 1 de julio de 1999 donde cita textualmente: “Para hacer frente a los problemas éticos, sociales, culturales, ambientales,

económicos, sanitarios y de equilibrio entre los géneros, es indispensable intensificar los esfuerzos interdisciplinarios recurriendo a las ciencias naturales y sociales" (UNESCO 1999). Este estado de opinión se concreta en el año 2004 en la elaboración por parte del European Research Advisory Board, órgano consultivo de la Unión Europea en materia de investigación, de una serie de recomendaciones para promover la interdisciplinariedad, que se concretarán en líneas de actuación en los próximos programas marco de investigación y en la elaboración de planes de planes de estudio dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el caso español, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que regula el sistema científico español, en su artículo 2, se señala como segundo objetivo de la Ley "Impulsar la transferencia favoreciendo la interrelación de los agentes y propiciando una eficiente cooperación entre las distintas áreas del conocimiento y la formación de equipos multidisciplinares".

Con parecido propósito, las leyes de ciencia que se han publicado en las últimas décadas a escala regional, insisten en la necesidad de fomentar la investigación interdisciplinar, sobre todo en la formulación de objetivos generales y en la declaración de intenciones. Así, por ejemplo, la Ley 17/2002, de 19 de diciembre, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I) en Castilla y León establece como uno de los objetivos de la normativa "Potenciar a las Universidades de Castilla y León en el desarrollo de la investigación básica, aplicada e innovadora potenciando equipos de investigación multidisciplinares e interdisciplinares, e incrementando la masa crítica de los existentes para que den mejor respuesta a las necesidades regionales en materia de innovación tecnológica"

Por último, y ya dentro de las obras de carácter científico, el conocido y profusamente citado trabajo de Gibbons et al., la Nueva producción del Conocimiento, basado en un estudio empírico acerca del trabajo científico contemporáneo, concluye sus esfuerzos clasificando sus observaciones en dos modelos de trabajo ideales: el Modo 2 de producción intelectual, de carácter transdisciplinar y con dominio de la integración entre saberes, claramente diferente al modelo previo, Modo 1, caracterizado por la estanqueidad disciplinar. Los autores están plenamente convencidos que el futuro de la sociedad de conocimiento requiere una formación inspirada en el Modo 2 (Gibbons, M. et al. 1995).

1.2. Situación actual y obstáculos

A pesar de este consenso acumulado sobre la necesidad de promocionar la interdisciplinariedad, no existe una evidencia empírica del progreso de la cooperación disciplinar en la ciencia. Es cierto que hay trabajos de evaluación bibliométrica que describen un incremento de la cooperación medida como coautoría (Morcillo, 2000) y, de la misma manera las evaluaciones exhaustivas de algunos sistemas científicos, como el británico, niegan que haya una exclusión sistemática de los trabajos interdisciplinares dentro de la subvención de proyectos (UK Higher Education Funding Bodies 1999). Pero, a pesar de

estos datos positivos, las dinámicas de evaluación de méritos y el estudio de carrera de los investigadores parecen demostrar que la interdisciplinariedad se penaliza debido, fundamentalmente, a que la evaluación de méritos de los investigadores y su proyección profesional depende de la evaluación que realicen sus pares disciplinares.

Este hecho parece quedar bien expresado en una encuesta realizada en el año 2005 en el curso de un trabajo de doctorado del programa Cambio Social, con una muestra de 300 investigadores de Universidades Públicas. En ella se indagaba sobre la percepción de impacto de determinados factores sobre la producción científica interdisciplinar. Los resultados se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Percepción y evaluación de la incidencia de determinados factores sobre el desarrollo de la investigación interdisciplinar (escala de 0 a 10*)*.

	n	Media	σ
Impacto de los sistemas de evaluación de méritos	109	7,25	2,257
Impacto de la exigencia de producción rápida y cuantiosa	108	7,17	2,632
Impacto de los conflictos heredados entre disciplinas	109	6,83	2,184
Impacto de la excesiva especialización de los investigadores	111	6,63	2,236
Impacto de la falta de cultura científica de los investigadores	111	6,58	2,318
Impacto del mayor esfuerzo necesario para investigar interdisciplinarmente	109	6,50	2,243
Impacto de la dificultad de encontrar socios interdisciplinares	107	6,21	2,128
Impacto de los problemas burocráticos	107	6,13	2,262
Impacto de los conflictos de poder en el equipo	105	6,10	2,157
Impacto de los sistemas de difusión y comunicación científica	108	6,05	2,346
Impacto de las dificultades de publicación de las obras interdisciplinares	103	5,78	2,593
Impacto de la marginación de la interdisciplinariedad por parte de los evaluadores de proyectos	103	5,34	2,699
Impacto de las dificultades de financiación a proyectos interdisciplinares	105	5,29	2,709

Fuente: Elaboración propia. Proceso de encuestación año 2005

Algunos autores han denominado a esta situación de disfunción entre propuestas y resultados como *La paradoja de la interdisciplinariedad* (Weingart, N. S. y Stehr, N. 2000). Si bien, para poder determinar la gravedad de esta paradoja todavía queda una importante labor de trabajo empírico para conocer el nivel real de cooperación interdisciplinar existente en los sistemas científicos.

En el caso concreto de la enseñanza universitaria y centrando el análisis, exclusivamente, en el caso de España, todo parece indicar que no se ha producido una dinámica de mejora en el nivel de integración disciplinar. El

modelo universitario derivado de los planes de estudio aprobados en las dos últimas décadas del pasado siglo como aplicación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, contaba con importantes contradicciones, pero aportó como novedad la posibilidad de realizar asignaturas de libre configuración fuera del título. Esta optatividad tuvo disfunciones derivadas de la dificultad de conciliar horarios, los problemas de coordinación entre docentes y, como consecuencia, las malas elecciones del alumnado que optaban preferentemente por asignaturas de baja exigencia, siguiendo criterios de comodidad más que de complementariedad formativa. A pesar de ello, muchos estudiantes pudieron tener contacto con ciencias y disciplinas radicalmente nuevas y complementar su formación básica.

En el marco universitario derivado de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, con la proliferación de nuevos títulos, se ha reducido o eliminado la elección de asignaturas de libre configuración y se ha dado pie a la promoción de nuevas titulaciones sin dar un protagonismo especial al incremento de la interdisciplinariedad, término que ni siquiera aparece en la formulación de la Ley.

En esta situación de falta de promoción de la cooperación disciplinar desde el *marco estructural*, son los proyectos de innovación docente los que han asumido el protagonismo de la experimentación interdisciplinar. Estos proyectos han sido promovidos decididamente por parte de los Vicerrectorados como consecuencia del "giro pedagógico" que ha experimentado la universidad española. No obstante, a pesar de la valoración positiva que se puede dar a estos proyectos de innovación, es importante recordar que mantienen un carácter excepcional y experimental que solo tiene sentido si da paso a procesos normalizados y estandarizados. En caso contrario, la interdisciplinariedad seguirá siendo una aventura voluntarista y, en muchos casos, de vida efímera.
De hecho, con anterioridad al proyecto que se va a presentar en este trabajo, en la Universidad de Valladolid se han propuesto experiencias previas que muestran preocupación por la interdisciplinariedad en el ámbito docente (procurando una alianza entre la Ingeniería de Telecomunicaciones y el mundo de la Educación[1]) y que suponen una referencia para el trabajo que venimos desarrollando.

1.3. La interdisciplinariedad en los estudios de grado: situación y obstáculos

Como consecuencia del contexto descrito en el epígrafe anterior se puede observar una progresiva especialización a la que se encamina los estudios de grado en el ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales, donde se inserta a Historia Económica, y que se hace evidente en el marco de titulaciones ofertadas desde la Universidad de Valladolid. Las licenciaturas y diplomaturas que compartían buena parte de sus itinerarios se han transformado en cinco títulos de grado con títulos que expresan claramente esta tendencia a la

[1] El trabajo interdisciplinar se realiza en el ámbito del grupo GSIC-EMIC. https://www.gsic.uva.es

especialización: Comercio, Economía, Administración y Dirección de Empresas, Marketing e Investigación de Mercados y Finanzas, Banca y Seguros. En todos ellos, la Historia Económica tiene un carácter obligatorio y ofrece una primera plataforma para el desarrollo de la interdisciplinariedad. No obstante, hemos detectado que en las actuales guías docentes en materias de Historia Económica de la Universidad de Valladolid no se hace mención expresa sobre la interdisciplinariedad, a pesar de que entre las competencias generales y específicas se recogen objetivos muy vinculados a este tipo de planteamientos. Dicho esto, estimamos que existen otras etapas en la formación del alumno más propicias para la aplicación real y productiva del enfoque interdisciplinar.

A pesar del escaso margen que se reserva para el desarrollo de la interdisciplinariedad, el diseño de los planes de estudio abre la posibilidad de aplicar estos planteamientos a través de la realización de los TFG. De hecho, los reglamentos que tratan su elaboración hacen alusiones al carácter global de este tipo de trabajos. A partir de este precepto podemos entender que la interdisciplinariedad pasa a ser un componente esencial. Las disposiciones que regulan la elaboración de este tipo de trabajos hacen mención expresa al "carácter de prueba global" de una prueba dirigida a evaluar "los conocimientos y capacidades adquiridos por el estudiante" demostrando la "adquisición del conjunto de competencias asociadas al Ti´tulo" (Reglamento sobre la elaboracio´n y evaluacio´n del trabajo de fin de grado – Universidad de Valladolid; BOCYL 25 de abril de 2013, nº 78, Cap. II, Art. 3).

Para determinar el grado de aplicación de estos planteamientos generales hemos tomado como referencia algunas de las guías docentes de TFG en vigor. Todas las guías docentes de los estudios de grado hacen alusiones generales a aspectos relacionados con la perspectiva integradora de los trabajos. En particular, los documentos indican que será objetivo de los TFG "obtener una visión generalista de los problemas, integrando y relacionando perspectivas y contenidos de diversas materias del Grado". Esta declaración de intenciones solo tiene recorrido en la guía docente del grado en Marketing e Investigación de Mercados en la que se hace referencia al desarrollo y aplicación de la perspectiva interdisciplinar (e integradora) como competencias, generales y transversales, necesarias.

- Competencias generales: G2. Saber aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo profesional en la dirección de marketing, la prospección de mercados o los sondeos de opinión, haciéndolo desde una perspectiva interdisciplinar e integradora de conocimientos y sabiendo liderar y motivar a los equipos de trabajo, así como poseer las competencias que suelen demostrarse mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas complejos en dicho campo.
- Competencias transversales: T6. Ser capaz de adoptar una perspectiva interdisciplinar e integradora de conocimientos, a la vez que formular juicios de forma autónoma y teniendo en cuenta sus vertientes éticas, sociales, económicas y comerciales.

Si las menciones a la interdisciplinariedad son escasas en los documentos citados, resultan extrañas en el desarrollo de los TFG. Aunque varios docentes son conscientes de potenciar esta perspectiva en los trabajos tutorizados, es complejo discernir hasta qué punto la interdisciplinariedad deja de ser un concepto teórico y desciende a un plano práctico a través de la acción del tutor y del alumno. Un primer análisis del entorno en el que se desenvuelve este trabajo determina una serie de rigideces y obstáculos a la implantación de la interdisciplinariedad. Entre ellas cabe señalar algunas vinculadas a la normativa y otras a las propias dinámicas de trabajo de docentes y alumnos.

Las rigideces normativas y organizativas relacionadas con el proceso de oferta y elección de los TFG recogen algunas limitaciones y obstáculos como:

1. El desarrollo normativo de la cotutoría. Según los reglamentos para la elaboración de TFG, la cotutoría de un trabajo por parte de dos docentes[2] con perfiles diferentes está permitida, si bien es cierto que se entiende como un caso excepcional, lo que no fomenta este tipo de iniciativas.

2. También pueden tener un efecto negativo otras cuestiones que a día de hoy resultan poco claras y que, sin ser trascendentales, no favorecen la labor de cotutoría. Nos referimos, por ejemplo, a la existencia de información precisa sobre el cómputo docente en casos de cotutoría. Aunque en los casos conocidos esta cuestión se ha solventado sin mayores problemas, no sería excesivo clarificar este tipo de acciones a nivel general.

3. Los mecanismos de oferta y asignación de los TFG deben gestionar un entorno francamente complejo, sobre todo durante los primeros años de vida de las nuevas titulaciones del EEES. Por ello, el procedimiento se orienta hacia la oferta de títulos muy variados asignados a un único docente.

4. Esto nos lleva a una cuarta cuestión relacionada con las temáticas unidisciplinares ofertadas. Los títulos ofertados por los docentes o acordados con los alumnos suelen responder a temáticas de carácter disciplinar, en ocasiones muy vinculadas al perfil investigador del docente, y que, por lo general, resultan más sencillas tanto en la tutorización como en su ejecución que las temáticas interdisciplinares.

5. Dificultades relacionadas con la elección de tribunal o evaluadores en condiciones de valorar, tanto en conocimientos como en esfuerzo, el trabajo interdisciplinar.

A nivel práctico, la realización de TFG interdisciplinares también muestra una serie de limitaciones y dificultades vinculadas a la coordinación y a la organización del trabajo. Entre ellas, podemos citar como más relevantes:

[2] También es posible contar con un tutor externo siempre que su cualificación profesional acredite su capacidad para dirigir el trabajo.

1. Las dificultades del tutor a la hora de interpretar su rol ante temas interdisciplinares. En muchos casos resulta complicado que el tutor logre separar sus dos roles: el de técnico/experto en uno de los campos propuestos y el de gestor del trabajo realizado por el alumno.

2. Las dificultades epistemológicas referidas a la integración de saberes suponen un esfuerzo especial que los partícipes deben estar dispuestos a afrontar.

3. También entendemos que la dinámica de trabajo que requiere un trabajo interdisciplinar puede superar los objetivos de algunos trabajos por lo que es necesario plantear soluciones a problemas prácticos de agenda y sustantivos, como los problemas de método.

Como consecuencia de todo lo expuesto: las menciones testimoniales a la interdisciplinariedad o a la integración de conocimientos en las guías docentes y a las limitaciones y rigideces del marco normativo y organizativo, un grupo de docentes ha considerado conveniente impulsar el fomento de la interdisciplinariedad a partir del desarrollo de un proyecto, entendido como práctica experimental, en el marco de los proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid.

2. El fomento de la interdisciplinariedad en los TFG de Historia Económica

En el marco de los proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid de los cursos 2014/15 y 2015/16 se inserta una propuesta de promoción de la interdisciplinariedad en los estudios de grado. Las mismas se orientan a titulaciones vinculadas a las Ciencias Económicas y Empresariales, intentando fomentar la interdisciplinariedad a través de la coordinación entre los títulos y tomando como campo de experimentación los ya citados trabajos fin de grado.

El proyecto relacionado con la interdisciplinariedad en los estudios de grado se encuentra en activo durante el presente curso 2015/16. En él participan profesores de diversas áreas vinculadas a la docencia en las titulaciones de la rama de Ciencias Económicas y Empresariales. En particular, los participantes pertenecen a áreas como Historia Económica, Fundamentos del Análisis Económico, Economía aplicada –Matemáticas-, Finanzas o Sociología. Este proyecto surge como continuación a un proyecto previo sobre Trabajos Fin de Máster y como apuesta por el fomento de la interdisciplinariedad de cara a formar profesionales capaces de afrontar problemas complejos, desde un punto de vista interdisciplinar y cooperativo. Los participantes en este proyecto estiman que el desarrollo de la metodología interdisciplinar, entendida como dinámica de trabajo capaz de integrar diferentes perfiles académicos y profesionales, así como sus marcos cognitivos, puede ejercer como una herramienta eficaz a la hora de potenciar perfiles preparados para enfrentar con garantías los retos actuales y futuros.

De forma experimental, el campo de actuación del proyecto se centra en la elaboración de TFG con un marcado carácter interdisciplinar. De este modo, y como indica el actual reglamento sobre elaboración y evaluación de TFG (cap. II, art. 3), el alumno se compromete elaborar un "trabajo de integración" donde se demuestre la adquisición de varias competencias asociadas al título a partir de un trabajo interdisciplinar y transversal. Todo ello se realiza bajo la supervisión de dos tutores en régimen de cotutoría. El carácter innovador del proyecto se encuadra en el desarrollo de dinámicas de trabajo interdisciplinar y transversal que suponen la implicación conjunta del alumno y de docentes con perfiles académicos diversos.

El proyecto contempla las siguientes fases:

- Elaboración de un catálogo de títulos de carácter interdisciplinar susceptibles de ser ofertados como TFG en los grados relacionados con las CC. Económicas y Empresariales.
- Oferta de un número limitado de títulos de TFG cotutelados por docentes con perfiles académicos diferentes (opción contemplada en el reglamento, cap. IV, art. 6.3.)
- Elaboración de TFG interdisciplinar.
- Evaluación del proyecto docente. Todo ello se plasmará en la correspondiente publicación académica.

Los componentes del proyecto trabajan en la elaboración de un pequeño catálogo de títulos que han sido ofrecidos a los alumnos matriculados en el TFG durante el presente curso 2015/16 y que ofertará de nuevo el curso 2016/2017. Además, el proyecto cuenta con una experiencia piloto bajo la cotutoría de los profesores David Carvajal, perteneciente al área de Historia e Instituciones Económicas, y Francisco Javier Gómez, miembro del departamento de Sociología y Trabajo Social, en la que se pretende integrar la evolución histórica de las teorías vinculadas a la organización empresarial en España durante la segunda mitad del siglo XX.

A raíz de la convocatoria de TFG del curso 2015/16 en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, los mencionados profesores plantearon a un alumno la posibilidad de realizar un TFG interdisciplinar bajo el título "El modelo de Desarrollo Organizacional en España: origen y trayectoria" con el objetivo de estudiar el DO a través de un enfoque dual atendiendo a la llegada y evolución de esta teoría/escuela a España –enfoque histórico- y a su inserción dentro de las organizaciones empresariales –enfoque sociológico. El alumno asumió la propuesta de trabajo que se articuló bajo tres epígrafes:

1. Objetivos

El TFG propuesto integrará conocimientos transversales y, en particular, hará uso de aquéllos vinculados a la Historia Económica Mundial y de España (contexto económico y social bajo el que nace y se desarrolla el modelo de

Desarrollo Organizacional – DO) y a la Sociología (a través del análisis de los cambios incorporados en la organización y la gestión de recursos humanos de la empresa). Además de los marcos de análisis citados, el trabajo ofrecerá la posibilidad de incorporar conocimientos vinculados a materias afines como puede ser la gestión de recursos humanos.

El alumno deberá desarrollar una capacidad de análisis interdisciplinar que, además de cumplir con los requisitos exigidos en la realización del TFG, le dote de una formación acorde con las necesidades y exigencias del mundo actual.

2. Plan de trabajo.

A pesar de que la dedicación docente establecida para el desarrollo de la labor de tutoría de TFG es tan solo de 4 horas, el proyecto piloto requiere de una mayor implicación por parte de los tutores, al menos en un estado inicial. Las principales fases del plan de trabajo consisten en:

- Sesión previa de coordinación (2 horas): en ella los tutores deben establecer con claridad el tema, los objetivos y el calendario de trabajo con el fin de ofrecer al alumno toda la información necesaria.
- Sesión de información al alumno (1 hora): el alumno recibirá por parte de los tutores toda la información necesaria y podrá plantear sus dudas, problemas e, incluso, propuestas de cara a la elaboración del TFG.
- Sesiones de tutoría (3 horas): en ellas se valorará el progreso del alumno de acuerdo con la consecución de los objetivos recogidos en el calendario de trabajo, además de llevar a cabo otras tareas inherentes a la labor docente (resolución de dudas, apoyo bibliográfico, etc.). Estas sesiones son de especial importancia ya que la orientación académica ante un trabajo de este tipo es especialmente necesaria.

3. Evaluación

El alumno someterá su trabajo, de acuerdo con la normativa vigente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, a la evaluación por parte del tutor –uno de ellos– y de un segundo evaluador, preferiblemente perteneciente a las áreas de conocimiento implicadas, que puedan valorar adecuadamente el nivel del trabajo y la consecución de los objetivos.

A partir de esta experiencia, los profesores implicados en las diversas áreas de conocimiento que integran los estudios de Ciencias Económicas y Empresariales –entre ellos los docentes del área de Historia e Instituciones Económicas- plantearán en futuras convocatorias TFG interdisciplinares haciendo de la Historia Económica un campo de conocimiento y una herramienta de análisis apta para la comprensión de una gran variedad de fenómenos y realidades económicas que contribuyan a la mejora en la formación de los alumnos implicados en esta práctica pedagógica.

Conclusiones

La iniciativa presentada, realizada en el marco de proyectos de Innovación de la Universidad de Valladolid, se presenta como ejemplo de fomento de la interdisciplinariedad en la Historia Económica. Los docentes miembros del proyecto partimos de la firme convicción de que la cooperación es la clave para construir una sociedad mejor, pero también de las dificultades que supone la cooperación y el incremento de recursos que exige. Es cierto que parte de este incremento de recursos está vinculado con los procesos de cambio y de innovación, de manera que, una vez estandarizados, los procesos interdisciplinares no deben ser más exigentes en materia de recursos.

Esta convicción nos lleva a plantear, como conclusión fundamental del trabajo, la necesidad de normalizar la cooperación interdisciplinar, eliminando su carácter excepcional y experimental, para convertirla en un principio fundamental tanto en la investigación como en la docencia. Este cambio exige la eliminación de normas burocráticas, muchas de las cuales han crecido de manera exponencial con la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior y que no siempre responden a una funcionalidad clara.

A pesar de ello, seguirá habiendo problemas porque, como señalan Dogan y Pahre, el concepto de interdisciplinariedad ha convertido en un "atrapatodo" con riesgo de uso superficial (Dogan, M. y Pahre, R. 1991), pero parece claro que una ciencia sin barreras ni fronteras rígidas, es una ciencia hecha a la medida de las necesidades sociales, mientras que la ciencia de las disciplinas y los criterios rígidos, es una ciencia hecha a la medida de los gestores universitarios y académicos. Todo parece indicar que donde nos jugamos el futuro es logrando construir una ciencia ciudadana. La interdisciplinariedad, en ese caso, es la única opción.

Referencias bibliográficas

Anguita, R. (2009): "Trabajo interdisciplinar en la didáctica universitaria. El caso del grupo GSIC-EMIC en la Universidad de Valladolid", en García-Valcárcel, A. (ed.), *Experiencias en innovación docente universitaria*. Eds. Universidad de Salamanca: Salamanca.

Dogan, M., Pahre, R. (1990): *Creative marginality: innovation at the intersections of social sciences Boulder*, Westview Press.

EUROPEAN RESEARCH ADVISORY BOARD (2004): *Interdisciplinarity in Research*, EURAB 04.009 Final.

Gélineau, L. (2002): *L´Interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée. Réflexions sur des expériences en cours*, Université de Montreal y Université Laval, Montreal.

Gibbbons, M. et al. (1997): *La Nueva producción del Conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Pomares-Corredor, Barcelona. Original de 1994, *The New Production of Knowledge*, SAGE, Thousands Oaks, Londres, Nueva Delhi. Traducción de Pomares, J. M.

Gómez, J. (2016): *¿El mito de la ciencia interdisciplinar? Obstáculos y propuestas de cooperación entre disciplinas*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

Klein, J. T. (1990): *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*, Wayne State University Press, Detroit.

Morillo, F. (2000): *Estudio de la interdisciplinariedad en la ciencia a través de indicadores bibliométricos*, Tesis doctoral presentada en el año 2000 en la Universidad Carlos III, Madrid.

OCDE (1972): *L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche dans les université*, OCDE, París.

UK HIGHER EDUCATION FUNDING BODIES (1999): *Interdisciplinary Research and the Research Assessment Exercise*, UK Higher Education Funding Bodies, Londres. Informe realizado por Evaluation Associates Ltd.

UNESCO (1999): *Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico Declaración de Budapest Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso. Budapest del 26 de junio al 1 de julio de 1999*, UNESCO, París.

Weingart, N. S. y Stehr, N. (2000): *Practising interdisciplinarity*, University of Toronto Press Inc., Toronto.

Nuevas formas de enseñar historia económica en los grados de Estudios Internacionales

New approaches to teaching economic history in International Studies

Miguel Artola Blanco
Universidad Carlos III de Madrid

Resumen:

Durante las últimas décadas la historia económica ha ido abandonando su perfil interdisciplinar o híbrido entre las ciencias sociales y las humanidades, para a cambio situarse de manera más clara como una subdisciplina de la economía. Por su parte, los historiadores han ido profundizando un giro cultural que les ha llevado a definirse de forma más clara como un área adscrita a las Humanidades. Inevitablemente, este cambio ha ido en detrimento de la docencia en historia económica en los grados ligados a Historia. Sin embargo, el reciente desarrollo (y éxito) de las titulaciones englobadas en el área de Estudios Internacionales ha vuelto a situar la posibilidad de un diálogo entre distintas áreas de conocimiento. Esta comunicación presenta la experiencia docente en la asignatura "Historia política y social" y argumenta en favor de reintroducir los temas económicos dentro de un programa que busca explicar los principales hitos de la época contemporánea.

Palabras clave: Estudios Internacionales, contenidos docentes, prácticas, interdisciplinaridad.

Abstract:

During the recent decades, economic history has abandoned its interdisciplinary or hybrid profile between social sciences and humanities, and in exchange it has been increasingly defined as a subdiscipline of economics. On the other hand, history has been deepening a cultural shift that has led to a more clear identification with the Humanities. Inevitably, this change has been to the detriment of teaching economics in history grades. However, the recent development and success of the degrees in International Studies has led to a renewed interdisciplinary dialogue. This paper presents the teaching experience in the course "Political and social history" and argues in favour of reintroducing economic issues within a program that seeks to explain the major milestones of the contemporary era.

Keywords: International Studies, teaching contents, practical work, interdisciplinarity.

1. Historia y economía: idas y vueltas de la tradición interdisciplinar

La historia económica estuvo en origen ligada a una tradición interdisciplinar o híbrida que la situaba entre las ciencias sociales y las humanidades. En Europa, la tradición británica posterior a la Segunda Guerra Mundial, pero también la escuela de los *Annales* de raíz francesa resultan claros ejemplos de este modelo. La historia económica se desarrolló así junto con otras áreas de la historia, principalmente la social, que buscaban sobrepasar las insuficiencias del paradigma positivista. No obstante, esta serie de confluencias comenzaron a romperse a partir de la década de 1970, de forma que la historia económica y la historia se han definido como disciplinas distintas. La primera, influida primero por la econometría y más tarde por la escuela institucional, realizó una apuesta sistemática por métodos matemáticos y un mayor grado de conceptualización que tiende a aplicar unos criterios racionalizadores a los agentes en el pasado. Como resultado, en la actualidad no resulta exagerado decir que la historia económica es más una subdisciplina de la economía que un área de estudio a medio camino entre las ciencias sociales y las humanidades. La historia, por el contrario, ha seguido un camino opuesto. El giro cultural que comenzó en la década de 1980 orientó a muchos historiadores a abandonar cualquier explicación que invocara factores materiales y, con el tiempo, los métodos de base cuantitativa han tendido a desaparecer de la mayoría de las investigaciones.

Las consecuencias de esta progresiva separación resultan palpables. Los vínculos académicos entre ambas disciplinas han ido debilitándose hasta el punto que se han creado revistas y congresos especializados, y la mayoría de investigadores han dejado de interesarse por lo que producen sus colegas, incluso cuando estudiando las mismas épocas del pasado. La menor interacción entre ambas disciplinas –la historia y la historia económica– en los planes docentes no es más que una consecuencia de este distanciamiento, si bien los cambios se producen con mayor retraso como consecuencia de que sigue una lógica de más largo plazo.

A riesgo de basarme en exceso en mi experiencia personal, los cambios en los planes de estudio de la licenciatura de Historia de la Universidad Autónoma de Madrid reflejan bien este progresivo distanciamiento. El primer plan de 1976 incluía con carácter obligatorio asignaturas anuales como una Historia de los sistemas económicos, otra similar de las doctrinas económicas y una tercera Historia social y económica de la Edad Media[1]. Casi dos décadas más tarde, el plan de 1995 mantenía estas asignaturas, pero las restringía al sistema de cuatrimestres y la definía como optativas. A cambio, se incluía también otras nuevas materias opcionales con un marcado carácter económico y añadía una nueva obligatoria: "Métodos y técnicas para historiadores", en donde el alumno adquiría un conocimiento de los métodos cuantitativos[2]. Por último, el Graduado en Historia de 2010 ha hecho tabla rasa del pasado, dejando solo dos

[1] Orden de 01/10/1976, *Boletín Oficial del Estado* 02/08/1977
[2] Resolución de 01/03/1995, *Boletín Oficial del Estado* 03/04/1995

optativas de historia económica y social durante las épocas moderna y contemporánea, una dedicada a España y otra a Occidente[3].

Afortunadamente, también hay razones para pensar que este progresivo distanciamiento puede estar llegando a su fin. Las causas que imponen una nueva aproximación son múltiples, pero a riesgo de sintetizar pueden resumirse en dos. Desde la perspectiva investigadora, existe un creciente esfuerzo por tender nuevos lazos entre algunos economistas e historiadores[4]. Para los primeros, resulta evidente que al tratar problemas complejos de larga duración, como la desigualdad, el bienestar, la pobreza o la deuda, el pasado se convierte en algo más que un marco temporal sobre el que proyectar hipótesis realizadas desde el presente. Siguiendo con esta interpretación, la economía ya no sería la única disciplina que marca la teoría y métodos de la investigación, reabriendo la posibilidad a un diálogo más abierto con la historia, la sociología, la antropología y las ciencias políticas[5]. De igual manera, el desarrollo de los *Global studies* en historia, ha vuelto a situar la necesidad de preguntarse por las relaciones entre política, economía, cultura y sociedad. EEUU es el país en donde sin duda más éxito ha tenido esta nueva aproximación, en particular con la serie de estudios que quedan englobados en la temática *History of capitalism*[6].

La otra fuerza que obliga a ambas disciplinas a un mayor entendimiento se debe a razones de carácter docente. Hasta hace poco, la mayoría de licenciaturas se basaban en impartir conocimientos sobre una sola disciplina (historia, economía, sociología, etc.). Pero, con la reforma de los grados, la tendencia hacia la interdisciplinariedad ha cobrado mayor fuerza. La historia, que había permanecido hasta ahora al margen de esta tendencia, ha realizado unas primeras experiencias que merecen ser valoradas. El resto de esta comunicación estará dedicada a presentar los estudios internacionales, explicar la experiencia en la Universidad Carlos III de Madrid y defender una propuesta para dar un peso específico a la economía dentro de una asignatura dedicada a la historia contemporánea.

2. Los Estudios Internacionales

Los grados en Relaciones o Estudios Internacionales surgieron hace unos pocos años como una novedad en la universidad española, tomando como referente directo los *International Studies* que han venido impartiéndose en el extranjero. Su nexo común radica en la apuesta por un conocimiento interdisciplinar, de forma que los alumnos combinen asignaturas de derecho, historia, ciencia política, economía o sociología, siguiendo una perspectiva comparada. Asimismo, son titulaciones que incentivan la docencia y las prácticas en idiomas

[3] Resolución de 21/01/2010, *Boletín Oficial del Estado* 01/02/2010
[4] Para esta exposición, me inspiro en Abramitzky (2015); Lamoreaux (2015); Calafat y Monnet, (2016)
[5] Sirva de ejemplo que Piketty (2015) p. 125 considera su obra magna (*El capital del siglo XXI*) más como un libro de ciencias sociales, que como uno de economía o historia.
[6] Schuessler (2013)

extranjeros (de manera preferente el inglés), hasta el punto que en algunas universidades se ofrece todo los contenidos de esta manera. Más allá de estas similitudes, existen diferencias significativas en los programas docentes. Algunas universidades ofrecen un itinerario enfocado a las relaciones internacionales, entendido como el conjunto de normas e instituciones que gobiernan la sociedad internacional. Otras, en cambio, enfatizan los contenidos propios de las ciencias sociales o las humanidades, si bien insistiendo en las problemáticas de un mundo globalizado.

Como forma de abordar un primer análisis sobre el impacto de estas titulaciones, la tabla 1 refleja las notas de corte de la Selectividad tomando como referencia las universidades públicas de Madrid en la convocatoria ordinaria y con respecto al primer grupo de alumnos. Los resultados son solo indicativos de un año (2015-2016).

Tabla 1. Notas de corte de los grados en Estudios o Relaciones Internacionales. Universidades públicas de la Comunidad de Madrid, curso 2015-2016.

Grado	Universidad	Nota de corte
Relaciones Internacionales - Periodismo	URJC	12,924
Estudios Internacionales y ADE	UC3M	12,830
Estudios Internacionales y Derecho	UC3M	12,652
Derecho - Relaciones Internacionales	URJC	12,328
Estudios Internacionales y Ciencias Políticas	UC3M	11,796
Estudios Internacionales	UC3M	11,592
Relaciones Internacionales - CC. Política y Gestión Pública	URJC	11,564
Relaciones Internacionales (Inglés) - Protocolo, Organización de Eventos y Comunicación Corporativa	URJC	11,564
Economía - Relaciones Internacionales	URJC	11,374
Relaciones Internacionales - Inglés	URJC	10,866
Relaciones Internacionales	UCM	9,990
Relaciones Internacionales	URJC	9,906
Estudios Internacionales	UAM	8,577

Fuente: http://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-10-05-Notas%202015-2016%20FASE%20B%20completo.pdf

Los resultados indican sin lugar a dudas que estas nuevas titulaciones han tenido un éxito considerable a la hora de atraer nuevos alumnos, posiblemente gracias a que ofrecen una combinación de distintas ramas del conocimiento, pero también debido al perfil internacional de los contenidos docentes. Por supuesto, como historiadores, estamos obligados a no dejarnos impresionar por

los resultados de un periodo tan corto de tiempo y, por tanto, habrá que seguir en el futuro la evolución de las nuevas matriculaciones

El desarrollo de estas nuevas titulaciones plantea diversas oportunidades y retos para la historia económica. Como un resultado positivo, es indudable que estas titulaciones incluyen contenidos que hacen más fácil el desarrollo de la historia económica en los programas docentes. Por ejemplo, en muchos casos, los alumnos cursan en sus primeros dos años una introducción a la economía, pero también alguna asignatura que versa sobre estadística o métodos cuantitativos. Asimismo, el contenido interdisciplinar que incorpora contenidos de las ciencias políticas o la sociología, hace que también sea más sencillo primar una explicación que va más allá de los modelos econométricos.

Por otro lado, también es cierto que la importancia que se da a los contenidos históricos varía de manera notable entre titulados. Solo por tomar el caso de la Universidad Carlos III, de las cuatro titulaciones que se ofrecen en Estudios Internacionales (una en modalidad de grado, las otras tres en dobles grados con Derecho, Ciencias Políticas y Administración de empresas) la presencia de la historia resulta desigualdad. En todos los grados menos en uno (el doble grado con Derecho) se imparte una asignatura de Historia de la economía mundial. De manera similar, todos menos el doble grado de Estudios Internacionales y Administración de empresas incluyen la asignatura Historia política y social. La situación es si cabe un poco más compleja, porque con vistas a optimizar el esfuerzo docente las distintas titulaciones se entremezclan de forma que un profesor puede tener en una asignatura alumnos de distinta procedencia y, de esta manera, en un mismo grupo existe un conocimiento de la historia muy desigual.

3. La asignatura Historia política y social

Mi situación durante este año refleja bien este tipo de retos. En un breve periodo de tiempo he tenido que abordar por primera vez el reto de planificar una asignatura, en mi caso Historia política y social. En total tenía un grupo de casi 70 alumnos, de los cuales en torno a 40 procedían del Grado en Estudios Internacionales y el resto del Doble Grado en Estudios Internacionales y Derecho. Los primeros sí habían tenido un primer contacto con la Historia económica mundial en el primer curso, pero los segundos no. Además de buscar un mínimo común denominador entre estas dos tendencias, también he querido dar a la asignatura un enfoque que incida en que la historia y la historia económica deben relacionarse.

La asignatura Historia política y social sigue el canon clásico de los cursos que sirven como introducción a la Historia contemporánea. El objetivo que persigue no es otro que definir las principales características del mundo durante los siglos XIX y XX, por lo que se analizan algunos temas recurrentes como las dos guerras mundiales, el auge y caída de los imperios coloniales, el surgimiento de la democracia y el desafío por parte de sistemas alternativos (por ejemplo, el fascismo y el comunismo). La adaptación de estos directrices generales en una

planificación semanal que diferencia entre las clases magistrales y los seminarios aparece reflejada en la tabla 2.

Tabla 2. Planificación semanal de la asignatura Historia política y social del grado Estudios Internacionales.
Universidad Carlos III de Madrid, curso 2015-2016.

Week	Lecture Topic	Seminar Topic
1	*Liberalism, constitutionalism and democracy*	*19th Century Globalization*
2	*Empires, nations and colonies*	*Nationalism, 1870-1914*
3	*The First World War*	*Versailles*
4	*The Russian Revolution*	*Writting an essay*
5	*Democracies and dictatorships (1919-1939)*	*(Re)defining gender and family*
6	*Society: From the Roaring Twenties to the Great Depression*	*The nature of fascism*
7	*The Second World War*	*The Holocaust*
8	*The Cold War*	*The postwar consensus*
9	*Decolonisation*	*The origins of the Israeli-Palestine conflict*
10	*The affluent society*	*The 1968 revolutions*
11	*The fall of the Soviet bloc*	*Life behind de Iron Curtain*
12	*New social and political conflicts*	

En principio, es necesario hacer tres observaciones aclaratorias sobre el contenido del curso. En primer lugar, he optado por un enfoque cronológico en un sentido laxo, pues creo que sigue siendo el procedimiento más asequible para el estudiante. Después, no oculto que el programa concede una mayor primacía a los contenidos del siglo XX y que buena parte del siglo XIX está ausente. Esta elección se debe a la necesidad de adaptarse al grado en Relaciones

Internacionales, en donde parece obligado dar una mayor importancia a los procesos históricos más recientes, si bien los eventos posteriores a la década de 1970-80 suelen ser tratados en otras asignaturas (Globalización y sociedad, Política mundial, Economía política internacional, etc.).

La tercera reflexión tiene que ver con la división temática y el peso que asumen la política, lo social y lo económico. En principio, resulta evidente que el programa concede una primacía a la historia política, pues son los principales hitos de esta área los que marcan las rupturas cronológicas del programa. De nuevo, creo que esta perspectiva se justifica en razón del planteamiento general del grado en Estudios Internacionales y, muy en particular, al hecho de que en varias de las titulaciones existe una asignatura en el primer año titulada Historia económica mundial. Repetir de manera literal estos contenidos o explicarlos de otra manera sería caer en el mayor de los absurdos.

Sin embargo, el verdadero reto se relaciona con el problema que apuntaba al inicio de esta comunicación, es decir, cómo volver a introducir la economía en la historia. El enfoque que doy a esta asignatura es que prácticamente ninguno de los grandes temas enunciados en el programa pueden tratarse sin conceder suficiente importancia a las fuerzas económicas. Como un primer paso, he establecido como libros de referencia básica la trilogía de Eric Hobsbawm para el siglo XIX y, su obra más tardía y con un estilo más personal, *Historia del siglo XX, 1914-1991*[7]. Esta obra, que constituye ya un clásico de la historiografía, provee una primera aproximación a la importancia de las fuerzas económicas (la revolución industrial, el capitalismo, la sociedad de consumo) en la época contemporánea siguiendo las lógicas propias de un historiador, pero no de un economista.

Mi enfoque se comprende mejor si se tiene en cuenta la explicación que proporciono en las clases magistrales. En algunos temas, como en el estudio del mundo de entreguerras (tabla 2, semanas 5 y 6), la interrelación entre política, economía y sociedad resulta evidente. Así, además de tratar cuestiones de carácter netamente político, como el ascenso y caída de las democracias o la irrupción de nuevas naciones en Europa Oriental, concedo una especial importancia a las tensiones económicas y sociales derivadas de la Primera Guerra Mundial. En ese sentido, la reputada obra de Charles Kindleberger, pero también el libro menos conocido de Charles Maier son mis principales obras de referencia, dado que ambos insisten en entrelazar los problemas económicos, sociales y políticos[8].

En otros casos, busco que los alumnos conozcan debates entre historiadores en donde se enfrentan paradigmas que conceden una distinta interrelación a factores económicos, políticos o culturales. El caso del imperialismo resulta paradigmático en este sentido, pues la tradicional división entre aquellos investigadores que seguían un razonamiento monocausal basado en factores económicos (la acumulación de capital), políticos (preservar rutas estratégicas)

[7] Hobsbawm (1975, 1994, 1995a, 1995b).
[8] Kindleberger (1986), Maier (1988).

o socioculturales (el impulso de las élites tradicionales, la ideología civlizadora, etc.) va sustituyéndose de manera progresiva por una explicación como la de Cain y Hopkins, que sintetiza elementos de estas distintas interpretaciones[9]. De igual manera, en ambas guerras mundiales, es necesario introducir los condicionantes económicos desde un primer momento, no solo para explicar la victoria (o derrota) de las partes implicadas, sino también para comprender los cambios decisivos que traen ambos conflictos a largo plazo. Los libros tan didácticos de Ferguson y Harrison para ambas guerras mundiales son una referencia obligada que proporciono para los alumnos[10].

4. Prácticas

La asignatura Historia política y social cuenta también con una parte dedicada a ejercicios prácticos. Su eje central se desarrolla a partir del seminario que tiene lugar todas las semanas (ver tabla 2, columna de la derecha), en donde se analiza un tema relacionado con las clases magistrales, pero que permite profundizar en un problema específico. El mecanismo básico consiste en la lectura de una serie de textos (artículos o capítulos de libros) seleccionados de antemano por el profesor y que están disponibles con antelación en el servicio de aula global. Sobre este material docente, los alumnos tienen que desarrollar dos tipos de actividades. Primero, los estudiantes deben trabajar en grupos de cuatro personas para responder a una serie de preguntas básicas que demuestre un conocimiento básico de los mismos. Después, cada semana, uno de los grupos debe hacer una presentación corta (en torno a 20 minutos) sobre los principales ejes, para que después se abra una discusión entre todos los alumnos, actuando el profesor como moderador. Por último, en torno a la mitad del cuatrimestre y coincidiendo con el periodo de vacaciones, se pide a los alumnos que, de manera individual, escriban un ensayo de unas 2.500 palabras basándose en una colección de textos que es ligeramente más amplia que la que trabajan de semana en semana. Este año el tema elegido fue la naturaleza del fascismo.

De nuevo, es obligado que algunos temas tengan un indudable sesgo político, pero en otros resulta factible no sólo introducir la economía, sino también relacionarla con la historia política y social. Uno de los ejercicios que mejor demuestran este caso se encuentra en el seminario organizado sobre el tratado de Versalles. Los textos seleccionados por mi parte fueron un capítulo de la famosa obra de Keynes, otro apartado de un libro más reciente de Niall Ferguson y, por último, otro capítulo de la excelente síntesis de Margaret MacMillan[11]. Las preguntas que guiaban el ejercicio práctico de los alumnos y el debate eran las siguientes:

[9] Cain & Hopkins (2002)
[10] Ferguson (1998); Harrison (1998); Broadberry & Harrison (2005)
[11] Keynes (1920), Ferguson (1998), MacMillan (2007)

1) Keynes y Macmillan insisten en la diferencia entre “reparaciones por daños” e “indemnizaciones”. Explica el significado de ambos conceptos, proporciona algunos ejemplos particulares y explica su peso sobre el total de la deuda que recayó sobre Alemania.

2) Tomando como punto de referencia la inmediata posguerra (1919-1920), ¿qué tipo de problemas confrontó Alemania para pagar las reparaciones? Desarrolla tu argumento refiriéndote a las condiciones económicas del país, pero menciona también los problemas sociales y políticos más relevantes.

3) Según Niall Ferguson, ¿era la deuda de Alemania impagable? ¿Qué sentido da a las comparaciones que realiza con otros países?

4) ¿Qué estrategia adoptaron las élites alemanas para hacer frente al pago de las reparaciones durante la década de 1920?

Cómo puede verse, con esta práctica persigo tres objetivos. Primero, hacer presentes a los alumnos la existencia de un largo debate sobre si la deuda impuesta a Alemania en Versalles fue la principal causa de la inestabilidad en ese país durante el periodo de entreguerras y, llevado hasta un extremo, una de las fuerzas detrás del estallido de la Segunda Guerra Mundial. La segunda se relaciona con la posibilidad de trazar nexos entre los problemas económicos y los conflictos políticos y sociales. Versalles resulta un ejemplo paradigmático, por cuanto la misma definición del importe de las reparaciones y las formas de pago estuvieron sujetas desde un principio a una lucha constante entre distintos actores. Tercero, creo que este seminario fomenta una visión global de los acontecimientos históricos que se relaciona con el espíritu propio del grado de Estudios Internacionales.

Para el año que viene tengo previsto incluir otros tipos de ejercicios prácticos, para así abrir la posibilidad a la elaboración e interpretación de materiales gráficos. Son ya numerosas las bases de datos que existen en Internet que deberían ofrecerse a los alumnos para que se familiaricen con ellas. Un ejemplo paradigmático para relacionar la historia económica y social lo constituye *The World Wealth and Income Database*, coordinado por varios investigadores de la Paris School of Economics. El objetivo de la misma es reunir series homogéneas sobre la concentración de la renta y la riqueza en diversos países a lo largo de la historia.

Un ejercicio bastante sencillo consistiría en relacionar la clase teórica dedicada a la crisis del periodo de entreguerras con las siguientes preguntas:

1) Elabora un gráfico que muestre el porcentaje de ingresos que corresponde al percentil superior (top 1%) en EEUU, Francia, Alemania y Japón.

2) Explica las principales tendencias en función de los cambios económicos y sociales del periodo.

Conclusiones

Esta comunicación pretende ser un primer paso en el camino de un mayor diálogo entre la historia y la historia económica. La separación entre ambas disciplinas a lo largo de las últimas décadas pudo deberse a la necesidad de proporcionar una base metodológica más elaborada en ambos campos, pero en la actualidad puede decirse que ese peligro ha desaparecido. Ahora, tanto en términos de investigación como de necesidades docentes, lo que es más necesario que nunca es volver a reconstruir los lazos que en otro tiempo existieron.

Referencias bibliográficas

Abramitzky, R. (2015). "Economics and the Modern Economic Historian", *The Journal of Economic History*, 75 (04), pp. 1240–1251.

Broadberry, S. N., & Harrison, M. (2005). *The economics of World War I*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Cain, P. J., & Hopkins, A. G. (2002). *British Imperialism, 1688-2000*. London: Longman.

Calafat, G., & Monnet, É. (2016). Le retour de l'histoire économique? [Consulta 12 mayo 2016] Disponible en http://www.laviedesidees.fr/Le-retour-de-l-histoire-economique.html

Ferguson, N. (1998). *The pity of war*. London: Penguin.

Harrison, M. (1998). *The economics of World War II: six great powers in international comparison*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. J. (1975). *The age of revolution: Europe, 1789-1848*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1975.

Hobsbawm, E. J. (1994). *Age of extremes: the short twentieth century, 1914-1991*. London: Michael Joseph.

Hobsbawm, E. J. (1995a). *The age of capital, 1848-1875*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Hobsbawm, E. J. (1995b). *The age of empire, 1875-1914*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Keynes, J. M. (1920). *The Economic Consequences of the Peace*. Harcourt, Brace and Howe.

Kindleberger, C. P. (1986). *The world in depression, 1929-1939* (Vol. 4). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Lamoreaux, N. (2015). The Future of Economic History Must Be Interdisciplinary. *The Journal of Economic History*, *75*(04), 1251–1257.

MacMillan, M. (2007). *Paris 1919: Six Months That Changed the World*. New York: Random House Publishing Group.

Maier, C. S. (1988). *Recasting bourgeois Europe: stabilization in France, Germany, and Italy in the decade after World War I*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1988.

Piketty, T. (2015). Vers une économie politique et historique. Réflexions sur le capital au XXIe siècle. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *1*, 125–138.

Schuessler, J. (2013, April 6). In History Departments, It's Up With Capitalism. *The New York Times*. [Consulta 12 mayo 2016] Disponible en http://www.nytimes.com/2013/04/07/education/in-history-departments-its-up-with-capitalism.html

Aprendizaje autónomo a partir de SPOC's en las asignaturas de Historia Económica

Independent learning through Small Private Online Course

Rafael Castro Balaguer
Francisco Cayón García
Nadia Fernández de Pinedo
Patricio Sáiz González

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

Una de las transformaciones derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior más apreciable ha sido la forma de impartir docencia con la convivencia de formatos clásicas de enseñanza junto con la inclusión de nuevas metodologías docentes. El objetivo planteado en esta experiencia docente es precisamente valorar la incorporación de una de esas metodologías activas y evaluar el impacto en diferentes aspectos del aprendizaje. Se ha llevado a cabo una experiencia piloto a través de los *Small Private Online Course* con vistas a promover el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. La finalidad no es sólo testar si esta herramienta es válida para impulsar estrategias viables de autoaprendizaje fuera del aula sino su impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: SPOC, Autoaprendizaje, Enseñanza inversa, Docencia mixta.

Abstract:

One of the main changes arising from the European Higher Education has been a new way to face university teaching, where classical methods get along with new teaching methodologies. In the paper we want to focus on a teaching experience carry out through the implementation of Small Private Online Course (SPOC) in order to promote learning and student motivation. The purpose is not only to test if this tool is a feasible in order to promote self-learning outside the classroom but also its impact on learning motivation of students.

Keywords: SPOC, Independent Learning, mixed Teaching.

Introducción

Si se quiere impulsar titulaciones de calidad, es necesario ahondar en los sistemas de docencia y en su seguimiento y, sobre todo, evaluar de manera efectiva sus resultados, de modo que se puedan incorporar cambios en plazos relativamente breves que favorezcan la consolidación de los títulos y garanticen su calidad. Adaptar instrumentos on-line a la docencia se ha tornado fundamental teniendo en cuenta que las nuevas generaciones son más receptivas al aprendizaje multimedia desde terminales que les brindan gran autonomía (tablets, portátiles, smartphones...).

En los últimos años hemos detectado, en las diferentes asignaturas impartidas en el área de Historia Económica, una serie de carencias combinadas con importantes dificultades en el aprendizaje autónomo de los alumnos, en particular en aspectos relacionados con la búsqueda, procesamiento y asimilación de información complementaria a la docencia presencial.

Por otro lado, las experiencias previas llevadas a cabo por los distintos docentes han puesto de manifiesto la necesidad de incidir en la motivación de los alumnos a través del uso de las TIC's como forma de paliar esas carencias. En cursos anteriores, se habían llevado a cabo metodologías que trataban de incentivar el trabajo colaborativo a través de la elaboración de vídeos complementarios al temario. Estos vídeos fueron recopilados y anclados en plataformas de redes sociales con un notable éxito[1]. La experiencia permitió no sólo que los alumnos se involucrarán de manera activa en sus proyectos y que trabajasen en equipo, sino que afianzasen sus conocimientos sobre las materias de estudio. Ante la buena acogida, a pesar de resultados dispares que dependían del grado en el que se implantaba esta herramienta de aprendizaje, el equipo docente optó por ahondar en nuevas metodologías docentes, esta vez centradas en apoyar el trabajo autónomo del estudiante fuera del aula.

¿Por qué fomentar el autoaprendizaje? Teniendo en cuenta que la implantación de los grados ha supuesto una reducción considerable de los temarios en términos absolutos, y que la evaluación continua ha impuesto un seguimiento personalizado, tarea nada sencilla dado el elevado número de alumnos en las aulas (entre 40 y 80), todas las herramientas que faciliten la autonomía del estudiante y en especial la auto-evaluación para consolidar las competencias necesarias conocimientos adquiridos en la Universidad son bienvenidos y aconsejables.

La propuesta que aquí se presenta se diseñó precisamente para favorecer el aprendizaje autónomo tanto de conceptos básicos como de una parte del temario que en las clases presenciales, dada las limitaciones temporales, era difícil profundizar. Habida cuenta de las, al menos teóricas, habilidades de los alumnos con las TIC's ofrecer la posibilidad de potenciar la autonomía del

[1] En https://plus.google.com/113445952153767526689/videos se puede ver un ejemplo de esta experiencia, que ha recibido más de 125.000 visitas.

estudiante fuera del aula siempre que se haga una previa selección de materiales ayudará a una mejor receptividad y compresión crítica de los mismos.

El objetivo de este proyecto era y es por lo tanto, contribuir a la implantación de estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías actuales, como la enseñanza inversa o *flipped classroom* dentro de la docencia mixta (*blended learning*). Consecuencia de la dilatada experiencia docente de los integrantes de este proyecto y de la reflexión y debates suscitados a raíz de la implantación de las TIC's en el medio universitario se ha considerado seriamente la necesidad de adaptar una parte del material docente a través de la realización de SPOCs (Small Private Online Courses).

Los contenidos SPOC no sólo serían susceptibles de emplearse en la docencia impartida tanto en castellano como en inglés sino que debido al carácter de materia instrumental y transversal de las asignaturas del área de Historia Económica, éstos serían empleados ampliamente en los diferentes grados en los que los profesores participantes en este proyecto imparten docencia (Grado de ADE, Grado de Economía, Grado de Economía y Finanzas, Grado de Estudios Internacionales, Grado de Gestión Aeronáutica).

El contenido de los SPOCs (materiales aconsejables en cada uno de los casos, entrevistas, lecturas complementarias...) se ha planificado a partir de la elaboración de un listado de las carencias principales detectadas en el aprendizaje, asimilación y uso de ciertos conceptos o procesos en las asignaturas troncales del área de historia económica.

Aspectos a mejorar por parte de los estudiantes:

- Motivación
- Autonomía en el aprendizaje
- Valoración del esfuerzo y trabajo personal así como del conjunto de la clase
- Trabajo fuera del aula
-

Aspectos a mejorar por parte de los docentes:

- Metodologías activas
- Material complementario que favorezca autoevaluación
- Valorar el trabajo fuera del aula del estudiante
- Profundizar en la adquisición de ciertas competencias específicas
-

Gracias a esta herramienta se pretende dinamizar la docencia presencial al poder priorizar unos temas sobre otros fomentando el trabajo autónomo del alumno y por otro lado, facilitar la evaluación de los resultados del aprendizaje a través diversos test de auto-evaluación que permitan medir el grado de asimilación de los estudiantes de la información volcada.

Es por ello muy importante elaborar material en versión on-line con la finalidad de afianzar y fijar parte de los contenidos de las asignaturas troncales y

favorecer el aprendizaje proactivo en las clases presenciales al facilitar la correcta asignación de recursos. Igualmente es necesario, a través de una serie de indicadores (cuestionarios, preguntas de opinión...), medir la percepción del estudiante, en concreto su valoración respecto al uso y fomento de las nuevas metodologías docentes. Es necesario ajustar los recursos y el correcto uso de estos para favorecer el aprendizaje efectivo. Si el alumno no valora o percibe como positivas estos esfuerzos carecería de sentido destinar esfuerzos y tiempo. De ahí, la necesidad de generar controles de calidad de los instrumentos de aprendizaje interactivos.

1. Una herramienta versátil y funcional

Como se ha mencionado, esta propuesta se ha desarrollado a través de un SPOC (Small Private Online Course), un sistema de aprendizaje que utiliza las mismas herramientas que los MOOCs (Massive Open Online Course). Es el "hermano menor", cuya diferencia entre ambos estriba en el carácter cerrado de los SPOCs. Es decir que no se están disponibles para todo el mundo que desee cursarlo sino que está limitado a un número reducido de alumnos que bien pueden coincidir con los diferentes grupos de una asignatura o con uno solo de estos grupos. Cada profesor podría tener un curso en esta plataforma para cada una de sus asignaturas o bien un único curso SPOC para diversos grupos de estudiantes de una misma asignatura.

Su propósito es permitir profundizar en el conocimiento de la materia de forma autónoma, complementando la formación presencial mediante la distribución de material en diferentes unidades, cada una de ellas con pruebas de evaluación que permitan efectuar un seguimiento puntual de los materiales vistos y/o leídos por los alumnos. Cada unidad concluye con unas pruebas que acrediten los conocimientos adquiridos.

En definitiva, los SPOCs tienen un funcionamiento idéntico a los MOOCs, de hecho, en un momento determinado y si así se quisiera podrían ofrecerse como tales, pero que al estar destinados a ser complemento de la docencia presencial, permiten que los materiales ofertados y la organización estén enfocados a cuestiones más específicas, en función de lo que nos interese profundizar en mayor medida. Así, podemos incidir a través de ellos bien en la parte teórica, bien en la parte práctica o en ambas, y secuenciarlo todo en función de las necesidades y desarrollo de las clases presenciales.

El SPOC corre sobre *Open edX*, creada por el MIT y la Universidad de Harvard. La plataforma permite incluir diferentes secciones y unidades que, a su vez, facilitan la inclusión de distintos componentes (HTML, vídeo, evaluaciones, wikis, foros...). Aunque la *interface* no es especialmente amigable sí que facilita generar unidades homogéneas, que estén disponibles durante un tiempo determinado que el profesor establece (cuando se abre la unidad, el tiempo para realizarlo) y que incluyan diferentes actividades. De esta manera, los alumnos pueden acceder libremente desde cualquier lugar con conexión wifi a todos los recursos disponibles en los periodos asignados para cada unidad. Se pueden

establecer múltiples opciones -formato video, link a páginas webs, extractos de artículos, ejercicios...- a la hora de seleccionar el material pero también para evaluar el seguimiento individual que hacen de los materiales de que disponen. Ejercicios en los que los estudiantes demuestren la asimilación de los conocimientos que se pretenden como *multiple choice*, *checkbox* ... La plataforma permite flexibilizar al máximo tiempos y materiales, de forma que los usuarios puedan ir recorriendo cada unidad de forma que se les facilite la capacidad de aprendizaje.

Figura 1.1 Página principal de la plataforma Studio UamX

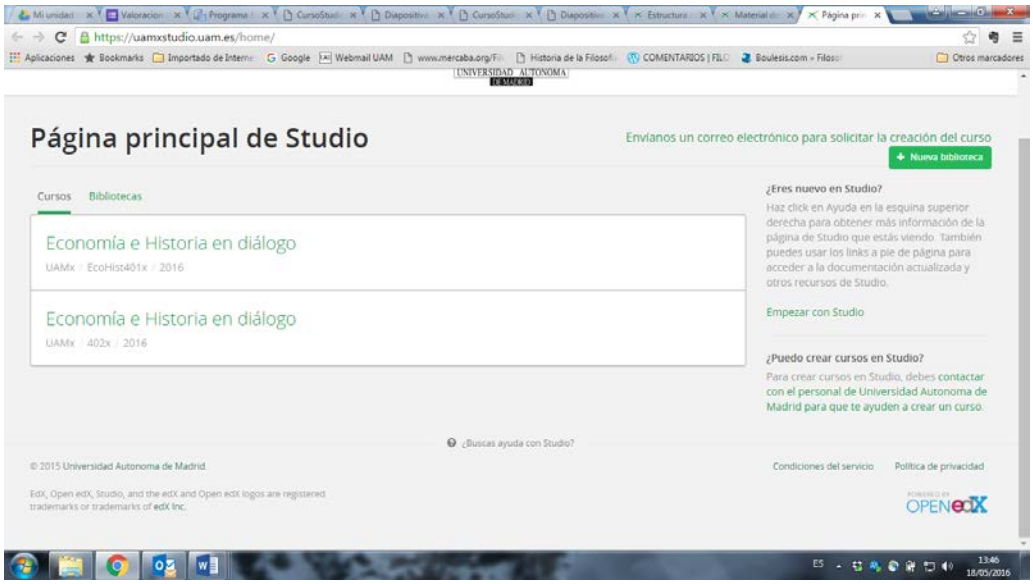
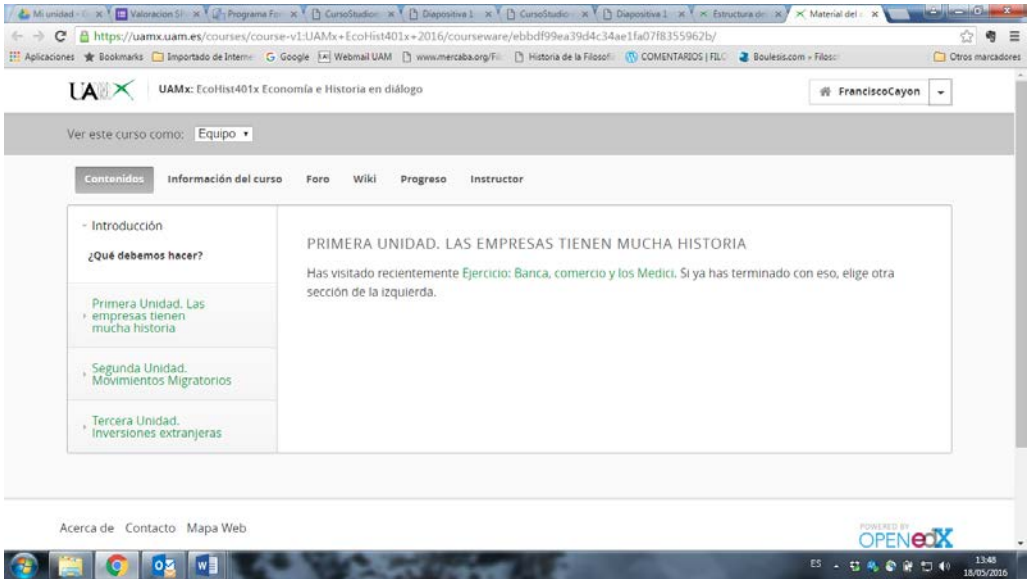


Figura 1.2 Página principal del Curso Piloto



2. La experiencia piloto

El curso que se ha desarrollado bajo en nombre "Economía e Historia en Diálogo" es una experiencia piloto pionera en la UAM, que ha requerido una vinculación permanente con el equipo técnico impulsado por el rectorado para el despliegue de este tipo de iniciativas. Hay que mencionar a este respecto que la Universidad, a través del Programa de Formación Docente, ha ofertado diferentes cursos para el manejo de la plataforma así como de herramientas y programas para la edición de vídeos, audios, etc., además de poner en funcionamiento diversas salas dotadas con todos los materiales necesarios para poder llevar a cabo estas tareas.

Como toda acción pionera ha sido preciso ir subsanando sobre la marcha los múltiples problemas que han ido surgiendo, al tiempo que se iban delimitando las fortalezas, y también debilidades, que se encontraban.

Se mencionaba en la Introducción que el propósito de incorporar este tipo de plataformas era el de ofrecer soluciones a los nuevos retos de la docencia. Dada su versatilidad, parecen proporcionar interesantes soluciones a los famosos "Cursos Cero" que se ofertan a los nuevos estudiantes, pero también aportan a la docencia presencial grandes posibilidades en un mundo cada vez más condicionado por las nuevas tecnologías.

En nuestro caso, al sugerirnos llevar a cabo esta experiencia piloto, se nos abrieron diferentes posibilidades. El tiempo del que disponíamos para planificar el curso, elegir los materiales y organizarlos en la plataforma antes de que se implementase no era excesivo y era evidente que no podíamos presentar un producto cerrado por completo. Por ello decidimos ofrecer a los alumnos la posibilidad de profundizar en una serie de temáticas específicas que, aunque tratadas en las clases presenciales, podían ser analizadas por los alumnos de forma más intensa. La guía docente de la asignatura donde se iba a probar esta experiencia establecía que los alumnos deberían dedicar al estudio y trabajos cerca de 100 horas. La experiencia nos indica que la dedicación real está muy lejos de esas horas. La realización del SPOC facilita que los alumnos tengan que dedicar una parte de su tiempo a trabajar sobre la asignatura, con unos contenidos que además son evaluables y que, en nuestro caso, han servido para computar dentro de las calificaciones de la evaluación continua. No se trata de temáticas ajenas al temario sino que se integran en el mismo, de forma que en el caso de realizar pruebas presenciales lo aprendido a través del SPOC es igualmente objeto de examen. Se ha tratado en las clases, se ha profundizado en el tema fuera de ellas y el conjunto les permite disponer de mucha más información, teórica y práctica, para afianzar sus conocimientos.

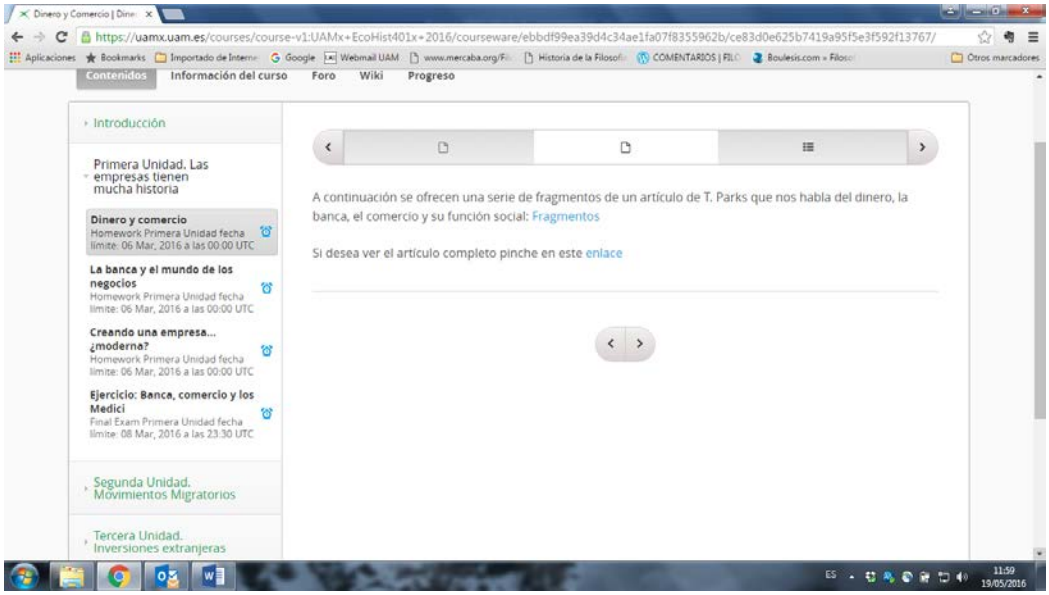
Dada la premura de tiempo para la planificación y, por tanto, sin poder llegar a explotar todas las posibilidades que ofrece la plataforma, para la confección de este curso decimos limitar el número de unidades a tres. Como el SPOC estaba dirigido inicialmente a alumnos que iban a cursar la asignatura de Historia

Económica de del Grado de Administración y Dirección de Empresas[2], elegimos tres grandes temas de estudio: el nacimiento de la empresa; las grandes migraciones internacionales; y la inversión directa extranjera.

Las tres unidades fueron diseñadas siguiendo una misma estructura. En primer lugar, se les ofreció a los alumnos una sección que tenía un carácter contextualizador utilizando para ellos videos o textos generales que les permitieran ir introduciéndose en cada una de las temáticas. En las siguientes secciones, se les ofrecían diversos recursos (lecturas, páginas web, documentales, videos creados exprofeso, etc.) con los que se les invitaba a profundizar reflexionar en las diferentes materias. Cada una de estas secciones incluía unos test de seguimiento de los materiales que debían analizar. Al finalizar cada una de las tres unidades los alumnos debían efectuar un breve ensayo en la que debían responder a una pregunta.

En la Figura 2.1 se visualiza la primera de las unidades propuestas, que comprendía tres secciones y un ejercicio final. En esas tres secciones los alumnos encontraban, distribuidos en diferentes temáticas la documentación pertinente y, en los plazos establecidos, tenían que realizar los test de seguimiento. Una vez esto, se habría la unidad dedicada a la realización del ejercicio final. Hasta ese momento su trabajo no estaba destinado a responder a una pregunta específica sino a que fuesen capaces de comprender y analizar el tema que se les proponía. La pregunta a partir de la que debían elaborar el ensayo sólo se abría al final de este proceso. Conocían el tema desde varías ópticas y con diversos materiales y ahora estaban en condiciones de enfrentarse a una reflexión personal final.

Figura 2. Visión de la Primera Unidad



[2] Posteriormente se incluyó también un grupo del Grado de Relaciones Internacionales.

Tanto los test de seguimiento como el ejercicio final recibían la correspondiente evaluación. Para los primeros ésta era automática, permitiendo tanto a los alumnos como a los profesores disponer inmediatamente de los resultados; en el caso del ejercicio final de cada unidad se optó por realizar una "evaluación por pares", esto es, cada participante debería evaluar el trabajo realizado por tres compañeros. La plataforma se encarga de distribuir aleatoriamente los ejercicios entre los distintos "evaluadores". Para que los alumnos sean capaces de realizar esta tarea con cierto rigor es imprescindible generar una rúbrica que les facilite valorar tanto las cuestiones formales como la calidad del análisis, incluyendo aquellas cuestiones que necesariamente tienen que tratarse para dar sentido al ensayo. La nota final del ensayo es la media de las tres evaluaciones obtenidas que, además, se acompaña de los comentarios que cada "evaluador" haya podido realizar, un apartado especialmente interesante. Hay que indicar que en el caso de que algún alumno no realice las evaluaciones que la plataforma le ha asignado, no tendrá nota de su ejercicio, lo que obviamente estimula a completar todas las tareas asignadas. No es necesario comentar que todo este proceso era anónimo.

Este sistema de evaluación por pares fomenta la responsabilidad de cada alumno, aunque es cierto que exige que el profesorado realice una revisión de estas evaluaciones para evitar que se puedan producir discordancias significativas entre las tres notas que recibe cada ejercicio. En cualquier caso, la experiencia nos indica que no ha habido diferencias notables y que los alumnos han efectuado se han comprometido en este proceso.

En cuanto a los tiempos dedicados a cada unidad, estos pueden ser variables, pero hemos optado por dar una cierta homogeneidad. De esta manera, para ver, analizar y efectuar los test de evaluación dispusieron aproximadamente de una semana por unidad. Una vez completado este paso en los siguientes cuatro días tenía que efectuar y subir a la plataforma un ensayo de un máximo de 1.000 palabras. Inmediatamente cerrado este plazo recibían los ejercicios que debían evaluar de otros compañeros, tarea para la que disponían de otros cuatro días.

Llegados a este punto, se hace necesario reflexionar siquiera brevemente sobre si los objetivos pretendidos se han alcanzado. Lo primero que hay que consignar es que se trataba de una experiencia piloto y, como hemos mencionado, elaborada con una cierta premura. Pese a ello, los primeros resultados parecen satisfactorios y así lo confirma el *feedback* recibido de los alumnos y que ahora comentaremos. En cualquier caso, se hace necesario repensar con detenimiento qué contenidos deben incluirse en este tipo de cursos para que los resultados sean óptimos.

En nuestra propuesta elegimos la opción de profundizar en unas temáticas que el tiempo disponible en la docencia presencial hacía imposible desarrollar. Para el futuro se nos abren grandes posibilidades, desde articular un curso tipo Mooc en donde a través de videos se expongan las cuestiones fundamentales del temario, de forma que en las clases podamos trabajar directamente sobre los conocimientos que ya han sido adquiridos; a utilizar la plataforma como instrumento de la evaluación continua; o facilitar la elaboración de unidades de

temática transversal que permitan ir modificando la metodología tradicional con la que se suelen impartir nuestras asignaturas.

3. El *feedback recibido*

La efectividad de Spoc no solo está en función de los resultados académicos obtenidos sino también de la percepción que los alumnos hayan tenido de la utilidad del mismo. Es por ello por lo que decidimos plantear una encuesta final que nos facilitara recoger este *feedback*. Los resultados han sido esperanzadores ya que mayoritariamente los alumnos han mostrado su satisfacción con la propuesta realizada. El 88,5 por 100 de los que ha respondido han valorado positiva o muy positivamente el seguimiento del curso y sólo el 1,4 por 100 ha considerado que no eran útiles este tipo de propuestas.

Los alumnos han considerado que tanto los materiales aportados como la realización del ensayo motivo de evaluación han permitido mejorar el conocimiento que tenían sobre los temas tratados, tal y como puede verse en las Figuras 3.1 y 3.2.

Figura 3.1. ¿Crees que la realización del ensayo ha mejorado tu conocimiento sobre los temas tratados?

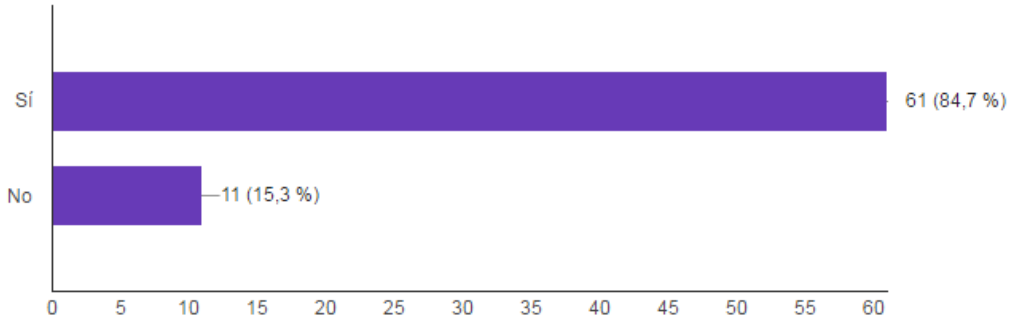
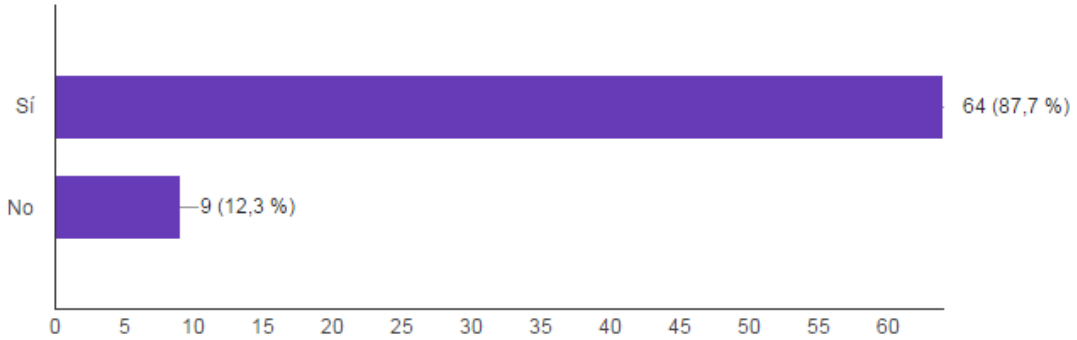


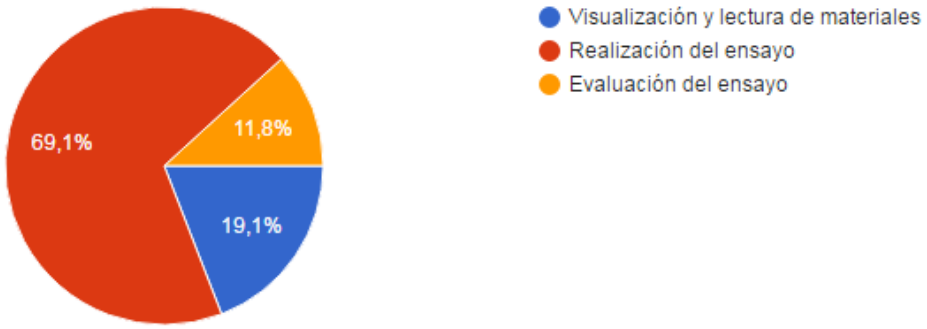
Figura 3.2. ¿Han sido los materiales adecuados para la realización del ensayo?



Es de destacar la buena acogida que ha tenido la evaluación por pares de los ejercicios, que no sólo consideran positiva, sino que también creen que ha permitido que dispongan de una mejor percepción de cómo han efectuado su propio trabajo, sensación que tienen el 67 por 100 de los encuestados, cifra similar a los que consideran que la valoración obtenida ha sido la adecuada.

El único punto en el que señalan algún aspecto negativo ha sido en el del tiempo disponible para realizar cada uno de los ejercicios finales, donde el 69 por 100 creen que el tiempo ha sido insuficiente. Esta es una opinión que se reitera igualmente en la pregunta de respuesta abierta que tenían los alumnos a su disposición.

Figura 3.3. ¿En qué parte consideras que el tiempo ha sido insuficiente?



Parece, por tanto, que la realización de este tipo de iniciativas ha tenido un respaldo significativo de los alumnos. El poder acceder a parte de los contenidos de la asignatura de una manera más flexible y a través de metodología online que para ellos se ajusta más a la manera de concebir el aprendizaje que tienen, ofrece ventajas al facilitar una mejor interactuación con los alumnos.

Conclusiones

El proyecto presentado en estas páginas ha pretendido subsanar el desequilibrio entre los conocimientos a transmitir en las clases presenciales y el trabajo que los alumnos deben dedicar a la asignatura según la guía docente. Las nuevas tecnologías son el hábitat en el que mejor se desenvuelven nuestros alumnos y debemos aprovechar las herramientas que nos ofrece el aprendizaje 2.0.

La utilización de las plataformas online permite una mejor interactuación con los alumnos, de forma que buena parte de los conocimientos que deben adquirir pueden transmitirse por medios digitales, complementando así la tradicional metodología de clases magistrales, que es necesario empezar a reformular.

Los alentadores resultados de esta experiencia piloto nos animan a profundizar en su desarrollo. Para ello será preciso reformular toda la experiencia de aprendizaje, de manera que en un medio plazo los alumnos dispongan con

antelación de los materiales, herramientas y conocimientos necesarios para cada unidad temática. Así, las clases presenciales tenderán a convertirse en verdaderos foros de debate, análisis y profundización de nuestras asignaturas.

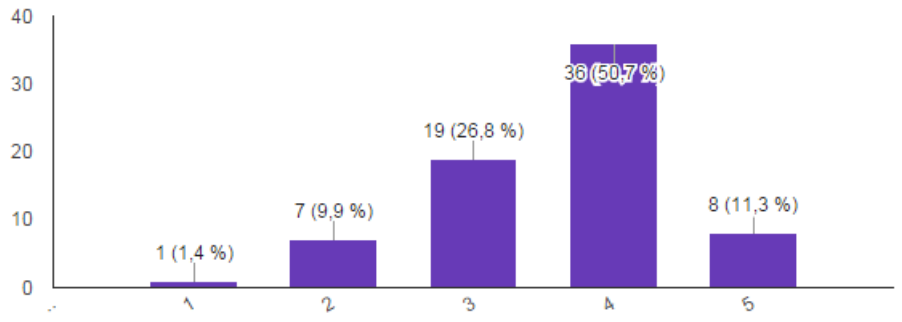
Agradecimientos

Agradecemos encarecidamente a la Vicerrectora de Tecnologías para la Educación, Silvia Gil Conde y, muy especialmente, a Ruth Cobos (Delegada del Rector para Tecnologías de la Educación) y Ángel Lareo su ayuda y dedicación a lo largo de estos meses.

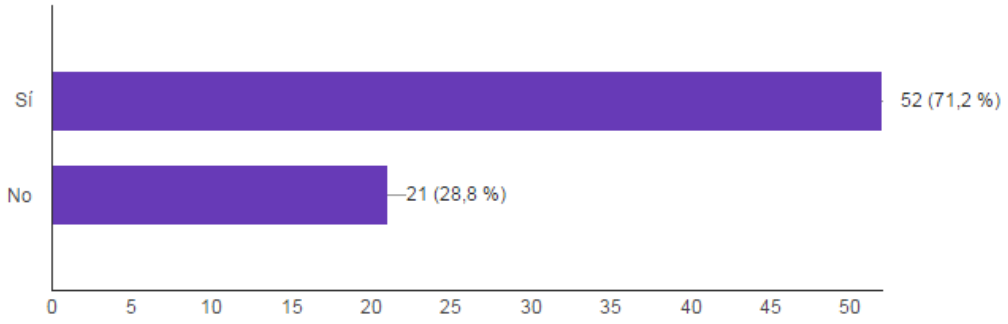
Apéndice 1

Resultados de las encuestas realizadas a los participantes del SPOC

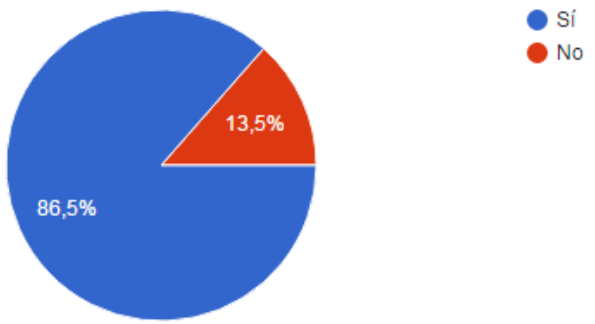
Valora la utilidad de la realización de las prácticas a través de un SPOC
(71 respuestas)



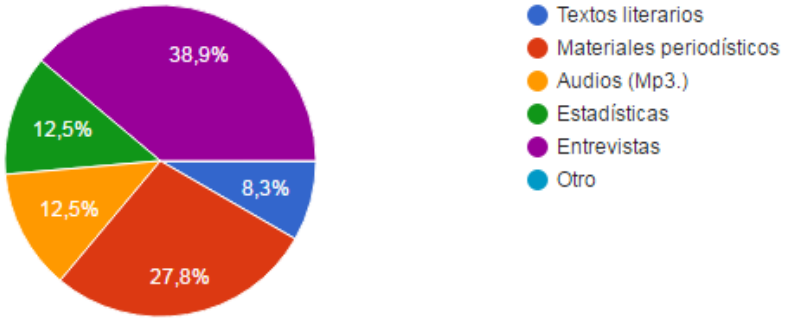
Consideras que los tiempos han estado ajustados (73 respuestas)



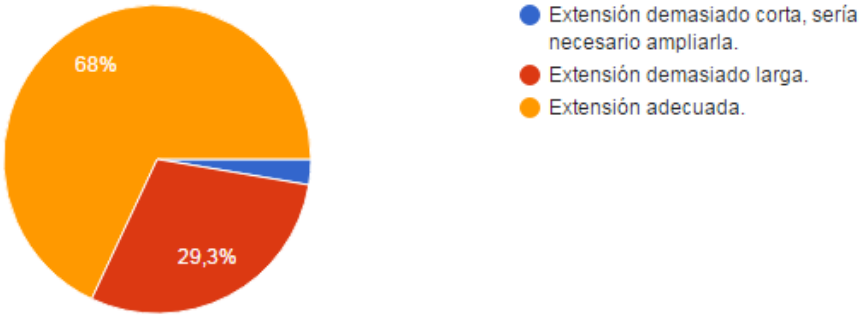
El control de lecturas y vídeos te ha sido útil para fijar los contenidos
(74 respuestas)



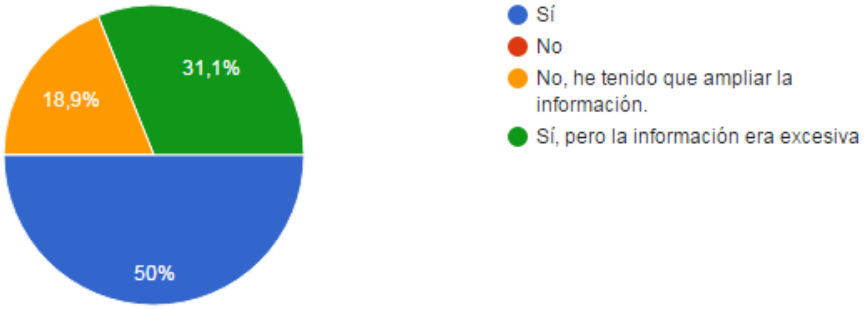
¿Que tipo de materiales consideras podrían añadirse? (72 respuestas)



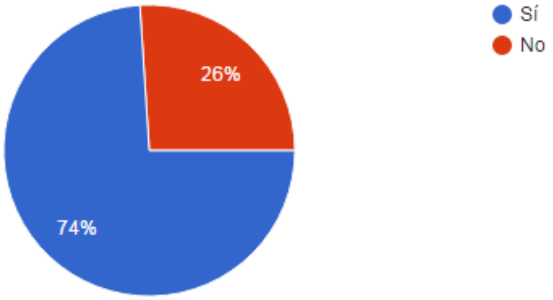
La extensión del ensayo (1.000 palabras) ha sido adecuada (75 respuestas)



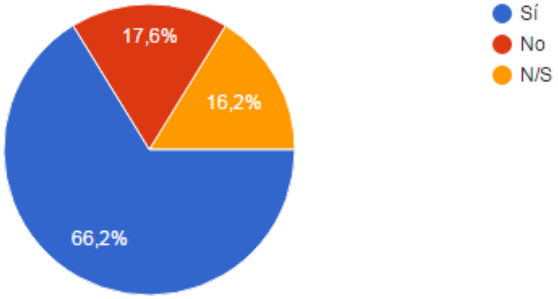
Los materiales disponibles me han permitido realizar correctamente el ensayo
(74 respuestas)



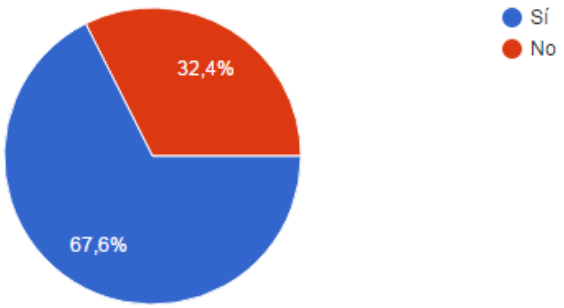
¿Crees que son positivos los ejercicios de evaluación a otros compañeros?
(73 respuestas)



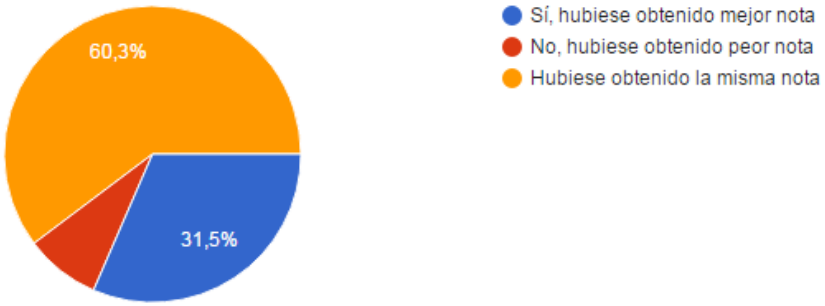
Crees que valorar a tus compañeros te ha permitido tener una mejor percepción de tu trabajo
(74 respuestas)



¿Crees que tus compañeros han valorado de forma adecuada tu trabajo?
(74 respuestas)



¿Consideras que el profesor hubiese valorado de forma diferente?
(73 respuestas)



Del Archivo a la Universidad: experiencia en el aula con fuentes primarias para el estudio de la historia económica

From Archive to University: classroom experience with primary sources for the study of Economic History

Elena Catalán Martínez
Universidad del País Vasco UPV/EHU

Cristina Castillo Pérez
Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia. Gestión de Fondos

Resumen:

El artículo da conocer la experiencia colaborativa llevada a cabo entre el Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia y la Universidad del País Vasco, con una actividad práctica en las aulas cuyo objetivo fundamental es dar a conocer al alumnado una serie de documentos primarios fundamentales para el estudio de la población y la demografía en el Antiguo Régimen. Por parte del archivo se han mostrado reproducciones de los documentos históricos escogidos para la práctica, y se ha explicado cómo es su estructura, la información que contienen y su utilidad para la investigación y conocimiento histórico; por parte de la profesora se ha instruido en cómo utilizar las fuentes y los datos en general para la Historia del Antiguo Régimen y en particular para la práctica propuesta, mostrando, en definitiva, cómo se construye la Ciencia a partir de las diversas fuentes. Se ha destacado, así mismo, la importancia de los archivos históricos como fuente ineludible para la investigación, centrada en esta propuesta en el estudio de las variables demográficas en la época preindustrial, utilizando el caso de Bizkaia.

Palabras clave: archivos, fuentes primarias, docencia, demografía

Abstract:

This article describes the experiences that were gained in a practical project developed between the Historical Ecclesiastical Archive (AHEB/BEHA) and the University of the Basque Country. The project aimed to teach students using primary sources from the AHEB/BEHA, working on issues such as population density and other demographic concepts. For this purpose, a number of reproductions of historical documents were selected from the Archive and presented during the lectures, analyzing their structure, content and potential use in historical investigation. The university lecturer explained the general setting and the main demographic concepts applied to the Ancient Régime period. Particularly, the practical work highlighted to what extent different sources may serve as basis for historical science. Simultaneously, the

importance of archives as an inevitable source for historical research was highlighted. AHEB/BEHA plays an important role by providing historical documents and series to study demography and social history for the pre-industrial era in Bizkaia.

Keywords: archives, primary sources, teaching, demography.

Introducción

El interés por mostrar y hacer entender la importancia de las fuentes primarias para el estudio de la Historia Económica ha sido el motivo que ha impulsado la colaboración entre el Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia y el Departamento de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad del País Vasco.

La iniciativa surgió de forma espontánea, en una conversación informal, ante el convencimiento de ambas partes de la conveniencia de que el alumnado tuviera un contacto directo con las fuentes primarias. Los libros de texto de bachillerato casi nunca hacen referencia al origen de sus fuentes o a la bibliografía utilizada, por lo que el estudiante de primer curso no se plantea de dónde sale la información: está en el libro y eso es más que suficiente. Al llegar a la universidad, cuando el profesor hace referencia a las fuentes y sus posibilidades, el alumnado no sabe de qué está hablando, no lo valora y, por lo tanto, lo olvida de inmediato.

Además, en estos tiempos en los que la información fluye rápidamente y se usa, la mayoría de las veces de forma poco reflexiva, no se concibe el modo lento y laborioso de acceder al conocimiento a través de la búsqueda y análisis de fuentes primarias, base esencial de la labor del historiador. Por ello creemos que es importante acercar al estudiante a la esencia del oficio, al archivo, para situarle ante otra realidad, en otro "tempo", que pueda "degustar" el documento, palparlo, olerlo y trabajarlo. La infraestructura que posee el AHEB/BEHA es la ideal para este fin ya que posee un Centro permanente de Interpretación de Archivos, *Centro Icaro*, con una exposición francamente interesante y un programa didáctico para diferentes niveles educativos[1] que se pone en práctica dentro de sus instalaciones. Hasta la fecha, la experiencia universitaria se circunscribe a los estudiantes de la escuela de Magisterio, a los que se orienta del uso didáctico de las instalaciones en el marco de la educación primaria, y al Aula de la Experiencia de la Universidad del País Vasco que tiene un carácter meramente divulgativo. Por ello, para los responsables del AHEB/BEHA el reto de adaptar el programa a los grados de Economía y Empresa, en el marco de la Historia Económica, es muy sugerente y se enmarca perfectamente dentro del proyecto europeo *CO:OP: The creative archives´and users´network*, dentro de la sección *WP4: Creative-Pedagogical approaches to open archives*, en el que el AHEB-BEHA está implicado desde el 2014[2].

Lamentablemente, la ubicación del archivo, fuera de la ciudad, y las dificultades técnicas y económicas que implican mover a 160 personas ha imposibilitado una visita real a las instalaciones. Después de barajar varias opciones se decidió que

[1] El plan didáctico del Centro de Interpretación de Archivos lleva por título *Del archivo a las aulas y viceversa: Materiales didácticos del Centro Ícaro* y ha sido diseñado por el AHEB-BEHA en el marco del Plan Avanza, Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. TSI-070300-2008-179.

[2] Una experiencia similar de uso de las fuentes primarias para la enseñanza universitaria de las ciencias sociales puede verse en Rojo, Barroso y Cristobo 2011.

lo más práctico era que el "archivo acudiera a las aulas", tal y como señala el lema del plan didáctico del Centro de Interpretación de Archivos.

1. El Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia como proveedor de fuentes primarias

El AHEB-BEHA está en la cúspide del Servicio Diocesano de Archivos de la Diócesis de Bilbao. Es un archivo histórico centralizador de fondos de las instituciones que pertenecen a la Diócesis de Bilbao y en él se custodian principalmente los fondos de todas las parroquias de Bizkaia consideradas "históricas" cuya erección es anterior por regla general a 1945-1950, excepto las parroquias de la ciudad de Orduña, que eclesiásticamente dependen del Obispado de Vitoria. Por tanto, es un archivo de tamaño medio con aproximadamente 3 kilómetros lineales de documentación, en el que se depositan 219 archivos parroquiales con documentación anterior a 1900, pero también documentos que pertenecen a otros fondos no parroquiales y que forman parte de la Diócesis de Bilbao. Tal es el caso del Seminario Diocesano de Bilbao, el Instituto Diocesano de Teología y Pastoral, Acción Católica de Hombres, Acción Católica de Mujeres, ASCEA, Apostolado Seglar, Consejo Diocesano de Laicos, Secretariado de Juventud, Caritas y diversas delegaciones curiales entre otras instituciones, a las que el AHEB-BEHA da servicio con transferencias documentales y depósito, pero también con asesoría, organización *in situ*, organización y digitalización de fondos... El AHEB-BEHA es archivo histórico, pero también intermedio y central, al servicio de las directrices del Servicio Diocesano de Archivos y dispuesto a cumplir tanto su función histórica como labor administrativa fundamental, como cualquier archivo en activo.

Los fondos custodiados en este archivo ofrecen múltiples posibilidades prácticas en la enseñanza, y la investigación, de la Historia Económica. Por un lado, los fondos parroquiales, que son los más importantes tanto cualitativa como cuantitativamente, permiten trabajar aspectos fundamentales de la demografía histórica desde la evolución de la población en intervalos cronológicos amplios hasta cuestiones de la estructura demográfica como son las Tasas Brutas de Natalidad (TBN) y Mortalidad (TBM), esperanza de vida o causas de defunción. Por otro lado, la documentación no sacramental (libros de fábrica, cuentas, cabildos, cofradías, etc.) ofrece puntos datos de fiscalidad, gestión de patrimonio, instrumentos de crédito, asociaciones gremiales, capital social y elites y un largo etcétera que incluye todos los aspectos en los que se vio implicada la iglesia como sujeto agente o apaciente en el devenir de la historia.

2. Uso práctico de las fuentes sacramentales en Historia Económica

Dada la naturaleza de los fondos custodiados por el AHEB/BEHA, el nivel de los estudiantes a los que iba dirigida la práctica —1º de GADE, GECO, GFyS, GFAP y Marketing—, y el propio contenido del curso —Historia Económica— se ha optado por preparar una actividad en la que puedan emplear los registros

sacramentales para inferir las características de los regímenes demográficos de Alta Presión y su relación con la *Trampa Malthusiana* en el marco de las economías preindustriales. Esta actividad se ha integrado como parte del conjunto de actividades de carácter colaborativo dedicadas a analizar los fundamentos de las economías de base orgánica.

Para realizar esta práctica no es necesario que los estudiantes tengan un conocimiento previo sobre demografía o economía de época preindustrial. Más bien se trata de que sean capaces de constatar aquellas características que ofrecen las fuentes, en las que se profundiza en sesiones posteriores. Es decir, se pretende llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo inductivo en el que el alumnado pueda aproximarse por sí mismo a una realidad determinada para extraer conclusiones de carácter general.

En concreto, los objetivos de aprendizaje que se persiguen con esta actividad son:

1. Conocer las partidas sacramentales: bautismos, defunciones, matrimonios.
2. Identificar la información proporcionan y su evolución cronológica.
3. Identificar las variables de la natalidad y mortalidad, y sus posibles condicionantes.
4. Iniciación en la elaboración y análisis de materiales estadísticos.
5. Analizar y sintetizar información proveniente de diversas fuentes.

Tabla 1. Resultados de Aprendizaje de la práctica con fuentes primarias

Específicas de la asignatura	E- 1	Conocimiento de conceptos y procesos histórico-económicos básicos: crecimiento y atraso económico, subdesarrollo, globalización
	E – 2 y 3	Perspectiva histórica en el largo plazo de la evolución de la economía mundial atendiendo al carácter multicausal y sistémico de los fenómenos económicos.
	E- 3 y 5 T - 1	Capacidad análisis y comprensión de las formas de representación gráfica y estadística habituales en historia económica
	E- 1	Conocimiento de conceptos y procesos histórico-económicos básicos: crecimiento y atraso económico, subdesarrollo, globalización
Transversales de Módulo	T -1 y 2 E- 2 y 5	Capacidad de discriminar, analizar y sintetizar información.
	T- 1	Capacidad de búsqueda de información e investigación.
	T- 4	Desarrollo básico de alguna de las habilidades de aprendizaje necesarias para adquirir un alto grado de autonomía en su formación
	T- 5	Empleo con finalidad científica de las tecnologías de la información y comunicación.
	T- 6 y 7	Elaboración de informes claros y coherentes basados en el uso de Buenas Prácticas. Presentación pública de las principales conclusiones

Fuente: Elaboración propia. Memorias de Grado (ADE, FyS, FAP, Economía y Marketing) Universidad del País Vasco. (T= Correspondencia con competencias Transversales y E= Correspondencia con competencias Específicas de asignatura)

Las conclusiones extraídas del ejercicio se han tenido que integrar en una síntesis explicativa más amplia, sobre las limitaciones de las economías orgánicas y los límites del crecimiento en la economía preindustrial, que cada alumno ha elaborado de forma individual referenciando correctamente la procedencia de las fuentes utilizadas y siguiendo los principios de Buenas Prácticas [3]. Con ello se trabajaban varias competencias específicas de la asignatura de Historia Económica y de las transversales del módulo en su desempeño más bajo, tal y como corresponde a primero de grado (tabla 1).

2.1. *Secuenciación de la práctica*

La práctica se ha estructurado en dos partes (tabla 2):

1. La primera, corresponde al conocimiento de las fuentes primarias en la que el papel del archivo ha sido fundamental ya que no solo ha proporcionado una serie de reproducciones digitalizadas de documentos originales como base para hablar sobre la tipología documental, datos, estructura y peculiaridades, sino que han sido explicados de primera mano por la técnico especialista. Esta parte se ha trabajado en un workshop en sesión magistral.
2. La segunda, se basa en el análisis de una documentación ya elaborada utilizando los fondos documentales del AHEB/BEHA a partir de la cual el alumnado ha tenido que extraer sus conclusiones. El proceso de selección de estos materiales no ha resultado sencillo puesto que se necesita una muestra lo más "estándar" posible, en el sentido de que se pueda relacionar claramente la evolución de la población en relación a los recursos. Por otra parte, se necesitan series semielaboradas para que los estudiantes puedan trabajar con datos de primera mano, que en este caso proceden de una investigación en curso. Probablemente, en los trabajos de demografía histórica y monografías regionales se encuentren datos de más representativos que los aquí utilizados, pero nos parece importante que los materiales trabajados procedan de los fondos del AHEB/BEHA y que el entorno geográfico elegido les resulte familiar. Por una cuestión práctica, dado el poco tiempo disponible, los alumnos realizaron una parte de este proceso de forma no presencial, mientras que la otra se desarrolló en el aula en sesión práctica con grupo reducido[4].

[3] Las Buenas Prácticas que se fomentan son las propias de cualquier trabajo científico: respeto a la obra de los demás, búsqueda de información, crítica de fuentes, análisis de datos, elaboración de informes con estructura científica y uso correcto de las referencias bibliográficas

[4] En La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, las clases magistrales se realizan con el grupo completo (entre 70 y 90 alumnos) y para las prácticas, se desdoblan en dos para facilitar el aprendizaje colaborativo.

Tabla 2. Secuenciación de la práctica

DÍA	MATERIAL	ACTIVIDAD	TIEMPO
Workshop MAGISTRAL	Registros sacramentales	Explicación de la Técnico del AHEB/BEHA	30 min.
		Trabajo en grupo, ejercicio 1	60 min.
Trabajo no presencial	Causas de Mortalidad (Fichero Excel)	Clasificación y distribución porcentual	60 min.
2ª sesión aula DESDOBLE PRACTICA	Curva bautismos, número de hijos por matrimonio y edad media de muerte de Durango	Análisis y comentario en grupo	60 min.
	Puesta en común y conclusiones		30 min.

Fuente: Elaboración propia

El workshop tuvo lugar en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco (Campus de Bilbao, Sarriko), el 03 de febrero de 2016, en dos sesiones con dos clases diferentes, de 18:00 a 21:00, y una asistencia aproximada de 120 alumnos en total.

En esta sesión, se mostraron imágenes de las fuentes primarias, siguiendo el guion de la práctica: partidas sacramentales de bautismo y matrimonio, registros originales de defunción para los siglos XVI al XIX; extractos de páginas concretas de libros de difuntos en los que se muestran secuencias de muertos por epidemia, muertos párvulos y causas de la muerte. Con objeto de facilitar la comprensión y la exposición de la estructura de los datos, se proporcionó a los estudiantes, a través del aula virtual, varios materiales complementarios: formularios sinodales para el siglo XIX de los registros de defunción, bautismo o matrimonio en los que se especifican los ítems que debe recoger una partida completa; la imagen en contexto de la partida sacramental; la imagen recortada de una partida concreta con su ficha de indexación, que contiene los datos fundamentales para la identificación del difunto; y la transcripción paleográfica del registro. Finalmente, presentamos algún documento curioso contextualizado, como una receta del Cólera Morbo del 30 de junio de 1849 o el bautismo de un esclavo negro en Bilbao en 1855, que aportara un toque de cotidianeidad a los documentos de tipo registral (anexo 2). Así, con todo este *corpus* digital en el aula se consiguió poner al alumnado en contacto con las fuentes primarias elegidas y momentos históricos concretos reflejados en ellas, explicar y contextualizar el trabajo de campo de los investigadores, la metodología de explotación de las fuentes cuantitativas y por último su utilidad y tratamiento.

Tras esta explicación los estudiantes, en grupo de tres personas, debían utilizar la documentación aportada para completar el ejercicio 1, de los propuestos por la profesora (anexo 1). Para los estudiantes, fue una experiencia única y muy enriquecedora. Primero, porque nunca habían visto documentos originales y les resultaba imposible de entender, aún con la ayuda de la transcripción paleográfica. Segundo, porque no eran capaces de imaginar qué se podía hacer con toda esa información o qué relevancia podían tener datos tan personales. Y tercero, enseguida les entró la curiosidad por saber si podían acceder a los

registros de sus familiares. Durante esta fase del ejercicio, tuvimos que atender constantemente las preguntas que nos formulaban, resolviendo dudas y mostrando las posibilidades analíticas de la documentación.

Finalizada esta sesión, se les encomendó que realizaran el ejercicio 4 (anexo 1) en casa para poder trabajarlo en la siguiente sesión que sería una práctica en grupo reducido (el grupo completo se desdobla en dos). Para ello, disponían de un Excel en el que previamente se había sistematizado las causas de muerte por edades en Durango entre 1864 y 1899. En total, 170 tipologías diferentes que los estudiantes debían clasificar como: enfermedades del aparato respiratorio, digestivo-urinario, sistema nervioso, cardiovasculares, infecto-contagiosas, cáncer y las relacionadas con la edad. Para facilitar esta labor, buscamos una estandarización en contexto de las enfermedades conducentes a muerte y que habitualmente venían expresadas en las partidas de defunción: "Nomenclatura Internacional de las Causas de la Muerte" (1938). Este documento venía a ser una revisión a su vez de la célebre "Nomenclatura de las enfermedades" de Jacques Bertillon, jefe de los Servicios de Estadística de la Ciudad de París, presentado en la reunión del Instituto Internacional de Estadística de Chicago en 1893, y que fue comúnmente utilizada en la clasificación forense desde 1893. Así mismo, como apoyo de utilización de esta nomenclatura y ejemplo de sistematización, se ofreció a los alumnos el cuadro de clasificación de las enfermedades responsables de defunciones en el siglo XX en la localidad vizcaína de Leioa[5].

En una segunda sesión, cada uno de los grupos debía analizar y discutir los gráficos y tablas propuestos por la profesora, así como la tabla de clasificación de causa de muerte que habían elaborado en casa. La última media hora de esa sesión, se dedicó a poner en común los resultados y extraer conclusiones que fueron contrastadas y complementadas con las lecturas componían la documentación del tema[6].

3. Resultado de la práctica

3.1. *Para los alumnos*

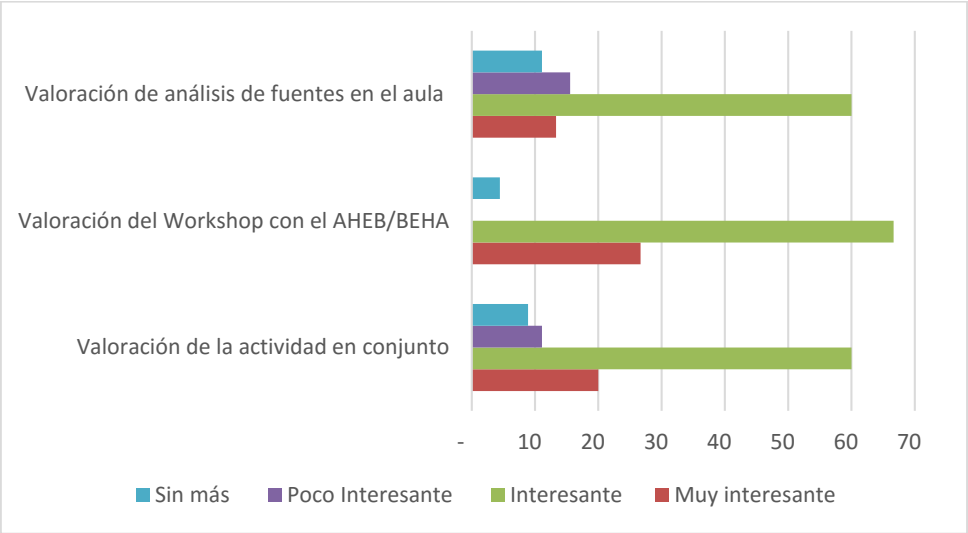
Con el fin de obtener un *feedback* por parte de los estudiantes, se elaboró una encuesta para realizarla a través del Aula Virtual. Respondieron un total de 45 personas, aunque muchos de ellos entendieron que había que hacerla en grupo, por lo que el alcance de la misma ha alcanzado a la práctica totalidad de los participantes.

Preguntados por su experiencia previa con este tipo de recursos, el 80% de los participantes declaró no haber tenido contacto anterior con fuentes de archivo. La valoración de la experiencia en conjunto fue muy positiva, ya que el 60% manifestaron que la actividad les había parecido interesante y el 20% muy

[5] Vargas 1997, 310-311
[6] En concreto se trabajaron textos de Livi Bacci 1999, capítulos 3 y 4

interesante. Al desglosar la pregunta en cada una de las sesiones realizadas, sin duda el workshop fue la parte que mayor aceptación tuvo, con un residual 10% de apáticos. La sesión de análisis de datos estadísticos, aun siendo muy bien valorada, registró un mayor número de rechazo (figura 1).

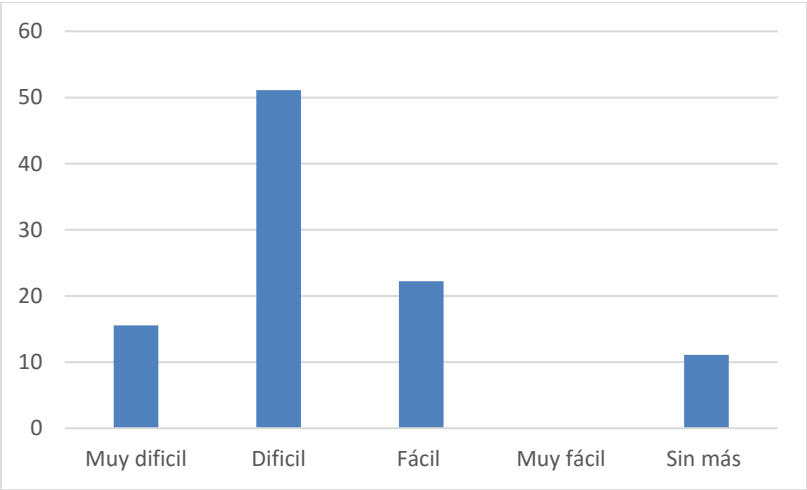
Figura 1. Valoración de la práctica con fuentes primarias. (Tantos por ciento)



Fuente: Elaboración propia sobre 45 encuestas realizadas a los participantes

La Figura 2 da cuenta del porqué es esta menor aceptación: al 70% le pareció una práctica difícil o muy difícil. Hay que tener en cuenta que, para la mayoría, este era su primer contacto con fuentes históricas y su análisis estadístico por lo que es normal que lo percibieran como algo muy difícil, aun cuando lo que se pedía estaba en un nivel muy básico de desempeño.

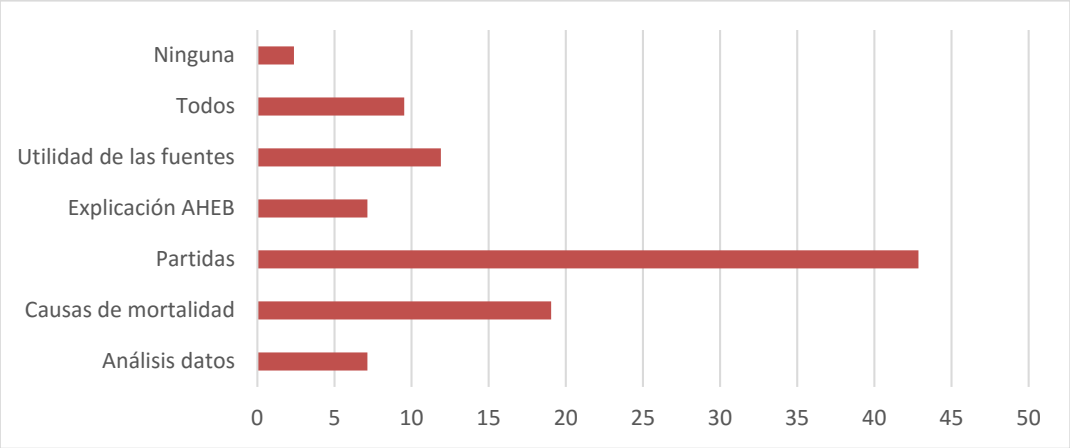
Figura 2. Valoración del grado de dificultad de la práctica. (Tantos por ciento)



Fuente: Elaboración propia sobre 45 encuestas realizadas a los participantes

Por último, dejamos dos preguntas abiertas para que manifestaran que actividad de las propuestas les había parecido más interesante y las posibles sugerencias de mejora que quisieran aportar. Sin duda, el aspecto más llamativo para los alumnos ha sido la riqueza de información que se pueden extraer de los registros sacramentales, y que además les permite entrar en contacto con sus raíces, junto con las causas de mortalidad en la época preindustrial (figura 2).

Figura 3. Aspectos que mayor interés han suscitado entre los estudiantes. (Tantos por ciento)



Fuente: Elaboración propia sobre 45 encuestas realizadas a los participantes

Valga dos ejemplos de muestra:

- "Me ha parecido muy interesante la cantidad de conclusiones a las que se puede llegar cuando se tiene una información como la del archivo. El hecho de poder saber cuáles eran las causas de muerte principales en aquella época además de otras cosas me parece algo muy interesante desde el punto de vista del análisis económico."
- "En que se registra todo del individuo, es decir, que son muy atentos a las características del sujeto".

En cuanto a las sugerencias solo fueron dos:

- "El poder tener un mínimo de dos clases dedicadas a explicaciones para poder resolver dudas, la clase quedo un tanto escasa en cuanto a información".
- "Poner ejercicios más fáciles".

3.2. *El Archivo*

Desde el punto de vista del AHEB-BEHA, la experiencia ha sido un éxito ya que ha cumplido sobradamente con el objetivo propuesto: acercar a los estudiantes los fondos que se custodian en sus instalaciones y dar a conocer el trabajo de conservación que se realiza. Por otra parte, el *feedback* con el alumnado ha sido sumamente positivo ya que han entendido qué es un archivo, qué es un documento original, una fuente primaria, y de qué manera los documentos sirven para construir la ciencia. Ver un documento, al que probablemente no

hubieran tenido acceso si no es de esta manera, ha permitido que los jóvenes puedan acercarse al pasado de una forma tangible y directa. También han quedado patentes algunas cuestiones que son obvias para los investigadores y los archiveros como la utilidad de los archivos en la construcción del conocimiento histórico, la existencia de documentos que contienen largas secuencias cronológicas de datos cuantitativos de carácter económico y que permiten el análisis en el largo plazo de los más variados aspectos de la realidad histórica. En definitiva, ha quedado evidenciada en positivo el papel fundamental de los archivos como proveedores de documentos para la ciencia.

3.3. *La profesora*

Como sucede en otras tantas ocasiones, la falta de tiempo condiciona totalmente los resultados de aprendizaje. En este sentido, la experiencia ha tenido su cara y su cruz.

En el lado negativo, ha habido un error en el diseño de la práctica al trazar unos objetivos demasiado ambiciosos para estudiantes de primero en su segunda semana de curso. Quizá hubiera sido suficiente con el workshop complementado con lecturas explicativas de la estructura demográfica en las economías preindustriales. El hecho de haber querido relacionarlo con la coyuntura económica en un lugar específico ha complicado mucho la actividad, habida cuenta de que era la primera experiencia de este tipo y de que el ejemplo elegido no era el más adecuado por su propia especificidad.

En el lado positivo, el trabajo de clasificación de causas de mortalidad por edades y su relación con las condiciones de vida, no solo ha interesado a la mayoría de los estudiantes, sino que han sido integradas correctamente en la síntesis que debían elaborar sobre economías de base orgánica. Desde este punto de vista, los objetivos han sido cubiertos de sobra.

En cualquier caso, la experiencia de que una persona ajena a la universidad venga a contarles su experiencia profesional, ha sido muy gratificante para ellos. El contacto con las fuentes originales, la imposibilidad de leer ninguna de las partidas anteriores al siglo XIX, y estas con muchas dificultades, la riqueza de información que ofrecen, los datos curiosos como la receta del cólera morbo o la partida de bautismo de un esclavo ¡en Bilbao!, ha sido más que suficiente para despertar su curiosidad y motivarles en el conocimiento de la historia.

Conclusiones

La colaboración entre los archivos y las aulas donde se enseña Historia es fundamental, aunque los estudiantes no se estén formando como historiadores. El contacto con la documentación, el análisis de la información que contienen y su engarce con los temas tratados en las asignaturas de grado abren las puertas a una nueva dimensión del conocimiento y del quehacer científico.

La existencia de archivos provinciales, eclesiásticos o municipales en todas las capitales de provincia, abren un campo de colaboración con la universidad que puede ser muy fructífero para ambas partes. Es evidente que su aprovechamiento es pleno en los estudios de posgrado y, sobre todo, en la elaboración de tesis doctorales, pero no por ello se debe descuidar a los estudiantes de grado. El trabajo con fuente primarias, o al menos el conocimiento de las posibilidades que ofrecen, permite al estudiante entrar en contacto con el trabajo del historiador, valorarlo y comprender mejor el origen de aquellos datos que se le muestran potenciando su espíritu crítico. Por otra parte, actividades de este tipo consiguen despertar la curiosidad entre el alumnado, lo que debemos aprovechar como un elemento indispensable de motivación y participación en las aulas y quién sabe si de esta manera se despertará la vocación de algún futuro historiador.

Referencias bibliográficas

Conferencia Internacional De Revisión De Las Nomenclaturas Nosológicas (5º. 1938. París) (1939), *Nomenclatura Internacional de las Causas de Muerte* [Consulta 28 enero 2016]. Disponible en: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/14843/v18n6p534.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Livi-Bacci, M.P. (1999) *Historia de la población europea*. Barcelona

Organización Panamericana De Salud (1995), *CIE-10: Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* [Consulta: 28 enero 2016], pp. 144-157. Disponible en: http://ais.paho.org/classifications/Chapters/pdf/Volume2.pdf http://eciemaps.mspsi.es/ecieMaps/documentation/documentation.html#

Rojo Cagigal, J. C., Barroso Arahuetes, A. y Cristobo Guerrero, L. (2011) ”El uso de fuentes archivísticas online para la formación universitaria en Ciencias Sociales: una propuesta de trabajo interdisciplinar”, *UNIVEST* 2011, Girona. Disponible en: http://hdl.handle.net/10256/3723

Vargas Alonso, F. M. (1997) *Berango-Leioa: Estudio histórico-Artístico*. Bilbao.

Anexo 1. Ejercicios propuestos en el aula

1. En el aula, la responsable del Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia nos ha mostrado diferentes registros sacramentales. Indica en cada una de estas tablas qué datos contienen que puedan ser utilizados para el estudio de la población. (Puedes añadir filas según consideres necesario. El primer dato es un ejemplo)

PARTIDAS DE BAUTISMO	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución de bautismos

PARTIDAS DE MATRIMONIO	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución del número de matrimonios

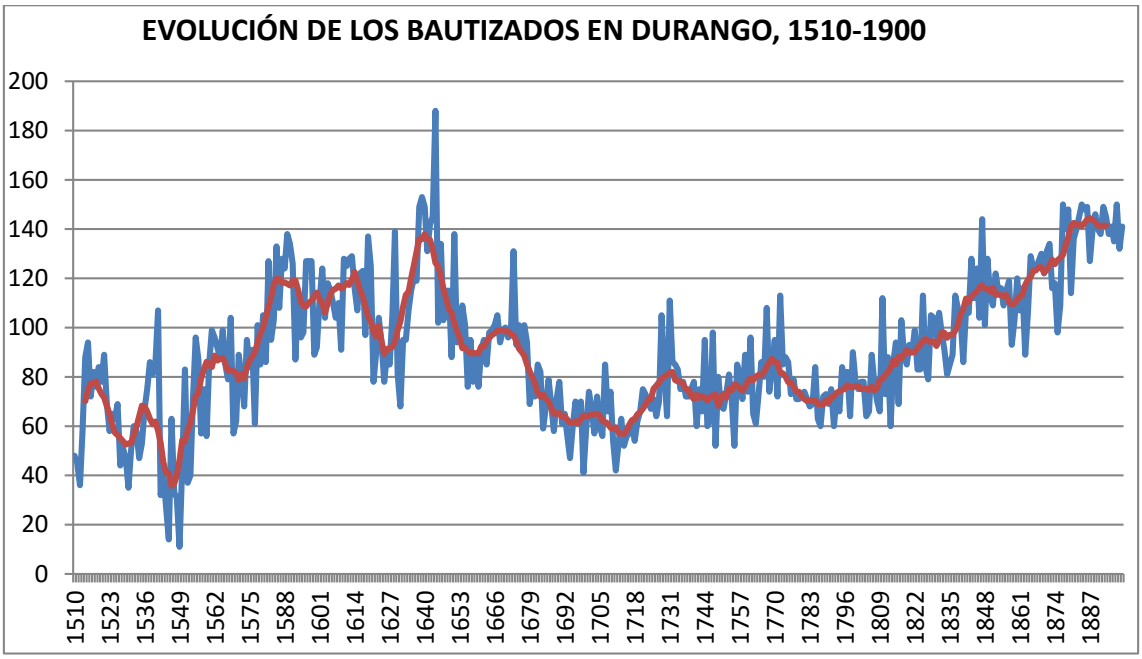
PARTIDAS DE DEFUNCION S. XVI	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución del número de defunciones

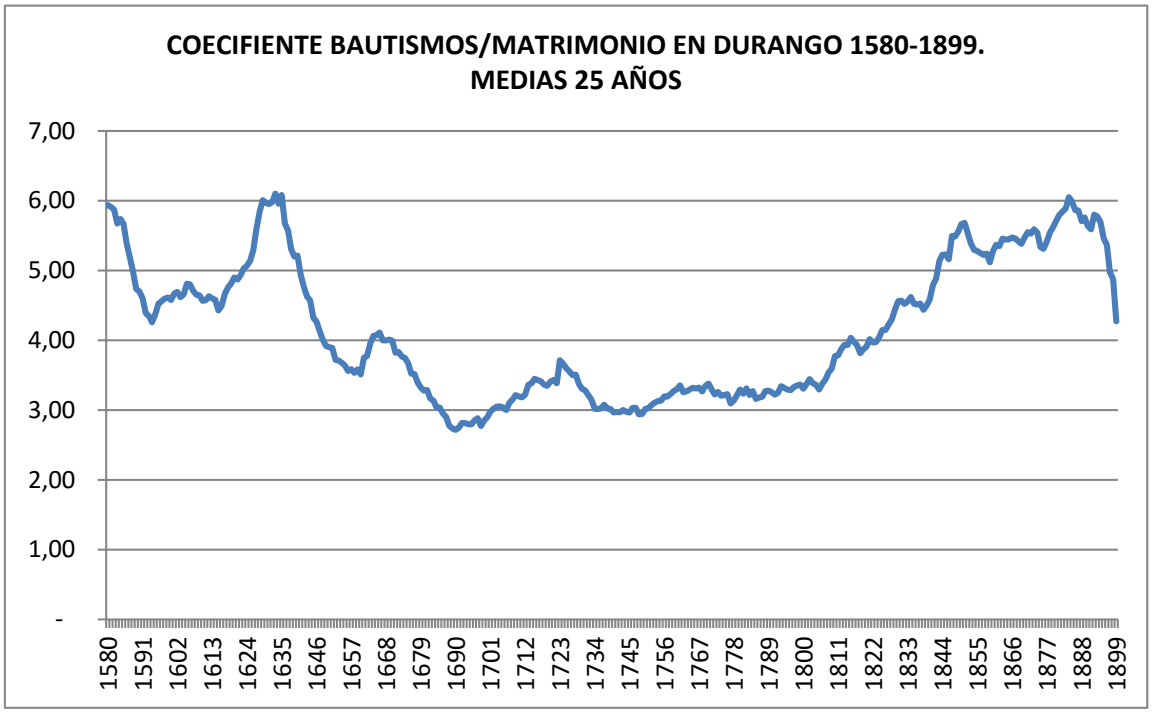
PARTIDAS DE DEFUNCION S. XVII	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución del número de defunciones

PARTIDAS DE DEFUNCION S. XVIII	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución del número de defunciones

PARTIDAS DE DEFUNCION S. XIX	
TIPO DE DATO	UTILIDAD
Año	Elaboración serie estadística: evolución del número de defunciones

2. Observa las gráficas siguientes y explica los ciclos económicos de Durango según su curva de bautismos y el número de hijos por matrimonio. Elabora una hipótesis en la que se explique el porqué del comportamiento de estas variables





Fuente: Elaboración propia AHEB- Libros de bautizados y matrimonio de Durango

3. Observa las edades medias de muerte en Durango durante el siglo XVIII. ¿Qué factor o factores crees que influyen para que sean tan bajas?

EDADES MEDIAS DE MUERTE SEGÚN LA FECHA DE NACIMIENTO EN DURANGO

	TODOS	HOMBRES	MUJERES
1730-39	36,02	32,74	39,12
1740-49	31,64	28,11	34,74
1750-59	32,76	29,68	35,44
1760-69	27,46	25,36	29,40
1770-79	32,18	29,58	34,73
1780-89	36,86	35,84	37,87
1790-99	33,91	33,10	34,71
1800-09	35,83	35,25	36,38
1810-19	38,69	36,38	41,01

Fuente: Elaboración propia AHEB- Libros de difuntos de Durango

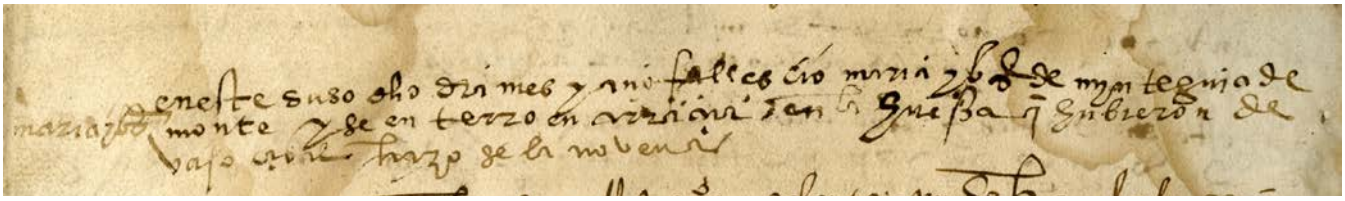
4. Abre el Excel titulado *Causas de muerte de Durango* y el PDF titulado *Nomenclatura muerte* que encontraras en eGela. Clasifica las causas de muerte según su tipología y rellena el cuadro que se adjunta con los valores porcentuales correspondientes (puedes añadir las filas que creas necesarias). Explica cuáles fueron los factores que más incidieron en la mortalidad de los habitantes de Durango según su edad y sexo en la segunda mitad del siglo XIX.

Tipología	Menores 1 año	Entre 1 y 7	Entre 7 y 14 años	Adultos hombres	Adultos mujeres

THE CREATIVE ARCHIVES' AND USERS' NETWORK
Co-funded by the Creative Europe Programme of the European Union
AHEB BEHA
UPV EHU

Anexo 2. Materiales proporcionados por el AHEB/BEHA

1. Partida o registro sacramental de defunción siglo XVI, ficha de indexación y transcripción literal



ES/AHEB-BEHA/F006.022 (0217/001-04)
Partida o registro original de defunción de Maria Ybañes de Mynteguia
En: *Libro de registros originales de difuntos de la parroquia de Santo Tomás Apóstol de Arratzu. 14-02-1555 / 02-03-1592, p. [024]*
http://internet.aheb-beha.org/paginas/indexacion/n_ficha_difuntos.php?id_difunto=372094

Ficha completa

ARCHIVO HISTORICO ECLESIÁSTICO DE BIZKAIA- BIZKAIKO ELIZAREN HISTORI ARKIBUA
Larrauri 1A, 5ª planta 48160 Derio (Bizkaia)
Tel. 944 062 490 Fax. 944 062 491

Identificacion

Sacramento: DEFUNCIONES-Registros originales
Fecha: 1581-11-13
Nombre y Apellidos: Maria Ybaneç, Mynteguia, Monte
Comentarios:

Parroquia

Diócesis Bilbao
Territorio histórico: BIZKAIA
Localidad: Arratzu-Arratzu
Parroquia: 52140 Santo Tomás Apóstol
Fondo: 01.02.01.022 / Fondos Parroquiales / Archivos Parroquiales / Arratzu - Arratzu / Santo Tomás Apóstol

Localización

ID: 372094
Código de Referencia ES/AHEB-BEHA/F006.022 (0217/001-04)
Signatura 0217/001-04
Sig.Antigua 0001/001-04
Sig.Microfilm 9-033-03
Sig.Digital 021700104-0013
Sig. Digital Libro 021700104
Página/folio p. [024]
Fechas del libro 1555 - 1589

Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia
Signatura: Arratzu, Santo Tomás Apóstol, 52140, 0217/001-04
Copia literal del acta de defunción del libro de difuntos, p. [024]

Bizkaiko Elizbarrutiko Histori Artxiboa
Signatura: Arratzu, Santo Tomás Apóstol, 52140, 0217/001-04
Hitzez hitzezko heriotzen-agiria heriotzen liburua, [024] orr.

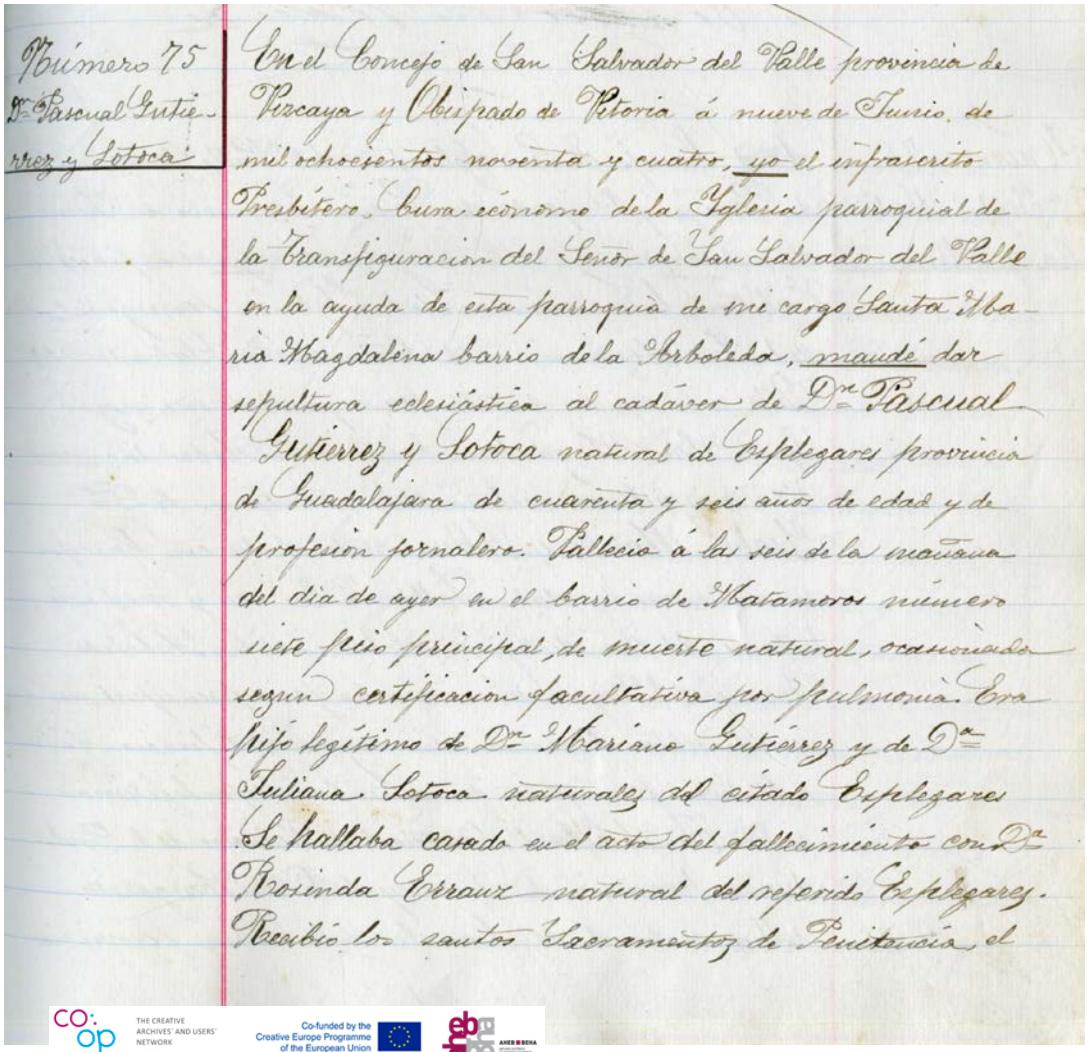
MARIA YBAÑES DE MYNTEGUIA

[13-11-1581]

"en este suso dho [dicho] *dia mes y año fallescio maria* ybs [Ybañes] *de mynteguia de monte y se en terro en arraçua en la huesa* q̃ [que] *hubieron devajo çabal hizo se la novena"*

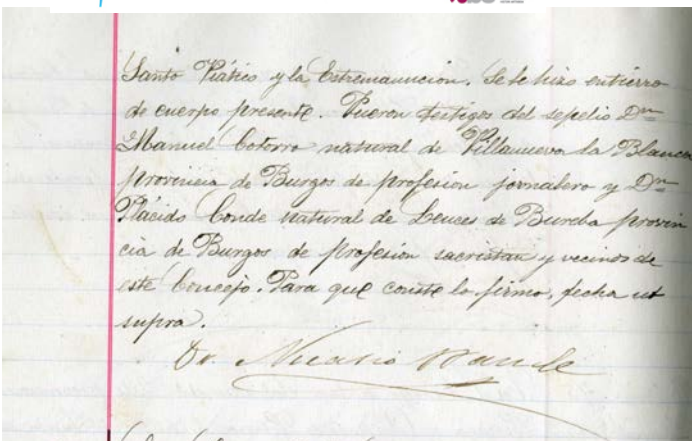
[Nota al margen izquierdo / Ezkerreko orri-bazterreko oharta]: *Maria* ybs [Ybañes]

2. Partida o registro sacramental de defunción siglo XIX, ficha de indexación y transcripción literal



Número 75
Dn Pascual Gutierrez y Sotoca

En el Concejo de San Salvador del Valle provincia de Vizcaya y Obispado de Vitoria á nueve de Junio de mil ochocientos noventa y cuatro, yo el infrascrito Presbítero Cura ecónomo de la Yglesia parroquial de la Transfiguracion del Señor de San Salvador del Valle en la ayuda de esta parroquia de mi cargo Santa Maria Magdalena barrio de la Arboleda, mandé dar sepultura eclesiástica al cadáver de Dn Pascual Gutierrez y Sotoca natural de Esplegares provincia de Guadalajara de cuarenta y seis años de edad y de profesion jornalero. Fallecio á las seis de la mañana del dia de ayer en el barrio de Matamoros número siete piso principal, de muerte natural, ocasionado segun certificacion facultativa por pulmonia. Era hijo legítimo de Dn Mariano Gutierrez y de Dª Juliana Sotoca naturales del citado Esplegares. Se hallaba casado en el acto del fallecimiento con Dª Rosinda Erraux natural del referido Esplegares. Recibió los santos Sacramentos de Penitencia el



Santo Viático y la Extremauncion. Se le hizo entierro de cuerpo presente. Fueron testigos del sepelio Dn Manuel Cotorro natural de Villanueva la Blanca provincia de Burgos de profesion jornalero y Dn Plácido Conde natural de Lences de Bureba provincia de Burgos de profesion sacristan y vecinos de este Concejo. Para que conste lo firmo, fecha ut supra.

Dr. Nicasio Bande

ES/AHEB-BEHA/F006.310 (3092/001-00)
Partida o registro original de defunción de Pascual Gutierrez Sotoca
En: *Libro de registros originales de difuntos de la parroquia de Santa María Magdalena de Valle de Trapaga – La Arboleda, 08-02-1894 / 10-04-1896, p. 077-078*
http://internet.aheb-beha.org/paginas/indexacion/n_ficha_difuntos.php?id_difunto=5

Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia
Signatura: Valle de Trapaga – Trapagaran/La Arboleda, 16110, 3092/001-00.
Copia literal del acta de defunción del libro número 3 de difuntos, p. 077 – 078.

Bizkaiko Elizbarrutiko Histori Artxiboa
Signatura: Valle de Trapaga-Trapagaran/La Arboleda, 16110, 3092/001-00.
Hitzez hitzezko heriotzen-agiria heriotzen liburua 3 zb., 077-078 orr.

PASCUAL GUTIERREZ SOTOCA

"En el Concejo de San Salvador del Valle provincia de Vizcaya y Obispado de Vitoria á nueve de Junio de mil ochocientos noventa y cuatro, yo el infrascrito Presbítero Cura ecónomo de la Yglesia parroquial de la Transfiguracion del Señor de San Salvador del Valle en la ayuda de esta parroquia de mi cargo Santa Maria Magdalena barrio de la Arboleda, mandé dar sepultura eclesiástica al cadáver de Dn Pascual Gutierrez y Sotoca natural de Esplegares provincia de Guadalajara de cuarenta y seis años de edad y de profesion jornalero. Fallecio á las seis de la mañana del dia de ayer en el barrio de Matamoros número siete piso principal, de muerte natural, ocasionado segun certificacion facultativa por pulmonia. Era hijo legítimo de Dn Mariano Gutierrez y de Dª Juliana Sotoca naturales del citado Esplegares. Se hallaba casado enel acto del fallecimiento conDª Rosinda Erraux natural del referido Esplegares. Recibió los santos Sacramentos de Penitencia, el Santo Viático y la Extremauncion. Se le hizo entierro de cuerpo presente. Fueron testigos del sepelio Dn Manuel Cotorro natural de Villanuevala Blanca provincia de Burgos de profesion jornalero y Dn Plácido Conde natural de Lences de Burebaprovincia de Burgos de profesion sacristan y vecinos de este Concejo. Para que conste lo firmo, fecha ut supra"

[Firmado y rubricado / Izenpetu eta Zigilatua] : *Dr.* [Doctor] *Nicasio Bande*

[Nota al margen izquierdo / Ezkerreko orri-bazterreko oharta]: *Número 75 DnPascual Gutierrez y Sotoca*

3. Formulario sinodal de difuntos, siglo XIX

FORMULARIO SINODAL (1)

CAN. 1238

I.—Cuando el cadáver es inhumado en la misma parroquia del fallecimiento

Núm.....
D. N. N. N.

En....., provincia de....., diócesis de Vitoria, a..... *(día, mes y año, en letra)*, yo el infrascrito Cura ..... de la iglesia parroquial de..... mandé dar sepultura eclesiástica al cadáver de (2) D. N. N. N., hijo de D. N. y de D.ª N., natural de....., provincia de....., de..... años de edad, y de profesión..... (3). Falleció según certificación facultativa, a las..... *(hora en letra)* de la *(mañana, tarde o noche)* del día de ayer *(o el que fuere)*, en la casa.... (4), núm..... de la calle..... de esta parroquia, a consecuencia de..... *(nombre de la enfermedad)*. En el acto del fallecimiento se hallaba soltero *(o bien «casado con D.ª N. N.» o «viudo de D.ª N. N.», natural de..... provincia de....» «y antes estuvo casado en primeras nupcias con D.ª N. N.», natural de.... provincia de.....»)*. Recibió los Santos Sacramentos de..... (5) *(los que recibiera)*, administrados por el Presbítero *(o presbíteros)* D. N. N. Otorgó testamento ante D. N. N., notario de..... (6). Se le hizo el oficio de sepultura, y ha sido inhumado en este día en el cementerio de est .... en presencia de los testigos D. N. N. y D. N. N., de esta vecindad (7). En fe de lo cual lo firmo, fecha ut supra.

II.—Cuando el cadáver es trasladado a otra parroquia para su inhumación

1) Partida que debe inscribirse en la parroquia del fallecimiento

En..... provincia de..... diócesis de Vitoria, a las..... del *(día, mes y año)*, falleció a consecuencia de....., según certificación facultativa, en la casa..... núm..... de la calle....., D. N. N. N., hijo de D. N. y de D.ª N., natural de..... provincia de....., de..... años de edad, de profesión..... y feligrés del infrascrito Cura de la iglesia parroquial de..... Se hallaba soltero en el acto del fallecimiento *(o «casado con D.ª N. N.» o «viudo de D.ª N. N., natural de..... provincia de.....» «y antes estuvo casado en primeras nupcias con D.ª N. N., natural de..... provincia de.....»)*. Recibió los Santos Sacramentos de..... administrados por el presbítero D. N. N. Otorgó testamento ante D. N. N., notario de..... Su cadáver fué trasladado a....., previas las licencias correspondientes, para ser inhumado en el cementerio de dicho punto *(o en el panteón que la familia del finado posee en dicho punto)*. En fe de lo cual lo firmo, fecha ut supra.

2) Partida que debe inscribirse en la parroquia en que se da sepultura al cadáver trasladado

En..... provincia de..... diócesis de Vitoria, *(día, mes y año)* yo el infrascristo Cura de la iglesia parroquial de..... mandé dar sepultura eclesiástica en el cementerio de esta..... al cadáver de D. N. N. N., que falleció en....., el día....., de..... de mil novecientos....., de donde fué trasladado a est....., previas las licencias del señor Provisor y Vicario general de la diócesis de..... y del señor Gobernador civil de la provincia de....., que me han sido presentadas. Fueron testigos del sepelio D. N. N. y D. N. N. vecinos de..... En fe de lo cual lo firmo, fecha ut supra.

(1) Las partidas de *Bautismo, Confirmación, Matrimonio y Defunción* se extenderán en libros *separados*, con la letra clara, *sin raspaduras*, y, en cuanto sea posible, *sin enmiendas;* salvándose éstas al margen *con media firma*, o al fin de la partida, que no se firmará sino *después de bien examinada*. Las enmiendas se salvarán cerrando lo que se salve entre líneas, de este modo =«tachado»=*(lo que sea)*=no vale=entre líneas=*(lo que haya)*=vale=enmendado=*(lo que esté)*=vale.

(2) Si se trata de un párvulo que no ha recibido el bautismo solemne se pondrá: «el cadáver de un *párvulo sin nombre*, bautizado en caso de necesidad por D. N. N., falleció a las..., etc.» con las demás modificaciones necesarias.—De estos párvulos se inscribirá también partida en el libro de Bautismos.– Si el difunto fuese desconocido, o no se pueden adquirir los datos necesarios para inscribir su defunción con arreglo al formulario se hará constar así en la partida.

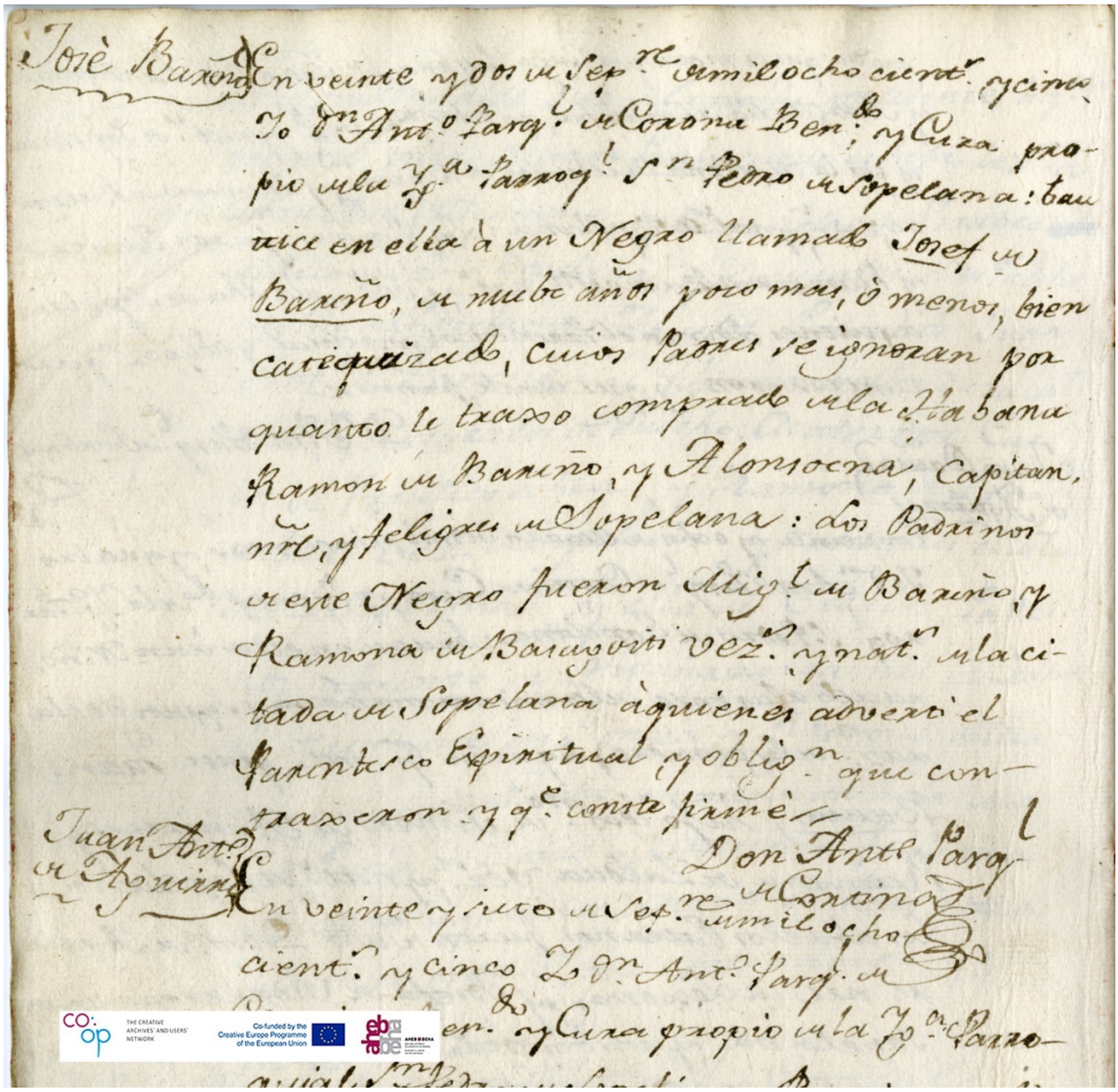
(3) En las partidas de finadas sólo se consignará la profesión cuando hubieren tenido alguna especial o distinta de las ocupaciones comunes a las de su sexo.

(4) Nombre especial de la casa o caserío, si le tiene.

(5) Si no los recibió o no recibió todos, exprésese la causa. cuidando de no lastimar a la fami que ésta fuera culpable. Sólo se hará constar el ministro del Viático y de la Extremaunción.

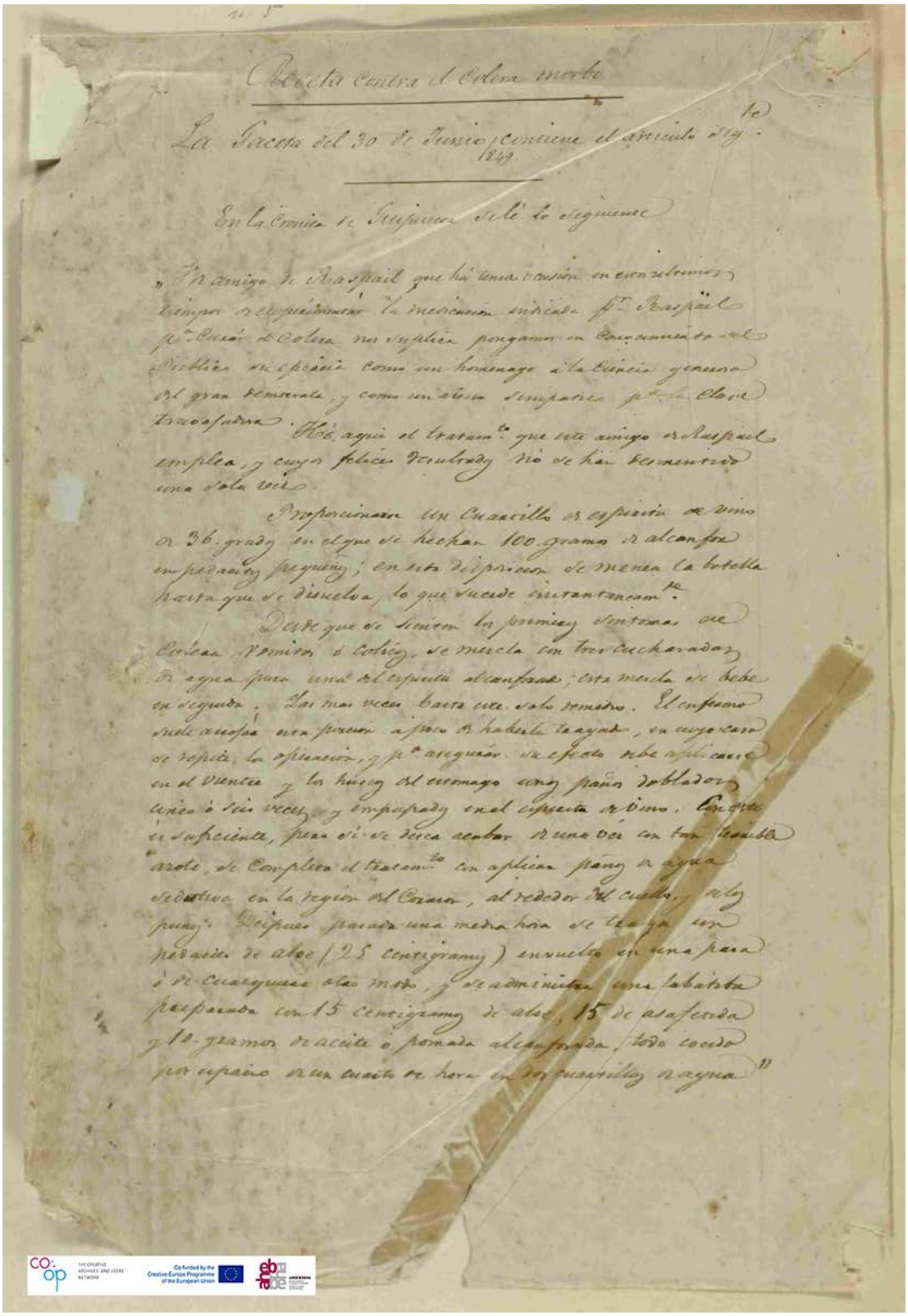
ES/AHEB-BEHA/F006.190(8330/001-00)
Formulario sinodal de difuntos
En: *Libro nº1 de registros reinscritos de difuntos de la parroquia de la Asunción de Nuestra Señora de Gernika - Lumo - Gernika. 06-04-1873 / 21-12-1895.*

4. Documentos curiosos: partida de bautismo de un niño negro comprado en La Habana, 1855



ES/AHEB-BEHA/F006.193 (2377/002-01)
Partida o registro original de bautismo de José Bareño, 22-09-1805
En: *Libro de registros originales de bautizados de la parroquia de San Nicolás de Bari de Getxo - Algorta. 1808 -1839, p. 240*
http://internet.aheb-beha.org/paginas/indexacion/n_ficha_bautismos.php?id_bautismo=517406

5. Documentos curiosos: receta contra el Cólera Morbo, La Gaceta del 30 de junio de 1849, Crónica de Guipúzcoa



Receta contra el Colera morbo

La Gaceta del 30 de Junio 1849 contiene el articulo sig.te

En la Cronica de Guipuzcoa se lé lo siguiente

"Un amigo de Raspail que há tenido ocasion en estos ultimos tiempos de experimentar la medicacion indicada p.r Raspail p.a Curar el Colera nos suplica pongamos en conocimiento del Publico su eficacia como un homenage á la Ciencia generosa del gran demócrata, y como un aviso simpatico p.a la Clase trabajadora. Hé aqui el tratam.to que este amigo de Raspail emplea, y cuyos felices resultados no se han desmentido una sola vez.

Proporcionarse un Cuartillo de espiritu de vino de 36. grados en el que se hechan 100. gramos de alcanfor en pedacitos pequeños; en esta disposicion se menea la botella hasta que se disuelva, lo que sucede instantaneam.te

Desde que se sienten los primeros sintomas de Colera, vomitos ó colicos, se mezcla con tres cucharadas de agua pura una del espiritu alcanforado; esta mezcla se bebe en seguida. Las mas veces basta este solo remedio. El enfermo suele arrojar esta porcion á poco de haberla tragado, en cuyo caso se repite la operacion, y p.a asegurar su efecto debe aplicarse en el vientre y los huecos del estomago unos paños doblados cinco ó seis veces, y empapados en el espiritu de vino. Con esto es suficiente, pero si se desea acabar de una vez con tan terrible azote, se completa el tratam.to con aplicar paños de agua sedativa en la region del Corazon, al rededor del cuello, y de los puños. Despues pasada una media hora se traga un pedacito de aloe (25 centigramos) envuelto en una pasa ó de cualquiera otro modo, y se administra una lavativa preparada con 15 centigramos de aloe, 15 de asafetida y 10 gramos de aceite ó pomada alcanforada, todo cocido por espacio de un cuarto de hora en dos cuartillos de agua"

ES/AHEB-BEHA/F006.299(3208/002-01)
Receta para el edema "cólera" morbo en la Gaceta del 30-06-1849,Crónica de Guipúzcoa
En: *Libro de registros originales de bautizados de la parroquia de San Juan Bautista de Sondika. 1819 - 1878.*

La docencia de la historia económica en las facultades de humanidades: ¿un reto pendiente?

The Teaching of Economic History in the Faculties of Humanities: A Pending Challenge?

Mª Carmen Pérez Artés
Universidad de Almería

Andrés Sánchez Picón
Universidad de Almería

José Joaquín García Gómez
Universidad de Almería

Resumen:

Una vez analizados los planes de estudios de los grados de distintas universidades españolas percibimos que la docencia de la Historia e Instituciones Económica se imparte mayoritariamente en las facultades de económicas y empresariales. Consideramos que esta materia tiene poca presencia en los estudios de humanidades, y en concreto, en los grados de Historia, Geografía y Humanidades. Podríamos decir que la única universidad española que imparte en el grado de Historia asignaturas dentro del ámbito de la historia económica es la Universidad del País Vasco. Ofrece en el grado de historia tres asignaturas obligatorias, dos de historia económica (de España y mundial) y otra denominada *Métodos cuantitativos para historiadores*. Aunque es cierto que otras universidades ofertan alguna asignatura de historia económica en las facultades de humanidades, suelen ser optativas o solo cubren un espacio geográfico/temporal, por lo tanto, acaba siendo muy parcial.
Esta comunicación pone de relevancia la necesidad de que la historia económica también sea conocida por historiadores o geógrafos, y que muchas veces está ausente de sus planes de estudios. Así mismo se presentarán los contenidos de una posible guía docente que pueda ayudar a suplir esta deficiencia en aquellos grados donde no existe presencia de la historia económica, y donde en muchos casos antes del EEES si había. Por lo tanto, creemos que una vía para que la docencia de la Historia Económica siga viva en las aulas puede ser a través de las humanidades, recuperándola donde ya existía con las antiguas licenciaturas o introduciéndolas donde nunca antes habían existido.

Palabras clave: Historia económica, Docencia, Geografía e Historia, Humanidades.

Abstract:

After analysing the curricula of different grades at some Spanish universities we perceive that the teaching of the Economic History is taught primarily in the faculties of Economics. We believe that this subject has little presence in Humanities studies, and in particular, in degrees of history, geography or humanities. We could say that the only Spanish University teaching this kind of subjects in the degree of history is the University of the Basque Country. It offers in the degree of history three compulsory subjects, two of economic history and another called *Quantitative Methods for Historians*. While it is true that other universities offer some courses of Economic History in the faculties of Humanities, they tend to be optional or only cover a geographical/temporal space; therefore, it ends up being very partial.
This communication highlights the need for an historian or a geographer to study Economic History, an important subject that is often absent in their curricula. We will also present a possible teaching guide that could make up for this deficiency in those grades where there is no presence of Economic History even when in many cases they did have before the EHEA. Therefore, we believe that a way for economic history to remain alive in classrooms could be the humanities, recovering it where already existed in the old undergraduate programs or introducing them where ever they had existed.

Keywords: Economic History, University teaching, Geography and History, Humanities.

Introducción

La larga crisis en la que buena parte de la economía mundial se encuentra sumida desde el año 2007 ha aumentado el interés de la opinión pública hacia la Historia económica. Encontramos una prueba de ello en, por ejemplo, las listas de libros más vendidos de economía en los últimos años, que tienen en común la utilización de la perspectiva del largo plazo y de herramientas y teorías propias de nuestra disciplina en sus hipótesis y análisis. Así, destacan los trabajos de Acemoglu y Robinson, de Reinhart y Rogoff, de Piketty o, más recientemente, de Deaton, todos ellos comprados (y suponemos que leídos) no solo por economistas o historiadores económicos, sino por miles (ya millones) de lectores en gran cantidad de países, pertenecientes a diversas clases sociales y con múltiples maneras de pensar y de interpretar la sociedad y la economía de comienzos del siglo XXI[1].

La Historia Económica es estudiada en prácticamente la totalidad de las Facultades de economía a nivel a global y, aunque durante algunos años estuvo en entredicho su presencia en los planes de estudios de muchos países (baste recordar el esfuerzo que, según los mentideros de la profesión, tuvo que hacer en España Mercedes Cabrera en su época de Ministra para conseguir que las diversas asignaturas del área no perdieran, o lo hicieran en mínima medida, su peso), la crisis económica parece haberle dado mayor importancia que nunca. Tal es así que diversos economistas con posiciones relevantes a nivel internacional en el ámbito de la política económica o la empresa han defendido en los últimos tiempos la necesidad de que la Historia económica incremente su presencia en la formación de economistas y gestores de empresas.

En 2008, cuando todavía no había pasado un año desde el estallido de la crisis y los economistas se encontraban buscando explicaciones a un fenómeno cuya magnitud pocos habían sido capaces de predecir, un periodista de Financial Times preguntó a Larry Summers, ex Secretario del Tesoro norteamericano y ex asesor de política económica de Barack Obama, si los economistas "(...) *no habían entendido lo que había ocurrido*". La respuesta de Summers fue que la lectura de clásicos como Bagehot, Minsky o Kindleberger ayudaría a explicar lo que había ocurrido. En este suceso, reproducido por Bradford Delong[2] (ex secretario adjunto del Tesoro de Estados Unidos y profesor de Economía en Berkeley) en un artículo publicado por el diario El País, Summers sugiere que un mayor interés por la historia económica por parte de los economistas podría ayudar en el diagnóstico (y las soluciones) a los problemas económicos.

En este mismo sentido apuntó el diario Financial Times en un editorial del 12 de noviembre de 2013 señalando que "*el recital de leyes y la ritual genuflexión hacia los modelos matemáticos pueden conducir a la materia a una cierta respetabilidad intelectual, pero hay mucho de espurio en ello. Las matemáticas no deberían, por supuesto, ser abandonadas, pero el énfasis en la teoría abstracta debería ser reducido en favor de una dieta intelectual más*

[1] Acemoglu y Robinson (2011), Reinhart y Rogoff (2011), Piketty (2014), Deaton (2015).
[2] Bradford Delong (2011).

equilibrada. Esto debería incluir la relativamente abandonada disciplina de la historia económica". Añade el diario que "(...) hay un reconocimiento de que disciplinas como la psicología, la historia y las finanzas necesitan estar más firmemente incluidas en la enseñanza de la economía. El camino a la publicación en revistas de prestigio debería suponer investigación empírica, no solo poner en marcha una hoja de cálculo de Excel[3]".

The Economist, insistió poco después en este argumento señalando que "*no son solo los estudiantes quienes están insatisfechos con la Economía. Los economistas profesionales* (...) *piensan que la historia económica debería enseñarse más profundamente, citando el hecho de que la Reserva Federal de Ben Bernanke, influida por su conocimiento de la Gran Depresión y del desplome japonés de los años 90, mejoró los resultados de sus pares en el mundo rico. No es simplemente la Historia financiera americana la que importa. Stanley Fischer, gobernador del banco central de Israel entre 2005 y 2013, dice que él encontró en la historia económica (incluyendo la famosa regla de Walter Bagehot de proporcionar generosas cantidades de liquidez a los bancos en problemas, cobrando por ello) útil para combatir la crisis de 2008. Este material hacía tiempo que se había caído del programa de muchas universidades antes del crash.*"[4]

Estas son solo algunas de las publicaciones recientes que reivindican el incremento de la presencia de nuestra especialidad en los programas de economía y empresa, que en algunos países de nuestro entorno ya están empezando a ser escuchadas. Así, el mismo artículo de The Economist avanza que "*Gran Bretaña lidera un impulso global para repensar la manera en la que la economía es enseñada*", señalando que, además de los estudiantes y los profesionales de la economía antes mencionados, muchos tutores "*se quejan del hecho de que la historia del pensamiento económico es raramente enseñada*" y que nuestras disciplinas "*equiparían a los estudiantes con herramientas para utilizar a los pensadores históricos como una fuente de nuevas ideas*".[5]

Pero la reivindicación de una mayor interrelación entre la economía y la historia económica viene de lejos, y grandes pensadores como Marshall, Keynes, Schumpeter, Galbraith, Samuelson o North habían reconocido la utilidad que el conocimiento tanto de la historia económica como del pensamiento económico tenía en la formación de los economistas[6]. En un famoso artículo, Solow señalaba que "*si la economía fuera practicada de esta manera* (cómo él la imaginaba) *no habría nada problemático en lo que respecta a su relación recíproca con la historia económica*. Y advertía de que "s*in embargo, para bien o para mal, la economía ha transitado por un camino diferente, no por el que*

[3] Financial Times (2013).
[4] The Economist (2013).
[5] The Economist (2013, op. cit.)
[6] Méndez Ibisate (2008). Es famosa la frase de Keynes según la cual el economista "*debe estudiar el presente a la luz del pasado para unos fines que tienen que ver con el futuro*" (Keynes, 1924).

yo tenía en mente". Según él, la consecuencia era que la "*economía no aprende nada de la historia económica*".[7]

Como resultado de estas llamadas a aprovechar las herramientas que la historia económica puede proporcionar a la ciencia económica, el número de trabajos publicados por las Top-5 revistas académicas de economía se ha multiplicado en los últimos años.[8]

Pero, ¿qué aporta la historia económica a la economía? El profesor Tortella, en la línea de lo manifestado por Solow, defiende en el prólogo de uno de sus manuales más utilizados la interrelación entre la economía y la historia económica "(...) *sin olvidar, por supuesto, la irremediable circularidad de las ciencias sociales*". Para él, la tarea del economista "(...) *consiste en marcar reglas de juego y fijar modelos (el famoso ceteris paribus) en un mundo que no se está quieto. Cuando el economista tiene perfilado su modelo, una perturbación (guerra, sequía, cambio de gustos o de costumbres, o cualquier otra calamidad) le trastrueca los supuestos y se lo deja inservible*".[9] Para Tortella, la historia económica permite al economista disponer de una visión de largo plazo que generalmente no existe en los modelos teóricos, así como tener la posibilidad de testar dichos modelos en la realidad histórica. Permite, en otras palabras, que los estudiantes estudien economía "eliminando" el "ceteris paribus". Para Cipolla (1988), el economista se orienta hacia el futuro y trata de buscar las leyes que ponen en relación las variables económicas, dejando de lado (otra vez el ceteris paribus) aquellas que considera exógenas. La Historia, que prioriza el pasado, hace que el economista no se olvide de la existencia de estas variables y trate de tenerlas en cuenta para matizar su explicación de la realidad económica.

En este trabajo defendemos la necesidad de que la historia económica no solo sea conocida (y valorada) por los economistas, sino también por historiadores o geógrafos, ya que está ausente en la mayoría de sus planes de estudios. En este sentido, venimos a completar el estudio realizado por la Asociación Española de Historia Económica, presentado en la primavera de 2014, donde se analizó el tamaño, la composición y las características principales que el área de Historia e Instituciones Económicas tiene en las universidades españolas[10]. La estructura de nuestra investigación es la siguiente: tras esta introducción, en la que hemos repasado la creciente importancia de nuestra disciplina para los economistas, en la segunda sección analizamos la aportación que la historia económica podría hacer en los estudios de humanidades, geografía, ciencias políticas o incluso, en los de Historia. En la tercera sección hacemos un análisis de la presencia de esta asignatura en dichos grados. Finalmente se presenta una posible guía docente con contenidos prácticos y teóricos que puedan ayudar a suplir esta deficiencia, sobre todo en aquellos grados donde no encontramos nada relacionado con la historia económica, y que en muchos caso antes del EEES si se contemplaba. En

[7] Solow (1985).
[8] Abramitzky (2015).
[9] Tortella (1994) y Tortella y Núñez (2011).
[10] Informe completo disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/09/encuesta_aehe_Informe_abril_2014_ok.pdf

las conclusiones planteamos que una vía para que la docencia de la Historia Económica siga viva en las aulas puede ser a través de las humanidades, recuperándola donde ya existía con las antiguas licenciaturas o introduciéndolas donde nunca antes habían existido.

1. La historia económica y su aplicación en las carreras de humanidades.

Adelantando algunos resultados que comentaremos posteriormente, la docencia de la historia económica ha desaparecido parcial e incluso totalmente de más de la mitad de los nuevos grados universitarios de las facultades de humanidades españolas. En este punto, cabe preguntarse si siempre ha sido así y si realmente, la historia económica como ciencia autónoma a caballo entre la economía y la historia, es una rama de las ciencias económicas tal y como parecen sugerir los datos obtenidos.

La Historia Económica hace que coexistan dos posturas epistemológicas, y por lo tanto para unos autores constituirá una rama de la economía aplicada, y para otros de la Historia General. Aunque es indiscutible que necesita de la Teoría Económica, creemos que también necesita de otros elementos. En este sentido, Schumpeter decía que "*el desarrollo económico constituye simplemente el objeto de la Historia Económica, que, a su vez, no es más que una parte de la Historia General, separada del resto por meros propósitos de exposición. Debido a esta fundamental dependencia del aspecto económico respecto a lo demás, no es posible explicar el cambio económico limitándose a las condiciones económicas, sino a situaciones globales*"[11].

Para abordar este apartado, utilizaremos la definición que Cipolla hace la historia económica, y que reza tal que así:

> "es la historia de los hechos y las vicisitudes económicas a escala individual o empresarial o colectiva (...)considerada en sentido amplio, es decir, en el sentido de que por ella debe entenderse, y en ella debe incluirse, no sólo la narración de los hechos económicos, sino también la historia de los hombres y de las instituciones, además de las estrechas y a menudo inextricables relaciones entre instituciones y vicisitudes económicas, y entre estas últimas y las vicisitudes sociales, políticas y culturales"[12].

De esta explicación se desprende que los historiadores económicos deben de tener conocimiento en ambas disciplinas, tanto en historia como en economía, al estilo Schumpeteriano. Ya en 1929 con la fundación de la revista Annales, llamada en su origen *Annales d'histoire économique et sociale,* Febvre y Bloch hacían notar la necesidad de un intercambio intelectual. Así, el comité de redacción de la célebre revista, no sólo incluía a estos historiadores de historia

[11] Schumpeter (1975) pp. 60.
[12] Cipolla (1991) pp. 15.

antigua y moderna, sino también a un geógrafo, a un sociólogo, a un economista y a un especialista de ciencia política[13]. Posteriormente, Vilar elaboró su concepto de historia total, donde pretendía que fuera una investigación científica, desde el punto de vista marxista, capaz de enlazar los diversos niveles de la actividad social. En 1960 propuso un programa de historia total que ocupara diversos ámbitos: la demografía, la producción de bienes, el movimiento de las rentas, los intercambios y el estudio de las tensiones y conflictos sociales originados por el propio crecimiento. Esta historia total no consistía en hablar de todo, ni en una yuxtaposición de elementos de la historia económica + historia social + historia política + historia cultural, sino en la articulación de las estructuras con los acontecimientos. Definió el objeto de la ciencia histórica como "la dinámica de las sociedades humanas. La materia histórica la constituyen los tipos de hechos que es necesario estudiar para dominar científicamente ese objeto"[14]. En los tipos de hechos incluía los hechos de masas, los hechos institucionales y los acontecimientos. Hablaba así mismo de una *teoría global*, que permitiera pasar del análisis económico-estadístico a una historia razonada. Otro concepto que resulta interesante de este autor es el de "pensar históricamente". Vilar incitaba a repensar, como historiadores, los problemas históricos, pero también como ciudadanos, estimulaba a pensar la historia y el mundo personal y críticamente[15]. Esta idea fue recogida por Fontana, para quién los temas históricos deben de ser analizados de forma global en su evolución para mostrar de qué modo el análisis histórico puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales, incluso en la actualidad[16]. Como podemos intuir, estos problemas históricos y humanos también incluían los económicos.

Por lo tanto, diversas corrientes historiográficas como el marxismo, los Annales o la historia económica institucional incluyen las causas sociales, institucionales o ideológicas como factores que repercuten en el estancamiento o en el crecimiento económico, por lo que la explicación de las economías del pasado no puede prescindir de ellos. Esto se contrapone con las premisas de la nueva historia económica o cliometría, nacida en los Estados Unidos en la década de 1950, que defienden que el método del historiador económico debe ser el mismo que el del economista y que la validez de los modelos se comprobará haciendo uso de técnicas econométricas que medirán el grado de influencia de cada una de ellas sobre el objeto de análisis. En cualquier caso, no podemos obviar las aportaciones de la cliometría para el estudio de la historia económica[17].

Después de este brevísimo recorrido historiográfico para ver en qué punto se encuentra nuestra disciplina, es decir, si es historia, economía o ambas, nos parece oportuno citar un reconocido manual que actualmente se utiliza en las facultades para estudiar la Historia Económica. Se trata de la obra de Cameron, donde realiza un enfoque histórico del desarrollo económico desde la antigüedad hasta el siglo XXI, rompiendo con la idea que pueda existir de que la

[13] Burke (1993).
[14] Vilar (1980).
[15] Vilar (2004)
[16] Fontana (1999)
[17] Escudero (1997)

historia económica empieza con las economías capitalistas[18]. Podemos entender que este manual considera la economía como una contribución a la historia para llegar a la comprensión de la evolución de las sociedades humanas del pasado. Cabe aquí citar otras dos obras anteriores donde dos historiadores económicos se preocuparon por la formación en economía de los historiadores. La primera fue publicada en 1980 por Hawke y estaba pensada para los estudiantes de Historia que necesitaran algunos conocimientos de Economía[19]. Principalmente estaba destinado a los estudiantes de Historia Económica del Reino Unido para cuando se enfrentaran a la asignatura *Principios de Economía*. Sin embargo y tal como lo refleja en su libro, era consciente de que también en Australia, Nueva Zelanda, en EEUU, España e Italia, los alumnos de Historia tenían problemas para relacionar la teoría económica con los estudios históricos. La otra obra data de solo seis años después y fue escrita por Tortella. Igual que la anterior, estaba dirigida a historiadores, ya que creía que debía "*existir una interrelación y una interdependencia mucho mayores de lo que la mayoría de historiadores y economistas parecen dispuestos a admitir* (...) *Para los economistas somos historiadores, para los historiadores somos economistas*"[20]. En él pone de manifiesto los pocos conocimientos que se tienen de economía entre los estudiosos de la historia, quizás por presentarse la primera como una ciencia social árida y difícil. Es por esto que publicó este libro que también quiso dirigir a aquellos historiadores que no tuvieran pensado seguir por el camino de la Historia Económica, ciencia que define como "*una rama de la Historia, en tanto que estudia una parcela de la sociedad en su dimensión del largo plazo, como una rama de la Economía, en cuanto que utiliza el pasado como fuente de evidencia empírica para contrastar las teorías y métodos de la ciencia económica*"[21]. En cualquier caso, su eje de estudio es el cambio económico y las principales preguntas a las que se intenta responder son las relativas al origen, desarrollo y consecuencias del crecimiento económico.

Por lo tanto, podemos decir que desde sus inicios se entendía el carácter multidisciplinar de la historia económica, que necesita por un lado de la teoría económica pero también del análisis e interrelación de los hechos del pasado entre los que se incluyen los políticos, sociales o culturales, en definitiva, todos los que afectan al ser humano. Y como hemos ido viendo, este pensamiento era compartido tanto por historiadores como por economistas. Cabe preguntarse si la infravaloración de los conocimientos sobre historia económica en las facultades de humanidades del siglo XXI es un debate en la actualidad y si recibe la suficiente atención que merece. Para ello hemos realizado una revisión de todos los trabajos aportados en este sentido a los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica realizados por la Asociación Española de Historia Económica.

Lo primero que llama la atención es que, de las comunicaciones presentadas, solo una pone de manifiesto la escasa presencia de nuestra disciplina en las

[18] Cameron (1994)
[19] Hawke (1980)
[20] Tortella (1986) pp. XIII.
[21] Tortella (1986) pp. 2.

carreras de humanidades[22]. Por lo tanto, la formación en conocimiento histórico económico en las humanidades no parece ser motivo de gran preocupación en la actualidad. Sin embargo, encontramos al menos cuatro que se interesan por la función de la historia económica y su didáctica en los economistas, señalando el carácter multidisciplinar de la misma, y por tanto la formación humanista en las carreras de económicas[23]. Creemos pues que es hora de recuperar la idea de Hawke, entre muchos otros, de que entre los conocimientos básicos de los estudiantes de Historia debe encontrarse la economía. Esto no quiere decir que no sea de una manera adaptada y útil para el fin que se persigue, ya que como este mismo autor cita *"historiadores y economistas tienen intereses que se complementan, más que intereses idénticos. Por la forma en que ambas disciplinas se han ido desarrollando, entre ellas habrá, lógicamente, diferencias de estilo y maneras de expresarse. Sin embargo no hay duda de que tienen mucho en común"*[24].

2. La docencia de historia económica en los grados de historia y humanidades.

El objeto de este apartado es analizar el grado de presencia actual de la historia económica en las titulaciones universitarias españolas vinculadas al ámbito de las "Artes y Humanidades". Para ello hemos consultado, a través de las distintas páginas web de nuestras universidades, los planes de estudio de los grados de Historia y de humanidades y hemos revisado las asignaturas que se han impartido o se están impartiendo en el curso académico 2015-2016. A continuación hemos construido un censo teniendo en cuenta si entre dichas materias existía alguna relacionada con la historia económica o no. En el siguiente cuadro (tabla 1) podemos observar un resumen de los datos obtenidos.

Tabla 1. Asignaturas de historia económica en los grados de humanidades ofertados por distintas universidades públicas españolas

Universidades	**Grados**	**Oferta formación historia económica o relacionada**	**Asignatura y obligatoriedad**
U. de La Coruña	Humanidades	No	
U. de Vigo	Geografía e Historia	No	
U. de Santiago de Compostela	Historia	Si	Historia de los procesos de globalización (OP)
			Economía y sociedad en la época moderna (OP)
			Economía, Sociedad e Instituciones en la

[22] Quinteros (2010)
[23] Negrín (1999 y 2003), García (1991), Llopis (1990)
[24] Hawke (1980)

			Antigüedad (OP)
U. Jaume I	Historia	No	
	Humanidades	No	
U. de Oviedo	Historia	No	
U. Illes Balears	Historia	Si	Historia económica de las sociedades preindustriales (OP)
			Historia económica de las sociedades industriales (OP)
U. Rovira i Virgili	Historia	No	
U. de Cantabria	Historia	Si	Sociología y economía para historiadores (OP)
U. del País Vasco	Historia	Si	Historia económica mundial (OB)
			Historia económica de España (OB)
			Métodos cuantitativos para historiadores (OB)
			Seminario de historia económica (OP)
U. Pública de Navarra	Historia	No	
U. de Navarra	Historia	No	
U. de Alcalá	Historia	Si	Sociedad y economía de la Europa moderna (OB)
	Humanidades	No	
U. Murcia	Historia	No	
UNED	Geografía e Historia	No	
U. Rey Juan Carlos	Historia	Si	Historia del Pensamiento y de las instituciones económicas (OB)
U. Valencia	Historia	Si	Historia Social y económica de la Edad Media (OP)
U. Alicante	Historia	No	
	Humanidades	No	
U. Almería	Historia	No	
	Humanidades	No	
U. de Castilla La Mancha	Historia	Si	Mundo actual: sociedades, economías, culturas (OP)
	Humanidades	No	
U. Pablo de Olavide	Geografía e Historia	Si	Historia del consumo (OP)
			Población, recursos, desarrollo (OP)

	Humanidades	No	
U. Granada	Historia	Si	Historia económica y social en la edad media (OP)
U. Cádiz	Historia	No	
	Humanidades	No	
U. Córdoba	Historia	Si	Historia Moderna Universal I: Economía, demografía y sociedad (OB)
			Economía y sociedad en la España Contemporánea (OP)
U. Huelva	HIstoria	SI	Sociedad y economía en la Edad Media (OP)
U. Jaén	Geografía e Historia	No	
U. Málaga	Historia	No	
U. Sevilla	Historia	Si	Historia económica y social del mundo hispánico en la Edad Moderna (OP)
U. Las Palmas	Historia	Si	Historia económica (OB)
U. La Laguna	Historia	Si	Historia de los sistemas económicos (OP)
U. Burgos	Historia	No	
U. Valladolid	Historia	No	
U. Pompeu Fabra	Humanidades	No	
U. Extremadura	Historia y patrimonio histórico	No	
U. León	Historia	No	
U. Salamanca	Historia	Si	Historia y fundamentos de Economía (Formación Básica OP)
	Humanidades	Si	Historia y fundamentos de Economía (Formación Básica OP)
	Geografía	SI	Historia y fundamentos de Economía (Formación Básica OP)
U. Autónoma de Madrid	Historia	Si	Economía y medioambiente en la prehistoria (OP)
			Historia económica de occidente (OP)
	Humanidades	Si	Historia económica de Europa moderna y contemporánea (OP)

	Geografía y ordenación del territorio	No	
U. Carlos III	Humanidades	Si	Historia del pensamiento económico (OP)
U. Complutense	Historia	No	
U. de La Rioja	Geografía e Historia	No	
U. Barcelona	Historia	No	
Autónoma de Barcelona	Historia	Si	Historia social y económica de la antigúedad (OB)
			Historia social y económica del mundo contemporáneo (OP)
U. Zaragoza	Historia	Si	Historia económica y social de la edad media (OP)
			Historia económica y social de la edad moderna (OP)
			Historia económica del mundo contemporáneo (OP)
U. Girona	Historia	Si	Historia Social y económica (OP)
U. Lleida	Historia	Si	Historia económica y social (Básica)
	Geografía	Si	Historia económica y social (Básica)
	Historia del arte	Si	Historia económica y social (Básica)

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de los grados de Historia y Humanidades impartidos en las Universidades públicas españolas

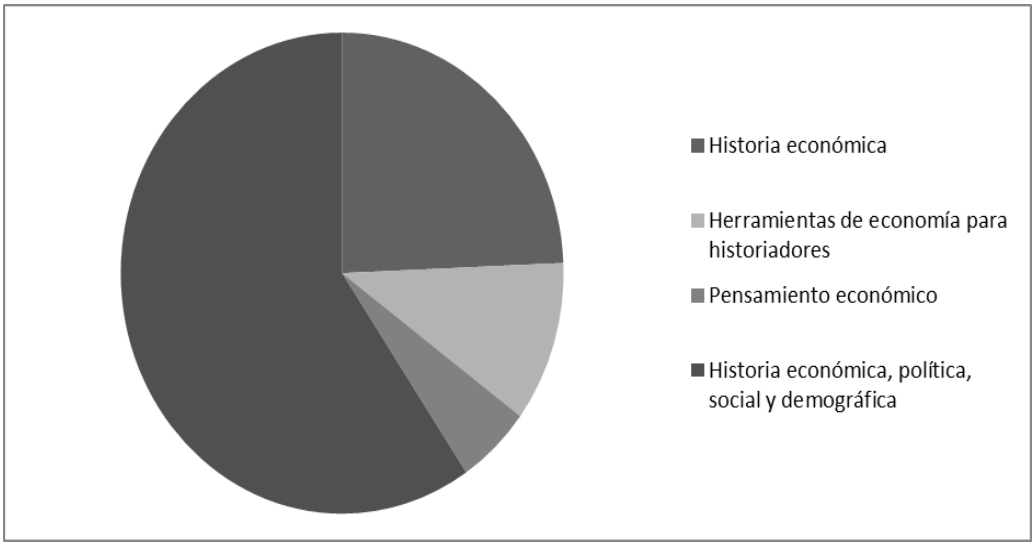
El cuadro presenta, en la primera columna, el listado de universidades públicas españolas que imparten grados de Historia y/o Humanidades. De las 50 universidades públicas, las 44 que aquí se muestran ofertan alguno de estos grados, mientras que 6 no lo hacen (la Universidad Internacional de Andalucía, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Politécnica de Cartagena y la Universidad Politécnica de Cataluña). En la segunda columna se especifican los grados que imparte cada una de las 44 universidades, mientras que en la tercera columna se establece si en el plan de estudios correspondiente se prevé o no oferta formativa en historia económica. Finalmente, la cuarta columna describe la denominación concreta de la asignatura y, entre paréntesis, muestra el carácter obligatorio o no de la misma.

La información obtenida muestra que entre las 44 universidades españolas con grados en Historia y/o Humanidades, 10 imparten ambos grados, 3 el grado de

Humanidades exclusivamente y 31 el de Historia únicamente. El resultado más significativo es que, tras la implantación generalizada del Plan Bolonia en el curso 200-2010, 21 de estas 44 universidades cuentan con presencia de alguna asignatura de historia económica o similar en estos grados. Por otro lado, hemos contabilizado en total 37 asignaturas de nuestra área impartidas en las 21 universidades en las que tenemos docencia.

Dentro de estas 37 asignaturas, hay un grupo de 9 que realizan un análisis económico de un periodo de la Historia y/o una región, entre las que se encuentran Historia económica de las sociedades preindustriales, historia económica de las sociedades industriales (U. Illes Balears), Historia económica mundial, historia económica de España, seminario de historia económica (U. País Vasco), Historia económica (U. Las Palmas), Historia económica de occidente, historia económica de Europa moderna y contemporánea (U. Autónoma de Madrid) e Historia económica del mundo contemporáneo (U. Zaragoza). Este grupo se centra en la historia económica de regiones y/o periodos históricos determinados y los contenidos teóricos, según el programa de las asignaturas, se ajusta a los impartidos en Economía o ADE. Otro grupo 4 de asignaturas tratan de dotar a los estudiantes de herramientas de la teoría económica para poder utilizarlas en el análisis histórico, no siendo asignaturas de historia económica en sí. Entre ellas se encuentran Población, recursos y desarrollo (U. Pablo de Olavide) e Historia y fundamentos de economía (U. Salamanca). También hay 2 asignaturas que son más propias de la Historia del pensamiento económico que de la historia económica, como Historia de los sistemas económicos (U. La Laguna) e Historia del pensamiento económico (U. Carlos III). Finalmente, el grupo de asignaturas mayoritario está formado por materias en las que se entrelaza la historia económica, la demografía histórica, la historia política o la sociología histórica. En este grupo se encuadran Historia de los procesos de globalización, Economía y sociedad en la época moderna, Economía, sociedad e instituciones en la antigüedad (U. Santiago de Compostela), Sociedad y economía de la Europa moderna (U. de Alcalá), Historia social y económica de la Edad Media (U. de Valencia), Mundo actual: sociedades, economías, culturas (U. Castilla La Mancha), Historia del consumo (U. Pablo de Olavide), Historia Económica y social en la Edad Media (U. Granada), Historia Moderna Universal I: Economía, demografía y sociedad, Economía y sociedad en la España contemporánea (U. Córdoba), Sociedad y economía en la Edad Media (U. Huelva), Historia económica y social del mundo hispánico en la Edad Moderna (U. Sevilla), Economía y medioambiente en la prehistoria (U. Autónoma de Madrid), Historia social y económica de la antigüedad, Historia social y económica del mundo contemporáneo (U. Autónoma de Barcelona), Historia económica y social de la edad media, Historia económica y social de la edad moderna (U. Zaragoza), Historia Social y económica (U. Girona) e Historia económica y social (U. Lleida).

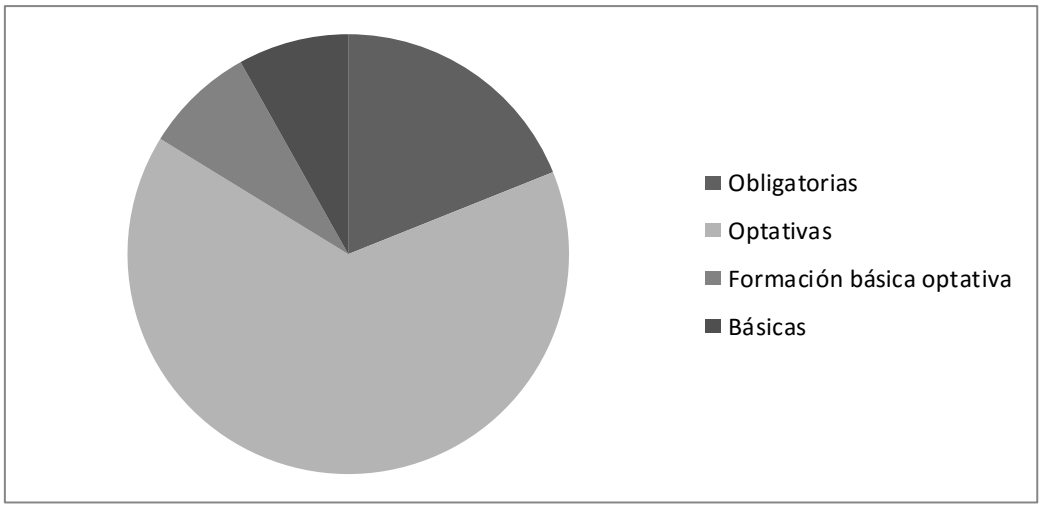
Figura 1. Clasificación de las asignaturas de historia económica impartidas en los grados de Historia y Humanidades



Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de los grados de Historia y Humanidades impartidos en las Universidades públicas españolas

Otra cuestión es la obligatoriedad o no de las asignaturas de nuestra área. En este sentido, los datos disponibles muestran que 7 de estas 37 asignaturas son de carácter obligatorio, mientras que 24 son optativas. Otro grupo conformado por 3 asignaturas de la Universidad de Salamanca son calificadas como de "formación básica optativa" y las 3 asignaturas que se imparten en la Universidad de Lleida son calificadas como "básicas". En la siguiente figura (figura 1) se resume esta cuestión.

Figura 2. Obligatoriedad de las asignaturas de historia económica impartidas en los grados de Historia y Humanidades



Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de los grados de Historia y Humanidades impartidos en las Universidades públicas españolas

3. Propuestas para una guía docente de la asignatura de Historia Económica en un Grado de Historia o Humanidades.

En este apartado presentamos los posibles contenidos de un guía docente para una asignatura de Principios de Historia Económica para historiadores. Se trataría de una asignatura de 6 Créditos ECTS dentro del plan actual de los grados universitarios.

Debido a que desde la implantación de los grados universitarios las asignaturas son cuatrimestrales, hemos hecho una selección de los contenidos mínimos que consideramos que debe de tener un historiador sobre historia económica. Esto lo realizamos a propósito de los resultados obtenidos en el apartado anterior donde en numerosos grados de humanidades no encontramos ninguna asignatura de nuestra área. Teniendo en cuenta que la formación más completa en este sentido la propicia la Universidad del País Vasco, hemos tomado sus guías docentes como referencia con especial atención a la asignatura de *Métodos Cuantitativos para Historiadores*, única provincia que la imparte.

Para empezar, creemos que los alumnos deberían de familiarizarse con los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen, y no sólo a nuestra disciplina, sino a la Historia en sí. Por tanto, una primera sesión teórico-práctica la dedicaríamos a introducir Excel como herramienta de trabajo, donde se trabajarían los conceptos básicos y la presentación de los datos en tablas y representaciones gráficas. Esto se corresponde con el primer tema de introducción de la asignatura citada anteriormente. Los siguientes temas serían de contenidos teóricos, en su mayoría dedicados a la Historia Económica Mundial, ofreciendo un epígrafe a la Historia Económica de España en los momentos que hemos considerado más significativos. No pretendemos hacer una guía docente como tal, sino proponer una línea argumental muy general y abierta pero que recoja las principales ideas del desarrollo económico en todos sus aspectos desde la edad media, ya que uno de los resultados obtenidos de la tabla anterior es que a veces la economía y sociedad se ve acotada a una época concreta, lo que no permite obtener una visión de conjunto.

Si se diera el caso, empezaríamos los contenidos teóricos propios de la asignatura de *Principios de Historia Económica* con la explicación de la expansión y crisis del feudalismo abarcando del siglo X al XV. El siguiente tema sería un resumen de la economía europea entre los siglos XVI y XVIII, poniendo especial énfasis en las manufacturas, el comercio, las colonias y las finanzas El tercer tema se dedicaría a la industrialización y sus procesos. Consideramos que sería interesante para los alumnos de historia que tomarán conciencia de la difusión de la industrialización en España, poniendo especial atención en la introducción del capital exterior, la minería, los ferrocarriles y la modernización de la banca. Se trata de centrarse sobre todo en el período de tiempo (1840-1890). En el tema cuatro se explicarían los aspectos más importantes de la configuración de la economía internacional entre 1870 y 1913. Este tema nos permitiría continuar con el epígrafe anterior dedicado a España donde se haría referencia a la depresión agraria y el viraje proteccionista español entre 1890 y 1936. El quinto tema estaría dedicado a la economía mundial de entreguerras.

Terminaríamos los contenidos con el sexto y último tema de esta posible guía docente. En este tema se abordaría el capitalismo desde la etapa de su crecimiento hasta su crisis final. Por tanto, sería desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Dedicaríamos un último epígrafe a la historia económica de España para referirnos a la economía franquista en todas sus etapas, por lo tanto, nos centraríamos en los años que van desde 1939 hasta 1975. Acabaríamos con una breve explicación sobre la economía de la España democrática y su estado actual.

Somos conscientes de lo ambicioso que puede resultar explicar todos estos contenidos en una asignatura cuatrimestral universitaria. Es por esto que simplemente hemos señalado los grandes temas o bloques dejando margen para que cada profesor los expusiera de forma que seleccionase los aspectos o hitos que considerase más importantes o pertinentes para cumplir con el objeto de esta asignatura. Aunque al final de la misma las explicaciones pudieran resultar parcialmente superficiales, creemos que conseguiríamos que los alumnos de las facultades de humanidades pudieran adquirir una idea a largo plazo y de hechos interrelacionados que le permita conocer otro de los aspectos que ha posibilitado el progreso de las sociedades humanas desde el pasado, como es el económico y su desarrollo. Como otros autores ya citados, creemos que es necesario no sólo para el historiador económico, sino para cualquier estudioso de los hechos históricos.

Conclusiones

Desde la década 1970, la historia económica había ido perdiendo notoriedad en las facultades de economía de todo el mundo, quizás debido a la crisis económica del petróleo y a las políticas económicas de corte neoclásico y liberal que se pusieron en marcha en la mayor parte de los países capitalistas. En esta ideología se primaban los modelos matemáticos y la creencia en la economía como ciencia, dejando a un lado la historia y el largo plazo a la hora de solucionar los problemas del sistema capitalista.

En paralelo, muchos colegas se sintieron atraídos por la cliometría como corriente que podía aunar las matemáticas y la historia, llevando al extremo los métodos económicos para explicar el pasado, quizás en detrimento del estudio de los acontecimientos históricos en sí.

La última crisis ha vuelto a poner de relieve la importancia de la Historia económica no solo en las facultades de economía, sino también a nivel político, empresarial e incluso sociolaboral. La razón está en la falta de previsión de la crisis por los modelos que propone la teoría económica, lo que ha llevado a que muchos economistas de prestigio hayan reivindicado nuestras asignaturas.

El objetivo de este trabajo es comprobar si este interés por la Historia económica se ha trasladado a las carreras de Humanidades, de manera que los historiadores dispongan de una herramienta más para analizar la evolución de la sociedad en el pasado.

Para ello hemos examinado los planes de estudio de las facultades de Humanidades, haciendo especial énfasis en las carreras de Historia (o Geografía e Historia) y de Humanidades. Los resultados obtenidos muestran que 21 de las 44 universidades que imparten estos grados tienen presencia de historia económica. En este dato se han considerado como pertenecientes a nuestra área también aquellas asignaturas que tenían contenidos económicos unidos a otros de carácter social, político, demográfico, etc. Por ello, con este dato estamos sobrevalorando la presencia de la historia económica en estos grados, pues las asignaturas de historia económica y/o pensamiento económico propiamente dichos únicamente se imparten en 11 universidades (9 de historia económica y 2 de pensamiento económico).

Queremos destacar a la Universidad del País Vasco como ejemplo de ofertar un programa completo de nuestra disciplina en la carrera de Historia, siendo además la única que permite al historiador especializarse en nuestra área con la asignatura *Métodos Cuantitativos para Historiadores*.

Para terminar, estos datos sugieren, tal y como habíamos planteado en nuestra hipótesis, que hay una ausencia notable de nuestras asignaturas en los planes de estudio de los grados de humanidades en general, posiblemente agudizada en los últimos años como consecuencia de la implantación de los planes de Bolonia.

Creemos que la recuperación de la Historia económica en Humanidades permitiría proporcionar a los historiadores conocimientos necesarios para entender el pasado en su conjunto, teniendo en cuenta la importancia de la economía en cualquier sociedad y, por otro lado, podría ser una posible vía para dignificar y expandir nuestra área de docencia.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo y la orientación prestada por los profesores Carmen Sarasúa y Antonio Escudero. Esta comunicación se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación HAR2013-47182-C2-2-P y HAR2014-56428-C3-1-P, financiados por el MEC-MICINN (Gobierno de España).

Referencias bibliográficas

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2011) *¿Por qué fracasan los países?*, Deusto. Barcelona.

Bradford Delong, J. (2011) *La ciencia económica en crisis*, El País, Edición de 22 de Mayo de 2011.

Burke, P. (1993) *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Gedisa.

Cameron, R. (1994) *Historia económica mundial. Desde el paleolítico hasta el presente*, Alianza.

Cipolla, C.M. (1988) *Entre la historia y la economía. Introducción a la historia económica*, Crítica. Barcelona.

Cipolla, C. M. (1991): *Entre la Historia y la Economía*, Barcelona, Editorial Crítica. Barcelona.

Deaton, A. (2015) *El gran escape. Salud, riqueza y los orígenes de la desigualdad*, Fondo de Cultura Económica. México.

Escudero, A. (1997) "La Nueva Historia Económica", *Revista Íber*, Nº 12.

Financial Times (2013) Editorial del 12 de noviembre de 2013.

Fontana, J. (1999) *Introducción al estudio de la historia*, Crítica.

García Ruiz, J.L. (1991) "Una reflexión didáctica sobre historia económica y economía", *II Encuentro DHE*, Badajoz

Hawke, G.R. (1980) *Economics for historians*, Cambridge University Press. Cambridge.

Keynes, J.M. (1924) *Ensayos biográficos*, Crítica (1992). Barcelona.

Llopis Angelán, E. (1990) "La funciónde la historia económica en la formación de los economistas", *I Encuentro DHE*, Zaragoza.

Méndez Ibisate, F. (2008) "¿Deben los economistas estudiar la historia de la economía?: Un análisis metodológico de nuestra materia", *documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, Universidad Complutense de Madrid.

Negrín de la Peña, J.A. (1999) "Economía y humanismo: la formación humanista a alumnos de económicas y empresariales", *VI Encuentro DHE*, Jaén.

-(2003) "La historia económica en clave multidisciplinar", *VII Encuentro DHE*, Murcia.

Piketty, T. (2014) *El capital en el siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica. México.

Quinteros Cortés, J. (2010) "La Historia Económica en los Grados de Historia y Humanidades: ¿ausencia o deficiencia? Hacia una actualización de conceptos en el estudio económico de las sociedades preindustriales", *IX Encuentro DHE*, Toledo.

Reinhart, C. y Rogoff, K. (2011) *Esta vez es distinto: ocho siglos de necedad financiera*, Fondo de Cultura Económica. México.

Schumpeter, J.A. (1975) *Historia del análisis económico*, Ariel.

Solow, R.M. (1985) "Economic History and Economics", *The American Economic Review*, 75 (2), pp. 328-331.

The Economist (2013) Keynes's new heirs. Britain leads a global push to rethink the way economics is taught

Tortella, G. (1986) *Introducción a la economía para historiadores*, TECNOS, Madrid.

Tortella, G. (1994) Discurso en la recepción del Premio Rey Juan Carlos de Economía, Revista de Historia Económica 94 (3), pp. 487-506.

Tortella, G. y Núñez, C.E. (2011) *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Alianza editorial. Madrid.

Vilar, P. (1965) *Crecimiento y desarrollo*, Ariel.

Vilar, P. (1980) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Crítica. Barcelona.

Vilar, P. (2004) *Pensar históricamente, reflexiones y recuerdos*, Crítica. Barcelona.

Buscando espacio más allá de la formación básica. Una propuesta de Historia Monetaria y Financiera en el marco de los planes 3+2

Looking for a place beyond the basic training courses. A Monetary and Financial History proposal under "3+2 syllabus"

Jerònia Pons Pons
Universidad de Sevilla

Manuel González Mariscal
Universidad de Sevilla

Pablo Gutiérrez González
Universidad de Sevilla

Resumen:

En la última década, la aplicación del EEES ha resultado en la progresiva desaparición de las asignaturas avanzadas del área de Historia e Instituciones Económicas en las titulaciones de Economía, Empresa y Finanzas y Contabilidad, de modo que el papel de la asignatura ha quedado reducido en numerosas facultades al ámbito de la formación básica. Sin embargo, la próxima transformación de los planes de estudios hacia el modelo de tres cursos de grado y dos de máster plantea nuevas posibilidades para reformular el papel de la Historia Económica, complementando el carácter de formación básica con asignaturas avanzadas en las que se profundice en áreas temáticas concretas según el perfil de la titulación.
Esta comunicación presenta una propuesta de Historia Monetaria y Financiera como asignatura de los másteres asociados a perfiles de economía, finanzas, contabilidad y comercio. Se retoman elementos probados y contrastados en experiencias anteriores: el planteamiento del curso se centra en una estructura modular temática en la que se evita la organización cronológica de los contenidos. De este modo, la asignatura se divide en tres módulos dedicados a: 1) Sistemas Monetarios; 2) Banca y Bolsa; y 3) Seguros. Cada uno de los bloques se desarrolla haciendo un uso intensivo de metodologías que estimulan la participación activa del alumnado. De forma paralela al desarrollo del curso, los alumnos deben elaborar un ensayo de investigación en el que se apliquen las competencias y conocimientos adquiridos.

Palabras clave: Moneda, Banca, Seguros, Bolsa.

Abstract:

During the last decade, the implementation of EEES framework has resulted in the extinction of specialized subjects in Economic History in Economics, Business and Finance degrees, remaining only basic training courses in the field. However, the transformation of curricula to three courses of Bachelor plus two of Master studies poses several chances to reformulate the role of Economic History, keeping it as a basic training subject, but introducing advanced courses going into detail on specific topics according to the profile of the degree.
This paper presents the proposal of a Monetary and Financial History course as a first-year Master subject in the programs related to Economics, Business, Finance and Trade. We use elements proven by previous experiences: the structure of the course avoids a chronological organization of the contents. Thus we establish three main modules focused on: 1) Monetary systems; 2) Banking and Stock markets; 3) Insurance. Each module requires active participation by the students. In parallel, the students have to prepare a research essay employing competences and knowledge gained.

Keywords: Money, Banking, Insurance, Stock market.

El EEES y la historia económica. Un diagnóstico a partir de la experiencia en la universidad de Sevilla

Desde la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la presencia de las asignaturas del Área de Historia e Instituciones Económicas en las nuevas titulaciones ha sufrido cambios tanto en su peso específico como en su disposición en las titulaciones en las que se imparte.

En el caso concreto de la Universidad de Sevilla, la generalización de los Grados de cuatro cursos académicos de duración tuvo efectos diversos en la extensión curricular de las asignaturas de Historia Económica. En el plan de Economía, las asignaturas de Historia Económica Mundial (HEM) e Historia Económica de España (HEE) fueron reducidas de 9 créditos LRU a 6 créditos ECTS de extensión curricular. En los planes de Administración y Dirección de Empresas, Dobles Titulaciones asociadas y Marketing, la reducción de carga siguió la misma dirección. En cambio, en el nuevo Grado de Finanzas y Contabilidad, desarrollado a partir de la antigua Diplomatura de Ciencias Empresariales, la asignatura HEM vio incrementada su presencia de 4,5 créditos LRU a 6 ECTS, adquiriendo el carácter de formación básica. Paralelamente, las asignaturas optativas de cursos más elevados se encuentran en vías de extinción. La reducida cuota de optatividad de los nuevos Grados y la concentración de asignaturas impidieron trasladar la Historia Económica de la Empresa de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas a las nuevas titulaciones, de modo que, actualmente, sólo se mantiene una Historia Económica de Andalucía como asignatura de ampliación de estudios en el Área de Historia e Instituciones Económicas.

En consecuencia, al igual que en otras universidades españolas, la Historia económica ha quedado circunscrita en gran medida al carácter de Formación Básica en los actuales planes de estudio. Vista la experiencia desde la implantación de estas titulaciones, esta condición plantea cuatro problemas fundamentales de cara al desarrollo docente de la disciplina. En primer lugar, la situación de la asignatura en el primer curso de Grado y su duración plantea dificultades para desarrollar el programa formativo: los conocimientos del alumnado sobre conceptos económicos básicos son aún incompletos, lo que reduce las herramientas disponibles con las que acometer la explicación de determinados procesos. En segundo lugar, el número de alumnos por grupo y, especialmente, la disparidad en lo que se refiere a conocimientos previos dificulta el desarrollo lineal del programa. En tercer lugar, la condición misma de asignatura de Formación Básica y el tiempo disponible imponen graves trabas a la hora de trasladar al estudiante la idea de una disciplina viva, donde el debate teórico y metodológico se mantiene vigente y donde las perspectivas de investigación se mantienen en constante evolución. En cuarto y último lugar, la ausencia de continuidad más allá de la Formación Básica de primer curso dificulta el contacto con el alumnado en fases posteriores de la educación universitaria: concretamente, el estudiante que se enfrenta a la elección de asignaturas optativas en el marco de un Máster Oficial, detecta en la Historia Económica un salto cualitativo de difícil superación, entre el carácter de

Formación Básica de la HEM y la formación especializada que puede recibir, como mínimo, cuatro años después.

Los egresados en las Facultades de Económicas y Finanzas tienen grandes dificultades a la hora de integrarse en el mercado laboral con la formación básica recibida y más en comunidades como la andaluza que presentan problemas añadidos como el elevado desempleo, la dependencia excesiva del Sector público y la escasa diversificación de su economía. Para ello, creemos que un incremento en la especialización, en la mejora del capital humano, puede contribuir al aumento de posibilidades de integración de los egresados en el mundo laboral. Existen varios másteres vinculados a las empresas y a las finanzas, en los que una historia financiera que abarcara el histórico del sistema monetario, bancario y de los seguros contribuiría al conocimiento de los negocios bancarios y financieros que tanto como emprendedores como empleados los alumnos de máster aspiran a integrarse.

1. El nuevo marco 3+2 y las posibilidades para la Historia Económica

El anuncio a mediados de 2014 de la posible reforma de la estructura de las titulaciones universitarias oficiales vino acompañado de gran polémica, fundamentalmente por sus efectos en el coste de la educación universitaria y por la falta de perspectiva para evaluar el sistema vigente. Dejando de lado la polémica, el Real Decreto 43/2015 abre la posibilidad a las universidades españolas para ofertar titulaciones de Grado de 180 ECTS que, combinados con Másteres Oficiales de 120 ECTS, darían acceso a los programas oficiales de Doctorado. Según reza el documento, se pretende homologar la duración de los títulos a los estándares vigentes en otros países de la Unión Europea, de modo que se facilite la internacionalización de los universitarios españoles y que las universidades españolas compitan en igualdad de condiciones con las de los países del entorno europeo.

En este contexto, las universidades plantean una transición gradual al modelo de tres cursos de Grado y dos de Máster oficial, lo que conlleva una nueva reformulación de la presencia y peso curricular de las asignaturas en la primera fase formativa y abre una ventana de oportunidad a la introducción de nuevas materias en la segunda. En este escenario se sitúa nuestra propuesta de una Historia Monetaria y Financiera que sirva como elemento de especialización de los estudiantes de Economía, Administración y Dirección de Empresas y, especialmente, Finanzas y Contabilidad, a la vez que como punto de contacto para los eventuales estudiantes del Doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales.

Para desarrollar el programa, hemos tenido en cuenta experiencias previas en la materia, tanto en planes extinguidos como en cursos vigentes. Así, la Historia Monetaria y Financiera de España del Plan de Licenciatura en Economía de la Universidad Complutense de Madrid y la Historia Financiera y Monetaria Contemporánea del Máster Oficial en Economía de la Universidad de Murcia han servido para definir los contenidos de la asignatura. Asimismo, la asignatura

'Casos de historia monetaria y financiera' del Grado en Economía de la Universidad Carlos III de Madrid, ha servido como inspiradora no sólo para dar mayor protagonismo al ensayo como método de evaluación, sino a la hora de definir la dinámica y los objetivos de cada una de las sesiones y fijar los criterios de evaluación[1]. Por otro lado, también se han tomado como referencia los cursos de historia monetaria y financiera que actualmente se imparten en la London School of Economics y en The Graduate Institute Geneva[2].

Como elemento diferenciador respecto a otras asignaturas similares, hemos incluido entre los contenidos del curso un módulo especializado en el sector asegurador. Ciertamente, el relativo abandono del seguro en los estudios financieros, a pesar de su importancia como potencial empleador de los egresados, aporta valor adicional a nuestra asignatura.

2. La Historia Monetaria y Financiera en los planes de estudios de postgrado: objetivos, competencias y estructura

Dentro de los actuales planes de Máster Oficial presentes en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, la extensión curricular de 60 ECTS y la amplia oferta formativa desde distintas áreas de conocimiento ha resultado en un esquema curricular variable que, por lo general presenta la siguiente combinación:

- Asignaturas obligatorias de 4 – 6 ECTS
- Asignaturas optativas de 1,5 – 3 ECTS

En el actual contexto de reforma de los planes de estudios a la combinación 3+2, se contempla la oportunidad de incrementar la carga curricular de todas las asignaturas. Si bien esto es aplicable a todas las materias, es en el caso de las optativas donde afloran mayores necesidades de ampliar el peso específico de los cursos de cara a permitir un equilibrio estable entre los objetivos planteados y la carga de trabajo disponible.

Partiendo de este punto, el diseño curricular de la asignatura Historia Monetaria y Financiera se plantea como una optativa de primer curso de máster con una carga de 4,5 ECTS de docencia presencial y un trabajo autónomo del alumno de 90 horas no presenciales. Si bien está orientada preferentemente a las titulaciones de Máster en Economía y Desarrollo y Máster en Consultoría Económica y Análisis Aplicado, la perspectiva metodológica y temática de la asignatura la hace viable en la titulación del Máster en Gestión Estratégica y

[1] Nogués (2014).
[2] Para la London School of Economics:
http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/courseGuides/EH/2015_EH204.htm
http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/courseGuides/EH/2015_EH306.htm
Para The Graduate Institute Geneva:
http://graduateinstitute.ch/home/study/academicdepartments/international-economics/support/IMFS_EI019_support.html
Webs consultadas el 15/4/2016.

Negocios Internacionales. Para asegurar el correcto desarrollo del programa, se considera un volumen de alumnos inscritos no superior a 20.

2.1 Objetivos

Dado su carácter como asignatura optativa orientada a la formación específica de Máster, el curso de Historia Monetaria y Financiera pretende introducir a los estudiantes en las principales temáticas analizadas en la disciplina y, paralelamente, desarrollar las metodologías aplicables a su estudio, tanto aquellas propias de la Historia económica como las tomadas de otras ciencias sociales. No deben olvidarse sin embargo los objetivos genéricos, específicos e instrumentales de las asignaturas vinculadas a la historia económica que ya han descrito en numerosos congresos de didáctica nuestros colegas (Martínez Carrión, 2001; Llopis, 1991). En cuanto a los objetivos genéricos, se debe fomentar la lectura, los planteamientos éticos huyendo de la manipulación ideológica, el fomento de la mirada crítica y la búsqueda de la causalidad en los hechos económicos. En cuanto a los objetivos específicos cabe hacer hincapié en el cambio y la continuidad, el desarrollo espacial y temporal, la importancia del marco institucional y una mirada críticas entre el crecimiento económico y el bienestar social. Finalmente, entre los objetivos instrumentales cabe la habilidad para analizar y buscar información en diferentes fuentes, la utilización de técnicas básicas de estadística, la lectura y análisis de escritos en la propia lengua y en el inglés, así como la capacidad de analizar la información y sintetizarla y transmitirla en público. Por supuesto, se incluiría el manejar la terminología específica de términos financieros.

En consecuencia, los objetivos generales se desarrollan como sigue a continuación:

1. Presentar a los alumnos las líneas temáticas estructurales de la literatura sobre

    - Historia de las políticas monetarias
    - Análisis de fenómenos monetarios y del comportamiento de los precios en perspectiva histórica
    - Historia del sector financiero y su impacto en el desarrollo económico
    - Análisis de las dinámicas internas de las actividades financieras en los distintos subsectores: banca, bolsa y seguros

2. Plantear y desarrollar las distintas metodologías utilizadas para abordar el estudio histórico de la moneda y las actividades financieras

    - Cómo identificar un problema de investigación a partir de la literatura científica

    - Cómo buscar y recopilar fuentes útiles para la investigación

        - Introducción a las fuentes primarias y al trabajo de archivo

- Búsqueda y recopilación de fuentes secundarias: estadísticas y recopilaciones institucionales

- Cómo articular una hipótesis y contrastarla con un plan de investigación que incluya el tratamiento y análisis de las fuentes recopiladas

  - Interpretación de las fuentes
  - Aplicación a fuentes históricas del análisis estadístico y de la modelización econométrica
  - Composición de una línea argumental lógica que afirme o contraste la hipótesis inicial

3. Proponer líneas de trabajo que, a partir de la elaboración del ensayo de evaluación de la asignatura, abran la posibilidad a desarrollar y profundizar la investigación en forma de Tesis de Máster y, eventualmente, como proyecto de Tesis Doctoral

Además de los objetivos generales, como ya han destacados otros docentes, las asignaturas vinculadas a la historia económica pueden presentar otros tipo

2.2 Competencias

Con todo lo anterior, se espera que al completar la asignatura, los alumnos hayan adquirido un conocimiento específico de la dimensión de los fenómenos monetarios y de la evolución y definición de los sistemas financieros en el largo plazo.

Igualmente, los alumnos habrán desarrollado la competencia de diseñar y ejecutar un plan de investigación plasmado en la realización de un ensayo que responda a los criterios de calidad del escrito académico. Esto supone aprender a construir un discurso científico lógico que responda al rigor en los planteamientos y precisión en el uso de la metodología, sea esta cual fuere. Al mismo tiempo, implica reforzar y consolidar los conocimientos adquiridos (presuntamente) durante la elaboración del Trabajo de Fin de Grado en lo que respecta a usos formales de la literatura científica: manejo del discurso académico y uso normalizado de referencias en tiempo y forma, fundamentalmente. Con lo anterior, la meta de esta asignatura está en la formación para la capacitación en la lógica del conocimiento planteada por ANECA (2009a) y ANECA (2009b) como objetivo fundamental para la empleabilidad: facilitar al alumnado el acceso a los conocimientos pero diseñando un marco de evaluación centrado en el *know how*.

En conclusión, se pretende ofrecer al alumno de Máster orientado a la investigación las herramientas metodológicas y la perspectiva de contenido necesarias para plantear un trabajo de investigación en el ámbito de la Historia Monetaria y Financiera. Al mismo tiempo, en el caso de alumnos con una orientación eminentemente profesional, esta asignatura pretende contribuir a trasladar los elementos fundamentales de rigor académico y científico a su perfil de competencias.

2.3 Estructura curricular y distribución

2.3.1. Contenidos

La distribución temporal de los contenidos impartidos en docencia presencial se organiza en tres módulos distribuidos del siguiente modo:

- MODULO I. *Historia Monetaria: Dinero, Precios y Políticas Monetarias* (PM): 1,4 ECTS (7 sesiones de dos horas)

    - Conceptos básicos de teoría monetaria.
    - Del trueque a las criptomonedas: dinero y sistemas monetarios en la historia.
    - El predominio de los sistemas de patrón bimetálico: moneda y precios en Europa, c. 1450-1870.
    - El sistema internacional de pagos de patrón oro, 1870-1914.
    - Los problemas monetarios entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial.
    - Bretton Woods y la era del patrón dólar-oro, 1945-1971
    - El sistema monetario internacional desde 1971: un sistema de tipos de cambio flexible.

- MODULO II. *Historia financiera I (HFI): Banca y bolsa:* 1,4 ECTS (7 sesiones de dos horas)

    - El sistema financiero y su impacto en el desarrollo económico (Sesión introductoria)
    - Fundamentos y orígenes históricos del negocio bancario: la banca antes de los Bancos Centrales
    - Banca y bancos centrales bajo el Patrón Oro
    - El mercado bancario moderno en el siglo XX
    - La Bolsa: asimetrías de información y evolución del mercado bursátil
    - Sistemas financieros bank-based y market-based y sus implicaciones

- MODULO III. Historia financiera II (HFII): Seguros y Planes de Pensiones: 1 ECTS (5 sesiones de dos horas)

    - El seguro marítimo en la Europa medieval y moderna: del mercado individual al desarrollo de las compañías de seguro.
    - La industrialización y el desarrollo del seguro moderno: nuevos mercados y productos.
    - El seguro de vida y la ciencia actuarial.
    - El reaseguro y sus funciones en el negocio del seguro contemporáneo.
    - La regulación institucional del seguro en el siglo XX.
    - Los canales de distribución: del sistema de agencia a las nuevas tecnologías.
    - La bancaseguros
    - Entre los seguros y el ahorro: planes de pensiones y otros productos.

- Actividades de seguimiento del ensayo de investigación (AS): 0,4 ECTS (2 sesiones de dos horas)

- Actividades de evaluación (EVAL): 0,3 ECTS (1 sesión de tres horas)

2.3.2. Bibliografía básica para la preparación de la asignatura

Borscheid, P. y Haueter, N. V. (eds.), (2012), *World Insurance: the Evolution of a Global Risk Network*, Oxford: Oxford University Press.

Eichengreen, B. (1992), Golden Fetters. The Gold Standard and the Great Depression 1919-1939, Oxford: Oxford University Press.

Eichengreen, B. y Bordo, M. D. (1993), A retrospective on Bretton Woods System. Lessons for International Monetary Reform, Chicago.

Eichengreen, B. (2000): *La globalización del capital. Historia del sistema monetario internacional.* Barcelona: Antoni Bosch.

Ferguson, N. (2008), *The Ascent of Money: A Financial History of the World*, London, Allen Lane.

Flandreau, M., Holtfrerich, C. L. y James H. (2003), *International Financial History in the Twentieth Century. System and Anarchy*, Cambridge University Press.

Gutiérrez Sebares, J. A. y Martínez García, F. J. (eds.), (2014), *El sistema financiero en la España contemporánea,* Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria.

Kindleberger, Ch. P. (1988), Historia Financiera de Europa, Barcelona, Crítica.

Moreno Castaño, B. (2014), "Los mercados de valores y su papel en la financiación de la Economía Española", en Gutiérrez Sebares, J. A. y Martínez García, F. J. (eds.), *El sistema financiero en La España contemporánea*, Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, pp. 317-355.

Martín Aceña, P., Martínez Ruiz, E. y Pons Brias, M. A. (eds.). (2013), *Las crisis financieras en la España contemporánea, 1850-2012*, Barcelona, Crítica.

Munro, J. H. (2012): *Money in the pre-industrial world: bullion, debasements and coin substitutes.* London: Pickering & Chatto.

Pearson, R. y Yoneyama, T. (eds) (2015), *Corporate Forms and Organizational Choise in International Insurance*, Oxford: Oxford University Press.

Pearson, R. (ed.) (2010), *The Development of International Insurance*, London: Pickering and Chatto.

Pons Pons, J. (2014), "El sector asegurador en el Sistema Financiero Español, 1814-2000", en Gutiérrez Sebares, J. A. y Martínez García, F. J. (eds.), *El sistema financiero en La España contemporánea*, Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, pp. 279-312.

Spufford, P. (1991): *Dinero y Moneda en la Europa Medieval. Barcelona: Crítica*.

Tortella, G., Caruana, L., García Ruiz, J. L., Manzano, A. y Pons, J. (2014), *Historia del Seguro en España*, Madrid, Fundación Mapfre.

Tortella, G. y García Ruiz, J.L. (2013), *Spanish Money and Banking. A History*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Walsh, C. E. (2010): *Monetary theory and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

2.4 Cronograma

Semana	Clave 1º sesión	Descripción	Clave 2ª sesión	Descripción
1	PM1	Introducción al primer módulo y primera sesión	PM2	
2	PM3		PM4	
3	PM5		PM6	
4	AS1	1ª Actividad de seguimiento: presentación del tema y abstract/resumen	PM7	
5	HFI1	Introducción al segundo módulo y primera sesión	HFI2	
6	HFI3		HFI4	
7	HFI5		HFI6	
8	AS2	2ª Actividad de seguimiento: discusión de metodologías y/o primeros resultados	HFI7	
9	HFII1	Introducción al tercer módulo y primera sesión	HFII2	
10	HFII3		HFII4	
11	HFII5		EVAL	Presentación y defensa de los ensayos de investigación

3. Dinámica de la clase y sistemas de evaluación basados en competencias ¿cómo queremos ejecutar el programa y alcanzar los objetivos?

Dado que se trata de una asignatura de Máster en la que los potenciales alumnos ya han cursado la Historia Económica Mundial de primer curso, se plantea una dinámica de clase que traslade el estudio y asimilación inicial de contenidos al trabajo personal del estudiante.

3.1 Dinámica de clase

Las clases presenciales se estructuran en torno a una colección de artículos científicos que sirvan fundamentalmente para señalar y discutir los aspectos del texto tratado, esto es: la temática central que aborda, su inserción en la literatura académica, los esquemas argumentativos que utiliza y la metodología empleada. Además de aportar contenido a la asignatura, sirven como punto de partida para trabajar las destrezas enumeradas en el segundo bloque de objetivos de la asignatura: el planteamiento de un trabajo de investigación, las formas de recopilación de datos y las distintas metodologías para su tratamiento. De este modo, se pretende entrenar al alumno en la identificación de los puntos clave del documento científico, a la vez que se refuerza la adquisición de conocimientos temáticos.

En consecuencia, el esquema de una clase-tipo obedecería a la estructura siguiente:

- Presentación y contextualización por el profesor del texto previamente leído y analizado por los alumnos
- Discusión por parte del alumnado de los objetivos propuestos, la metodología empleada y el grado de cumplimiento
- Según el texto tratado, análisis y discusión por el profesor de la forma de recopilación de fuentes, composición del estado de la cuestión o metodología empleada en el texto
- Actividad práctica basada en el punto anterior a partir de material adicional, a realizar por los alumnos bajo supervisión y asistencia del profesor

3.2 Evaluación

El sistema de evaluación se estructura en torno a las actividades prácticas realizadas durante las clases presenciales (40%) y el ensayo de evaluación (60%)

- Las actividades prácticas asociadas a las clases presenciales se evalúan a partir de la entrega por parte de los alumnos de dos ejercicios:

  - ✓ Un texto de no más de 400 palabras donde incluya el planteamiento, objetivos, metodología y resultados del texto analizado en clase. Similar a un abstract, debería contener los aspectos básicos del texto que el

estudiante debe identificar como fundamentales en un documento científico

- ✓ El ejercicio planteado y resuelto en clase bajo supervisión del profesor para cada actividad (v. anexo 1)

- ✓ El ensayo de evaluación consistirá en un texto de no más de 6.000 palabras dedicado al análisis de un fenómeno o proceso de entre los sugeridos por los profesores a comienzo del curso

    - o El manuscrito deberá ajustarse a los criterios de rigor y precisión académica y respetar los usos formales en lo relativo a citas y referencias.
    - o Para su elaboración, los estudiantes contarán con la tutorización de los profesores de la asignatura, además de dos sesiones de seguimiento dedicadas a la presentación y discusión colectiva en clase presencial de los avances principales en el planteamiento de su investigación

- ✓ La evaluación del ensayo de evaluación tendrá en cuenta los criterios siguientes

    - o La adecuación del texto a los criterios formales establecidos en la rúbrica de evaluación, la originalidad de los planteamientos y el rigor metodológico (80%)
    - o Para valorar las destrezas comunicativas de los estudiantes, el último día de curso se dedicará a la exposición de los trabajos de investigación en tiempo tasado, de forma que el alumno sintetice el objetivo de su investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos (20%)

Conclusiones

Los previsibles cambios en la estructura de planes de estudios universitarios abren una oportunidad a las materias vinculadas a la historia económica para contribuir a la formación especializada de los egresados en Economía, Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad.

En base a metodologías orientadas a la adquisición de competencias, destrezas y capacitaciones, la asignatura de Historia monetaria y financiera pretende proporcionarle al estudiante de Máster los instrumentos para aprender conceptos vinculados al mundo financiero. Igualmente, se espera que el alumno pueda plantear un trabajo de investigación sobre la temática y que aprenda a utilizar las fuentes, los conceptos y las metodologías vinculadas al mundo financiero que le especialicen y capaciten para encontrar empleo en empresas del sector.

Referencias bibliográficas

ANECA (2009a), 'El debate sobre las competencias'. [Consultado el 28 de marzo de 2016]. Disponible en http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Insercion-laboral

ANECA (2009b), 'Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España'. [Consultado el 6 de abril de 2016]. Disponible en http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Insercion-laboral

Llopis, E. (1991), "la función de la Historia Económica en la formación de economistas", en Actas del *I Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica, Zaragoza*, Universidad de Zaragoza, pp. 27-36.

Martínez Carrión, J. M. (2001), "Las prácticas de Historia Económica de España: un enfoque desde la experiencia", en Garrido González, L. (coord.), *Historia Económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén* (Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica, 3-4 junio de 1999), Jaén, Diputación Provincial de Jaén.

Nogués-Marco, P. (2014) "Historia financiera: Pasado y presente. ¿Qué temas interesan a nuestros estudiantes?", comunicación presentada en el XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014. [Consulta: 22 de marzo de 2016]. Disponible en: http://www.usc.es/export/sites/default/es/congresos/xiedhe/descargas/SES_FCVP_1Pilar_Nogues_Marco.pdf.

ANEXO I: Material didáctico. Dossier de ejercicios

MODULO 1. Historia Monetaria: Dinero, precios y políticas monetarias.

***A.1.1.* Introducción a la historia monetaria**: 1) Dinero y sistemas monetarios en la historia: del trueque a las criptomonedas; 2) Conceptos básicos de teoría monetaria.

- Objetivos de la sesión

  - ✓ Conocer las grandes etapas de la historia monetaria.
  - ✓ Entender el papel del dinero en la economía.
  - ✓ Conocer los determinantes fundamentales de la oferta y la demanda de dinero.

***A.1.2*. El predominio de los sistemas de patrón bimetálico: moneda y precios en Europa, 1500-1870**

- Textos

  MUNRO, J. H. (2007): *Hamilton and the Price revolution: a revindication of his tarnished reputation and of modified quantity theory*. [http://eh.net/book_reviews/americantreasure-and-the-price-revolution-in-spain-1501-1650/]

  SARGENT, T. J. and VELDE, F. R. (2001): *The big problem of small change*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, pp. 227-253.

- Objetivos de la sesión

  - ✓ Comprender el funcionamiento del sistema monetario de la Europa Moderna.
  - ✓ Conocer las grandes etapas en la evolución de los precios en Europa.
  - ✓ Estudiar las teorías que han tratado de explicar la revolución de los precios en España.
  - ✓ Estudiar el envilecimiento monetario de Castilla durante el siglo XVII.

- Ejercicio propuesto

  Contestar a la preguntas planteadas en una guía de lectura que se proporcionará a los alumnos.

A.1.3. El sistema internacional de pagos de patrón oro, 1870-1914

- Textos

  TRIFFIN, R. (1997): "The myth and realities os so-called gold standard", en B. Eichengreen y M. Flandreau (eds.): *The gold standard in theory and history*. New York: Routledge, pp. 38-61.

  POLANYI, K. (1997): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta, pp. 25-49.

- Objetivos de la sesión

  ✓ Comprender los mecanismos de ajuste del patrón oro.
  ✓ Estudiar el papel desempeñado por el patrón oro en el equilibrio internacional entre 1815 y 1914.

- Ejercicio propuesto

  ✓ Contestar a una pregunta planteada con respecto a los textos proporcionados (pequeño ensayo de uno o dos folio).

A.1.4. Los problemas monetarios del periodo de entreguerras

- Textos

  EICHENGREEN, B. (1992): "The classical gold standard in interwar perspective", in *Golden fetters: the gold standard and the great depression, 1919-39*. Oxford: Oxford University Press.

  POLANYI, K. (1997): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta, pp. 51-66.

- Objetivos de la sesión

  ✓ Estudiar los problemas monetarios surgidos tras las Primera Guerra Mundial.
  ✓ Analizar las implicaciones del mal funcionamiento del patrón oro para la economía mundial.

- Ejercicio propuesto

  ✓ Contestar a una pregunta planteada en relación a los textos proporcionados (pequeño ensayo de uno o dos folio).

A.1.5. La era del patrón dólar-oro, 1945-1971

- Texto

  BORDO, M. D and EICHENGREEN, B. (1993): *A retrospective on the Bretton Woods System. Lessons for international monetary reform*. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 621-652.

- Objetivos de la sesión

  ✓ Identificar los aspectos positivos y las limitaciones del sistema de Bretton Woods.
  ✓ Identificar las causas del buen funcionamiento del sistema y el papel desempeñado por el FMI.
  ✓ Encontrar las razones del mantenimiento del control de capitales.
  ✓ Causas de la crisis del sistema de Bretton Woods.
  ✓ Lecciones que se pueden extraer del sistema de Bretton Woods.

- Ejercicio propuesto

  ✓ Responder a las cuestiones que el propio texto plantea.

A.1.6. El sistema monetario internacional a partir de 1971

- Texto

  STREECK, W. (2015): "¿Por qué el euro divide a Europa?", *New Left Review*, 95, pp. 7-30.

- Objetivos de la sesión

  ✓ Analizar el concepto de dinero desde diferentes perspectivas.
  ✓ Entender los problemas que han surgido en torno a la Eurozona.

- Ejercicio propuesto

  Realizar un pequeño ensayo (una o dos páginas) contestando a una pregunta planteada con respecto al texto.

MODULO 2. Historia financiera I (HFI): Banca y bolsa

A.2.1 El sistema financiero y su impacto en el desarrollo económico (Sesión introductoria)

- Texto

  Rousseau, P.L. y Sylla, R., 'Financial systems, economic growth and globalization', en M.D. Bordo, A.M. Taylor and J.G. Williamson (eds.), *Globalization in historical perspective* (Chicago, 2003), pp. 373-415.

- Objetivos de la session

  ✓ Introducción al papel del sistema financiero en el desarrollo económico
  ✓ Identificar los elementos determinantes para el desempeño eficiente del sistema financiero
  ✓ Analizar las conexiones entre sistema financiero y relaciones comerciales

- Ejercicios propuestos

  ✓ Elaboración de un resumen/abstract
  ✓ Modelización simple mediante el uso de bases de datos macroeconómicos en línea

A.2.2 Fundamentos y orígenes históricos del negocio bancario: la banca antes de los Bancos Centrales

- Texto

  Wang, T. C., 'Banks, credit markets, and early American development: A case study of entry and competition', en *Journal of Economic History*, 68 (2), 2008, pp.438-461.

- Objetivos de la sesión

  ✓ Analizar las herramientas clave en la consolidación de un mercado de crédito en ausencia de una autoridad monetaria central
  ✓ Identificar el papel de las instituciones y de las redes empresariales en el negocio bancario

- Ejercicios propuestos

  ✓ Elaboración de un resumen/abstract
  ✓ Uso de bases de datos financieros: http://cdm16030.contentdm.oclc.org/cdm/about/collection/p16030coll5

- ✓ Inferencia estadística en el texto académico: cómo utilizar los datos en el discurso de investigación

A.2.3 Banca y bancos centrales bajo el Patrón Oro

- Texto

  Roger H. Hinderliter y Rockoff, H., 'Banking under the Gold Standard: an analysis of liquidity management in the leading financial centers', en *Journal of Economic History*, 36 (2), 1976, pp. 379-398

- Objetivos de la sesión

  - ✓ Analizar las técnicas de gestión y operación de la banca comercial y de inversión bajo un sistema de patrón oro
  - ✓ Analizar las relaciones entre banca privada y bancos centrales y autoridades monetarias en el patrón oro clásico
- Ejercicios propuestos

  - ✓ Elaboración de un resumen/abstract
  - ✓ Introducción al análisis de paneles de datos
  - ✓ Construcción de un panel de datos y ejercicios de modelización múltiple

A.2.4 El mercado bancario en el siglo XX

- Texto
  García Ruiz, J. L., 'La banca española y la promoción de sociedades anónimas durante el siglo XX', en *Revista de la historia de la economía y de la empresa*, (3), 2009, pp. 153-174
- Objetivos de la sesión

  - ✓ Analizar el impacto de los cambios institucionales en el funcionamiento y evolución de la banca en España a lo largo del siglo XX

- Ejercicios propuestos

  - ✓ Elaboración de un resumen/abstract

A.2.5 La Bolsa: asimetrías de información y evolución del mercado bursátil

- Texto

  Bassino, J. P. y Lagoarde-Segot, T., 'Informational efficiency in the Tokyo Stock Exchange, 1931–40', en *Economic History Review*, 68 (4), 2015, pp. 1226-1249

- Objetivos de la sesión

  - ✓ Analizar los elementos determinantes del comportamiento del mercado bursátil
  - ✓ Identificar las claves para el análisis de los flujos de información en Bolsa

- Ejercicios propuestos

  - ✓ Elaboración de un resumen/abstract
  - ✓ Búsqueda de fuentes y técnicas para la elaboración de un índice de precios bursátiles
  - ✓ Introducción al análisis de series temporales en historia económica

MODULO 3. Historia financiera II (HFII): Seguros y Planes de Pensiones

A.3.1. Conceptos y términos vinculados al negocio del seguro

- Objetivos de la sesión

  Identificar los conceptos utilizados en el sector

- Ejercicios propuestos

  - ✓ Buscar en el Diccionario de Seguros de Mapfre https://www.fundacionmapfre.org/wdiccionario/general/diccionario-mapfre-seguros.shtml
    Los siguientes conceptos y su equivalente en inglés: Actuario; avería; riesgo; emisión; prima; comisión; póliza; suplemento de póliza; reaseguro; provisiones técnicas; indemnización, reaseguro facultativo, reaseguro de excedente, siniestro.
  - ✓ Estudiar el portal de la Dirección General de Seguros y las publicaciones sobre las estadísticas del sector.
    http://www.dgsfp.mineco.es/

A.3.2. La aparición del seguro moderno tras la revolución industrial

- Texto

  Pearson, R. (2010), Introduction: Towards an International History o Insurance, en Person, R. (ed.), *The Development of International Insurance*, London, Pickering and Chatto, pp. 1-23.

- Objetivos de la session

  - ✓ Identificar los cambios culturales, los nuevos riesgos y productos que aparecen el sector asegurador tras la revolución industrial.

- Ejercicios propuestos

  - ✓ Contestar las diferentes cuestiones que se incluyen en la guía de lectura proporcionada al alumno.

A.3.3. Los cambios en los canales de distribución del seguro: la bancaseguros

- Textos

  Montijano, F. (2010), *Las relaciones banca-seguros: consideraciones históricas y actuales*, en Pons Pons, J. y Pons Brías, M. A., Investigaciones Históricas sobre el Seguro español, pp. 259-273.

  Tortella, G. et al. (2014), *Historia del Seguro en España*, Madrid, Fundación Mapfre, pp. 371-374; 440-441.

- Objetivos de la sesión

  - ✓ Identificar históricamente las diferentes fases de relación entre la banca y el seguro.
  - ✓ Diferenciar los diferentes modelos de negocios en la bancaseguros

- Ejercicios propuestos

  - ✓ Definir los diferentes modelos de negocios entre la banca y las compañías de seguros: acuerdos de distribución, Alianzas estratégicas, Joint-ventures y grupos financieros.
  - ✓ Estudio de caso: análisis de los diferentes modelos asumidos por una compañía de seguros con uno o varios bancos a través de la prensa económica especializada.
  - ✓ Identificar la bancaseguros en los rankings del ramo de seguro de vida en España en los años 2013, 2014 y 2015. http://www.dgsfp.mineco.es/

La Historia Económica en los planes de estudio europeos

Economic History in European study programmes

Sara Torregrosa Hetland
Departamento de Historia Económica, Universidad de Lund

Resumen:

La presente comunicación pretende analizar la presencia de la Historia Económica en los grados universitarios de diversos países europeos. El objetivo es el de ofrecer un contrapunto a la experiencia española, que será abordada por otras aportaciones a la sesión y supone el contexto más directamente conocido por los asistentes.
Analizamos la oferta global de asignaturas de Historia Económica, así como si aparecen únicamente en los planes de Economía y Empresa, o también pueden formar parte, y hasta qué punto, en los currículos de otras Ciencias Sociales o Humanidades. El punto de partida es que resulta fundamental que la disciplina mantenga relaciones con áreas afines, y una presencia clara en las dos raíces que la forman, una de ellas los estudios históricos.
Asimismo, nos interesa comprobar qué papel juega en la penetración de la Historia Económica el distinto nivel de flexibilidad que se concede en diversos contextos a las universidades, a los estudiantes para diseñar su propio plan de estudios.
La atención se dirige preferentemente a Suecia, donde la disciplina parece gozar de una envidiable salud. Secundariamente, se introducen perspectivas acerca del Reino Unido y Francia.

Palabras clave: planes de estudio, asignaturas ofertadas, historia, economía

Abstract:

This contribution analyses the presence of Economic History in the undergraduate study programmes of some European countries. The objective is to offer a counterpoint to the Spanish experience, which will be addressed by other papers and is also likely the most known framework for most of the participants.
We look at the total offer of Economic History courses, as well as at whether they are only included in the plans for Economics or Business programmes, or they can also be a part of the curricula for other Social Sciences or Humanities studies. The point of departure is that it is fundamental that our discipline maintains relations with the related areas, and a clear presence in both its components, one of them being History.

Furthermore, we are interested in investigating if the different degrees of flexibility present in the countries, with respect to universities or to students themselves, play a role in the penetration of Economic History.
Attention is mostly directed towards Sweden, where the discipline is quite extended. Secondarily, we also introduce perspectives on the United Kingdom and France.

Keywords: study programmes, course/module offerings, history, economics

Introducción

En los últimos años, se ha venido desarrollando un movimiento crítico estudiantil con la docencia universitaria de la Economía. La crisis desencadenada en 2008 llevó a una catarsis en la profesión por la falta generalizada de previsiones del fenómeno. Los estudiantes cuestionaron abiertamente las enseñanzas que tan lejanas parecían (¿parecen?) del mundo real. El movimiento empezó a tomar alas durante 2012 con el surgimiento de múltiples asociaciones estudiantiles, entre ellas la *Post-Crash Economics Society* de la Universidad de Manchester, la francesa *PEPS-Économie (Pour un Enseignement Plural dans le Supérieur en Économie)*, o las redes internacionales *Rethinking Economics* (Tübingen, impulsada por estudiantes británicos, franceses y alemanes), *International Student Iniciative for Pluralism in Economics* y *Reteaching Economics*[1]. Las críticas de los universitarios se dirigían al carácter dogmático de la docencia, a la falta de perspectivas teóricas más allá de la economía neoclásica, y a la falta de conexión con los fenómenos del mundo real.

Esta corriente no es ajena a lo que nos ocupa en el *XII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Uno de los puntos que los estudiantes de Manchester pusieron sobre la mesa, y del que se hicieron eco las demás iniciativas similares, es la falta de formación recibida en Historia Económica e Historia del Pensamiento Económico. Por ejemplo, el informe de The Post-Crash Economics Society (2014) menciona 'historia' 35 veces en 60 páginas. La ausencia de una perspectiva que tenga en cuenta el pasado es una de las principales carencias tratadas en el informe. Según éste, en el sistema británico,

> *"La Historia del Pensamiento Económico es una asignatura optativa de tercer curso que los estudiantes no suelen escoger, debido a que requiere unas habilidades de redacción de ensayos que no se han desarrollado previamente en el programa. Se enseña muy poca historia económica. Los estudiantes terminan el grado de economía sin ningún conocimiento de hechos económicos trascendentales como la Gran Depresión el quiebre del sistema monetario de Bretton Woods"*[2].

La situación es similar en otros países. En Francia, por ejemplo, la asociación *PEPS-Économie* (creada en 2011) realizó una crítica muy similar al sistema de educación en Economía de dicho país (The Members of the PEPS-Economie Students' Association, 2014). Al nivel transfronterizo, la *International Student Iniciative for Pluralism in Economics* coordina las distintas entidades y ha llevado a cabo a su vez un análisis sobre programas de estudio en trece países,

[1] Véase al respecto, por ejemplo, el artículo de Cullen (2016) en *The Guardian*.

[2] *"History of economic thought is an optional third year module which students are put off taking due to it requiring essay writing skills that have not been extensively developed elsewhere in the degree. Very little economic history is taught. Students finish an economics degree without any knowledge of momentous economic events from the Great Depression to the break-up of the Bretton Woods Monetary System"* (The Post-Crash Economics Society, 2014).

llegando nuevamente a conclusiones parecidas sobre la ausencia de perspectivas críticas y de análisis históricos[3]. El estudio de la ISIPE fue presentado en una conferencia en París en marzo de 2016. Desgraciadamente, todavía no se encuentra disponible una versión escrita del mismo. Los resultados mencionados en prensa muestran que los cursos de Historia Económica tienen un peso en los programas de sólo un 4% del total de créditos (Chavagneux, 2016); si se incluyen otras asignaturas afines sobre perspectivas temáticas transtemporales, de un 10%[4].

En nuestro país, varios colectivos han tomado posturas similares, entre ellos *Econonuestra* y *Post-Crash Barcelona*. Esta última asociación realizó en 2015 un informe similar a los de *PCES* y *PEPS-Éco* sobre el sistema español. Su resultado básico es que en los estudios de grado en Economía las asignaturas de Historia Económica tienen un peso del 4,8% de los créditos obligatorios, y 2,9% de los optativos (Post-Crash Barcelona, 2015). Historia del Pensamiento Económico aparece como parte de otra categoría, la de asignaturas "reflexivas", que ocupan otro 1 y 1,8% de los créditos obligatorios y optativos respectivamente.

Todo ello apunta hacia un papel relativamente limitado de la Historia Económica en los programas de grado en Economía. Pero, tal y como menciona el *call for papers* de la presente sesión, los estudios de Economía son precisamente aquéllos en los que se concentra la docencia en nuestra área. ¿Qué hay de la enseñanza de Historia Económica para los estudiantes de Historia? Siendo una disciplina híbrida, con dos "patas", sería de esperar que estuviera presente en ambos tipos de estudio. La realidad, no obstante, no parece ser así. El curso tomado por la investigación histórica en las últimas décadas ha ido desplazando las perspectivas de Historia Económica de las aulas en nuestro país. Nos preguntamos, en esta contribución, si la situación es similar en otros lugares.

Los planes de estudio están actualmente sobre la mesa en España. El reciente proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, con grados de cuatro años, fue una ocasión para la remodelación. Y otra nueva oleada de revisiones puede darse dentro de poco, si prospera la introducción del modelo 3+2 en nuestro país. Ello implica sin duda que es un buen momento para pensar en el papel de la Historia Económica dentro de la formación universitaria. Una oportunidad, quizá.

Otro de los elementos que traslucen de los párrafos anteriores es la demanda actual de Historia Económica por parte de los estudiantes internacionales de Economía. La crisis financiera de 2008 mostró la necesidad de análisis alternativos, que introdujeran situaciones socioeconómicas normalmente ausentes de los equilibrios estudiados en las aulas. También en España se ha

[3] Analiza estudios de Economía en Alemania, Argentina, Brasil, Chile, Dinamarca, España, Francia, Israel, Italia, México, Portugal, Turquía y Uruguay.
[4] "*Mathematics, statistics and management make up an average of over 35 per cent of course content, while economic history and contemporary issues such as inequality and the environment comprise only 10.5 per cent of subject content*" (Reisz, 2016).

llamado la atención sobre la historia de las crisis, con la publicación reciente de varios libros y su discusión en diversas conferencias; sin duda un ejemplo de cómo recurrir a la historia puede ayudar a comprender los fenómenos actuales. También por ello, este es un momento propicio.

En lo que sigue, exploramos algunos aspectos de la presencia de nuestra disciplina en universidades de Suecia, el Reino Unido y Francia. Nuestro punto principal de atención es la cantidad de asignaturas del área que se ofertan (especialmente, en su peso en créditos), así como los estudios desde los cuales se pueden cursar. Nos fijaremos en el nivel de flexibilidad que en cada lugar tienen las universidades para diseñar los programas de cada grado, así como los estudiantes para configurar su propio currículo. El texto finaliza con una recapitulación general, a modo de reflexión.

1. Historia Económica en Suecia

Suecia cuenta con algunos de los departamentos europeos de Historia Económica más destacados, y con una larga tradición de investigación en este campo, relacionable tal vez con la calidad y disponibilidad de sus fuentes históricas. En este país, normalmente hay departamentos propios del área, independientes de los de Economía u otras disciplinas afines. Por el contrario, en los demás casos que tratamos más adelante, los historiadores económicos suelen estar englobados en los departamentos de Economía, pero también aparecen asignaturas con perfil similar dentro de los departamentos de Historia, que a veces incluyen un área de "historia social".

Este apartado se basa en la exploración de los planes de estudio ofrecidos por cinco de las principales universidades suecas: Uppsala, Lund, Estocolmo, Gotemburgo y Umeå. Se trata de las cinco mayores universidades del país (por número de solicitudes de matrícula en primera opción)[5], además de las que tienen áreas más destacadas de Historia Económica (departamentos presentes en https://edirc.repec.org/echistory.html, y co-organizadoras de la *Swedish Postgraduate School in Economic History*, que coordina los cursos de doctorado)[6].

Las preguntas básicas que nos hacemos son las siguientes:

- ¿Cuántas universidades ofrecen grados específicos de Historia Económica?[7]

[5] Un 43% del total en los datos referidos al semestre de otoño de 2016, según la información proporcionada por la *Universitets-och högskolerådet*, Consejo de Universidad y Educación Superior, disponible en https://www.uhr.se/om-uhr/nyheter/pressmeddelanden/farre-ungdomar-ger-lagre-soktryck-till-hogskolan/

[6] Son centros, además, que ocupan puestos entre 1 y 6 del país en los rankings internacionales de universidades (Shanghai, QS, Times Higher Education), salvo en el caso de Umeå (8-10).

[7] En la presente comunicación, se utilizará la expresión grado para hacer referencia a los estudios conocidos en inglés como *undergraduate studies* o *Bachelor's* (equivalente a las antiguas Licenciaturas en España, y que en Suecia se conocen como *Kandidatexamen*), mientras que emplearemos postgrado o máster para referirnos a los superiores (en inglés, parte de los *graduate studies*).

- ¿En qué otros estudios se ofertan asignaturas de Historia Económica?
- ¿Qué nivel de flexibilidad tienen los estudiantes para combinar asignaturas de diversas áreas del conocimiento?
- ¿Cuántas asignaturas de Historia Económica se ofertan?
- ¿Cuántas universidades imparten másters de Historia Económica?

En cuanto a la primera cuestión, dos universidades ofrecen grados de Historia Económica, si bien en combinación con otras disciplinas. En Estocolmo, se trata de un programa conjunto con Relaciones Internacionales (que recibió 960 solicitudes de matrícula para otoño de 2016, de las cuales 89 en primera opción), y en Gotemburgo, con Estudios Europeos (152 y 7 respectivamente)[8]. La posibilidad de ofrecer un grado íntegro de Historia Económica está siendo contemplada actualmente en Lund. En general, no obstante, la materia aparece como una especialización (*major*) opcional dentro de otros estudios, como Economía, Ciencias Sociales (Umeå) o Desarrollo (Lund).

La publicidad de estos estudios pone énfasis en la empleabilidad de los futuros profesionales en sectores diversos, más allá de posibles carreras en la academia. Por ejemplo, la Universidad de Estocolmo reza *"Esta formación equipa a los estudiantes con habilidades y competencias para trabajar en tareas avanzadas como analistas, investigadores, administradores públicos o privados, en organizaciones internacionales, o continuar con la educación de postgrado"*[9]. La Universidad de Lund, por su parte, destaca las relaciones de la Historia Económica con disciplinas afines, tales como Economía, Sociología y Ciencias Políticas.

La duración de los programas de grado en Suecia es de tres años, con una carga de 180 créditos ECTS, que siguen el sistema de Bolonia[10]. En Estocolmo, dos terceras partes de este trabajo se realizará en las materias principales del grado (relaciones internacionales e historia económica), mientras que los semestres 4 y 5 permiten la elección de asignaturas de ciencias políticas, geografía humana, estadística, estudios de género, economía, sociología o historia.

Asimismo, las asignaturas de Historia Económica se pueden estudiar frecuentemente como parte de grados en otras materias. En Uppsala, por ejemplo, estos cursos forman parte de los programas de Historia y de Ciencias Sociales; pero también se pueden elegir por los estudiantes en grados de Humanidades, de Educación, y de Economía y Negocios. Algo similar sucede en Gotemburgo: la Historia Económica se incluye en optativas de los programas de Economía, Educación con especialidad en Historia, y Estudios Europeos (demás orientaciones); y también las pueden cursar de manera independiente los

[8] Datos procedentes de http://statistik.uhr.se/

[9] *"The education will equip students with skills and competence to work with advanced tasks like analysts, investigators/researchers, public and private sector administrators, international organizations, or continue with graduate education"* (http://ekohist.su.se/english/education/our-courses/bachelor-s-programme)

[10] Grados de 3 años, másteres de 1 ó 2, y doctorados de 4 (con el título intermedio de *Licenciat*). Cada año lectivo tiene una carga de 60 créditos ECTS, que corresponden a 40 semanas de trabajo a tiempo completo.

estudiantes de la Escuela de Negocios, Economía y Derecho. En Lund, también se estudia Historia Económica como parte (y especialización posible) de un programa de grado en Desarrollo Económico. Esto es importante, porque responde a la concepción de Historia Económica como disciplina híbrida, con raíces tanto en la Historia como en la Economía, y relacionada con muchas otras ciencias sociales. Pero también, por supuesto, tiene el efecto de aumentar la especialización y el rango de materias posibles, beneficiando asimismo la contratación de profesorado.

El sistema universitario en Suecia en general es muy flexible. Los estudiantes, además de matricularse en programas específicos de grado, pueden inscribirse en cursos aislados. De este modo se les permite combinar asignaturas de materias muy diferentes, e ir configurando así su currículo. Finalmente, un estudiante que plantea sus estudios de esta manera llega a la obtención de un título de grado cuando supera los mismos requisitos que quienes se matricularon directamente en el programa: por lo general, tras haber completado 180 créditos ECTS, de los cuales 90 deben ser estudios en la materia de que se trate, además de un proyecto final de 15 créditos en la misma[11]. Para el próximo semestre académico, un 53% de las solicitudes de matrícula se hicieron a programas, y un 47% a cursos (Universitets-och Högskolerådet, 2016)[12].

Otro aspecto específico de los estudios universitarios en este país es que los estudiantes sólo toman una materia a la vez. Un semestre consta de 30 créditos, que por lo general se obtienen con cuatro asignaturas de 7,5 créditos cada una; al realizar la matrícula, el estudiante tiene que atender a que se realicen en periodos diferentes. Cada asignatura tiene su evaluación dentro del periodo asignado, de modo que no se acumulan todos los exámenes o entregas de trabajo en unas semanas concretas del curso.

El abanico de estudiantes que pueden acceder a las asignaturas de Historia Económica, dada la alta optatividad y el acceso posible desde diversos programas, es por tanto considerablemente amplio. Esto lleva a una oferta de cursos también bastante diversa. En la tabla 1 se muestra el número de asignaturas ofertadas por las universidades analizadas, y sus correspondientes créditos ECTS.

[11] Esta información procede de la página web de la Autoridad de Educación Superior sueca, *Universitets Kanslers Ämbetet*: http://www.uka.se/.

[12] Si se considera el total de solicitudes (no sólo la primera preferencia), estos porcentajes son del 38% a programas y 43% a cursos (el restante 19%, combinando ambas). La tendencia ha sido a una ligera reducción del porcentaje de aquellos que sólo toman cursos (52% en 2007). Estos datos se encuentran en https://www.uhr.se/om-uhr/nyheter/pressmeddelanden/farre-ungdomar-ger-lagre-soktryck-till-hogskolan/

Tabla 1. Asignaturas de Historia Económica en Suecia, nivel grado

Universidad	Nº asignaturas	Créditos
Estocolmo	30	225
Lund	21	180
Gotemburgo	18	165
Uppsala	9	108
Umeå	1	15

Fuente: elaboración propia, en base a las páginas web de las universidades. No se incluyen los créditos correspondientes al trabajo de fin de grado (15 ECTS, 30 en el caso del programa en Desarrollo de Lund).

Se ofrecen asignaturas tanto de definición cronológica (estudio de periodos concretos), como las temáticas y metodológicas. Entre las segundas, aparecen las de historia del trabajo, del medio ambiente, con perspectiva de género, historia empresarial, del estado del bienestar, etc. Materias específicas de Historia del Pensamiento Económico, no obstante, se encuentran sólo en Estocolmo y en Gotemburgo.

Ahora bien, ¿cuál es el peso relativo de la oferta formativa en Historia Económica en relación a otras áreas de la Economía? Podemos aproximarnos comparando los créditos ofrecidos, como se hace en la tabla 2 para cuatro de las universidades (Umeå se ha excluido por no contar con un programa de grado en Economía).

Tabla 2. Peso de la Historia Económica en la oferta general de Economía (Suecia)

Universidad	Hist. Econ.	Otras	HE, %
Gotemburgo	165	285	36%
Estocolmo	225	450	33%
Lund	180	727,5	20%
Uppsala	108	667,5	14%

Fuente: elaboración propia. El cálculo se ha realizado en base a los créditos totales ofertados por los departamentos de Historia Económica, Economía (*Nationalekonomi*) y Empresa *Företagsekonomi*), así como otros cuando aparecen explícitamente mencionados en el programa (Estadística).

Como se puede observar, en general son de Historia Económica un 26% de los créditos ofertados de grado en materias económicas. Ello refleja el peso que tiene el área como especialización en alguna de las universidades, en programas diversos vinculados a otras ciencias sociales. No obstante, su presencia real en los itinerarios de los estudiantes medios de un grado en Economía es muy inferior. En Uppsala, Historia Económica es una de las especializaciones posibles en Economía: los estudiantes que tomen este itinerario harán al menos 105 créditos de estas materias, mientras que los que opten por otras orientaciones no tendrán ninguna obligatoria. En Lund, Historia Económica no

es una de las orientaciones posibles en Economía, y por tanto ocuparía entre 0 y 30 créditos (los de libre elección, 17%) en el currículo de estos estudiantes. En Gotemburgo, los estudiantes de Economía cursan una asignatura obligatoria de Historia Financiera (en dos de las tres orientaciones posibles), y para aquellos que optan por *Nationalekonomi* hay 7,5 créditos de libre elección (4%). En cuanto a Estocolmo, no se oferta Economía como tal sino un grado de Empresa, en el cual no aparecen opciones de Historia Económica (habiendo 15 créditos libres, 8%).

Es difícil comparar este resultado con el que dan los estudiantes de Post-Crash Barcelona (2015) para las universidades públicas españolas: 4% para las asignaturas de Historia Económica y 1,33% para las de la categoría de "Reflexivas", que incluye Historia del Pensamiento Económico. La oferta total de Historia Económica en las universidades suecas es mucho mayor, pero no está necesariamente englobada en los programas de Economía. En España, estos grados tienden a tener al menos cierta obligatoriedad de la Historia Económica (su peso es mayor en los créditos obligatorios que en los optativos, 4,8% y 2,9% respectivamente), algo que no se da, por lo general, en Suecia.

Para otoño de 2016, las instituciones suecas de educación superior recibieron un total de 376.183 solicitudes de matrícula (incluyendo tanto asignaturas como programas). La popularidad de los cursos de Historia Económica se puede indicar según el número de alumnos que los solicitan. Si atendemos al total de solicitudes, la primera asignatura de Historia Económica en Estocolmo ocupa el puesto 192, en Lund el 393, en Umeå el 438, en Gotemburgo el 559 y en Uppsala en 582. Ello las sitúa a todas entre el 5% de asignaturas más demandadas. Si nos fijamos solamente en la primera opción de los estudiantes, no obstante, los números bajan bastante, llevándonos de media al percentil 13[13].

La tabla 3 proporciona información sobre la demanda de las asignaturas de Historia Económica, dentro de cada universidad. Los cursos más populares de la materia reciben un número de solicitudes anuales que las sitúa siempre por debajo del percentil 4 en la distribución total de asignaturas ofrecidas por estas universidades. La segunda baja a un promedio del percentil 14 (en los primeros puestos suelen aparecer asignaturas de economía nacional, empresa, psicología y derecho).

Estas universidades cuentan también con varios programas de máster en Historia Económica, que en general tienen una parte muy elevada de su docencia en inglés para facilitar la incorporación de alumnos extranjeros. En Uppsala se imparte un postgrado de dos años en Ciencias Sociales, que tiene una especialización en Historia Económica (recibió 22 solicitudes de matrícula para el próximo otoño), así como otro en Análisis social de la Economía y las organizaciones, también con la posible especialización en Historia Económica (29). En Estocolmo, la materia es una orientación dentro de un máster en Estudios Históricos (20 solicitudes), y el departamento de Historia Económica

[13] En este caso, HE en Estocolmo ocupa el puesto 778, en Gotemburgo el 1411, en Umeå el 1852, en Lund el 1854 y en Uppsala el 2941.

ofrece también un máster en Economía Política Global, en combinación con Relaciones Internacionales (345 solicitudes) . En Lund, existe un máster en Historia Económica, como orientación dentro de un programa en Crecimiento económico, población y desarrollo; también predominan las asignaturas de nuestra área en el máster en Crecimiento Económico, innovación y dinámicas espaciales, y están presentes en el máster en Estudios Asiáticos.

Tabla 3. Asignaturas de Historia Económica con mayor número de solicitudes de matrícula (otoño 2016)

	1º asignatura de HE			2ª asignatura de HE		
Universidad	Nº solic.	Ranking	Percentil	Nº solic.	Ranking	Percentil
Uppsala	285	62	3,6	177	127	7,4
Lund	391	39	3,7	136	117	11,0
Estocolmo	617	31	2,8	71	332	29,6
Gotemburgo	298	40	3,0	186	85	6,4
Umeå	364	24	1,8	70	195	14,3

Fuente: cálculos de la autora con estadísticas de la UHR, disponibles online. El dato mostrado es el número de solicitudes totales de matrícula (que se realizan en primavera para el semestre de otoño), no de matrículas efectivamente formalizadas (que dependerán de la capacidad de los respectivos departamentos, así como del orden en las opciones de los estudiantes). El percentil se refiere a cada universidad de manera independiente.
En el caso de Uppsala, la asignatura que aparece en segundo lugar es también un módulo componente de la primera, pero que puede tomarse por separado.

2. Historia Económica en el Reino Unido

En el Reino Unido, los programas de grado también son en general de tres cursos, con la excepción de las universidades escocesas, donde un *Bachelor's* dura cuatro años (y se inicia a los 17). El sistema de créditos empleado supone que la carga de trabajo de un curso se expresa como 120 créditos, teniendo un grado un peso total de 360 (480 en los de cuatro años). Para este texto, no obstante, todos los créditos de las asignaturas han sido traducidos a ECTS.

Las universidades tienen una considerable libertad para establecer sus programas, que el gobierno apenas controla a través de la Quality Assurance Agency, proporcionando indicaciones amplias de las competencias que deberían obtenerse en cada uno (JISC and Higher Education Statistics Agency, 2014). Ello lleva a una notable diversidad en los grados ofrecidos, así como a la existencia de múltiples programas combinados. Según Wigstrom (2011), los doce mejores departamentos de Economía del país ofrecían una mediana de 7 programas de grado, muchos de ellos dobles. Entre ellos, Historia y Economía es frecuente, aunque no de los más populares (destacan las opciones con Finanzas, Matemáticas, Negocios o Políticas). En general, no obstante, estos grados se limitan a combinar asignaturas de ambos estudios, sin ofrecer cursos realmente interdisciplinarios.

Dentro de un mismo programa, asimismo, el estudiante tiene normalmente un alto margen de maniobra para diseñar su propio currículo (integrando "módulos" hasta alcanzar la cualificación necesaria para un título de grado, o una especialización dentro de éste; JISC and Higher Education Statistics Agency, 2014), aunque el grado de flexibilidad depende también de la propia universidad.

Como hemos comentado en la introducción, el Reino Unido fue una de las cunas del movimiento estudiantil por la renovación y el pluralismo en la enseñanza universitaria de la Economía. En 2012, la *Post-Crash Economics Society* de la universidad de Manchester dio un golpe sobre la mesa denunciando la desconexión entre lo que se les enseñaba en las aulas y el mundo real que deseaban comprender y explicar. Esta asociación publicó un informe en 2014 (The Post-Crash Economics Society, 2014), en el cual se analizaba la situación de la docencia de Economía en su universidad.

Las principales carencias identificadas por estos estudiantes eran la falta de pluralismo y discusión teórica, de aplicaciones empíricas, y también la ausencia de la Historia y la Historia del Pensamiento Económico, así como de otras ciencias sociales:

> *"Se pone poco énfasis en la aplicación de la teoría económica para entender los fenómenos económicos, y se da poco valor a alcanzar conocimientos reales sobre la economía nacional e internacional, y su historia. [...] Aquí argumentamos que, al contrario de lo que ocurre, la economía debería enseñarse inductivamente cuando sea posible. Con esta aproximación, se presentarían los datos - estadísticas, análisis históricos, estudios de caso, experimentos, etc. – y después se enseñarían las teorías que pueden explicarlos, como interpretaciones de la evidencia"*[14].

Estas críticas sobre la universidad de Manchester se corresponden bastante con lo que señalaba un informe de 2011 respecto de la enseñanza de la Economía en las universidades británicas en general. Wigstrom (2011), para el *Institute for New Economic Thinking*, hizo un repaso de los programas de doce de ellas, escogidas según su posicionamiento en un ranking nacional de departamentos de Economía[15]. Encontró que eran muy homogéneos entre sí, en cuanto al contenido: dominados por micro- y macroeconomía, muy matemáticos y con enfoque neoclásico. Sólo en dos universidades se requería a los estudiantes

[14] "*It places little emphasis on the application of economic theory to understand economic phenomena and little value on substantive knowledge of the national and international economy and its history. [...] We argue instead that economics should be taught inductively wherever possible. On this approach evidence is presented – statistical data, historical analysis, case studies, experiments etc. – and then the theories which plausibly accord with the evidence should be taught as interpretations of that evidence*" (The Post-Crash Economics Society, 2014).

[15] El Research Assesment Exercise de 2008 daba estos puestos a London School of Economics, University College London, Essex, Oxford, Warwick, Bristol, Nottingham, Queen Mary, Cambridge, Manchester, Royal Holloway y Southampton.

cursar asignaturas "cualitativas" como Historia Económica o Historia del Pensamiento Económico (Warwick y Cambridge). Y, lo más grave desde nuestro punto de vista, sólo en cinco más de ellas se ofrecían optativas de Historia Económica (LSE, Essex, Oxford, Manchester y Royal Holloway) – fundamentalmente británica –, y lo mismo en Historia del Pensamiento Económico (LSE, UCL, Oxford, Bristol y Manchester).

La situación tal vez ha cambiado en los últimos años. En la introducción al informe de The Post-Crash Economics Society (2014), Andrew Haldane (Director Ejecutivo de Estabilidad Financiera del Banco de Inglaterra) decía así:

> *"La buena noticia es que hay señales de que la economía puede estar volviendo al futuro. [...] Esto se evidencia por el aumento del interés en integrar en la economía las aportaciones de otras disciplinas: historia, psicología, antropología, biología de la evolución, sociología y neurociencias, para mencionar sólo seis. [...] Aquí en el Reino Unido, Wendy Carlin de UCL [University College London] está liderando un proyecto para reformar el programa de economía en diversas universidades del país, con apoyo del INET [Institute for New Economic Thinking]. Todos estos son pasos alentadores en la buena dirección"*[16].

Lo mismo parecen sugerir algunos testimonios recogidos en un texto de Cullen (2016) en *The Guardian*: la introducción de cursos de Historia Económica en la Queen's University Belfast, Royal Holloway (Londres), y la Universidad de Greenwich, que en todos los casos habrían estado conectados al estado actual de la economía mundial, y a la oportunidad ofrecida por la movilización estudiantil[17]. En definitiva, este artículo transmite la sensación de que ha habido muchos cambios (también en cuanto a teorías, mayor presencia de debates, etc). ¿Podría relacionarse esto con el nivel de autonomía que tienen las universidades para realizarlos, para responder a las demandas estudiantiles – si así lo deciden? Nos queda por ver si, para el caso que nos ocupa, ha llevado a una presencia notable de la Historia Económica dentro de la oferta formativa.

En este trabajo realizamos un análisis, de carácter meramente exploratorio, basado en la recogida de información sobre las asignaturas de nuestra área existentes en diversas universidades del Reino Unido. En este caso, no obstante, dada la mayor cantidad de centros, se ha procedido a una selección no aleatoria. En primer lugar, he incluido las universidades que tienen programas de doctorado en Historia Económica según https://eh.net/graduate-programs-in-

[16] "*The good news is that there are signs economics may be going back to the future. [...] This is evidenced in the upsurge in interest in integrating the insights from other disciplines into economics: history, psychology, anthropology, evolutionary biology, sociology and neuroscience, to name but six. [...] Here in the UK, Wendy Carlin from UCL is leading a project to reform the economics curriculum among a number of UK universities, with sponsorship from INET. These are all encouraging steps in the right direction*" (Andrew Haldane, en The Post-Crash Economics Society, 2014).

[17] En Royal Holloway, por ejemplo, "*Professor Jeff Frank says he and and his colleagues saw a "market opportunity" to make changes to the course*" (Cullen, 2016).

economic-history/. En segundo lugar, se añaden las que tienen departamentos de Historia Económica mencionados en https://edirc.repec.org/echistory.html. Esto nos lleva a un total de 8 universidades. Además, he incluido otras que tienen una posición elevada en rankings internacionales, hasta un total de 16[18].

Dos universidades británicas de las incluidas aquí ofrecen programas de grado en Historia Económica: London School of Economics y Edimburgo. En LSE se ofrecen tres programas, uno específico de Historia Económica, y otros dos combinados con Economía, de énfasis cambiante (EH con Economía, o Economía y EH). En Edimburgo, por su parte, aparecen cinco programas diferentes (título de MA, con cuatro años de duración): uno de ellos Historia Económica y los demás combinados, con Sociología, Política Social, Economía, y Negocios.

Un buen número de otras universidades ofrece, además, programas de grado dobles en Historia y Economía (Oxford, York, Essex, Leeds, en nuestra selección), así como en Historia Económica y Social (Glasgow), o en alguna otra combinación (University College London: Historia, Política y Economía). En general, por supuesto, la Historia Económica aparece también formando parte de otros estudios, como es lo más habitual a nivel internacional.

La tabla 4 muestra algunos datos sobre la satisfacción de los estudiantes con las carreras de Historia Económica, y sus resultados en términos de situación laboral seis meses después de concluirlos. Como se puede observar, las perspectivas no son malas.

Tabla 4. Satisfacción de los estudiantes con los programas de grado en Historia Económica (Reino Unido)

Universidad	Título	Satisfacción global	6 meses después...		
			Salario	Trabajando	Trabajo/estudio
Edimburgo	*Economic History (MA)*	84%	19.000	58%	86%
LSE	*Economic History*	100%	28.000	60%	100%
Manchester	*Modern History with Economics*	100%	20.000	65%	90%
Oxford	*History and Economics*	88%		50%	75%

Fuente: http://unistats.direct.gov.uk/. El salario viene dado en libras. Para los demás programas, no se proporcionan datos por falta de un número suficiente de respuestas.

En cuanto al número de asignaturas ofertadas en general, los resultados de la exploración se muestran en la tabla 5. De ello se concluye que la situación de la Historia Económica en el Reino Unido es en general, en los estudios de grado, algo menos boyante que en Suecia. De media, en las universidades de la muestra, los créditos ofertados en la materia son un 60% de los disponibles en las universidades suecas anteriormente analizadas. Se incluyen asignaturas

[18] Rankings de Shanghai, QS y Times Higher Education, hasta el puesto 20 dentro del país.

existentes en los departamentos de historia, con aproximaciones de "Historia económica y social".

En la Universidad de Greenwich (no incluida en la tabla porque no cumple los criterios) se ofertan dos cursos, Historia Económica e Historia del Pensamiento Económico, por un valor total de 15 créditos. Lo relevante de este caso es que ambas son obligatorias para los estudiantes de Economía, algo que no es muy usual en el país. Según el informe de Rethinking Economics (2015), la introducción de estas asignaturas fue resultado de su campaña[19]. Sin embargo, Greenwich no es una universidad destacada en los ránkings, por lo cual no cabría esperar emulación por parte de otros centros.

Tabla 5. Asignaturas de Historia Económica en el Reino Unido, nivel grado

Universidad	Nº asignaturas	Créditos
London School of Economics	19	285
Cambridge	9	170
Edimburgo	12	120
Glasgow	11	110
King's College London	8	97,5
Leeds	8	80
Queen's University Belfast	7	70
York	6	65
Oxford	4	60
Sheffield	6	60
Manchester	4	40
Warwick	3	30
University College London	2	22,5
City University London	2	15
Essex	1	15
Wolverhampton	1	?

Fuente: elaboración propia.
Se trata de créditos ECTS. En Edimburgo, los programas de grados son de cuatro años y equivalen también a un máster de un curso (título de MA). Ello afecta a la comparación con las universidades inglesas: las asignaturas ofertadas en este cuarto año están contabilizadas aquí, porque son las mismas optativas del tercer curso.

Además de como componentes de los grados propios y como optativas en los programas de Economía, en algunas universidades los cursos de Historia Económica forman parte del itinerario posible en los grados de Historia. Es el caso de LSE, donde aparecen cinco asignaturas de HE como optativas dentro del programa; también sucede en Cambridge y Leeds (siete asignaturas), Sheffield y King's College London (5), Queen's University Belfast (4) y Oxford (3).

[19] *"Our most significant success in campaigning for curriculum change has been the University of Greenwich's decision to reform its undergraduate curriculum: see details on the Rethinking Economics blog. Sara Gorgoni, Programme Leader at the Department for International Business and Economics, wrote that Rethinking Economics "stimulated the debate" that led to the University of Greenwich eventually adding History of Economic Thought and Economic History as compulsory courses, alongside new options"* (Rethinking Economics, 2015).

En cuanto al postgrado, se ofrecen programas de Historia Económica en cinco de las universidades analizadas. En LSE, se trata específicamente de *MSc in Economic History* o bien *MSc in Quantitative Economic History*)[20]. En Oxford, Cambridge y Edimburgo hay programas en Historia Económica y Social; mientras que en Queen's University Belfast el máster en Economía ofrece una especialización en Historia Económica. En general, estos programas son de un año; por ello, hay que tenerlos en cuenta de alguna forma al comparar con el caso de España, donde las carreras por ahora tienen una duración total de cuatro.

3. Historia Económica en Francia

El sistema francés es considerablemente distinto del británico y el sueco, y más parecido al español. Los programas de grado tienen una estructura más rígida, con menor nivel de elección posible y de intercambio entre disciplinas. Desgraciadamente, ello implica también que la información accesible en las páginas web de las universidades es con frecuencia más deficiente (no hay catálogos de cursos ni descripciones muy detalladas).

Los criterios aplicados para seleccionar las universidades han sido los mismos que en el caso del Reino Unido. Entre las universidades francesas, la búsqueda de programas y departamentos de Historia Económica nos ha llevado a un total de 6 centros, a los cuales se han añadido 9 más.

Sólo una de estas universidades ofrece un programa de grado del área, al combinar Economía e Historia (Paris 1, Panthéon-Sorbonne).

En la tabla 6 se muestra el recuento de asignaturas de Historia Económica ofertadas, y el número total de créditos ECTS que les corresponden. Comparados con los otros dos países analizados en este trabajo, se puede constatar fácilmente que la universidad francesa queda en tercer lugar, y a considerable distancia, en cuanto a la presencia de esta área del conocimiento. De media, estas universidades ofertan un 8% de los créditos que tienen los centros suecos, y un 13% de lo que corresponde a los británicos.

Dentro de las asignaturas de nuestra área de interés, en Francia destacan las referidas a Historia del Pensamiento Económico, que están presentes en nueve de estas universidades (siendo obligatoria en Paris 1, Paris 7 y Paris 11)[21]. Se observa, además, cierto pluralismo en los planes de estudio consultados, dada la presencia de asignaturas sobre economía social y colaborativa, o de comentario de problemas económicos actuales, así como la introducción en los programas de materias procedentes de la Sociología o las Ciencias Políticas.

[20] El departamento también participa en los programas de *Global History* y *Political Economy of Late Development*.
[21] También está presente en los estudios de postgrado, p.ej. en los másteres de Desarrollo o Finanzas de Paris Dauphine, o el de Análisis y Políticas Económicas de Paris Diderot.

Tabla 6. Asignaturas de Historia Económica en Francia, nivel grado

Universidad	Nº asignaturas	Créditos
Nice-Sophia Antipolis	9	31,5
Paris Panthéon-Sorbonne (Paris 1)	7	22
Paris-Diderot (Paris 7)	4	21
Paris Dauphine (Paris 9)	6	18
ENS Paris	4	15
Toulouse 1 Capitole	4	15
Aix-Marseille	3	12
Paris-Est Marne La Vallée	3	11
Lyon 2 Lumière	1	5
Grenoble-Alpes	1	4
Paris-Sud (Paris 11)	1	4
Sciences Po	1	3
École Polytechnique	1	2
Paris-Sorbonne (Paris 4)	0	0
Strasbourg	0	0

Fuente: elaboración propia.

El informe realizado por la asociación estudiantil *PEPS-Économie* (The Members of the PEPS-Economie Students' Association, 2014) nos permite ir un poco más allá. Para este documento, se investigaron los programas de economía en 50 universidades francesas (de 54 que ofertan este grado, en 4 no había información disponible). En este caso, encontraron que los cursos de Historia del Pensamiento Económico sólo suponían un 1,7% de los créditos, y que 15 universidades no ofrecían ni un sólo curso de esta materia. En el caso de Historia Económica, la situación era similar, con un 1,6% de los créditos. Otras ausencias denunciadas por los miembros de *PEPS-Économie* eran la falta de epistemología, teorías alternativas, cuestiones contemporáneas, o ciencias sociales cercanas como las políticas o la sociología. Como se ha comentado, algunas de estas deficiencias parecen haberse corregido en diversas universidades de las aquí estudiadas, en los planes de estudio más actuales. Así lo sugiere también el testimonio de Laurène Tran (miembro de *PEPS-Économie*) en Reardon (2015):

> *"Algunas innovaciones que prácticamente no se habían visto nunca en los planes de estudio franceses incluyen cursos sobre la historia del pensamiento y los hechos económicos, un curso dedicado al análisis de las noticias económicas, y la enseñanza de métodos cualitativos junto a los cuantitativos. Este año, dos universidades parisinas nos consultaron para emular la propuesta de plan de estudios de PEPS. Lograron conseguir financiación adicional para crear este programa de grado, y esperamos que este sólo sea el primero de muchos otros proyectos similares"*[22].

[22] *"Some innovations almost never seen in French curricula include courses on history of economics thoughts and facts, and a course devoted to analyse economic news and the teaching of qualitative methods along with quantitate ones. This year, two Parisian universities consulted us and emulated the PEPS-curriculum. They successfully managed to*

La situación comparada podría ser un poco más similar si acudimos a los estudios de máster. Hemos encontrado un programa de Historia del Pensamiento Económico en Paris 1 (máster de segundo curso), donde también se imparte la orientación Historia Económica dentro de un máster en Desarrollo. Asimismo, en otras tres universidades parisinas existen másteres en Historia que tienen un carácter, explícito (Paris Sud) o implícito (por la lista de asignaturas; Paris Diderot y Paris 4), de Historia Económica y Social.

Conclusiones

En esta comunicación hemos hecho un repaso a la situación de la docencia en Historia Económica en universidades de Suecia, Reino Unido y Francia. Sin tratarse de un estudio exhaustivo (ni de una muestra aleatoria), permite, sin embargo, extraer algunas ideas principales.

La oferta de asignaturas en nuestra materia es superior en Suecia, seguida del Reino Unido y Francia, estando este último país a considerable distancia. La media de créditos ECTS en Historia Económica presentes en los casos analizados son 139, 82 y 11, respectivamente. Seguramente, esta constatación no sea ninguna sorpresa, pero sí tal vez el nivel de las diferencias.

Hay otras diferencias entre los países en cuanto a la organización del área. En Suecia, lo más frecuente es encontrar departamentos independientes de Historia Económica, que ofrecen docencia a distintos estudios. Sus materias no suelen ser obligatorias en los estudios de Economía, sino que tienen una mayor conexión con otros programas, como Desarrollo o Relaciones Internacionales. En el Reino Unido y Francia no es tan general contar con un departamento específico, sino la integración dentro de Economía o bien de Historia. Especialmente en las universidades británicas, es común la asociación "Historia Económica y Social", que lleva a una presencia considerable en los grados de estudios históricos.

Nos preguntábamos al principio si la flexibilidad en los estudios es un factor relevante para la presencia de nuestra disciplina en las aulas universitarias. Sin poder dar una respuesta concluyente, la percepción de la autora es que la respuesta es afirmativa. La elevada optatividad en Suecia está asociada a una oferta muy amplia de asignaturas, así como la alta autonomía universitaria en el Reino Unido ha llevado a una presencia mayor de programas combinados de "Historia Económica" (en sus distintas variedades). En Francia, no obstante, con mayor rigidez en el diseño de los cursos, el peso de las materias de Historia Económica en los currículos es similar al que tienen en España (a juzgar por los resultados comparados de The Members of the PEPS-Economie Students' Association, 2014 y Post-Crash Barcelona, 2015).

get additional funding to create such a bachelor's degree and we hope this to be the start of many other similar projects" (Laurène Tran, en Reardon, 2015).

Quizá podamos mirar al norte en cuanto a la relación con otras ciencias sociales, o con los departamentos de historia. La flexibilidad podría ser un camino para la expansión de las fronteras de la Historia Económica. Un camino que podría explorarse, inicialmente, estableciendo orientaciones explícitas dentro de los programas de Economía e Historia.

Referencias bibliográficas

Chavagneux, C. (2016): "Facs d'éco : un économisme sans pluralisme," *Alternatives Économiques*, 1 April, http://www.alterecoplus.fr/economie/facs-deco-un-economisme-sans-pluralisme-201604011837-00003274.html

Cullen, D. (2016): "Has the way universities teach economics changed enough?," *The Guardian*, 28th April, http://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/apr/28/has-the-way-universities-teach-economics-changed-enough

JISC, and Higher Education Statistics Agency (2014): "What is a Course*? *or Programme or Route or Pathway or Learning Opportunity...," disponible en: https://www.hesa.ac.uk/dox/publications/The_Course_Report.pdf

Post-Crash Barcelona (2015): "Informe de la enseñanza de la Economía en las universidades españolas," disponible en: https://postcrashbarcelona.files.wordpress.com/2015/09/informe-de-la-ensec3b1anza-de-la-economc3ada-en-las-universidades-espac3b1olas.pdf

Reardon, J. (2015): "Roundtable dialogue on pluralism," *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 6(3), 272–308.

Reisz, M. (2016): "Economics degrees still 'too narrow in focus'," *Times Higher Education*, 26th March, https://www.timeshighereducation.com/news/economics-degrees-still-too-narrow-focus

Rethinking Economics (2015): "Rethinking Economics 2015. Achievements, goals and acknowledgements," disponible en: http://www.rethinkeconomics.org/wp-content/uploads/2015/06/RE-2015-Annual-Summary-Web.pdf

The Members of the PEPS-Economie Students' Association (2014): "The case for pluralism: what French undergraduate economics teaching is all about and how it can be improved," *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 5(4), 385–400.

The Post-Crash Economics Society (2014): "Economics, Education and Unlearning: Economics Education at the University of Manchester," disponible en: http://www.post-crasheconomics.com/economics-education-and-unlearning/

Universitets-och Högskolerådet (2016): "Antagning till högre utbildning höstterminen 2016. Statistik i samband med sista anmälningsdag ht 2016," Dnr 1.1.1-382-16, disponible en: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/studier-och-antagning/antagningsstatistik/2015-2016/uhr-analysrapport-2016-04-22---statistik-i-samband-med-sista-anmalningsdag-ht-2016.pdf

Wigstrom, C. (2011): "A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK," Institute of New Economic Thinking Curriculum Committee, disponible en: https://ineteconomics.org/uploads/downloads/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf

Listados de asignaturas de Historia Económica, nivel grado, en las páginas web de universidades

Universidades de Suecia

- *Göteborgs Universitet*: http://gul.gu.se/public/courseId/39029/coursePath/39027/ecp/lang-en/listUnderlyingEvents.do; http://utbildning.gu.se/kurser/amne?subject=Historia&subjectType=grundKurs
- *Lunds Universitet*: http://www.ekh.lu.se/utbildning/grundniva
- *Stockholm Universitet*: https://sisu.it.su.se/search/courses_by_subject/20
- *Umeå Universitet*: http://www.geoekhist.umu.se/utbildning/amne/?code=EH1
- *Uppsala Universitet*: http://www.ekhist.uu.se/education/courses-in-economic-history

Universidades del Reino Unido

- *Cambridge University*: http://www.econ.cam.ac.uk/ba/outlines.html; http://www.hist.cam.ac.uk/undergraduate/tripos-papers/tripos-requirements
- *City University London*: http://www.city.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0008/274490/USECON-BSc-Economics.pdf; http://www.city.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0009/307782/USPOLS-BSc-Politics.pdf
- *Edinburgh University*: http://www.drps.ed.ac.uk/16-17/dpt/utecnhi.htm
- *Essex University*: https://www.essex.ac.uk/modules/
- *Glasgow University*: http://www.gla.ac.uk/subjects/economicsocialhistory/
- *King's College London*: http://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/economics-bsc.aspx; http://www.kcl.ac.uk/sspp/sga/idi/study/UG-Programme-Structure.aspx; http://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/history/modules/index.aspx
- *Leeds University*: http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynprogrammes.asp?Y=201718&P=BA-ECON%26HIST; http://webprod3.leeds.ac.uk/catalogue/dynprogrammes.asp?Y=201617&P=MA-MODHIS-FT
- *London School of Economics and Political Science*: http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/courseGuides/undergraduate.htm#generated-subheading4

- *Manchester University*: http://www.socialsciences.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2017/economics-3-years-baecon/?pg=2#course; http://www.college.manchester.ac.uk/courseunits/?year=2015&semester=2&course=121
- *Oxford University*: http://www.economics.ox.ac.uk/Undergraduate/undergraduate-matrix; http://www.history.ox.ac.uk/prospective/undergraduate/studying/single-hons.html
- *Queen's University Belfast*: http://www.qub.ac.uk/sites/ModuleInformation/
- *Sheffield University*: https://www.sheffield.ac.uk/economics/undergraduate/degrees/l100; https://www.sheffield.ac.uk/history/prospectiveug/courses
- *University College London*: https://www.ucl.ac.uk/economics/undergraduate/module-list; https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/study-abroad-ucl/study-abroad-guide/modules/sess2012
- *Warwick University*: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/current/modules; http://www2.warwick.ac.uk/fac/arts/history/students/modules/ug-year-1
- *Wolverhampton University*: http://courses.wlv.ac.uk/course.asp?code=EC005H31UVD
- *York University*: http://www.york.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-bsc-economics/#content_year_1; http://www.york.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-history-economics/#content_year_1

Universidades de Francia

- *École Normale Superieure Paris*: http://www.ens.fr/formation/formations-predoctorales/?lang=fr
- *École Polytechnique*: https://moodle.polytechnique.fr/course/index.php?categoryid=99
- *Sciences Po*: http://www.sciencespo.fr/en/education/undergraduate-studies
- *Université Aix-Marseille*: http://formations.univ-amu.fr/
- *Université de Grenoble-Alpes*: http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/licence-XA/droit-economie-gestion-DEG/licence-economie-et-gestion-program-licence-economie-gestion.html
- *Université de Lyon 2 Lumière*: http://offreformation.univ-lyon2.fr/cdm/fr/fiche/enseignements/FRUAI0691775EPRME169/FRUAI0691775EPRPR714/;

http://offreformation.univ-lyon2.fr/cdm/fr/fiche/enseignements/FRUAI0691775EPRME161/FRUAI0691775EPRPR711/

- *Université de Nice-Sophie Antipolis*: http://unice.fr/isem/scolarite/regimes-pedagogiques-licence/licence-eg; http://unice.fr/formation/formation-initiale/ilaes12120
- *Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*: http://www.univ-paris1.fr/ufr/ufr02/licences/
- *Université Paris-Sorbonne (Paris 4)*: http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/sciences-humaines-et-sociales-SHS/licence-histoire-program-lhis1-210.html
- *Université Paris-Diderot (Paris 7)*: http://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=deplsh&np=ACCUEIL&g=m
- *Université Paris-Dauphine (Paris 9)*: http://formations.dauphine.fr/offre/fr-FR/fiche/programme/FRUAI0750736TPRMEL3EAP//
- *Université Paris-Sud (Paris 11)*: http://www.u-psud.fr/fr/formations/diplomes/licences/droit-economie-gestion/mention_economie_gestion.html
- *Université Paris-Est Marne La Vallée (Paris 12)*: http://www.u-pem.fr/formations/loffre-de-formations/licences-generales/
- *Université de Strasbourg*: http://ecogestion.unistra.fr/
- *Université Toulouse 1 Capitole*: http://www.ut-capitole.fr/formations/nos-disciplines/economie/nos-licences-en-economie-330685.kjsp?RH=1319185963035

Introducción a las fuentes de la Historia Económica: El Fondo Documental de la Casa América-Barcelona

An Introduction To The Economic History Sources: The Casa América-Barcelona Documentary Collection

Alexander Urrego Mesa
Universidad de Barcelona

María José Fuentes
Universidad de Barcelona

Los documentos y la información son como un testigo: hablan sólo si se les interroga.

Marc Bloch

Resumen:

El primer objetivo de este trabajo es resaltar la importancia del uso crítico de las fuentes en la historia económica, para que sirva al estudiante en el momento de recopilar, interrogar e interpretar la información del pasado. El segundo, dar visibilidad al Fondo documental de la Casa América-Barcelona (FA-B) en el contexto la utilidad del uso de los archivos en la investigación histórica. Lamentablemente por falta de información sobre el funcionamiento y criterios de organización, este fondo se encuentra subutilizado.
El trabajo plantea el desarrollo de una unidad didáctica compuesta por un marco teórico, la aplicación de los conocimientos presentados al caso práctico del FA-B y una serie de actividades (Anexo 2) para cada tema, que ayudan a reforzar lo trabajado. Aborda para cada una de estas partes: la importancia de las fuentes en la construcción de series en historia económica, el carácter y los tipos de fuentes, elementos útiles para la crítica de fuentes y la aproximación a los archivos documentales. Este ejercicio de sistematización puede ser útil para facilitar los primeros acercamientos de los estudiantes del Máster en Historia Económica de la universidad de Barcelona a las fuentes y archivos.

Palabras clave: Fuentes, crítica de fuentes, archivo historia economía

Abstract:

The first objective of this paper is to highlight the importance of critical use of sources in economic history, to serve the student at collecting, interrogating and interpreting information from the past. The second objective is giving visibility to the Archive of American-Barcelona House (FA-B) in the context of the usefulness of the files in historical research. This archive is unfortunately underused due to the lack of information about its functioning and organizational criteria.

This work presents the development of a teaching unit that consists of 1) a theoretical framework, 2) the practical application of the theoretical basis to the FA-B case, and 3) a series of activities (Appendix 2) for each subject to support the whole work. For each of these 3 points, the work addresses a) the importance of the sources in building series in economic history, b) the different types of sources, c) useful elements for sources criticism, and d) the approach to documentaries files. This systematization exercise can be useful to facilitate the first approaches of students of the Master in Economic History at the University of Barcelona to sources and files.

Keywords: Sources, sources criticism, archive, economic history.

Introducción

La construcción de series histórica para la interpretación del pasado es una, sino la más importante, de las tareas del historiador económico; y para ello el uso crítico de las fuentes es fundamental. El uso descontextualizado de información puede conducir a conclusiones erróneas. En este sentido, creemos que la formación de futuros historiadores económicos debería abordar cuestiones relativas al uso de fuentes como su naturaleza, producción y conservación. La introducción de este marco general sobre la aproximación a las fuentes podría ser una herramienta útil para los estudiantes del Máster en Historia Económica a la hora de elaborar su Trabajo Final de Máster e incluso para aquellos que inician sus estudios de doctorado.

A partir de lo anterior, este trabajo tiene como principales motivaciones en primer lugar, resaltar la importancia del uso crítico de las fuentes en la historia económica; nuestro objetivo es que este sentido crítico sirva al estudiante en el momento de recopilar, interrogar e interpretar la información del pasado. Por ello, proponemos una sistematización de algunos elementos generales útiles para un primer acercamiento a las fuentes documentales.

En segundo lugar, queremos dar visibilidad al Fondo documental de la Casa América-Barcelona (FA-B) en el contexto la utilidad del uso de los archivos en una investigación. Lamentablemente por falta de difusión de la información sobre el funcionamiento y criterios de organización, este fondo se encuentra subutilizado. A través del análisis de su sistema de organización proponemos que los estudiantes puedan llegar a identificar diferentes tipos de documentos, su carácter y algunas generalidades sobre la al interior de un archivo.

El trabajo plantea el desarrollo de una unidad didáctica compuesta por un marco teórico, la aplicación de los conocimientos presentados al caso práctico del FA-B y una serie de actividades (Anexo 2) para cada tema, que ayudan a reforzar lo trabajado. Nuestra propuesta de trabajo aborda de forma transversal para cada una de estas partes: la importancia de las fuentes en la construcción de series en historia económica, el carácter y los tipos de fuentes, elementos útiles para la crítica de fuentes y la aproximación a los archivos documentales. El objetivo final de la propuesta es que el estudiante sea capaz de encontrar la información que requiere para iniciar su proceso de investigación y contextualice su fuente para conocer sus límites y posibilidades.

1. Importancia de las fuentes para la construcción de series

La reconstrucción de series es quizá la principal tarea del historiador económico en su proceso de interpretación del pasado y para ello las fuentes son su materia prima. El uso de herramientas estadísticas y el análisis de las tendencias de larga duración, popularizadas por la escuela de los Annales durante las primeras décadas del XX, constituyeron avances importantes para la consolidación de la historia cuantitativa y la historia serial después de la segunda Guerra Mundial. Desde la reconstrucción del movimiento de precios y salarios hecha por E.

Labrousse en 1932, hasta las compilaciones de datos mundiales sobre precios y salarios, hechas por grupos como el *Global Prices and Income History Group* (GPIHG), diferentes tipos de fuentes han sido utilizadas.[1]

Los registros de precios de los mercados municipales fijados en los libros de acuerdos de los ayuntamientos, llamadas también mercuriales, y las contabilidades de diferentes instituciones como hospitales, cabildos catedralicios, conventos y otras colectividades, por ejemplo, han servido para este tipo de trabajos. La explotación sistemática de fuentes hecha por los representantes de la Nueva Historia Económica y el resultado de sus trabajos, hoy son la base de proyectos de reconstrucción de series mundiales de precios y salarios con metodologías homogéneas, como la propuesta por Robert Allen (2001; 2011), útiles para el desarrollo de lecturas comparativas. Trabajos de este calado han permitido acercarse a la evolución de los niveles de vida de la población en el largo plazo y ahora contrastarlos con la de otros territorios.

Sin embargo, documentos como las mercuriales, que han permitido hacer una historia homogénea de los precios en Francia, no han dado los mismos resultados para España, donde la contabilidad de colectividades ha dado mejores resultados. Esto generó todo un debate durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX sobre la fiabilidad de cada una las fuentes (Vilar, 1964: 212, 243). Lo interesante, en cualquier caso, es saber reconocer cuáles son las diferencias entre la misma fuente en diferentes territorios, por qué se producen estas diferencias y cuáles son las implicaciones para la investigación.

La homogeneidad de los datos en la construcción de series es un elemento crucial. Dicha homogeneidad permitirá al historiador identificar la continuidad o ruptura de fenómenos sociales y económicos. Por este motivo es importante conocer bien la fuente y someterla a una revisión exhaustiva. El conocimiento del grado de fiabilidad de la información que compone nuestra serie, nos permitirá corregir sus sesgos y limitaciones.

En algunos casos encontraremos la información seriada, como cuando estudiamos la producción agraria de un país desarrollado durante el siglo XX. Los anuarios estadísticos, por ejemplo, aportan dicha información; pero se ha de ser cuidadoso en su tratamiento, no siempre la metodología aplicada a la recolección de datos es la misma. Para periodos pre-estadísticos podemos reconstruir series, incluso diarias, haciendo uso de documentación producida, la mayoría de las veces por instituciones, de manera sistemática durante largos periodos de tiempo; este es el caso de los registros parroquiales o libros sacramentales. Para otros documentos de estos periodos relacionados con la producción o el comercio, por ejemplo, es indispensable conocer los diferentes sistemas y unidades de medida, su distribución espacial y su evolución temporal. En función de la periodicidad y la continuidad, con unos mínimos comunes en la producción de la información, el marco de análisis espacio-temporal de nuestra serie puede variar. Sin embargo, esto no puede llevar a delimitaciones territoriales y cortes

[1] Ver: http://gpih.ucdavis.edu/

temporales arbitrarios, ya que posiblemente alterará nuestra interpretación. Así pues, la evaluación de la fuente debe abordarse en un sentido amplio.

Por otra parte, en su *Mediterraneo*, March Bloch proponía tres tipos de análisis temporal: el corto plazo o inmediatez, donde tienen lugar los acontecimientos; el medio plazo o análisis coyuntural, donde se manifiestan los ciclos; y el largo plazo o la larga duración, donde tiene lugar la evolución de las estructuras, su continuidad o ruptura. Es evidente que el análisis serial pone un énfasis especial en el medio y el largo plazo, ya que la especificidad individual y temporal del acontecimiento dificulta el análisis agregado y no permite ver la evolución de los procesos. Estadísticamente podemos apelar a varias metodologías para aislar el corto plazo o las variaciones estacionales, los ciclos de medio plazo y las tendencias de largo alcance si nuestra serie cuenta con la información suficiente (Feinstein & Thomas, 2002: 21-32)

Podemos decir entonces que las fuentes son el principal recurso del historiador económico a la hora de analizar fenómenos del pasado y explicar su comportamiento, pero casi igual de importante es que el investigador se acerque de forma crítica a las fuentes para evitar falsear los hechos y hacer aportes sólidos a la construcción del conocimiento del pasado histórico. A continuación, se ofrecen algunos elementos puntuales que pueden ayudar a facilitar la crítica de fuentes.

2. Las fuentes

2.1 ¿Qué es una fuente?

La fuente histórica se puede definir como todo aquel objeto material, instrumento, herramienta, símbolo o discurso intelectual que procede de la creatividad humana y a través del cual puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo (Aróstegui, 1995, p:339). Las fuentes históricas son la huella del discurrir de la vida, no obstante, su carácter es finito y suelen asociarse con la información documental. Aróstegui plantea que la taxonomía de las fuentes debería reformularse y adecuarse a la manera actual de hacer investigación, motivo por el cual las pautas empleadas para su análisis también deben ser replanteadas.

Kragh (1986, p:159) va un paso más allá en su definición de fuente:

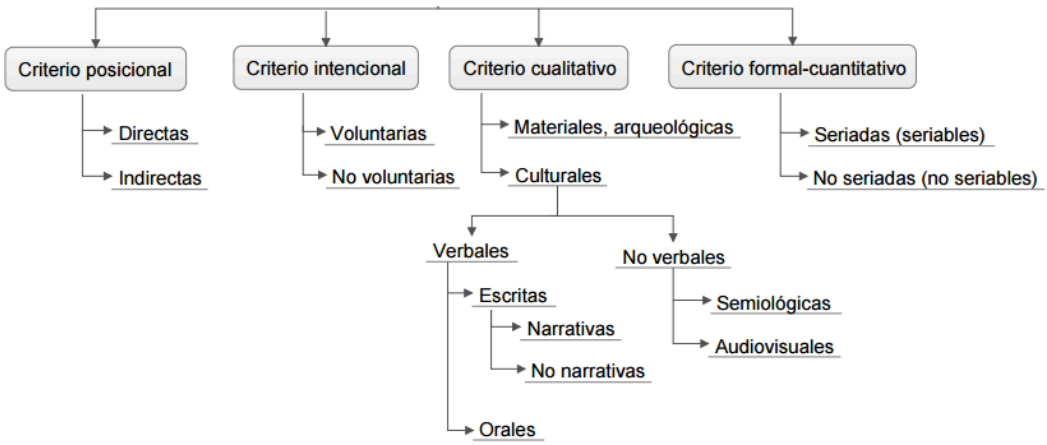
> "Una fuente es un elemento objetivamente dado, material, procedente del pasado, y creado por seres humanos, por ejemplo, una carta o una vasija de cerámica. Pero en sí mismo este objeto no es una fuente. Podría llamarse un vestigio del pasado o un objeto fuente. Para que el vestigio alcance la categoría de fuente debe constituir un testimonio del pasado, tiene que decirnos algo de él [...] *Es el historiador el que convierte el vestigio en fuente mediante su interpretación*".

Bien sea apelando a su naturaleza intrínseca u otorgando al historiador la categoría de creador de fuentes para la historia, los dos autores parecen de acuerdo en el carácter heterogéneo que puede llegar a tener una fuente. En cualquier caso, la responsabilidad del investigador no es poca ya que es él quien decide qué testimonios afloran del pasado e incluso pueden llegar a condicionar su sentido. Sin embargo, antes que entrar en problemas de juicio, quizá sea más pertinente acercarnos a la división de las fuentes.

2.1.1 Taxonomía de las fuentes

Los criterios taxonómicos de las fuentes se relacionan con su naturaleza interna y no con la utilidad que se pueden llegar a tener en función de la información que ofrecen (Cuadro 1). Por lo tanto, el propósito de su clasificación, está más vinculado con facilitar la búsqueda de aquellas que puedan ser las más idóneas para una investigación. En este sentido podemos dividir las fuentes en cuatro criterios: posicional, intencional, cualitativo y formal-cuantitativo, subdivididos a su vez en tipos de material:

Cuadro 1. Criterios de las fuentes históricas



Fuente: Aróstegui (1995)

El criterio posicional

Este criterio se basa en la procedencia de la fuente y el grado de relación con el epicentro de lo investigado. En un principio se solía categorizar la fuente entre directa e indirecta dependiendo de la naturaleza del testimonio comprendido en ella, pero hoy en día, en función del tipo de estudio que se pretende, este criterio se asocia más al grado de funcionalidad o idoneidad que tiene la fuente.

El criterio intencional

La voluntariedad recogida en la acumulación de material testimonial es otro de los aspectos fundamentales de la forma de producción de un documento. Este aspecto condicionará el ejercicio de la *crítica de fuentes* más allá de las críticas intrínsecas a la propia fuente. Una fuente *voluntaria* (*testimonial*) es la que se

conoce como fuente clásica, refleja la mentalidad e ideología de las sociedades y es la que compone su memoria oficial. Es lo que podría llamarse la historia consiente. Por otro lado, están las fuentes *no voluntarias* (*no testimoniales*), que corresponden a las huellas involuntarias del colectivo, rastros que no fueron pensados para la posteridad y que su conservación se ha realizado casi de manera accidental. Este tipo de fuentes suelen presentar varias limitaciones como: falta de información, mayor esfuerzo de interpretación cuando tienen un lenguaje muy técnico y además, requieren un mayor esfuerzo de contextualización.

El criterio cualitativo

Es una diferenciación basada en el tipo de lectura que puede hacerse de una fuente. Desde el punto de vista *material*, algunas fuentes interesan como objetos por sí mismos, como por ejemplo los restos arqueológicos. Otras importan por su mensaje y su valor reside "en lo que dicen" más allá de su propia materialidad. Como *aportación cultural*, se pueden considerar prácticamente a todas las fuentes que transmiten un mensaje y que pueden ser: escritas, habladas, simbólicas o audiovisuales. Dentro de estas últimas podemos distinguir entre las narrativas, como el relato y las no narrativas, entre todo aquello que no se considera relato.

El criterio cuantitativo

Cuando se emplea un criterio cuantitativo, se hace referencia a si el tipo de información que aporta la fuente es susceptible de ser seriada o no. Se consideran *seriables* aquellas fuentes materiales o culturales que están compuestas de muchas unidades o elementos homogéneos que pueden ser ordenados numéricamente o no. Podemos encontrar de dos tipos: aquellas que desde su creación son pensadas para seguir un orden numérico y una periodicidad sistemática y aquellas otras que no son de naturaleza seriada y no fueron producidas para seguir esta lógica, pero pueden seriarse, este es el caso de testamentos, discursos políticos y otras declaraciones. En cuanto a las *no seriables*, se puede decir básicamente que son las de tipo cualitativas, como las crónicas y memorias, documentos diplomáticos, restos arqueológicos, entre otros.

3. Crítica de fuentes

El historiador económico se distingue del novelista porque no inventa lo que cuenta, aunque a veces su intuición o su fantasía le motiven, éste reconstruye el pasado a partir de una documentación a la que debe atenerse según unos criterios rigurosos. Cipolla (1997) distingue tres fases en el trabajo de documentación: recopilación; análisis crítico e interpretación. Aunque pueda parecer una cuestión de sentido común, el desarrollo de unos mínimos metodológicos en historiografía moderna, principalmente durante en la segunda fase, son casi tan jóvenes como nuestras democracias.

La crítica historiográfica en el pensamiento moderno tiene su punto de aparición a mediados del siglo XVII. El cuestionamiento de la originalidad de diplomas Merovingios y testimonios de vidas de santos, llevado a cabo por de D. Papebroak, abrió el camino a la separación entre el sentido común y la duda en cuestión de crítica de documentos, (re)nacía un carácter examinador de la información. No obstante, no es hasta 1681 con la publicación de la *De res diplomática,* de J. Mabillon, cuando ésta crítica queda instituida. El análisis diplomático de Mabillon sirvió para ayudar a discernir entre la autenticidad o no de los documentos a partir del análisis paleográfico y diplomático. La elección entre la verdad y la mentira quedaba así sujeta a reglas objetivas.

Este espíritu analítico y crítico que adquiere la investigación histórica, y que hoy es tan común entre los investigadores, tanto que ni tan solo pensamos en él, al igual que un documento histórico corresponde a un ambiente generalizado dentro de la historia del pensamiento, es decir también es hijo de su tiempo. Es el momento del racionalismo y la crítica historiográfica en este contexto se encuentra impregnada de *El discurso del método* de Descartes (1637), el *Tratado teológico político* de Spinoza (1670) y el pensamiento plasmado en los escritos de Leibniz. "*A l'igual que la "ciencia" cartesiana, la crítica del testimoniatge històric fa una taula rasa de la creença*", dice Marc Bloch (1984:64) en su *Apología de la Historia* antes de ser fusilado. La revisión del pasado se plantea en aquel momento construir el conocimiento sobre nuevas bases de verdad y para ello empieza a dar forma a las bases de su método.

3.1 Las fuentes escritas

Antes de asumir como válida la información contenida en una fuente histórica de texto es indispensable realizar una contextualización en sentido amplio, teniendo en cuenta el *encuadramiento temático y espacio-temporal*, y la *evaluación de la información*.[2] Hacer inferencias basadas en información extraída de fuentes históricas implica riesgos, por lo que se debe ser muy cauteloso para no acabar descontextualizando un argumento, así como no replicar información sesgada.

Un ejemplo claro puede ser el de los archivos parroquiales. Este tipo de documentos tienen un momento y una intencionalidad: la contrarreforma y el control de la iglesia católica sobre sus feligreses. Los archivos parroquiales no son censos de población y el objetivo de su producción nunca fue el de aportar datos demográficos, pero paradójicamente son una de las fuentes principales para reconstruir la historia de la población en periodos pre-estadísticos.

Al trabajar con archivos parroquiales se debe ser consciente de los problemas generados por la elevada mortalidad infantil o la movilidad interna a la hora hacer balances de natalidad y mortalidad, y los cuales son intrínsecos a la fuente. Además de estos desafíos, también podemos encontrar que la "*naturaleza de la fuente*" puede variar en función del lugar en el que se produce. El ejemplo más

[2] La crítica de fuentes puede ser aplicada tanto a fuentes escritas como no escritas. Esta propuesta se ha focalizado en el estudio de las primeras. Para el análisis de fuentes no escritas ver a Rampolla (2012: 10-21).

evidente de esto es la diferencia entre los archivos parroquiales europeos y los archivos parroquiales en América Latina. La segregación racial y la importancia de la esclavitud en estos últimos, llevó a la separación de la documentación por grupos socio-raciales o a que parezcan adultos en actas pensadas originalmente para recién nacidos. Estos hechos, no obstante, pueden ser un valor añadido interesante.

3.1.1 Encuadramiento temático y espacio–temporal

Con el objetivo de comprender el marco histórico en el que surgen las fuentes y otorgar un sentido preciso a la información que nos ofrecen, Moradiellos (2013) propone tres aspectos esenciales a tener en cuenta.

Determinación de la naturaleza temática del texto

Qué es o qué podría *ser* el documento histórico con el que se está trabajando, esto implica distinguir entre diferentes tipos de documentos según los contenidos que pueden reflejarse en el texto. A grandes rasgos estos contenidos pueden ser de tipo:

- Jurídico (leyes, tratados, decretos, protocolos...)
- Político (discursos, proclamas, manifiestos, resoluciones...)
- Testimoniales (cartas, diarios, anotaciones personales, memorias...)
- Económicos (contratos, catastros, memorias de producción o distribución...)

Del mismo modo, se puede hacer una distinción entre un documento según su naturaleza: privada o pública (según destinatarios), y en función de su enfoque que puede ser interpretativo (artículos de opinión) o representativo (una noticia en prensa escrita).

Determinación del autor o autores del texto

Es indispensable definir *quién es* o quiénes son los responsables de la autoría del texto, ya que esto define en gran parte el sentido o la intencionalidad del texto, y de paso su valor histórico. Es necesario conocer la biografía del autor o la historia de la institución que genera dicha documentación y usarla como marco general para comprender la documentación y apreciar el modo en que manifiestan ideologías, intereses o experiencias y como estas intervienen en la producción de la información que estamos analizando. Si, por ejemplo, desconocemos que la Monarquía Hispánica en Época Moderna estuvo bajo el reinado de los Austrias y los Borbones más tarde, y que este cambio trajo consigo una gran reestructuración institucional, posiblemente no comprenderemos por qué a inicios del siglo XVIII desaparecen algunos documentos y aparecen otros.

Localización, cronología y geografía

Este ítem busca dar respuesta al *cuándo* y *dónde* fue generado el texto examinado. Es decir, cuál fue el momento histórico y lugar en el que se produjo la documentación. Esta consideración es fundamental para realizar una correcta

interpretación de la fuente, ya que nos dará información suficiente para entender las circunstancias que intervienen en la creación de las fuentes, facilitando su posterior interpretación. Como se ha ido apuntado más arriba, se deben conocer las circunstancias inmediatas que dan origen a un tipo de documentación y el marco general en el que se articula durante un periodo de tiempo.

Las visitas, documento producido por los representantes de la Monarquía Hispánica en América (oidores y presidentes de audiencia), en las que se hace un "recuento" de la población indígena en diversos momentos y su capacidad para rendir tributos a sus encomenderos, cobran sentido frente un hecho contingente como la masiva mortalidad de los indígenas y la tendencia general del fortalecimiento del poder real frente al poder señorial que tiene lugar durante la Época Moderna.

3.1.2 Análisis de la Información

El análisis y la evaluación de la información contenida en las fuentes busca dar respuesta a la pregunta de *cómo* está escrito el documento. Para conseguir una respuesta satisfactoria a esta cuestión, Aróstegui (1995) propone abordar dos aspectos fundamentales: la *fiabilidad* de la fuente y su *adecuación* al problema y los objetivos de nuestra investigación. Para el análisis de la fiabilidad de las fuentes, el autor propone abordar tres aspectos: la *autenticidad*, la *depuración de la información* y la *contextualización*. La valoración de la adecuación dependerá del criterio del investigador.

Para analizar la *autenticidad* se pueden emplear:

a. Las *técnicas de datación*, entre las cuales encontramos técnicas absolutas y relativas, las primeras que ofrecen información "exacta" sobre la fecha de creación y las segundas permiten hacer un ordenamiento posicional de más antiguo a más reciente. Algunos ejemplos son el Carbono 14, el potasio-argón, la termoluminiscencia, para periodos de tiempo superiores a los 5000 o 10.000 años, y la estratigrafía. Para eventos más recientes, la epigrafía, la paleografía y la diplomática suelen ser los más usados para ordenar posicionalmente e incluso para fijar fechas cuando se tienen información sobre la "carrera profesional" de un personaje público. En esta categoría también encontramos técnicas venidas de la lingüística como son la lexicografía, análisis de estado de la lengua, erudición literaria y crítica histórica. Por último, también puede ser útil realizar un análisis de la historia de la fuente.

b. La *depuración de la información*, para lo cual se tienen en cuenta aspectos como la coherencia interna de la fuente, la comprobación externa de la información y la investigación comparativa según sondeo.

c. Por último, la *contextualización*, que se aborda empleando técnicas de clasificación documental, el análisis de "series" o "familias" de documentos y la comparación de diversas fuentes.

Una vez comprobada la autenticidad de las fuentes, es necesario analizar si éstas permiten dar respuesta a los interrogantes investigativos planteados. Este proceso está más relacionado con los componentes teóricos que con los técnicos. En palabras de Aróstegui "es posible decir que una fuente es “adecuada” para un tema, cuando es capaz de responder a un mayor número de preguntas con menos problemas de fiabilidad, menos equivocidad y cuando es susceptible de ser utilizada debido a su comodidad" (Arostegui, 1995: 356). Para la evaluación de la *adecuación*, el autor considera los siguientes aspectos:

a. La *demanda de información*, con ello se busca analizar si los documentos cumplen con los requisitos de la investigación, en aspectos como la precisión de la información y el contenido de la misma.

b. La *recopilación documental*. Para esta evaluación se consideran aspectos como la posibilidad de acopio exhaustivo de las fuentes, la búsqueda de fuentes contrastables y comparables; y las posibilidades de análisis que puedan tener dichas fuentes.

c. Para la *selección*, se deben considerar aspectos como la jerarquización de las fuentes, la confrontación de las presuposiciones, así como la realización de nuevas búsquedas en función de las confrontaciones

4. Qué es un archivo y cuáles son los criterios de clasificación

La palabra archivo proviene del término griego clásico *archeion* que hacía referencia al habitáculo donde se conservaban los diplomas y documentos públicos de interés especial para la *polis*, tales como las leyes, tratados, decretos, sentencias judiciales, etc., que se empleaban para regular la ida interna de la ciudad-Estado y sus relaciones con el exterior. Por tanto, su función era esencialmente administrativa, y su objetivo era la custodia y la preservación de dicha documentación. (Moradiellos, 2013). A día de hoy, su función sigue siendo muy similar a pesar de que se han ido adaptando a las nuevas tendencias y tecnologías, por lo que también podemos encontrar archivos físicos y archivos digitales; y a lo que se le suman los Archivos Históricos, un producto del siglo XXI que ha servido como recurso para poder reconstruir la historia, más allá de la atender a la necesidad administrativa de su origen.

Los primeros archivos históricos aparecen en el contexto de la Revolución Francesa de 1789 y las posteriores guerras napoleónicas, que convirtieron los antiguos archivos reales en archivos nacionales. La clasificación de los fondos documentales, o archivos, responden a la necesidad de dotar de una estructura lógica que refleje la naturaleza del organismo y que del mismo modo facilite la localización de los documentos. Por este motivo se abordan dos aspectos fundamentales: la *clasificación* conceptual en la que están ordenados los documentos y la *organización* física del depósito, que no tiene por qué guardar relación una con la otra.[3]

[3] El Apéndice 1 muestra un ejemplo de la clasificación de los Archivos Generales de Euskadi.

La recopilación de los fondos documentales en un archivo, responde a intereses institucionales con objetivos específicos y al igual que las fuentes requieren de un análisis crítico. La presencia y omisión de documentación, en estos fondos, obedece al propósito fundacional del archivo, este es el caso de los archivos nacionales que, durante la formación de los Estados Modernos, contribuyeron a guardar y construir la memoria de la identidad nacional. También encontramos que la transformación de las estructuras institucionales puede generar una gran cantidad de documentación dando lugar a un nuevo archivo.

Es importante en este sentido utilizar preguntas similares a las empleadas en la crítica de fuentes para aproximarnos al cuerpo documental que custodia nuestras fuentes. Entre estas preguntas podemos destacar el cuestionamiento por qué tipo de documentación compone el fondo, quién y con qué intencionalidad se recopilo documentación, cómo se llevó a cabo este proceso y cuándo y dónde tuvo lugar.

4.1 La clasificación

Moradiellos (2013), basándose en los trabajos de sobre clasificación y ordenación archivística de Antonia Heredia Herrera y José Ramón Cruz Mundet, expone que todo archivo suele contar con material de naturaleza muy diversa, ya sea debido a su procedencia, origen o formato. Todo ello se tiende a clasificar en grandes subunidades homogéneas denominadas por convención Secciones. Estas Secciones tienden a ser grupos grandes de documentación procedente de una misma institución u organismo administrativo particular. Dentro de las secciones, el material documental se agrupa y ordena a su vez en Series archivísticas diversas, lo que permite acotar aún más la sección general y ofrecer al investigador fondos más específicos.

Dentro de cada Serie archivística, la documentación se suele organizar por expedientes o conjunto de documentos particulares que corresponden a un asunto específico dado, como pequeñas colecciones de fotos, cartas, diplomas, telegramas, etc. En ocasiones, estos expedientes contienen un papel puntual y concreto, conocido como pieza simple con pieza documental básica. En cualquier caso, los expedientes y las piezas documentales básicas corresponden en la expresión mínima de clasificación archivística. Siguiendo a Mundet (1994), se puede decir que existen tres tipos de clasificación:

4.1.1 La clasificación funcional

Tal y como su nombre lo indica, esta clasificación sigue un criterio de funcionalidad, y casa unas de las agrupaciones responderán a un esquema piramidal y jerarquizado dependiendo de la organización. En primer lugar, partiendo de lo más particular a lo más general, la documentación se agrupa en expedientes de acuerdo con las actividades de las que son resultado, por ejemplo: los convenios laborales constituirían un expediente que pasaría a formar la serie “expedientes de convenios”, en los que se pueden encontrar “expedientes

personales", "nóminas", "contratación", etc. Estas series son agrupadas en clases más amplias que recogen todas las actividades fruto de una misma función como podrían ser "Gestión de Personal" o "Recursos Humanos". A su vez ´´estas pueden ser agrupadas en secciones más amplias junto a otras como "Asesoría Jurídica", "Patrimonio", dentro de otra categoría denominada "Acción Administrativa".

4.1.2 La clasificación orgánica

En este sistema de clasificación, las series y los expedientes se agrupan de acuerdo con las diferentes divisiones administrativas o estructura orgánica de la entidad, reproduciendo sus servicios, secciones, unidades, etc. Esta clasificación se realizará jerárquicamente desde las unidades administrativas básicas hasta las divisiones más amplias. Siguiendo con el ejemplo anterior, bajo esta clasificación se agruparían los documentos de acuerdo con las diferentes oficinas de persona, éstas a su vez englobadas en la sección de Recursos Humanos, que del mismo modo dependerá de la dirección de administración, dependiente de la dirección general.

4.1.3 La clasificación por materias

Esta clasificación es el resultado del análisis del contenido de los documentos, es decir, de los asuntos o materias sobre los que versan. Siguiendo con el mismo ejemplo, los convenios podrían ser clasificados por títulos como "condiciones de trabajo" o "relaciones laborales"; los personales, y continuando con las distintas profesiones sucesivamente.

Tal y como afirma Mundet (1994), la organización de archivos no está normalizada, y está sujeta a la idiosincrasia de la institución que genera los documentos, por lo que siempre que los organismos serán diferentes entre sí, no será posible llegar a un sistema universal. A pesar de ellos, muchos archivos presentan características muy uniformes en el ámbito de cada país lo que permite un alto grado de normalización, un ejemplo de ello es el caso de los archivos españoles, que prácticamente un solo cuadro de clasificación es válido para todos.

4.2 La ordenación

Los documentos, una vez clasificados, son ordenados según la disposición espacial de los archivos siguiendo la misma lógica de su tramitación, que suele ser cronológica. El espacio o depósito condiciona la ordenación, y las unidades de ubicación comúnmente son cajas archivadoras, carpetas, legajos o volúmenes y libros encuadernados. Por ende, el objetivo de la ordenación es que los documentos sean fácilmente manipulables, localizables y numerables mediante una signatura inequívoca. Asimismo, estas unidades de depósito se archivan conjuntamente varios expedientes según el tipo de criterio de ordenación dentro de la serie, sea cronológico (por años o meses), alfabética (de la A a la Z), autoría (nombre propio o de la institución), procedencia geográfica (partidos judiciales, municipales, provinciales), etc.

4.3 La ubicación

Atendiendo a las necesidades del espacio y la forma y tamaño de los documentos, los archivos asignan diferentes lugares con independencia de la clasificación escogida. Así pues, podríamos encontrar que expedientes pertenecientes a una misma serie estén ubicados en distintos sitios.

5. Caso Práctico: Fondo Documental Casa América-Barcelona

5.1 Importancia del fondo para la Histórica Económica de América Latina

La recopilación de documentación que componen el fondo de la Casa América-Barcelona, tienen una relevancia especial para investigadores preocupados por problemas relativos a la historia económica latinoamericana contemporánea. Si bien es cierto que en los últimos años el esfuerzo de digitalización de documentación oficial sobre estadísticas de los países, ha sido enorme, la digitalización de toda la documentación producida entre principios del siglo XX y la década de los años 70 aún no ha sido culminada. Además, gran parte de la documentación recopilada en este fondo documental, en ocasiones, no ha sido una preocupación prioritaria para los países latinoamericanos; así que nos encontramos que los archivos nacionales no han guardado dicha documentación.

Otro aspecto positivo del fondo de la Casa América-Barcelona es la centralización de documentación de varios países, aspecto que facilita la compilación de información y el desarrollo de análisis comparativos; esta tarea sería muy laboriosa si el investigador tuviera que visitar varios archivos nacionales.

5.2 Crítica de fuentes

La documentación que encontramos en el FCA está conformada por memorias e informes ministeriales, boletines, anuarios estadísticos, censos, compilaciones y disposiciones legales, monografías, informes internacionales, actas, declaraciones oficiales, etc. Como se puede observar, dicha documentación abarca tópicos de carácter económico, jurídico, político e incluso testimonial.

La mayor parte de documentación contenida en este fondo fue producida por instituciones supra-nacionales, nacionales, departamentales, municipales y colectividades –gremios, durante el proceso de consolidación y modernización de los Estados latinoamericanos entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, junto al desarrollo de la estadística como disciplina.

Según los criterios de autenticidad, la información contenida en el FCA cuenta con una datación exacta que corresponde al año de la publicación. La coherencia o lógica de la información que encontramos en este fondo puede ser contrastada con la historiografía de la región que se está estudiando y con información de la misma naturaleza producida por otras instituciones.

Las características propias del FCA hacen que la información contenida sea de gran utilidad para investigadores especializados en historia económica, ya que contiene información seriada sobre temas como: demografía, relaciones comerciales, producción agrícola e industrial, finanzas, consumo, presupuestos nacionales, infraestructuras, educación, cultura, precios, salarios, sufragios, estructura de la propiedad, entre otros.

5.3 Taxonomía de las fuentes

Las fuentes que se encuentran en el FCA son directas e indirectas. Unas veces producto de la recopilación de datos de las diferentes instituciones y otros resultados del análisis de los mismos. El interés durante este periodo por conocer la situación de los Estados explica la intencionalidad de la producción de la información que encontramos en el FCA sea voluntaria.[4] Evidentemente nos estamos refiriendo a fuentes escritas mayoritariamente seriadas o susceptibles de serlo.

5.4 Análisis del Fondo Documental Casa América

5.4.1 Contexto del Fondo Casa América

La Casa América de Barcelona

Las independencias de Cuba y Puerto Rico provocaron el retorno de muchos catalanes que se habían instalado en las Antillas como consecuencia de las reformas bubónicas sobre el comercio. Esta ruptura generó entre los empresarios catalanes la necesidad establecer nuevos vínculos comerciales con el resto de países latinoamericanos y para ello contaron con un gran soporte político encarnado en personalidades la de Frederic Rahola o Francesc Cambó.[5]

Este interés comercial tomó forma en 1901 con el lanzamiento la *Revista Comercial Iberoamericana Mercurio*, fundada en Barcelona y de la cual se dice que fue el embrión y órgano de difusión más importante de la futura Casa América (Casa América, 2007: 26). Tras la fundación del Centro Jurídico Iberoamericano, que tenía por objetivo asesorar a los interesados en establecer relaciones comerciales o migrar a los países latinoamericanos y en el contexto de los primeros enfrentamientos entre clases sociales en Barcelona, surgen la Sociedad Libre de Estudios y el Club Americano. Uno formado por empresarios e intelectuales catalanes, interesado en el conocimiento de los pueblos de América

[4] Junto al FCA se fundó un archivo que reposa actualmente en las instalaciones del CRAI Biblioteca del Pavelló de la República. Allí encontramos epistolario personal que no tenía la intencionalidad de sobrevivir el paso del tiempo.

[5] Frederic Rahola i Trèmols: Senador catalán, ejerció durante años de secretario del Foment del Treball Nacional. Fue uno de los fundadores de la Sociedad Libre de Estudios Americanistas en la Universidad de Barcelona y designado primer catedrático de Estudios Americanistas.
Francesc Cambó y Batlle: político y abogado español, de ideología conservadora y catalanista. Cofundador y líder de la Liga Regionalista, ministro de Hacienda y ministro de Fomento durante el reinado de Alfonso XIII. Tras el Golpe de 1936 pasó a apoyar el bando sublevado desde Argentina. Fue presidente de la CHADE, institución determinante en la orientación económica y política de la Casa América durante su periodo de crecimiento e internacionalización.

Latina y los vínculos comerciales y el otro por indianos y latinoamericanos establecidos en la ciudad, preocupado por los lazos culturales (Casa América, 2007: 39-43).

El 10 de Marzo de 1911 fue fundada la casa América, reuniendo en una sola organización españoles y latinoamericanos y dotando a la nueva institución de una preocupación especial por la literatura, el arte y el comercio, como herencia de los intereses diferenciados de la Sociedad Libre de Estudios y el Club Americano.[6] Una vez recuperada de los estragos de la Primera Guerra Mundial, la Casa América inicia una nueva etapa durante la que toma relevancia el Instituto de Economía Americana (IDEA). Al finalizar la Guerra Civil la institución se ve enfrentada a la ausencia de algunos de sus miembros más notables y graves problemas económicos. El ideal latinoamericanista -ibericoamericano- sucumbe así ante el Instituto de Estudios Hispánicos de Barcelona, dependencia del Instituto de Cultura Hispánica impulsado por Manuel Fraga.

A lo largo de esta historia, los delegados de la Casa América jugaron un papel central en la articulación entre América Latina, España (Cataluña) y Europa. Durante los primeros años los delegados ejercieron como vicecónsules, aunque no formaban parte de la diplomacia consular; ocupar el puesto de delegado también podía llegar a ser un buen trampolín para acceder al cargo de cónsul. Los delegados en ultramar tenían como tareas: enviar información de interés económico y político a Cataluña y redactar informes confidenciales sobre los países latinoamericanos, además colaboraban en la edición de la *Revista Iberoamericana Mercurio*. Esta división entre información de interés, clasificada en la biblioteca, e informes secretos, posiblemente guardados en el archivo, responde a la diferencia de la cuota entre los socios, así los grandes empresarios obtenían un valor añadido por su participación en la asociación.

Fondo documental

Desde la fundación de la Casa América de Barcelona se consideró prioritaria la creación de una biblioteca y un archivo, para recibir los libros, revistas, informes confidenciales y otros materiales enviados por los delegados. La importancia de la información en el desarrollo de las relaciones comerciales es evidente en la segregación del acceso de los socios con más peso a los informes confidenciales. El primer esfuerzo de recopilación lo componen unos 150.000 recortes de prensa provenientes de cerca de 200 diarios de América y Europa (Casa Amèrica Catalunya, 2007), sin embargo, no será hasta la recuperación de la actividad de la Casa América durante la década de los 20, con Francesc Cambó como mecenas, cuando el fondo documental sufra un incremento notable.

Bajo el carácter de "Asociación de Expansión Iberoamericana" en 1923 se le da estructura a la organización del archivo. El *Archivo general de economía* se organiza con el propósito de servir a las investigaciones "de carácter práctico que interesa a los mercados transatlánticos" (Casa América, [1923]). En éste documento se expresa el tratamiento diferenciado de los documentos en función

[6] Para un análisis más detallado de este proceso ver: (Dalla Corte, 2005: 61-77)

de su formato: prensa, revistas, libros y documentos especiales. El archivo opto por un sistema de clasificación geográfica general y la creación de 10 secciones de materias y submaterias en función de la particularidad de cada caso, designando con número arábigos la primera y letras la segunda. También se dispuso de secciones de: repertorios y colecciones auxiliares, producción y comercio del libro, biblioteca y foto-cartografía.

Una vez pasada esta etapa de auge, el archivo sobrevive a la Guerra Civil gracias al apoyo de los cónsules latinoamericanos. No obstante, la sombra del Instituto de Cultura Hispánica llevó a que el fondo no fuera ampliado durante la etapa Franquista, durante este perdió el fondo su valor informativo para las empresas y comerciantes, y se convirtió en fondo documental con valor histórico. Durante la transición, el fondo fue acogido por el Centro de Historia de Barcelona, unos años más tarde y a la cabeza del empresario y mecenas Josep M. Figueras inicia el proyecto de catalogación y organización de la biblioteca, el archivo (excepto los recortes de prensa) y las revistas, clasificación que perdura hasta el día de hoy y que se puede consultar fácilmente a través de ficheros manuales. La imagen 1 muestra este recorrido del fondo: el cuadro 1 es el topográfico asignado en el IDEA durante la década de los años 20 del siglo XX, el cuadro 2 corresponde al topográfico asignado casi medio siglo después, bajo el cuidado de J. María Figueras.

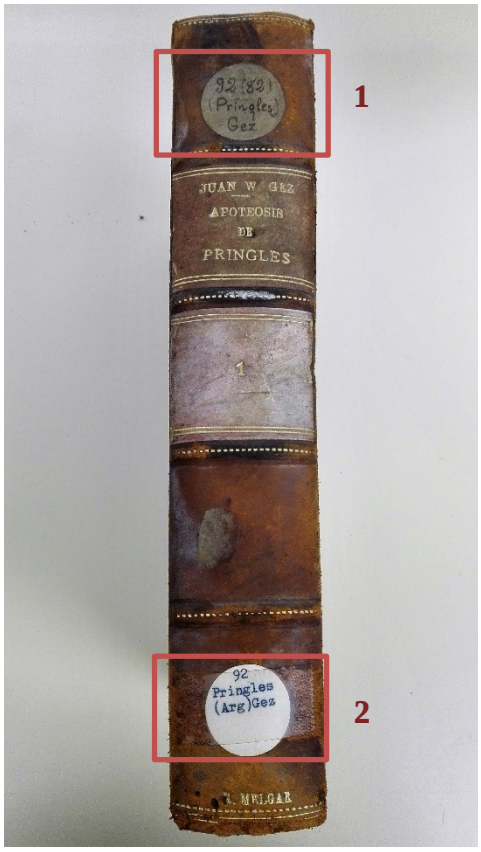
Cuadro 2. Sistema de clasificación del Archivo de economía de la Casa América de Barcelona. Años veinte.

División geográfica[7]	**Materias**
1 España. 11 Hispano-América (general). 14 Argentina. 36 Colombia. 40 Cuba. 90 Suiza. 96 Europa (general). 100 Mundo (general).	E. Economía de la producción. Es. Economía social. Em. Economía monetaria. F. Finanzas. Ct. Comunicaciones y transportes. C. Comercio. S. Seguros. Ci. Cultura e instrucción. P. Política. M. Mercología.

Fuente: Casa América ([1923])

[7] Ejemplo de algunos países. Para ver el listado completo: Casa de América ([1923]). *Archivo general de economía*. Barcelona. Vol. 1 y 2.

Imagen 1. Libro del FCA con dos topográficos



Fuente: Los autores

La sección dejada a la biblioteca estaba compuesta por diccionarios, enciclopedias, anuarios, guías, estadísticas, colecciones legislativas y libros de aranceles (Casas América [1923]). Ésta, es el corazón de lo que hoy llamamos FA-B y reposa en el CRAI biblioteca de *recerca* de la facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. La parte correspondiente al archivo, también en manos de la Universidad de Barcelona, se encuentra en el CRAI Pabellón de la República; sin embargo, los recortes de prensa, que eran el centro del Archivo general de Economía, reposan en el Archivo Nacional de Cataluña. Finalmente, la documentación relativa a la asociación se conserva en la Fundación Casa América Cataluña.

5.4.2 Clasificación

El FCA está organizado por materias siguiendo la Clasificación Decimal Universal (CDU), sistema generalizado en la catalogación de las bibliotecas españolas y los fondos documentales (Castellote, 1994). A continuación, presentamos las materias establecidas por este sistema, así como el número que se le ha asignado a cada una de ellas:

0 Generalidades. Ciencia y conocimiento.
1 Filosofía. Psicología
2 Religión. Teología

3 Ciencias sociales. Estadística. Política. Economía. Comercio. Derecho. Gobierno. Asuntos militares. Bienestar social. Seguros. Educación. Folclore
4 Vacante* / Lingüística. Filología.
5 Matemáticas. Ciencias Naturales (incluye auxiliares especiales y división principal)
6 Ciencias aplicadas. Medicina. Tecnología
7 Bellas artes. Juegos. Espectáculos. Deportes
8 Lenguaje. * Lingüística. * Literatura
9 Geografía. Biografías. Historia

Dentro de este sistema, cada una de estas materias está dividida por sub materias, y éstas a su vez en otras subdivisones. A continuación se muestra un ejemplo de la subdivisión de la materia "Generalidades":[8]

0 Generalidades. Ciencia y conocimiento
- 001 Ciencia y conocimiento en general
- 002 Documentación en general
- 003 Escritura
- 004 Ciencia y tecnología de los ordenadores
- 005 Estudios teóricos de organización en general. Sistematización en general.
- 007 Teoría de la comunicación y del control en general
- 008 Civilización, progreso y cultura en general
- 009 Humanidades

01 Bibliografías
- 011 Bibliografías universales
- 016 Bibliografías especiales
- 017 Catálogos en general
- 019 Catálogos especiales

02 Biblioteconomía
03 Enciclopedias y diccionarios enciclopédicos generales
05 Publicaciones seriadas
06 Organizaciones. Asociaciones. Congresos
- 069 Museos

07 Periodismo
08 Poligrafías en general
09 Manuscritos

El FCA no se encuentra digitalizado, pero para la consulta de su catálogo se disponen fichas topográficas que respetan fielmente el sistema CDU (ver Imagen 2)

[8] Para ver la clasificación completa de la Tabla de Materias CDU publicada por la Agencia Española ISBN ver http://www.mcu.es/libro/docs/TablaCDU.pdf publicada en la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

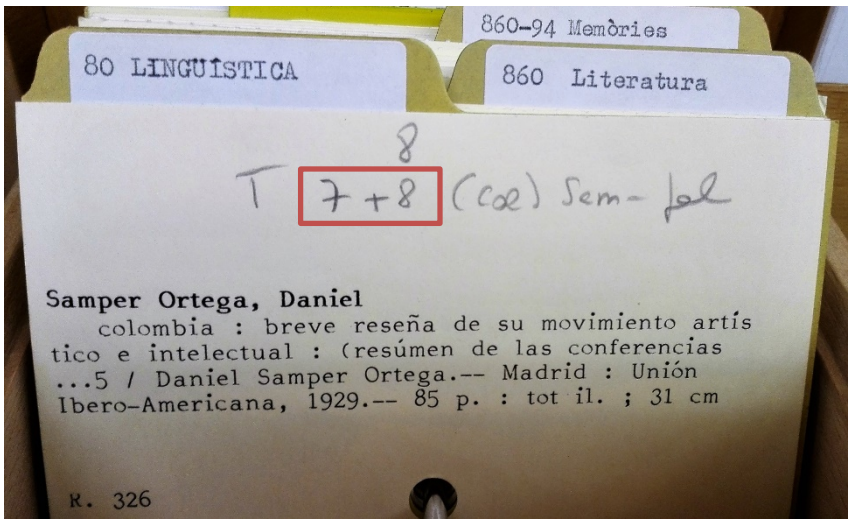
Imagen 2. Clasificación del FCA según sistema CDU

Fuente: Los autores

Signos del sistema CDU

El sistema CDU se vale de cierta simbología para complementar las indicaciones de la información clasificada, una parte relacionada con la *coordinación y extensión;* y otra hace referencia a la *relación, sub-agrupamiento y fijación del orden*. El signo de coordinación "+" se utiliza para unir dos o más números de la CDU no consecutivos, es decir, para indicar que el expediente en cuestión está asociado a más de un aspecto o concepto, o bien para indicar que no existe un número exacto que lo represente. En la Imagen 3 se puede observar cómo al libro "*Colombia: breve reseña de su movimiento artístico e intelectual*" se le han asignado dos categorías: la "7. Arte en general. Bellas Artes. Deportes" y la "8. Lenguajes, Lingüística y Literatura ". En caso de incluir más de dos categorías, y que sean consecutivas entre sí, es empleado el símbolo "/" para indicar *extensión*.

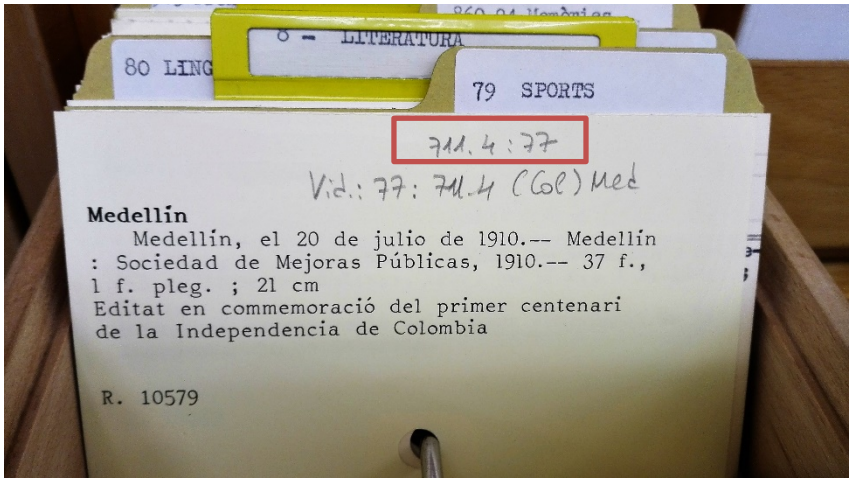
Imagen 3. Ficha topográfica con símbolo de coordinación.



Fuente: Los autores

En cuanto al signo relación ":", este indica que el expediente en cuestión puede catalogarse con más de un tema. Siguiendo la Imagen 4 observamos como el libro "*Medellín, el 20 de julio de 1910*", ha sido clasificado bajo dos códigos: "711.4 Ordenación urbana" y "77 Fotografía", información suficiente para saber que el libro señalado es un recopilatorio fotográfico de ordenación urbana o un libro sobre ordenación urbana que incluye fotografías.

Imagen 4. Ficha topográfica con símbolo de relación.



Fuente: Los autores

Otro de los símbolos empleado por la CDU son los corchetes "[ ]", utilizados para para subagrupar, son muy poco habituales y no tienen un valor clasificatorio. El signo de relación fija "::" se emplea de forma muy similar a los dos puntos, señalando una relación que no se puede cambiar, que a diferencia de ":", el orden de la relación es indiferente.

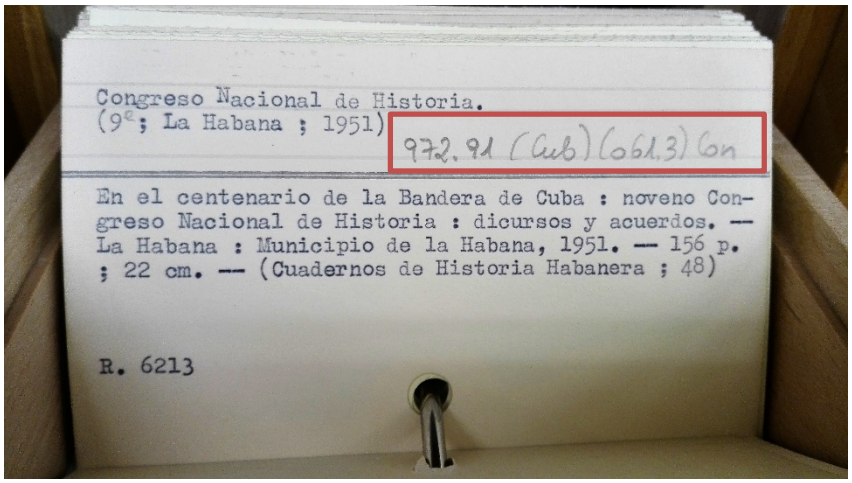
Subdivisiones auxiliares más más comunes del sistema CDU[9]

- *Lengua* (=) : indica la lengua en la que está escrito el documento.
- *Forma* (0...): indican la forma o presentación de los documentos
- *Lugar* (1/9): indica la zona geográfica, localidad o relativo al contexto espacial
- *Razas, pueblos y nacionalidades* (=...): indican la nacionalidad o los aspectos étnicos de un tema
- *Tiempo* "...": indican la fecha, punto en el tiempo o intervalo de tiempo de un tema representado
- *Punto de vista*.00...: indican los puntos de vista más generales bajo los cuales puede considerarse un tema
- *Características generales* -0...: indican los materiales o componentes en los que está realizado o de los que consta un objeto.
- *Personas y características personales* -05: indican personas o sus características, pero no se aplican a objetos o disciplinas

Ejemplo 1: Auxiliares CDU

La ficha topográfica del libro "*En el centenario de la Bandera de Cuba*", en la Imagen 5, se observa el número de catalogación "972.91" que indica que el documento corresponde a la categoría de "Historia de Cuba", y posteriormente entre paréntesis encontramos el auxiliar "(061.3)", indicando que el formato en que está escrito el libro corresponde a la categoría de "Discursos y Congresos".

Imagen 5. Ficha topográfica con auxiliar de forma (0...)



Fuente: Los autores

[9] Para consultar todos los auxiliares, visitar la página oficial de CDU http://www.udcsummary.info

5.4.3 Ordenación

Los expedientes, series y secciones del FCA una vez clasificados según el sistema CDU, están ordenados alfabéticamente por países, y de forma cronológica (ver Imagen 6). A su vez, el FCA dispone de una ordenación por autor con independencia del país (ver Imagen 7).

Imagen 6. Ordenación alfabética y cronológica por países

Fuente: Los autores

Imagen 7. Ordenación por autor

Fuente: Los autores

5.4.4 Ubicación

El FCA está ubicado en la planta baja de la Biblioteca de Recerca Biblioteca d'Economia i Empresa de la Universitat de Barcelona, para poder acceder se debe solicitar autorización al personal de la biblioteca. El fondo dispone de dos archivadores, en los que se han ubicado los expedientes intentando maximizar el aprovechamiento del espacio. (Ver Imagen 8).

Imagen 8. Ubicación del FCA

Fuente: Los autores

Los expedientes del FCA están ubicados según tamaño y tipo con indiferencia de pertenecer a una misma serie o sección, por tanto según la asignación del espacio se distinguen cinco categorías: libros (*llibres*), folios (*folis*), folletos (*fullets*), gran formato (*gran format*) y revistas (*revistes*), (ver Imagen 9).

Imagen 9. Ubicación de los folios, folletos y documentos de gran formato

Fuente: Los autores

Libros

Gran parte de los documentos pertenecientes al FCA corresponden a monográficos de diversa naturaleza, que han sido ubicados siguiendo los mismos criterios de las bibliotecas convencionales. Para libros de un tamaño más grande de lo habitual, también se ha asignado un espacio denominado "llibres foli", cuya indicación en las fichas topográficas es "*fol*" (Imagen 10)

Imagen 10. Ubicación de los libros en el FCA

Fuente: Los autores

Gran Formato

Son considerados documentos de *gran formato* a aquellos expedientes de un tamaño más grande a la media (ver Imagen 11), por lo que para un mejor aprovechamiento del espacio se les ha asignado una disposición exclusiva. Tal y como se mencionó en el apartado del contexto del FCA, este archivo ha tenido diferentes instalaciones desde sus inicios hasta la fecha, es por esta razón que la ubicación de este tipo de expedientes no guarda una estrecha relación con el topográfico descrito en las fichas, ya que fueron concebidos siguiendo otro tipo de disposiciones espaciales y se adecuaron al nuevo espacio disponible. Del mismo modo es importante resaltar que los expedientes de Gran Formato se identifican en las fichas topográficas con la letra "T".

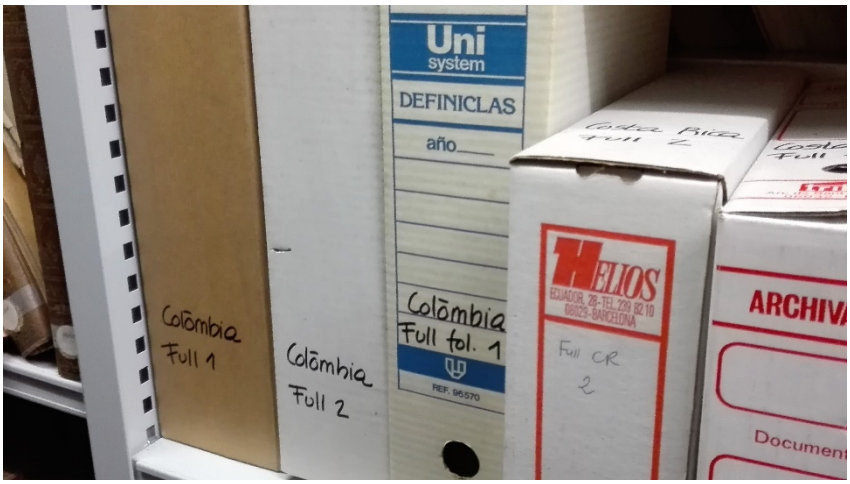
Imagen 11. Ubicación de los expedientes de gran formato en el FCA

Fuente: Los autores

Folletos

En el apartado de *folletos* se encuentran ubicados los expedientes que corresponden a publicaciones que según su tamaño y grosor son consideradas pequeñas para ser asignadas al espacio dispuesto para las monografías. Estos documentos están ubicados dentro de cajas archivadoras de cartón etiquetadas como full, donde están los folletos más pequeños, y full fol para los folletos más grandes (ver Imagen 12)

Imagen 12. Ubicación de los folios y folletos en el FCA



Fuente: Los autores

Revistas

Los expedientes de publicación seriada están ubicados en el espacio denominado *Revistes*, éstos han sido dispuestos por países, orden alfabético y cronológico, los podemos encontrar tanto en vertical como en horizontal (ver **Imagen 13**). Para una consulta más eficiente de las revistas se puede utilizar el catálogo compilado y publicado por S. Basurte y F. Marmolejo (1994).[10]

Imagen 13. Ubicación de las revistas en el FCA

Fuente: Los autores

[10] El catálogo también está disponible Online: http://hdl.handle.net/2445/48626

5.4.5 Fichas topográficas y búsqueda de un expediente

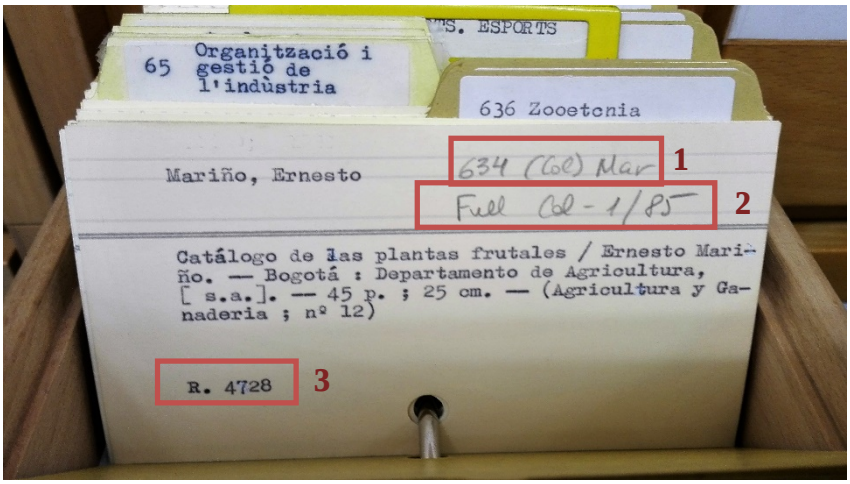
Fichas topográficas

Las fichas topográficas disponen de gran cantidad de información detallada tanto clasificatoria, como de orden y ubicación de los expedientes. En las fichas encontramos 3 tipos de indicaciones topográficas: 1) la clasificación; 2) la ubicación; y 3) el número de registro, que designa el orden de entrada al archivo, pero también se puede emplear para la ubicación un expediente. Si el documento en cuestión corresponde a un libro, no encontraremos el recuadro 2 debido a que la información de clasificación también indica la ubicación del mismo. Si por el contrario el documento no se trata de un libro, se encontrará en la ficha topográfica las tres indicaciones mencionadas. Siguiendo la Imagen 14 de la ficha topográfica del *"Catálogo de las plantas frutales del Departamento de Agricultura de Colombia"*, se puede extraer la siguiente información:

Recuadro 1 - Clasificación: Indica que el documento catalogado bajo el código "634", hace referencia a la temática de "Horticultura en general. Árboles frutales. Viticultura".

Recuadro 2 – Ubicación: Esta nomenclatura indica que el documento está ubicado dentro de espacio asignado a los folletos en la carpeta Full Col 1, y el número asignado a este volumen es el 85.
Recuadro 3 – número de registro: Este número corresponde al valor asignado en su ingreso al FCM. También permite localizar un expediente en una caja archivadora, o confirmar que el documento es realmente el que buscamos.

Imagen 14. Ejemplo de ficha topográfica



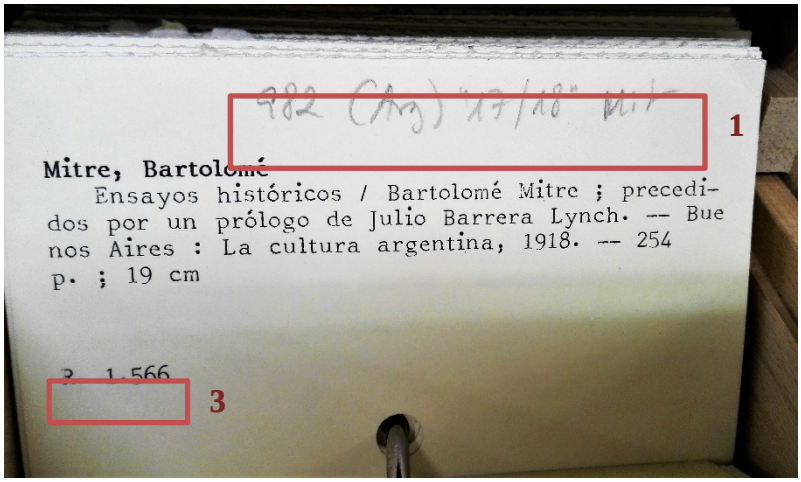
Fuente: Los autores

Búsquedas

Ejemplo 1: Libro "Ensayos históricos"

Siguiendo la ficha topográfica de la Imagen 15 del documento denominado "*Ensayos históricos*", es posible deducir como primera instancia, que se trata de un *libro* al figurar sólo un número topográfico. Del mismo modo, del dicho número también se puede deducir que este expediente pertenece a la categoría "982 - Historia de Argentina", y que abarca los años entre 1700's y 1800's. A partir de aquí, tenemos que dirigirnos al área designada a los libros y continuar con la dinámica de las búsquedas habituales realizadas en una biblioteca, en orden alfabético y ascendente.

Imagen 15. Ficha topográfica del libro "*Ensayos históricos*".

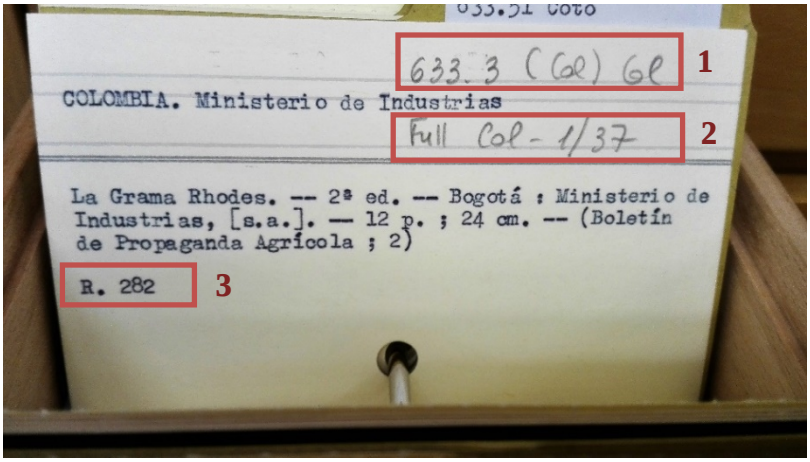


Fuente: Los autores

Ejemplo 2: Folleto "Boletín de propaganda agrícola".

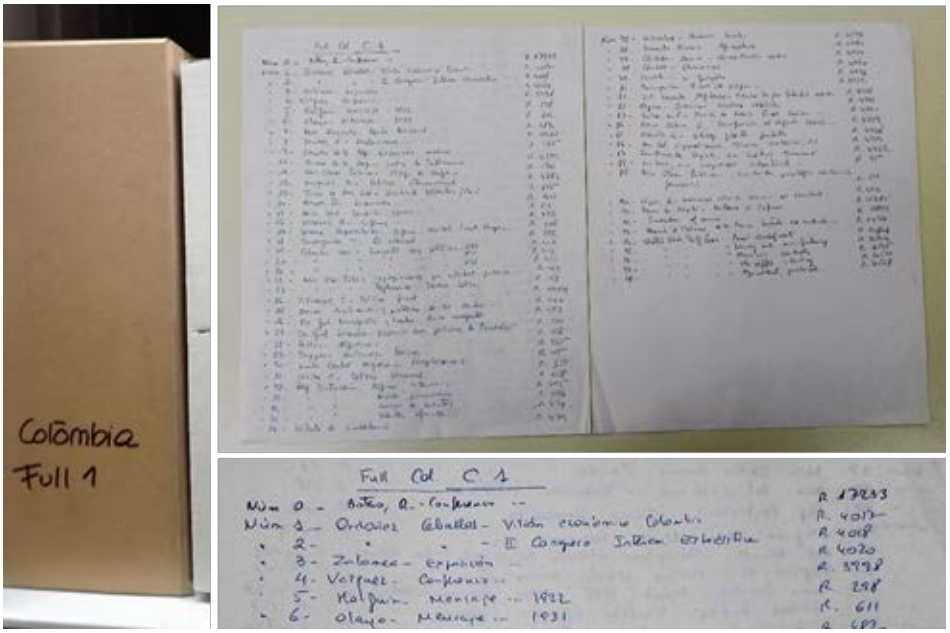
La ficha topográfica del *Boletín de propaganda agrícola*" en la Imagen 16, muestra en primer lugar que la clasificación "633.3" asignada al expediente, corresponde a "Plantas forrajeras no herbáceas". Por otra parte, el código de la casilla 2 señala que el documento es un "folleto", que está ubicado en la caja "Full Col-1", y que esta está ubicada en la posición. La Imagen 17 muestra el índice recopilatorio de los documentos de la caja, ordenados cronológicamente, así como el número de registro de la casilla 3, en caso de tener dudas. Por último, en la Imagen 18 vemos la forma como encontraremos ubicado el documento en el FCA.

Imagen 16. Ficha topográfica del folleto: "Boletín de propaganda agrícola. Número II. *La grama Rhodes*"



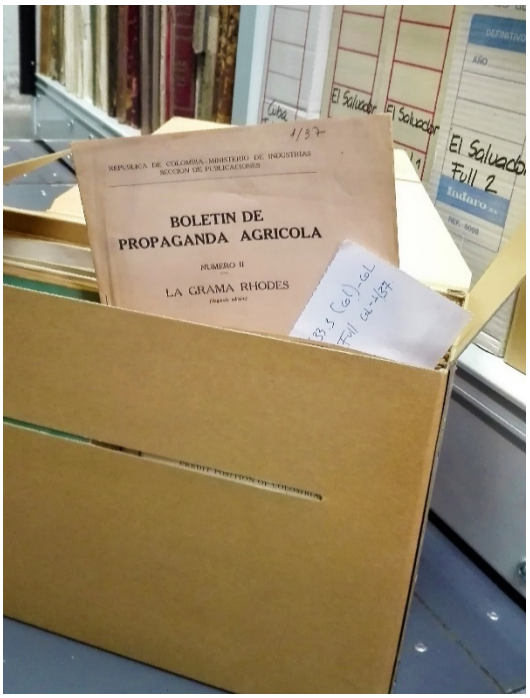
Fuente: Los autores

Imagen 17. Ubicación del folleto "Boletín de propaganda agrícola. Número II. *La grama Rhodes*"



Fuente: Los autores

Imagen 22. Ubicación del folleto “Boletín de propaganda agrícola. Número II. *La grama Rhodes*”



Fuente: Los autores

Conclusiones

La evaluación de las fuentes documentales es una parte importante del trabajo investigativo. Cuestionar y contextualizar la información, los documentos y las colecciones que utilizamos, nos permite acercarnos al pasado con un mayor grado de consciencia sobre las limitaciones de nuestro estudio. Este es quizá el motivo principal por el que parece necesario y útil formar a los estudiantes en la crítica de fuentes y la aproximación a las fuentes documentales como paso previo a su experiencia investigadora.

Todo y que la crítica de fuentes pueda parecer una cualidad vinculada al "olfato del investigador" y que esta se pueda ir refinando a lo largo de los años con la experiencia, el encuadramiento temático y la contextualización espacio-temporal de la información son elementos útiles para un investigador novel, por tanto: su sistematización puede contribuir a sentar las bases de la formación de investigadores altamente cualificados.

Si bien hemos de ser conscientes que la pluralidad de las fuentes y los archivos consultados durante un proceso de investigación es muy amplia, también es importante saber que existe una lógica de clasificación, ordenación e incluso ubicación, ampliamente aceptada y con criterios homologables. Esto nos permitirá ser mucho más eficientes en las búsquedas de información en los archivos.

La conservación y difusión de los fondos documentales es prioritaria si se quiere mantener una ventana de estudio del pasado y una herramienta para la planificación del futuro. En este sentido el papel del FA-B es relevante para explorar la experiencia pasada de las sociedades latinoamericanas, que sirvan al desarrollo de propuestas para enfrentar los desafíos socioeconómicos y ambientales actuales.

Referencias bibliográficas

Allen, R.C. (2001). "The great divergence in European wages and prices from the middle ages to the First World War". *Explorations in Economic History*. N. 38, pp. 411–447.

Allen, R.C., Bassino, J., Ma, D., Moll-Murata, C., van Zanden, J.L. (2011). Wages, prices, and living standards in China, 1738–1925: in comparison with Europe, Japan, and India. *Economic History Review*. N. 64 (1), pp. 8–38.

Basurte, S.; Marmolejo, F. (1994). *Revistes del fons americà de la Biblioteca Josep M. Figueras*. Curial Edicions Catalanes. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Bloch, March (1984). *Apologia de la història*. Empuries, Barcelona.

Cardoso & Pérez (1981). Los *métodos de la historia: introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Crítica, Barcelona.

Casa Amèrica Catalunya. (2007). *Casa Amèrica Catalunya: un trajecte centenari*. Fundació Casa Amèrica Caatalunya, Barcelona.

Casa de América ([1923]). *Archivo general de economía*. Barcelona. Vol. 1 y 2.

Castellote, P. B. (1994). *Clasificación e indización en las bibliotecas españolas*. Boletín de la ANABAD, 44(1), 69-80.

Cipolla, C. (1991). *Entre la historia y la economía, Barcelona*. Crítica.

Della Corte, Gabriela. (2005). *Casa de América de Barcelona 1911-1947*. LID Editorial empresarial S. L., Madrid.

KRAGH, Helge (1989). *Introducción a la historia de la ciencia*. Crítica, Barcelona.

Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas: ensayo sobre educación e historia*. Diputación, Badajoz.

Mundet, C. (1994). *JR Manual de archivística*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Mundet, J. R. C. (2001). *Manual de archivística*. Fundacio´n Germa´n Sa´nchez Ruipe´rez, Madrid.

Rampolla, M. L. (2012). *A pocket guide to writing in history*. Bedford/St. Martin's, Boston.

Rojas, J. L. D. (1997). *Acerca de la definición y uso de las fuentes: una perspectiva indígena americana*.

Vilar, Pierre (1964). *Crecimiento y desarrollo: economía e historia, reflexiones sobre el caso español*. Ariel, Barcelona.

Apéndices

Apéndice I

Cuadro 2. Ejemplo de cuadro de clasificación de los Archivos Municipales de Euskadi

1. GOBIERNO
    Ayuntamiento pleno
    - Privilegios funcionales
    - Expedientes de constitución de ayuntamiento
    - Expediente de sesiones
    - Actas
    - Ordenanzas y Reglamentos
2. Alcaldía
    Autoridad judicial
    - Expedientes de causas civiles
    - Expedientes de causas criminales
    - Actos de conciliación
    - Nombramiento de guardas jurados
    - Hidalguías

    Secretaría particular
    - Autos de gobierno
    - Bandos
    - Correspondencia
    - Decretos y edictos
    - Mociones
    - Planes y memorias de gestión

    Prensa y protocolo
    - Libros de firmas
    - Expedientes de honores, distinciones y actos representativos
    - Boletines
    - Hemeroteca
3. Comisiones de gobierno
    - Expedientes de sesiones
    - Actas
4. Comisiones informativas y especiales
    - Expedientes de sesiones
    - Actas

Fuente: Mundet (1994)

Apéndice 2: unidad didáctica

Tema	Objetivos	Competencia	Actividad
1. Importancia de las fuentes	Comprender el papel de las fuentes en la construcción de series para la historia económica	Lee e identifica las fuentes usadas en un artículo científico	Escoger una lectura e identificar las fuentes que se usan en la construcción de series y bases de datos. 1. Acemoglu, Jonhson & Robisnson (2001) 2. David Y. Albouy (2008) 3. R. C. Allen (2001) 4. Jane Humphries and Jacob Weisdorf (2015)
2. ¿Qué son las fuentes?	Identificar las principales diferencias entre los tipos de fuentes históricas	Analiza y distingue entre el tipo de fuentes usadas en los artículos científicos, atendiendo a su taxonomía	Responder sobre el *paper* escogido ¿Qué tipo de fuentes está utilizando el autor en este artículo?
3. ¿Cómo contextualizar una fuente?	Conocer y aplicar las técnicas principales de la crítica de fuentes	Aplica los criterios de la crítica de fuentes para comentar las posibilidades y limitaciones de las fuentes utilizadas en los artículos científicos	Analizar la fuente en función de su temática, la intencionalidad del autor y el contexto espacio-temporal de su producción, y comentar si es adecuada para el problema planteado.
4. ¿Dónde y cómo se conservan las fuentes?	Comprender la fuente dentro de su conjunto documental y su lugar de conservación	Visita fondos documentales, analiza sus sistemas de clasificación y encuentra el documento que busca.	Visita el fondo documental donde está alojada la fuente que cita el autor. Si no es posible visita al FA-B.

La Historia Económica como herramienta fundamental para comprender el presente: Una propuesta de contenidos

Economic History as a fundamental tool to understand the present: A proposal of contents

Fernando Arribas Herguedas
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen:

En este trabajo se esboza una propuesta de contenidos de la asignatura de Historia Económica cuyo objetivo es motivar al alumnado y afianzar su importancia como disciplina para comprender el tiempo presente. Para ello, se defiende una reducción del periodo cronológico objeto de estudio y la inclusión de cuestiones clave de la actualidad que, aunque pertenecen al ámbito de otras disciplinas como la Filosofía Política, la Historia Social o la Ecología, son cruciales para comprender la evolución de las sociedades contemporáneas y sus retos económicos. La propuesta se ajusta a los condicionantes propios del primer curso de los grados en Administración y Dirección de Empresas, Marketing y Economía, e intenta afrontar el hecho de que la Historia Económica es, en algunos casos, la única materia del ámbito de las humanidades incluida en su plan de estudios. Por tanto, se analizarán las razones para poner en marcha el proyecto y las principales objeciones que pueden aducirse en su contra. Asimismo, se diseña un programa que tiene en cuenta las deficiencias formativas de los estudiantes y presta atención a temas imprescindibles para desarrollar una conciencia de nuestro tiempo, como la formación del movimiento obrero, los principios de las ideologías políticas, los movimientos migratorios, las principales doctrinas económicas, la situación del Tercer Mundo, las consecuencias del cambio climático, los límites del crecimiento, el proceso de globalización y sus efectos en el desarrollo y el empleo, la influencia política de la gran empresa o la reciente crisis económica.

Palabras clave: Contenidos de historia económica, didáctica de la historia, motivación de los estudiantes, historia y presente.

Abstract:

In this paper, it is sketched a proposal of contents for an Economic History course, whose goal is to motivate students and reinforce its importance as a discipline to understand current time. For that purpose, it is defended a reduction of the studied chronological period and the inclusion of key issues of our time that, even though they belong to the realm of other disciplines, as it is the case of Political Philosophy, Social History or Ecology, are crucial to

understand the evolution of contemporary societies and their economic challenges. The proposal is adapted to the determining factors of the first courses of the degrees in Business Administration and Management, Marketing and Economics, and it attempts to face the fact that Economic History is very often the only subject of the sphere of humanities included in their teaching itinerary. Therefore, it will be analyzed the reasons to carry out the project and the main objections that may be put forward against it. Additionally, it is designed a syllabus that takes into account the educational shortcomings of students and pays attention to essential issues for developing an awareness of our time, such as the formation of the workers' movement, the political ideologies principles, the migratory movements, the main economic doctrines, the Third World situation, the consequences of climate change, the limits to growth, the globalization process and its effects on development and employment, the political influence of big business, and the recent economic crisis.

Keywords: Economic History contents, Didactics of History, students' motivation, history and present.

Introducción

Esta comunicación explora las posibilidades reales de llevar a cabo una transformación sustancial en los contenidos que tradicionalmente configuran los temarios de la asignatura de Historia Económica, así como las ventajas y los inconvenientes que plantea una propuesta específica. Como se verá, son muchas las razones para el cambio, aunque puede afirmarse que los motivos fundamentales son, por este orden, generar una mayor motivación para el aprendizaje en el alumnado, afianzar la importancia de la asignatura como una disciplina para comprender el tiempo presente y convertirla en el vehículo de un conocimiento y unas competencias que no son transmitidos a través de ninguna otra asignatura incluida en los planes de estudio de los grados en los que se encuadra. La transformación propuesta consiste, por un lado, en una reducción del periodo cronológico objeto de estudio que lo circunscribirá a la era contemporánea; por otro lado, se propone una ampliación temática que incluye cuestiones clave para comprender el presente que, aun siendo propias de otras disciplinas como la Filosofía Política, la Historia Social y Política o la Ecología, son cruciales para interpretar la evolución de las sociedades contemporáneas y los retos económicos actuales. El hecho de que estas cuestiones no tengan cabida en otras asignaturas de los planes de estudio de titulaciones con un gran número de estudiantes, como son los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía y Marketing, es un argumento que refuerza la necesidad de convertir la asignatura de Historia Económica en el principal vehículo para su difusión. Se examinarán pues, en primer lugar, las diferentes razones para realizar la mencionada transformación, distinguiendo las condiciones objetivas específicas a las que inevitablemente debe ajustarse la docencia de la asignatura y las razones propiamente académicas; en el segundo epígrafe, se perfilará con más detalle el programa de contenidos de la asignatura; por último, se hará una revisión de los principales inconvenientes que plantea la propuesta y se propondrán soluciones alternativas para eliminarlos o reducir su alcance.

La reflexión acerca de esta propuesta se basa en mi experiencia como profesor de la asignatura de Historia Económica durante cinco cursos en dos grados impartidos en inglés (ADE y Marketing) en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Además, he impartido la materia en el grado de Economía durante dos años, tanto en inglés como en castellano y con anterioridad he tenido a mi cargo durante cinco años un curso de Historia Social y Política en la desaparecida diplomatura de Relaciones Laborales. He de señalar, asimismo, que no pretendo elaborar una propuesta de contenidos completamente "universalizable", necesariamente aplicable en cualquier grupo o grado, sino que trato de dar respuesta a problemas específicos que vengo constatando y que probablemente están condicionados, en su mayor parte, por la situación concreta en la que se desenvuelve mi tarea docente. Quizá los estudiantes de otras universidades, facultades y grados sean más o menos receptivos, más o menos autónomos en su aprendizaje o estén más o menos motivados y, por consiguiente, se hallen más o menos preparados para asimilar otra clase de contenidos. Mi punto de partida es, sobre todo, la experiencia y los datos recogidos a lo largo de los últimos cinco años, en los que he planteado la asignatura respetando la

periodización convencional y las cuestiones tradicionales de la Historia Económica como disciplina; es decir, hasta ahora, mi programa arrancaba cronológicamente en el estudio del Neolítico, narrando la aparición de la agricultura; ha continuado esbozando los temas clásicos (la economía de los grandes imperios, la Edad Media, etc.), hasta llegar, con mayor o menor fortuna, al siglo XX, que ha sido tratado con una superficialidad y premura mayores de lo deseado. Mi experiencia, por tanto, cada vez más confirmada por los hechos, es que el intento de ofrecer una visión panorámica de conjunto sacrifica el necesario sosiego para reflexionar con un mínimo de profundidad sobre los principales temas de la historia contemporánea (e incluso, me atrevería a decir, del conjunto de la historia). No solo es una apreciación personal: esta convicción se sustenta también en los testimonios de muchos estudiantes que reiteradamente lamentan no disponer de más tiempo para debatir en el aula en torno a cuestiones de actualidad. Pero la falta de tiempo, como trataré de mostrar, no es la única razón para plantear la necesidad de una transformación de los contenidos.

1. Algunas razones para una transformación en los contenidos

Como ya se ha mencionado anteriormente, pueden distinguirse dos tipos de razones para llevar a cabo, tanto una reducción de la amplitud cronológica del programa, como la incorporación de algunas cuestiones clave de nuestro tiempo. La primera clase de razones, que podemos denominar condicionantes objetivos, tienen que ver con la disponibilidad de tiempo, el número de alumnos en el aula, el número y la amplitud de las actividades propuestas, la configuración de la asignatura de Historia Económica dentro de los planes de estudios, la ausencia de otras asignaturas del ámbito de las humanidades en dichos planes, etc. La segunda clase de razones para llevar a cabo la modificación propuesta descansa en argumentos propiamente académicos. Tiene que ver con una concepción, quizá más subjetiva, en torno a la naturaleza de los contenidos que los estudiantes deberían asimilar y las competencias que habrían de adquirir. Como ya he mencionado, la experiencia personal, así como los testimonios de estudiantes reflejados en encuestas, han permitido corroborar que el esfuerzo por ofrecer una visión comprehensiva de la materia en tan solo un cuatrimestre impide afianzar un conocimiento mínimamente riguroso de los principales temas de la historia económica contemporánea.[1] De ese modo, el conocimiento de los estudiantes acaba siendo, en muchos casos, incompleto, fragmentario y superficial; en otros, desordenado y confuso cronológicamente, dada la precipitación con la que deben enfocarse los diferentes temas. Veamos con más detalle las razones para modificar los contenidos.

[1] Una encuesta realizada a título personal al inicio y la conclusión del curso 2015-2016 a una población de un total de 177 estudiantes de los grados de ADE y Marketing en inglés y de 61 del grado de Economía en castellano, refleja con claridad que una amplia mayoría (76%) lamentaba no disponer de más tiempo para profundizar en los temas de la historia contemporánea y que un porcentaje ligeramente más bajo (68%) habría reducido el espacio dedicado al periodo antiguo y medieval para poder hacerlo (Arribas, 2015).

1.1 Los condicionantes objetivos y la tendencia a la simplificación

El principal condicionante objetivo de un temario de Historia Económica –y, por ende, de cualquier otra asignatura— es la disponibilidad de tiempo. Como es sabido, desde que se implantó el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la práctica totalidad de asignaturas han pasado a ser cuatrimestrales, lo que ha supuesto un ajuste drástico en la planificación temporal y una compresión despiadada de los programas. Pero no solo los contenidos se han visto recortados. Lo peor es que también se ha visto afectada la forma de afrontar las clases por parte del profesor. Concretamente, los profesores nos hemos visto obligados a simplificar de un modo grosero las cuestiones más complejas, a pasar a vista de pájaro sobre aspectos cruciales de la historia, a explicar con tanta brevedad algunos hechos y procesos que no hemos sino desvirtuado su verdadera realidad y trascendencia. También nos hemos visto forzados a no poder decidir sobre la marcha si es conveniente dedicar algún tiempo a resolver carencias específicas de nuestros estudiantes o a experimentar con nuevos métodos o actividades. La falta de tiempo ha venido a ser, por tanto, una de las razones más poderosas de la paulatina simplificación de los contenidos en los grados universitarios; pues si se pretende seguir abarcando un amplio espectro de cuestiones en un lapso de tiempo cada vez más reducido, resulta inevitable la simplificación, la apresurada mención de los diferentes temas sin desarrollar explicaciones, interpretaciones o análisis crítico alguno. No obstante, el mayor problema es que cualquier profesor que se rebele ante tal imposición de simplificación e intente tratar temas cruciales en mayor detalle, se verá obligado a sacrificar el estudio de períodos posteriores. Así, si prestamos la justa atención a cuestiones como el surgimiento de la agricultura, la economía de los grandes imperios, la crisis bajomedieval, la importancia de la exploración del mundo, el comercio de esclavos, el surgimiento de la mentalidad capitalista, la innovación tecnológica que procuró la Revolución Industrial o los modelos de industrialización, nos encontraremos con que apenas tendremos tiempo para hacer entender a los estudiantes con un mínimo de rigor cómo se formó la burbuja especulativa de los años 20, en qué consisten las políticas económicas keynesianas o la crisis del Estado del Bienestar. Resulta ya absolutamente ilusorio encontrar tiempo suficiente para mencionar, aunque sea de pasada, los principales rasgos de la economía de los países atrasados o el fracaso de los países comunistas, por citar solo algunos de los temas que suelen caerse del temario cuando la realidad del inminente fin del curso se impone. De este modo, las preguntas que todo estudiante se hace (o se debería hacer), en mayor o menor medida, sobre las políticas neoliberales actuales, la crisis económica más reciente, la influencia de los problemas ecológicos en el modelo productivo y las alternativas que están a nuestro alcance en el siglo XXI, no solo quedarán sin respuesta: es que ni siquiera llegarán a ser formuladas.

No deberíamos olvidar tampoco que la entrada en el EEES y la paulatina incorporación de la realización de actividades en el aula reducen el tiempo que tradicionalmente se dedicaba a las explicaciones del profesor. Esto contribuye aún más, con toda seguridad, a la superficialidad del tratamiento de los hechos y

procesos históricos. Pero también trae consigo otro fenómeno que los profesores tendemos a infravalorar. Se trata de la escasa disponibilidad de tiempo de los estudiantes para realizar el conjunto de actividades del total de asignaturas y la tendencia inevitable por su parte a simplificar aún más aquello que ya de antemano estaba condenado al exceso de simplificación. De este modo, paradójicamente, el intento de que los estudiantes desarrollen *competencias* deviene en la búsqueda de *estrategias* por su parte para eludir, casi siempre de forma atolondrada, un aluvión de tareas que, en muchos casos, no llegan a ser bien comprendidas. A esto también contribuyen otros problemas adicionales, como la facilidad para recurrir al plagio de la que gozan los estudiantes y la sobrecarga de trabajo de los profesores que les impide revisar concienzudamente todas las pruebas de evaluación, temas que van más allá del ámbito de la cuestión que aquí nos ocupa (Arribas, de la Nuez y San Emeterio, 2012). El hecho crucial es que la tradicional mala planificación de su tiempo que, en general, realizan los estudiantes, es decir, su tendencia a la procrastinación, unida a esa inflación de tareas inherente a los procesos de evaluación continua, desemboca en la identificación del estudio con la necesidad urgente de desembarazarse de un gran número de obligaciones perentorias. Nada más lejos, como puede verse, de la metodología en la que debería estar basada la formación en una materia como la historia, que precisa de la lectura detenida y el análisis sosegado que, a su vez, han de sustentar la capacidad de reflexión crítica, competencia clave para todo estudiante universitario con independencia de la titulación que curse. Por tanto, la falta generalizada de tiempo que ha impuesto el EEES ha herido de muerte los contenidos tradicionales de nuestra asignatura, pero también parece habernos condenado al estrés y la precipitación, tanto a profesores como a estudiantes. El resultado final es, necesariamente, el rápido olvido de lo aprendido o, más bien, de lo que alguna vez se creyó haber aprendido, puesto que la siguiente actividad evaluable viene a reclamar la atención del estudiante antes incluso de haber concluido la anterior.

El segundo condicionante objetivo al que nos enfrentamos es el excesivo número de estudiantes en las aulas. Este problema también retroalimenta el anteriormente mencionado de la carencia de tiempo: cuantos más estudiantes hay en un aula, más tiempo necesita el profesor para planificar, desarrollar y corregir las actividades previstas (por ejemplo, las exposiciones públicas de trabajos), con lo que la docencia en grupos mayores implica una mayor simplificación, tanto de los contenidos a estudiar, como de las actividades a realizar. Los grupos aquí considerados tienen alrededor de noventa alumnos matriculados. Pero hay grupos de la asignatura en castellano que llegan a tener hasta 120 0 130 estudiantes. De acuerdo con las recomendaciones del EEES, las aulas no deberían contar con más de treinta o cuarenta alumnos. Un número mayor ya resulta inmanejable para la realización de ciertas actividades, como son aquellas que implican una participación oral del estudiante. De este modo, resulta inevitable que sigamos, valga el oxímoron, profundizando en la simplificación y que los intentos de aplicar el sistema de evaluación continua desemboquen a la larga en un sucedáneo de baja calidad.

Un tercer condicionante objetivo es, al menos en el caso de las titulaciones de la Universidad Rey Juan Carlos aquí mencionadas, el hecho de que la asignatura de Historia Económica se imparte en el primer curso y apenas tiene continuidad en materias afines en cursos posteriores.[2] Por una parte, esto obliga al profesor a dedicar tiempo a que los estudiantes asimilen conceptos económicos fundamentales (por ejemplo, empleo, productividad, crecimiento, desarrollo, inflación, tipos de interés, etc.). Pero también es necesario asignar espacio a la explicación de conceptos e ideas propios de otras disciplinas que son igualmente imprescindibles para comprender los problemas económicos fundamentales. Así, por poner algunos ejemplos, temas que exigen tratamiento en el desarrollo de un curso de Historia Económica deberían ser la influencia de los factores sociales, culturales y religiosos; fenómenos como el cambio climático y el problema de los límites al crecimiento; la configuración de las principales ideologías políticas y su influencia en las políticas económicas, etc. Sin una comprensión mínima de estas cuestiones, no pueden entenderse procesos históricos esenciales, con lo que, una vez más, se resta tiempo para desarrollar el temario en toda su longitud. No pueden entenderse, por ejemplo, las diferentes interpretaciones respecto de la emergencia del capitalismo sin tener una clara idea de la importancia de la religión en la sociedad bajomedieval. El hecho de que la mayoría de estudiantes no posea un conocimiento, ni siquiera elemental, de los conceptos y procesos mencionados, así como del contexto histórico más general, obliga al profesor a llevar a cabo una tarea que se antoja titánica desde sus inicios. Así, cada curso arrancamos nuestro viaje sabiendo que habremos de dedicar un tiempo adicional a *narrar* acontecimientos históricos, con el fin de que los estudiantes dispongan del contexto imprescindible para entender la asignatura. Comprender, por ejemplo, las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial y del Tratado de Versalles, exige un conocimiento, siquiera mínimo, de las causas, los bandos en conflicto y el desenvolvimiento de la contienda. También exige tener claro el desarrollo cronológico de los acontecimientos: el impacto de la Revolución Rusa, cómo afectó a la evolución del conflicto bélico, etc. También es deseable conocer el contexto ideológico: el papel del nacionalismo, el problema imperialista, el debate en el seno del movimiento obrero y los partidos socialistas... Por lo demás, es ilusorio pretender que un estudiante de primer curso pueda, autónomamente, adquirir el conocimiento elemental de este contexto histórico y más aún que lo haga *antes* de que se programe la clase dedicada a discutir y debatir las consecuencias económicas de la Gran Guerra y la subsiguiente paz. El dilema al que se enfrenta el profesor, pues, es descorazonador: o bien dedica un tiempo precioso a contextualizar los diferentes temas, sacrificando la dedicación a otros, o bien transmite un conocimiento parcial, fuera de contexto, a sabiendas de que la mayoría de estudiantes acabarán perdiéndose en un mar de acontecimientos y procesos que desconoce y no le motivan en absoluto. La pérdida de importancia de las

[2] En el caso del grado en Marketing, existe una asignatura, también troncal, denominada Historia de la Cultura Comercial y la Sociedad en el segundo cuatrimestre del primer curso. En el grado de Economía se imparte Historia del Pensamiento Económico como asignatura obligatoria en el tercer curso. En el grado de ADE la Historia Económica del primer curso es la única asignatura con un enfoque histórico e incluso la única materia del campo de las humanidades incluida en el plan de estudios.

disciplinas de humanidades en la enseñanza media a lo largo del tiempo no es la única causa de este declive en el conocimiento histórico general. Podemos añadir otras variadas razones: la progresiva orientación de la enseñanza reglada hacia la finalidad meramente utilitarista de procurar una formación adecuada a lo que demanda el mercado de trabajo; la influencia cada vez más marcada de este estrecho utilitarismo en la cultura cívica, lo que se ha traducido en un injustificable descrédito de las humanidades entre la población en general; el mero desinterés hacia las humanidades, e incluso la alevosía en su erradicación de los planes de estudio, por parte de los sucesivos gobiernos, con el fin de propiciar cada vez más la proliferación de un "capital humano" técnicamente cualificado pero con una estrecha capacidad de análisis crítico y de reflexión, etc. (Nussbaum, 2010). No hay espacio aquí para analizar a fondo cuáles son esas razones ni su importancia relativa. Pero sí es necesario dejar constancia de que todos estos factores condicionan decisivamente la enseñanza de la asignatura de Historia Económica en un sentido negativo, contribuyen a que el docente de la disciplina disponga cada vez de menos tiempo para ejercer su trabajo con un mínimo de calidad y, por tanto, se vea condenado a una espiral de simplificación y de reducción de los conocimientos y de las competencias que puede transmitir y hacer florecer en sus estudiantes.

Por otra parte, la falta de continuidad de las asignaturas de humanidades en los planes de estudio de las titulaciones a las que aquí vengo refiriéndome, actúa además como un elemento desmotivador para la tarea docente. El profesor lo tiene muy difícil para "sembrar" la semilla del conocimiento y el análisis históricos: la soledad de nuestra asignatura en esos planes de estudio convierte a la historia económica en una materia aislada, accesoria, prescindible, folklórica, por no decir inútil, que apenas será recordada por los estudiantes cuando se encuentren en la etapa final de su aprendizaje.

Esto nos conduce al último condicionante objetivo al que nos enfrentamos a la hora de diseñar una propuesta de contenidos: la falta de preparación de los estudiantes para afrontar el estudio de la asignatura en la universidad. Más concretamente, la carencia fundamental de los alumnos tiene que ver con su preocupante nivel de comprensión lectora (y, por ende, comprensión *en general*, puesto que los discursos orales tampoco son comprendidos cuando poseen un cierto grado de complejidad). Este problema es a menudo ignorado cuando se nos insiste, en la línea de las directrices marcadas por el EEES, en que la falta de tiempo *en el aula* para abordar un temario de amplio recorrido podría suplirse con más trabajo por parte del alumno fuera de ella. Es decir, que, demostradas las deficiencias de los métodos tradicionales –clase magistral y alumnado que se limita a escuchar pasivamente y tomar apuntes que luego memorizará sin comprender—, debemos apostar por la participación activa de aquél como *generador* de conocimiento en el propio aula y no solo como receptor pasivo de contenidos. De esta manera, el estudiante, con su participación activa en el aula, tras la realización de un trabajo previo a la clase basado en la búsqueda de información y la asimilación autónoma de contenidos, contrarrestaría la carencia de tiempo que venimos mencionando como el principal lastre para desarrollar un temario más global con suficientes garantías. Suena bien en teoría, pero todos sabemos que en la práctica deja

mucho que desear. No solo por la tendencia del estudiante a *dejarse llevar* por lo que sucede en el aula; no solo por la cultura educativa arraigada en la mayoría de estudiantes consistente en asumir ese rol pasivo de receptor de un discurso que después reproduce de forma más o menos fiel e irreflexiva en un examen escrito; no solo porque, para que el estudiante sea capaz de realizar ese trabajo de búsqueda de información y aprendizaje autónomo, *hemos de dedicar tiempo a enseñarle a hacerlo,* sino, fundamentalmente, porque la capacidad de comprensión de textos escritos (y no digamos ya de textos mínimamente especializados) ha sufrido un considerable deterioro durante los últimos años. Existe una gran polémica en torno a esta cuestión pero, informes Pisa aparte, creo que todos nosotros podemos corroborar a través de nuestra experiencia que los estudiantes tienden cada vez más a rechazar los textos rigurosos y detallados y buscan, como dije antes, simplificar aún más lo que ya está de por sí enormemente simplificado.[3] Podemos imaginar pues la situación actual de la siguiente manera: por un lado, se pretende que estudiantes con una escasa capacidad de comprensión lectora y una cada vez menor disposición al esfuerzo profundicen en unos textos a los que anteriormente, cuando las asignaturas eran anuales, se dedicaba el doble de tiempo y, además, se contaba, para llevar a cabo su lectura, con la ayuda de unas clases en las que el profesor estaba en disposición de ofrecer unas explicaciones más sosegadas y detalladas; por otro lado, se intenta hacer creer que el recurso a las nuevas tecnologías de la información puede suplir tales carencias y convertir al estudiante en un hábil "buscador" de información que no necesita memorizar en absoluto ninguna clase de contenido. Pero el resultado nunca puede ser exitoso, puesto que el estudiante universitario medio actual de primer curso de Historia Económica apenas es capaz de leer y comprender un manual completo de la asignatura. Sin esa capacidad de comprensión lectora, presupuesta en todo estudiante de bachillerato, la búsqueda de información es una tarea completamente estéril. Es, permítaseme la expresión, como entrar en el pajar para buscar la aguja sin haber visto una aguja en la vida; de modo que, incluso aunque llegue a producirse el feliz hallazgo, es probable que la aguja vuelva a ser arrojada entre la paja para continuar con la búsqueda. Aunque el resultado más probable es que el estudiante intente hacer pasar por aguja cualquier brizna de paja que, aparentemente, sea diferente del resto.

Para concluir este apartado, quisiera dejar constancia de que los condicionantes objetivos que aquí acabo de exponer, sin pretensión de exhaustividad, son aún más problemáticos en el caso de la docencia impartida en inglés. La comprensión oral y lectora del estudiante es considerablemente más deficiente debido al conocimiento limitado de esa lengua y, en especial, del lenguaje académico, lo que exige un esfuerzo mayor por parte de profesor y alumnos para entender siquiera lo que se dice o se lee; se hacen necesarias explicaciones más

[3] Obviamente, esto requiere ser matizado. Por supuesto, existen estudiantes que agradecen que el profesor les motive para trabajar textos rigurosos y complejos y que incluso los demandan. Pero la gran mayoría de estudiantes universitarios de primer curso se sienten bastante impotentes y desconcertados a la hora de comprender, sintetizar y exponer el contenido de un texto académico. Pretender que lo busquen, lo analicen y lo expongan por su cuenta y riesgo suele traducirse, en la mayoría de casos, en el recurso a la memorización irreflexiva o al plagio de textos no académicos extraídos de las páginas de Internet que todos conocemos.

detalladas y reiterativas por parte del profesor; éste, además, se ve obligado a enseñar nuevo vocabulario (no siempre especializado), lo que convierte al profesor de Historia Económica en profesor de inglés a tiempo parcial; en definitiva, en los grados impartidos en inglés hay aún menor disponibilidad de tiempo y mayores dificultades para la comprensión del discurso oral y escrito. Ello afecta a cuestiones tan elementales como la elección de la bibliografía que, aunque parezca lo contrario, dada la mayor disponibilidad de textos, es una tarea aún más complicada para el profesor, puesto que las dificultades de aquellos estudiantes con un nivel demasiado bajo de comprensión lectora en inglés repercute negativamente en la ya mencionada tendencia a la simplificación. Es innegable que el nivel de inglés del estudiante universitario medio ha subido en España con respecto a los últimos años; pero también lo es que, al menos en término medio, no es aún suficientemente aceptable para afrontar el estudio de un grado universitario impartido en dicha lengua. Aunque no es este el tema que nos ocupa, puede afirmarse que el experimento de la educación bilingüe nos está costando caro en términos de comprensión lectora general y de expresión de conceptos, pensamientos e ideas (tanto en castellano como en inglés). Materias complejas, que exigen un esfuerzo de comprensión en la lengua materna, se convierten en un muro infranqueable cuando los estudiantes se aproximan a ellas en una lengua que no dominan con la suficiente soltura.

1.2. Razones académicas para la transformación

El principal condicionante objetivo, como hemos visto, es la carencia de tiempo suficiente para desarrollar en toda su extensión y complejidad un temario cronológicamente amplio. Da la impresión de que la conclusión de las anteriores reflexiones es que nos vemos obligados a elegir entre, por un lado, un temario tradicional, que comprende la historia económica desde la Prehistoria hasta nuestros días, pero enormemente simplificado y precipitado en su tratamiento, además de descompensado en lo que se refiere a los temas de historia contemporánea; y, por otro lado, un temario más reducido cronológicamente en el que algunas etapas de la historia no son estudiadas con el fin de prestar más atención a algunas cuestiones cruciales de nuestro tiempo. Resulta evidente a primera vista que, a la luz de los poderosos condicionantes objetivos que hemos examinado, es necesario tomar alguna decisión que comporte una reducción del número de temas a estudiar y/o de su longitud. En la siguiente sección se desarrolla pormenorizadamente una propuesta de contenidos en esta línea. Aquí, por el momento, se van a examinar brevemente un conjunto de razones puramente académicas para llevar a cabo dicha reducción de la amplitud cronológica, así como la inclusión de cuestiones que, sin pertenecer al ámbito disciplinar de la Historia Económica de modo estricto, sí resultan de vital importancia para que los estudiantes sean al menos capaces de comprender los retos económicos y sociales del presente.

Quizá la razón más significativa para promover esta modificación sea la escasa motivación que despierta el estudio de las etapas de la historia más alejadas en el tiempo y el creciente interés que los estudiantes muestran por la asignatura a medida que nos aproximamos al estudio del presente. De hecho, durante los

primeros días del curso resulta frecuente que gran parte del alumnado se desmotive debido a que los temas con los que tradicionalmente arrancan los programas de la asignatura son percibidos como algo intrascendente y demasiado alejado en el tiempo.[4] Podría aducirse en este punto, no obstante, que la capacidad del profesor para motivar al alumno en el estudio de estos primeros temas resulta fundamental. Es decir, que mediante una metodología adecuada y el desarrollo de actividades se podría motivar a los estudiantes y hacer que comprendan la importancia del conocimiento del pasado, por remoto que sea, para entender el presente. O quizás más bien, como afirmaba Pierre Vilar, dando la vuelta a la frase, incentivarles a "comprender el pasado para conocer el presente" (Vilar, 1980: p. 9).[5] Pero lograr que el estudiante capte la importancia de esta interrelación entre el pasado y el presente no se consigue, a mi juicio, hasta que aquél no posee un conocimiento suficiente de las cuestiones centrales del tiempo que le ha tocado vivir. En otras palabras, para lograr durante los primeros días de clase una motivación del estudiante por los temas de la historia más remota, deberíamos proceder de una forma inversa a la habitual: avanzando primero algunas cuestiones clave de la historia contemporánea y, a medida que se logra la implicación del alumno, mostrarle los paralelismos con hechos, procesos y concepciones del pasado más remoto. Es probable entonces que, para tener estudiantes motivados en el estudio de, por ejemplo, la historia económica medieval, sea preciso transformar el método tradicional basado en seguir el orden cronológico; aunque, obviamente, esto implica el riesgo de generar en el estudiante un excesivo desconcierto, máxime si tenemos en cuenta que, con frecuencia, los alumnos tienden a confundir los períodos históricos.[6]

Lo cierto es que, cuando se sigue escrupulosamente el orden cronológico y se comienza el estudio de la asignatura por los orígenes de la agricultura, los Imperios Antiguos y la Edad Media, la asistencia a clase desciende, la actitud deja mucho que desear y resulta complicado conseguir que los estudiantes trabajen sobre los textos de lectura obligatoria. Todo cambia cuando se realiza alguna incursión esporádica en temas contemporáneos y se entabla, por ejemplo, un debate en torno a cómo resolver el problema del desempleo, el alcance de la crisis ecológica o los límites morales del mercado. En tales debates, los estudiantes, al menos, poseen una opinión, aunque no esté bien fundamentada, y, por tanto, pueden expresarse e implicarse activamente en el proceso de aprendizaje. De este modo, cuando en el transcurso de las clases surgen debates (improvisados o no) sobre temas contemporáneos que suscitan el interés de los estudiantes, el profesor puede aprovechar la ocasión para referirse a los antecedentes históricos o a hechos y procesos que reflejan algún paralelismo con tales temas. Así, el estudiante puede comprender mejor la importancia del conocimiento del pasado para entender el presente y, sobre todo, puede encontrar una motivación para ampliar de forma autónoma su

[4] En los programas convencionales, estos primeros temas suelen ser, como es sabido, los que comprenden desde el Neolítico y la aparición de la agricultura hasta la Revolución Industrial.
[5] La cita está extraída de Sánchez, 2005: p. 196.
[6] Como también muestran los datos obtenidos del cuestionario contestado por los estudiantes al inicio del curso (Arribas, 2015), en el que un 45% manifestó un preocupante desconocimiento de las fechas de inicio y final de la Edad Media, la Edad Moderna y/o la Era Contemporánea.

conocimiento de la historia menos reciente. Pero siendo realistas, esta metodología debe emplearse con cautela y estará siempre lastrada por los condicionantes objetivos antes mencionados, especialmente el excesivo número de estudiantes por aula en lo que se refiere a la realización de debates o actividades en las que los estudiantes hayan de intervenir oralmente en la clase.

Enlazando con lo anterior, la gran importancia de problemas y procesos recientes (por ejemplo, la crisis ecológica, los procesos de globalización y sus consecuencias para el empleo, los movimientos migratorios, el origen de la crisis económica actual o la crisis de las ideologías políticas para responder a los desafíos del presente) obliga a "ampliar" los temarios si queremos que los estudiantes relacionen el estudio de la historia con la comprensión y el análisis del tiempo que les toca vivir, así como con la reflexión sobre las perspectivas de futuro. Son precisamente esos temas los que más interesan a los estudiantes, como se ha comprobado también en la ya citada encuesta (Arribas, 2015). Así, el 73% de los alumnos encuestados manifestó que la parte más interesante del temario había sido la correspondiente al siglo XX; mientras que al 27% restante le parecieron igualmente interesantes los temas dedicados al periodo preindustrial. Por otro lado, entre los que asistieron a clase con regularidad, un 88% declaró que las clases que más despertaron su interés fueron las que dedicaron tiempo a un debate sobre los límites éticos de lo que puede comprarse y venderse en una economía de mercado (con la consiguiente exposición por mi parte de las principales corrientes de la filosofía política contemporánea) y las que incluyeron también un debate sobre algunos fragmentos del documental *Commanding Heights* (VV.AA., 2002). En esos debates los estudiantes mostraron interés por problemas que, en algunos casos, trascienden los temas "convencionales" de la Historia Económica y se adentran en el ámbito de la Ética o la Filosofía Política. Así, por ejemplo, el debate sobre los límites morales del mercado propició una discusión sobre la influencia de la desigualdad económica en la compraventa de órganos humanos y sobre la conveniencia de legalizar el consumo y comercio de estupefacientes. A partir de aquí resultó fácil exponer sucintamente las distintas teorías éticas contemporáneas (utilitarismo, liberalismo, contractualismo, libertarianismo, etc.) y que los estudiantes comprendieran su complejidad y su relación con las cuestiones económicas. También sirvió para que se interesaran por una bibliografía complementaria (Sandel, 2010 y 2013).

En definitiva, los estudiantes tienden a mostrar motivación por los hechos y procesos históricos en la medida en que pueden visualizar su relación con cuestiones fundamentales del presente, tales como las causas y consecuencias de los movimientos migratorios; la idea de nación y su importancia histórica; o la concepción de la libertad individual y sus límites en las sociedades democráticas. Obviamente, la ampliación de los contenidos que aquí se propone no puede extenderse indefinidamente. Pero la necesidad de mantener despierta la motivación y el interés de los estudiantes, por un lado, así como su desconocimiento de tales cuestiones, aconseja hacer incursiones en ellas e incluirlas como temas en un programa de Historia Económica. Ya se ha mencionado que los planes de estudio de los grados de ADE, Economía y Marketing carecen de asignaturas pertenecientes al ámbito de las humanidades.

Ello convierte a la Historia Económica en una disciplina fundamental para transmitir un conocimiento, aunque sea introductorio, de esas cuestiones clave de nuestro tiempo y, sobre todo, del particular enfoque de dichas disciplinas y de los valores asociados a ellas. La Historia Económica es la única que incluye un enfoque histórico en los planes de estudio del grado de ADE, mientras que en el grado de Marketing y en el de Economía solo encuentra afinidad temática y de enfoque con otra asignatura.[7] Pero aún hay más: con la excepción de la asignatura de Ética de los Negocios en el grado de Economía y de la Deontología Profesional en el grado de ADE, no hay en los planes de estudio de estos tres grados más espacio para las humanidades. Por tanto, la Historia Económica afronta el desafío de transmitir no solo un conocimiento histórico global del mundo; sino que tiene también entre sus misiones la de generar entre los estudiantes el desarrollo de la capacidad para la reflexión y el análisis crítico y razonado, así como transmitir valores cívicos para formar ciudadanos y no solamente profesionales eficientes (Nussbaum, 2010). La propuesta de contenidos aquí planteada, por tanto, se perfila como un requisito imprescindible para convertir la Historia Económica en una materia transmisora de conocimiento, competencias y valores, sin dejar, al mismo tiempo, de ser atractiva para el estudiante.

2. Una propuesta específica de contenidos

En este apartado se pretende concretar una propuesta de contenidos (véase Tabla 1) que intente integrar las transformaciones anteriormente planteadas. A tal fin, se muestra un esbozo de temario y se define y justifica concisamente la elección de los temas que lo forman. Se trata, como es natural, de un planteamiento sujeto a revisión constante y crítica y, por consiguiente, adaptable a los condicionantes que puedan surgir, así como a la respuesta de los estudiantes. Es preciso matizar que, en general, los aspectos más descriptivos del temario no serán desarrollados en profundidad en el aula. En otras palabras, el espacio de tiempo que el profesor dedicará a la exposición y explicación de los distintos temas pondrá especial acento en el análisis e interpretación de hechos, procesos, conceptos e ideas, dejando que el alumno trabaje de forma autónoma, mediante la lectura de textos y el empleo de material audiovisual, dichos aspectos de naturaleza más descriptiva. Así, por ejemplo, las ideas políticas y económicas del siglo XIX exigirán una dedicación mayor del profesor, mientras que las transformaciones tecnológicas de la Revolución Industrial o los modelos de industrialización pueden ser conocidos por el estudiante sin el recurso a la explicación detallada del profesor.

[7] En los planes de estudio del grado de Economía de la URJC la Historia del Pensamiento Económico es asignatura obligatoria, pero en otras universidades españolas es optativa, por lo que la “soledad” de nuestra disciplina es aún mayor.

Tabla 1. Propuesta de contenidos.

Bloque temático	Tema	Secciones
I. Introducción	Tema 1 Los problemas de la Historia Económica	- La periodización de la historia: Historia y tiempo presente - Las preguntas esenciales de la Historia Económica - La Historia Económica y otras historias: Historia Social, Política y Ecológica - Conceptos fundamentales: Desarrollo, crecimiento, productividad y factores de producción - Riqueza, pobreza y movimientos migratorios - La cuestión ecológica y los límites del crecimiento
II. La Revolución Industrial y el proceso de industrialización	Tema 2 El siglo XVIII: El capitalismo y la Revolución Industrial	- El origen del capitalismo: el capitalismo comercial, la revolución agraria y los factores institucionales - Capitalismo y liberalismo: El nacimiento del pensamiento económico - Causas de la Revolución Industrial: Los cambios tecnológicos - Causas de la Revolución Industrial: Los factores institucionales - Las consecuencias sociales y políticas de la Revolución Industrial: Movimiento obrero y socialismo
	Tema 3 El siglo XIX: Industrialización y Segunda Revolución Industrial	- El proceso de industrialización - La Segunda Revolución Industrial: Cambios tecnológicos y sociales - El ascenso de la gran empresa - Las grandes oleadas migratorias - El imperialismo y las interpretaciones del atraso económico
III. Crisis, guerra y recuperación	Tema 4 Guerra, colectivismo y depresión económica	- Las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial - Colectivismo y comunismo en la URSS - La Gran Depresión - El *New Deal* y la Segunda Guerra Mundial
	Tema 5 La era dorada del capitalismo	- El contexto histórico: La Guerra Fría - La aparición del Tercer Mundo - Las nuevas instituciones económicas mundiales - El Estado del Bienestar y las políticas económicas keynesianas
IV. La economía de nuestro tiempo	Tema 6 La crisis del Estado del Bienestar	- La crisis de los años setenta - El neoliberalismo - El fin del comunismo - La globalización: Cambios tecnológicos - La globalización: Externalización y empleo

		- La globalización: Gran empresa y poder político
	Tema 7 El mundo de hoy	- La crisis económica actual - Desigualdad y políticas de austeridad: El retorno de Keynes - El futuro de la producción y del trabajo - La crisis ecológica como crisis de civilización: Límites al crecimiento y cambio climático - La economía ecológica - Movimientos migratorios en el siglo XXI - Las ideologías políticas frente a la crisis

Fuente: Elaboración propia

Como vengo insistiendo, la propuesta de contenidos aquí defendida implica una reducción del periodo histórico estudiado, de forma que el arranque cronológico de la asignatura se situaría en el siglo XVIII, atendiendo fundamentalmente al nacimiento de la economía de mercado y la Revolución Industrial. No obstante, se incluye un tema introductorio en el que se estudian los conceptos fundamentales de la Historia Económica junto con algunas cuestiones centrales que ya avanzan cuál va a ser el enfoque de la materia a lo largo del curso. Los conceptos que aparecen en este tema son necesarios para que el estudiante pueda asimilar los contenidos de la asignatura, entender su importancia y encontrar una motivación para ponerse a trabajar de inmediato. La inclusión de las mencionadas cuestiones centrales permitirá al estudiante contextualizar la materia, pero le servirán también para entender por qué la comprensión global del presente solo es posible mediante el conocimiento del pasado. Este tema introductorio ocupará poco tiempo: se trabajará con ejemplos, con material audiovisual y con textos breves pero significativos, pues se trata de que el estudiante adquiera interés por la materia desde el inicio y que comience, sobre todo, a hacerse preguntas significativas.

Seguidamente, en el tema 2, se comienza el estudio histórico propiamente dicho, siguiendo el orden cronológico convencional. Se trabaja especialmente todo lo relacionado con el origen del capitalismo, del liberalismo y del pensamiento económico. También se insiste en los cambios económicos, políticos y sociales, de modo que se compensa la supresión de los temas relacionados con los periodos medieval y moderno estudiando brevemente factores institucionales como la Reforma protestante o el fortalecimiento de los Estados modernos. Asimismo, se señala la importancia de factores clave, propiamente económicos, para el surgimiento de la Revolución Industrial, como el comercio triangular, la revolución agraria o, posteriormente, los cambios tecnológicos. Por último, se presta especial atención al surgimiento del movimiento obrero y del socialismo, estudiando también su contenido político y su evolución histórica.

En el tema 3 se estudia el siglo XIX desde un punto de vista clásico, es decir, incluyendo los temas que normalmente forman parte de los temarios "convencionales". Así, se presta atención al proceso de industrialización y los diferentes ritmos y modelos (aunque de una forma muy esquemática, puesto que esta es una de los aspectos del programa que menos incentiva a los estudiantes); a los cambios tecnológicos (que, como la mayoría de temas esencialmente descriptivos, se organiza de modo que los estudiantes trabajen de forma autónoma sin emplear un tiempo excesivo en clase para su exposición); al surgimiento de la gran empresa y su influencia social y política; y, por último, al colonialismo y el imperialismo, así como a las diferentes interpretaciones de sus causas. A estos temas "clásicos" se añade un apartado específico dedicado a los importantes movimientos migratorios que tuvieron lugar a lo largo del siglo y, por extensión, durante las dos primeras décadas del siglo XX. Aunque se trata de una cuestión más propia del ámbito de la Historia Social, la gran importancia que hoy en día tiene el fenómeno migratorio y el número creciente de refugiados, no solo por motivos políticos, sino también económicos y ecológicos, hace imprescindible plantear esta cuestión y tratar, no solo de mostrar su relevancia, sino de transmitir determinados valores relacionados con la defensa de los derechos humanos; pues mostrar que los movimientos migratorios son una parte esencial de la historia de la humanidad y de la historia de todos los pueblos es probablemente la mejor vacuna para la xenofobia y el racismo.

Los temas 4 y 5 también se estructuran de una forma más o menos convencional. Quizá solo habría que señalar como aspecto relevante que, al disponer de mayor tiempo, es posible ampliar más el conocimiento del contexto y dedicar más espacio al marco social y, sobre todo, político, atendiendo a cuestiones desconocidas para un gran número de estudiantes, como la Guerra Fría o el proceso de descolonización.[8]

Quizá son los últimos dos temas los que presentan mayores diferencias respecto de los programas convencionales de la disciplina. Así, en los temas 6 y 7 se profundiza en la crisis de los años setenta y en el surgimiento de las políticas neoliberales, no solo desde una perspectiva propiamente económica, sino también política; se dispone de más tiempo para estudiar la caída de los países comunistas; se atiende especialmente a la globalización en todas sus dimensiones, acentuando sus consecuencias sociales, políticas y ambientales; se presta especial atención al futuro del trabajo, a fenómenos como la externalización de la producción, a la desigualdad económica generada por las políticas neoliberales o al fortalecimiento de las grandes corporaciones transnacionales; o al origen y consecuencias de la crisis financiera y económica reciente, estableciendo paralelismos con crisis similares del pasado.

Pero quizá la cuestión esencial en estos últimos dos temas sea la inclusión de una concepción más global del sistema económico proporcionada por el enfoque ecológico de la economía. Aunque ya se avanzó en el tema introductorio, se

[8] Por ejemplo, el desconocimiento de la geografía mundial, tanto física como política, es muy preocupante entre los estudiantes universitarios, lo que les incapacita enormemente para captar la trascendencia de muchos hechos y procesos históricos.

estudia aquí más pormenorizadamente la crisis de civilización generada por los problemas ecológicos a los que hemos de hacer frente actualmente (pico del petróleo, deforestación, escasez de agua dulce, cambio climático, etc.) y la respuesta que ofrece el paradigma de la economía ecológica; se revisa de nuevo el problema migratorio a la luz, precisamente, de los problemas generados por la desigualdad y la crisis ecológica; y, finalmente, se analiza la respuesta que las ideologías políticas tradicionales están ofreciendo a toda esta batería de problemas.

3. Las posibles desventajas del modelo propuesto

Los inconvenientes de la propuesta de contenidos que aquí se presenta pueden dividirse en dos grupos: en primer lugar, los relacionados con el "recorte" cronológico que se lleva a cabo; en segundo lugar, aquellos que tienen que ver con la inclusión de cuestiones que, a priori, parecen no formar parte necesariamente del ámbito de estudio de la Historia Económica.

En cuanto a los primeros, cabría argumentar que una de las principales desventajas de reducir el periodo estudiado es que se priva a los estudiantes de un conocimiento, aunque sea superficial, de la mayor parte de la historia de la humanidad. Sin embargo, como se ha aducido en la primera parte de este trabajo, el resultado al que conduce la excesiva simplificación de los contenidos, impuesta por la falta de tiempo para abarcar un período cronológico tradicional, suele penalizar el estudio del presente. En otros términos, como ya se ha mostrado, no parece haber más alternativas que elegir entre un temario largo y enormemente simplificado y otro más corto y mejor desarrollado y estructurado que, al menos, proporcione un conocimiento más profundo en lo concerniente a determinadas cuestiones fundamentales de nuestra época. Es decir, que la pretensión de abarcar el conjunto de la historia puede tener como efecto contraproducente un tratamiento tan general y simplificado que el estudiante, finalmente, ni siquiera llegue a poseer algo parecido a una visión global de la Historia Económica. A ello se añade el hecho ya analizado de que la motivación del estudiante para profundizar en el estudio de los temas anteriores a la Revolución Industrial suele ser muy baja.

Es posible, sin embargo, continuar aduciendo que el precio que hay que pagar por suprimir el estudio de ciertas etapas históricas del temario es, probablemente, la pérdida de una visión histórica de "larga duración" (Guldi y Armitage, 2016). Pero pretender abarcar a toda costa la totalidad de etapas históricas en un único cuatrimestre tampoco garantiza que la relevancia de esa visión de larga duración vaya a ser transmitida a los estudiantes. Para lograr tal fin, parece preferible intercalar esporádicamente algunas clases en las que se muestre la importancia relativa de diferentes formas alternativas de organización económica y social a través de la historia, retrocediendo en el tiempo cuanto sea necesario. Esto puede hacerse con ayuda de disciplinas auxiliares, como la Antropología Económica, mediante el diseño de alguna actividad específica o incluso con la ayuda de algunas obras maestras de la literatura (San Emeterio, Arribas y de la Nuez, 2012). Lo que resulta evidente es

que intentar cumplir con el requisito de exhaustividad, a la larga puede traicionar la intención inicial del profesor. En suma, el inconveniente aquí expuesto, es decir, que, dada la "naturalidad" con la que tendemos a contemplar el sistema económico que determina nuestra existencia, resulta de especial importancia mantener despierta la necesidad de una concepción histórica de larga duración, no implica necesariamente que la única forma de conseguirlo sea seguir con absoluto rigor cronológico un programa de contenidos que arranque en el período Neolítico. Se puede lograr de una forma más sencilla si a lo largo del curso se insiste en el hecho históricamente diferencial del capitalismo como sistema económico. Como se ha visto, el estudio pormenorizado de la emergencia histórica del capitalismo industrial y su evolución constituye una parte central de esta propuesta de contenidos. Recurriendo puntualmente a la transversalidad, por tanto, el riesgo de "naturalizar" el sistema capitalista y las formas culturales que le son propias puede aminorarse en cierta medida.

En lo que respecta al segundo grupo de inconvenientes, podría plantearse que la inclusión de nuevas cuestiones no resuelve, sino que incluso agrava, los problemas planteados por los condicionantes objetivos, especialmente la falta de tiempo. El "recorte" de los temas anteriores al siglo XVIII otorga mayor disponibilidad de tiempo pero, a la vez, la inclusión de tales cuestiones supone una nueva reducción del tiempo disponible, máxime teniendo en cuenta que la diversidad de temas puede dispersar el desarrollo de las clases y la atención del estudiante. En otros términos, el resultado final puede ser similar al de una propuesta "larga" de contenidos. Se podría, no obstante, aducir contra este argumento que el profesor dispone de una cierta flexibilidad a la hora de adaptar los contenidos a la disponibilidad de tiempo, incluso sobre la marcha, de modo que algunas cuestiones puedan relegarse en beneficio de otras. Esto también, como es obvio, es algo que puede ajustarse tras la experiencia de uno o dos cursos empleando esta propuesta.

Por último, podría argumentarse que la inclusión de cuestiones tan diversas como las que aquí se proponen desfigura la naturaleza específica de la Historia Económica como disciplina. Esto puede ser así solo parcialmente, puesto que la mayor parte de los contenidos se siguen estructurando de forma convencional; es decir, para el periodo estudiado no se excluye nada de lo que realmente imprime a la Historia Económica su carácter específico. Además, las cuestiones incluidas no son ajenas a la realidad económica del mundo en el que vivimos actualmente, sino que, bien son consecuencia suya, bien la determinan decisivamente. De este modo, incluirlas no supondría transformar la Historia Económica en otra materia diferente sino, antes bien, adaptarla a los tiempos que corren con el fin, como aquí se viene repitiendo, de mantener su carácter esencial de disciplina imprescindible para conocer y entender el tiempo presente.

Conclusiones

La propuesta de contenidos para la asignatura de Historia Económica que aquí se ha defendido tiene su origen, como ya se ha argumentado, en la necesidad de hacer frente a unos condicionantes objetivos que determinan en gran medida la actividad docente. La experiencia acumulada y los datos obtenidos a partir de encuestas y entrevistas con estudiantes también han aconsejado transformar, con el fin de mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y aumentar la motivación de los alumnos, un programa convencional de largo recorrido cronológico ceñido a las cuestiones clásicas de la Historia Económica. Pero, como también se ha señalado desde el inicio, ahora se trata de llevar a la práctica la propuesta y, con el paso del tiempo, de evaluar sus resultados, percibir sus defectos, contrastarla con otras propuestas similares y atender a las críticas constructivas de los colegas que se enfrentan a la misma clase de problemas que aquí se tratan de resolver. Especialmente, esta propuesta tiene ahora por delante el desafío de materializarse a lo largo de un curso académico, en el que habrá que sondear la opinión de los estudiantes sobre la disciplina, el modo en que es impartida, los materiales seleccionados y, sobre todo, la necesidad de ampliar, reducir o modificar sus contenidos.

Referencias bibliográficas

Arribas, F. (2015) "Encuesta de evaluación de nivel, motivación y grado de satisfacción de la asignatura de Historia Económica en los grados de Economía, ADE y Marketing en la Universidad Rey Juan Carlos" (elaboración propia).

Arribas, F., P. de la Nuez y N. San Emeterio (2012) "El recurso al plagio entre los estudiantes universitarios: Análisis empírico de pruebas de evaluación", en *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, pp. 796-809.

Guldi, J. y D. Armitage (2016) *Manifiesto por la Historia*, Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid: Katz.

Sánchez, P. (2005) "La didáctica de la historia en la historia de la didáctica", *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), pp. 195-226.

Sandel, M. (2010) *Justice. What's the Right Thing to Do?*, Londres: Penguin.

Sandel, M. (2013) *What Money Can't Buy. The Moral Limits of Markets*, Londres: Penguin.

San Emeterio, N., F. Arribas y P. de la Nuez (2012) "La literatura como herramienta de aprendizaje de la historia de la empresa", en *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, pp. 2316-2325.

VV. AA. *Commanding Heights. The Battle for the World Economy*. [Consulta: 26 de mayo de 2016]. Disponible en: http://www.pbs.org/wgbh/commandingheights/

La historia económica de España en 3-D: una experiencia de selección de contenidos

The economic history of Spain in 3-D: an experience of content selection

Fernando Collantes
Universidad de Zaragoza

Resumen:

¿Qué criterios deben orientar la selección de contenidos en la docencia de la historia económica? Esta comunicación ofrece una respuesta basada en mi experiencia con la asignatura "Historia económica de España" (segundo curso del Grado en Economía). Propongo dos criterios de selección: el primero consiste en definir las transformaciones registradas por el lado de la oferta y por el lado de la demanda como el objeto de nuestro proceso de enseñanza/aprendizaje; el segundo consiste en definir el largo plazo como la unidad temporal desde la cual realizar el análisis de tales transformaciones. Estos criterios tienen sus inconvenientes, en especial una cierta rigidez, pero argumento que este puede ser un precio a pagar aceptable para encontrar un hilo conductor para la asignatura. Las conclusiones, que subrayan la importancia del contexto en la adopción de unas u otras opciones docentes, reflexionan sobre el papel de la historia económica en un momento en que proliferan las críticas al tipo de contenidos impartidos en las facultades de Economía y Empresa.

Palabras clave: selección de contenidos, historia económica de España, análisis económico de largo plazo

Abstract:

How should we select the contents of economic history courses? This paper uses the author's experience with the course "Economic History of Spain" (second year of the Economics grade) to give an answer. I propose two selection criteria: the first one defines the object of our teaching/learning process in terms of the transformations taking place on both the supply and the demand sides; the second one defines the long run as the time arc in which these transformations are studied. These criteria are not without their own problems, in particular some rigidness, but I argue that this may be an acceptable price to pay in order to secure a guiding argument. The conclusions, which highlight the relevance of context in the making of teaching choices, reflect on the role of economic history at a time when there is much criticism against the kind of contents that are selected by economics teachers.

Keywords: content selection, economic history of Spain, long-run economic analysis

Una pregunta: ¿qué? (en lugar de ¿cómo?)

¿Cómo enseñar historia económica? O, en la formulación hoy políticamente correcta, ¿cómo fomentar el aprendizaje de historia económica por parte de los estudiantes? Esta es la pregunta en torno a la cual gira la mayor parte de nuestra discusión sobre la docencia de la historia económica. Es comprensible: en nuestras aulas estamos viviendo una época de cambios tecnológicos y organizativos tan profundos que, con razón, buena parte de nuestra discusión sobre la docencia de la historia económica ha tratado sobre cómo responder ante tales cambios. ¿Cómo aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones? ¿Cuáles son los estilos y técnicas docentes más eficaces a la hora de propiciar el paso de los estudiantes hacia un aprendizaje activo? Estas preguntas son importantes y sin duda merecen que se siga reflexionando sobre ellas.

Esta comunicación, sin embargo, aparca por un momento la discusión acerca de cómo enseñar para preguntarse: ¿qué enseñar? O, en la formulación hoy políticamente correcta, ¿cuáles son los contenidos que deberían constituir objeto de aprendizaje activo por parte de los estudiantes? Esta pregunta también es importante, pero el discurso pedagógico dominante tiende a oscurecerla. Con su énfasis en las competencias, este discurso ha relegado los contenidos a una posición secundaria. ¿Realmente importa que enseñemos A o B? ¿No son tanto A como B simples medios para lograr el fin de despertar a los estudiantes a la tarea de desplegar sus capacidades e intereses?

Ahora bien, el modo en el que los pedagogos han impuesto su ley no tiene nada que ver con lo que ellos mismos predican para los demás. La hegemonía cultural de los pedagogos se ha basado en la transmisión desde arriba hacia abajo de los contenidos de su propia disciplina. No se ha basado en el fomento entre sus colegas no pedagogos de un genuino interés por los fundamentos psicológicos del aprendizaje (por poner un ejemplo) y el consiguiente aprendizaje activo de dicha materia desde abajo. Se ha basado en la transmisión de un meta-contenido: el estado de la cuestión sobre los fundamentos psicológicos del aprendizaje en su propia disciplina. Es decir, el contenido A como negación explícita de su alternativa el contenido B. En suma, los pedagogos se aferran a los contenidos de su disciplina y a una transmisión de los mismos desde arriba hacia abajo... ¡y hacen bien! Si los propios profesores desvalorizamos nuestros contenidos, ¿quién los revalorizará?

La cuestión de los contenidos es especialmente delicada en las asignaturas de historia económica. El volumen de investigación publicada crece con enorme rapidez, y esto plantea un gran desafío a la hora de seleccionar los contenidos de nuestras asignaturas. En muchas ocasiones, la nueva investigación revisa la sabiduría convencional sobre un determinado tema. El hecho de que esté en curso una revolución cliométrica basada en una profunda alteración del canon metodológico no hace sino multiplicar las oportunidades en este sentido. Además, cada vez más investigación se desarrolla en la intersección de la historia económica en el sentido más estrecho del término y otras historias

influidas por las ciencias sociales, como la historia empresarial, la demografía histórica o la historia ambiental. Y, finalmente, en los últimos tiempos numerosos economistas aplicados han realizado, de manera en su mayor parte independiente con respecto a las estructuras académicas de la historia económica como tal, investigaciones basadas en datos históricos que ofrecen argumentaciones novedosas. En una palabra: ¿es posible seguir impartiendo los mismos contenidos (o el mismo núcleo duro de contenidos) que hace veinte, diez años?

Los cambios recientes en la organización de la docencia generan una presión adicional. El paso a una docencia con mayor contenido práctico obliga a seleccionar materiales y contenidos para una labor más interactiva de lo que puede ser posible en una clase magistral. Este es un cambio positivo, pero inevitablemente nos fuerza a recortar los contenidos; no sólo porque guiar un aprendizaje activo requiere centrar la atención del estudiante en espacios bien acotados en los que este pueda ir desplegando sus capacidades, sino también porque obliga a reducir el contenido impartido en las clases magistrales. Donde antes había un profesor que hablaba durante 60 horas al semestre, ahora hay uno que no habla más que durante 30 y que durante las 30 restantes tiene buenos motivos para sacrificar la extensión de los contenidos en favor de la significatividad del aprendizaje.

Pero, ¿de dónde recortar? ¿Cuáles pueden ser los criterios en torno a los cuales seleccionar, estructurar y organizar los diferentes y variados contenidos que podemos encontrar tanto en las publicaciones científicas como incluso en los manuales docentes? ¿Deben prevalecer criterios cronológicos, favoreciendo un tratamiento detallado de los periodos más recientes y descartando el estudio de los más lejanos? ¿Deben prevalecer criterios temáticos, que centren el énfasis en un número reducido de temas esenciales? Si es así, ¿cuáles son esos temas? Y ¿cuáles son los temas que, pese a su interés intrínseco, más bien deberían ser sacrificados con objeto de liberar tiempo?

El resto de la comunicación se estructura en tres partes y una conclusión. La primera parte presenta el caso elegido: el de la asignatura “Historia económica de España”. La segunda parte describe mi experiencia personal en la adopción de criterios para la selección de contenidos. La tercera parte sopesa las ventajas e inconvenientes de estos criterios. Las conclusiones reflexionan sobre las implicaciones de lo anterior dentro de un debate más amplio: el del papel de los historiadores económicos en las facultades de Economía y Empresa.

Un caso: la docencia de la historia económica de España

Las presiones para reestructurar contenidos son especialmente fuertes en la docencia de la historia económica de España. A juzgar sólo por el número de revistas de historia económica publicadas en nuestro país, hoy se publica aproximadamente cinco veces más material que hace un cuarto de siglo. Y, en realidad, la explosión de publicaciones es aún mayor de lo que sugiere este dato porque una parte creciente de la investigación en historia económica de España

ha pasado a publicarse en revistas extranjeras. ¿Hay alguien que pueda asegurar que se encuentra al día del estado de la cuestión en todos los sub-campos?

Quizá en parte por ello, los manuales de historia económica de España proliferan. Si el manual de Vicens Vives venía a ser una especie de punto de partida, el manual de Tortella ya supuso en su momento la incorporación de una primera oleada de nuevas investigaciones realizadas al calor de la expansión de la historia económica en la universidad española de la década de 1980. Una generación posterior de manuales se ha enfrentado a la difícil tarea de incorporar en una nueva síntesis la ingente cantidad de investigaciones realizadas a lo largo del último cuarto de siglo.

La contribución de esta última generación de manuales es incuestionable, y sin duda debemos sentirnos satisfechos de pertenecer a una comunidad académica en la que sigue considerándose necesario hacer y rehacer grandes síntesis sobre las principales materias. Ahora bien, el precio que pagamos también es incuestionable. Los manuales son tan exhaustivos que se han convertido en textos muy largos. Por lo general se mueven en una horquilla de 450-700 páginas, y en algún caso incluso superan las 1.000 (cuadro 1). Esto probablemente excede las necesidades de contenido de la mayor parte de profesores, en especial tras la reforma Bolonia. Algunos manuales incluso se presentan ya más como menús de contenido para un posterior proceso de selección y ajuste por parte del profesor usuario.

Cuadro 1. Número de páginas de los principales manuales de historia económica de España

Tortella (1994/2011)	631
Broder (2000)	304
Comín, Hernández y Llopis (eds.) (2002/2010)	478
Carreras y Tafunell (2004/2014)	564
González Enciso y Matés (eds.) (2006/2013)	1.020
Maluquer de Motes (2014)	667
Sáiz y Vidal (2001), Bernal y Parejo (2001), Parejo y Sánchez Picón (2007), Barciela *et al.* (2000/2005)	1.389

Además, los manuales son muy sensibles al hecho de que la investigación en historia económica de España se realiza en su mayor parte por colegas del sistema español de investigación. Inevitablemente, los lazos profesionales y personales que unen al autor de un manual con los investigadores no pueden sino tener su influencia sobre la propia selección de contenidos. Obviar un determinado tema, o simplemente tratarlo de manera demasiado escueta, puede ser interpretado por algunas sensibilidades como poco menos que una ofensa personal, dada la estrecha identificación que en muchos casos existe entre los contenidos y sus investigadores. Los contenidos de los manuales de historia

económica de España tienden de este modo a mostrar una gran conexión con los contenidos de la investigación.

Y esto, en una comunidad académica tan pequeña como la de los historiadores económicos españoles, genera sesgos. El más evidente es el sesgo de tipo cronológico. Los historiadores económicos tendemos a centrarnos en periodos pasados, y los periodos más próximos al presente tardan mucho tiempo en ser objeto de discusión. Por retomar el ejemplo puesto por Jordi Maluquer (2010), tenemos mucha investigación sobre el ferrocarril en la España del siglo XIX, pero prácticamente nada sobre los ferrocarriles de alta velocidad en el último cuarto de siglo. Algo similar ocurre con los sesgos temáticos. Maluquer critica que los manuales presten tanta atención a temas que habrían ido perdiendo relevancia desde la óptica de un observador del presente, como la desamortización liberal o a la reforma agraria de la Segunda República. Yo quizá habría elegido otros ejemplos, pero estoy totalmente de acuerdo con su mensaje de fondo: hay temas sobre los que se han escrito páginas y páginas, sobre los que hemos librado batallas historiográficas, sobre los que hemos acumulado una cantidad ingente de observaciones empíricas e interpretaciones, y que sin embargo ahora no pueden sino ocupar un papel marginal en nuestra selección de contenidos para la formación de economistas y profesionales de la empresa. Y, a la inversa, hay temas (pienso, por ejemplo, en la historia económica del consumo) cuya importancia de cara a la docencia probablemente excede la que hasta ahora han tenido dentro de la comunidad investigadora.

Dado que los investigadores eligen libremente sus temas de investigación, no hay mecanismos que aseguren que cada periodo y cada tema reciban el grado óptimo de atención dentro de algún tipo de plan general de investigación sobre historia económica de España. Esto es algo normal: de hecho, es probable que no nos pusiéramos de acuerdo entre todos acerca de en qué consiste dicho plan general (o al menos no con suficiente grado de detalle). Les corresponde a los docentes y a los manuales aplicar sus propios criterios de selección de contenidos en función del proyecto de aprendizaje en que se quiera involucrar a los estudiantes. Pero, ¿qué criterios?

Una experiencia: la historia económica de España en 3-D

Encontrar un hilo conductor para la docencia de la historia económica de España ha sido mi obsesión a lo largo de los cinco años que llevo impartiendo esta asignatura. ¿Cuál puede ser el tema que estructure nuestro recorrido en la asignatura? Pienso que uno de los principales peligros al que nos enfrentamos como docentes en facultades de Economía y Empresa es convertir nuestras asignaturas en un simple conjunto de cajas en las que vamos apilando contenidos. Que estas cajas sean periodos de tiempo, como en la docencia tradicional de la historia (económica o no), o unidades temáticas, como viene haciéndose frecuente en la docencia de la historia económica en los últimos tiempos, no me parece una diferencia esencial. Lo esencial me parece encontrar una pregunta o un conjunto de preguntas cuya resolución estructure el desarrollo de las actividades docentes y de aprendizaje.

El recorrido plasmado en el cuadro 2 refleja mi gradual aproximación a ese tipo de enfoque. En los inicios (opciones 1 y 2), los profesores de la asignatura fuimos en cierta forma rehenes del farragoso proceso de implantación de Bolonia. En el caso de nuestra asignatura, la memoria del grado en Economía contenía una lista bastante larga de descriptores exclusivamente temáticos, pero ninguno cronológico. De ese modo, los ocho primeros temas de la asignatura debían ser perspectivas de largo plazo de distintos aspectos (desde el marco institucional hasta la desigualdad), y sólo tras ciertas negociaciones con nuestro coordinador de grado fuimos capaces de incorporar cuatro temas adicionales de naturaleza cronológica en los cuales integrar las distintas piezas del análisis. El experimento funcionó sólo a medias. La lista de temas era demasiado larga, y para los estudiantes (incluidos los mejores) eran problemáticas las continuas idas y venidas cronológicas, sobre todo teniendo en cuenta que no parecían derivarse de ningún tipo de plan de trabajo general. Las unidades didácticas cronológicas, por su parte, llegaban demasiado tarde, cuando en cierta forma todo el análisis había sido hecho ya, por lo que para los estudiantes (incluidos, de nuevo, los mejores) estas unidades eran poco más que una especie de repaso (en el peor sentido del término).

Cuadro 2. La historia económica de España en la Universidad de Zaragoza: distintas experiencias docentes

	Contenidos	Periodos
Opción 1	Marco institucional / Recursos naturales / Demografía / Innovación y empresa / Inserción internacional / Crecimiento económico / Niveles de vida / Desigualdad territorial	1500-1840 / 1840-1936 / 1936-1975 / 1975-2007
Opción 2	Marco institucional / Demografía / Innovación y empresa / Inserción internacional / Crecimiento económico / Niveles de vida / Desigualdad territorial / Impactos ambientales	1500-1840 / 1840-1936 / 1936-1975 / 1975-2007
Opción 3	Marco institucional / Crecimiento económico / Niveles de vida	1500-1840 / 1840-1890 / 1890-1936 / 1936-1951 / 1951-1975 / 1975-presente
Opción 4	Crecimiento económico / Niveles de vida	1500-1800 / 1800-1900 / 1900-1980 / 1980-presente

Este curso he ensayado una opción más compacta (opción 3). He optado por pasar de ocho cajas temáticas a solamente tres. Escogí las tres cajas que me parecían más relevantes dentro de las ocho originales: marco institucional, crecimiento económico y niveles de vida. Los contenidos de las cinco cajas restantes pasaron a quedar disueltos en alguna de estas tres, generalmente en la del crecimiento económico. Además, tomé la decisión de adoptar primero un enfoque cronológico y sólo a continuación un enfoque temático más especializado. En la primera mitad de la asignatura, presenté los principales rasgos del marco institucional, el crecimiento económico y los niveles de vida en cada uno de los periodos de la asignatura. Dejé para la segunda mitad la adopción de una perspectiva temática de largo plazo para el análisis de diversos aspectos (desde la Hacienda Pública hasta el desempleo, pasando por el comercio exterior o el cambio estructural).

Yo creo que han sido cambios a mejor. Situar el bloque cronológico en primer lugar me ha servido para ir familiarizando a los estudiantes con la historia económica de España, preparando el terreno para un análisis más incisivo en la segunda mitad de la asignatura. Las continuas idas y venidas cronológicas que se producen en esta segunda mitad de la asignatura no suponen ya el problema que suponían antes, porque para entonces los estudiantes ya disponen de un mapa preliminar del terreno por el que nos movemos. Por su parte, el paso de ocho a tres cajas ha ido claramente en beneficio de la fluidez y la coherencia de la asignatura.

Pero he encontrado un problema importante: la incómoda coexistencia del marco institucional con las otras dos cajas, el crecimiento económico y los niveles de vida. En principio me parecía importante iniciar cada unidad temática con una perspectiva sobre el contexto social y político de la época y, de manera más específica, sobre el marco institucional y la Hacienda Pública. Las carencias de nuestros estudiantes en materia de historia de España son evidentes, y me parecía que este era un necesario punto de enlace entre la historia general del país y su historia económica. ¿Cuál ha sido entonces el problema? Que los estudiantes han tendido a tomar el marco institucional como la clave explicativa de todo lo que posteriormente se les explicaba sobre crecimiento económico y nivel de vida. Los estudiantes han tendido a dar por hecho un modelo informal en el que los resultados económicos y sociales se derivan principal y casi exclusivamente del marco institucional. Y este modelo es, al menos en mi opinión, reduccionista y distorsionador: el marco institucional es una de las claves de los resultados económicos y sociales, pero claramente existen otras variables. El problema es que la mayor parte de estas otras variables estaban entre las cinco cajas temáticas que fueron absorbidas por las otras tres (en particular, por la del crecimiento económico), y esto ha reducido su visibilidad analítica.

La opción 4, que seguiré el próximo curso, intenta pulir este problema profundizando en el tipo de cambio que dio origen a la opción 3. En la opción 4 identifico exclusivamente dos cajas: oferta y demanda. La oferta básicamente incorpora la caja del crecimiento económico y el cambio estructural, mientras que la demanda hace lo propio con el nivel de vida. El marco institucional, por

su parte, seguirá el mismo camino que previamente habían seguido la mayor parte de sus compañeros de la lista inicial de ocho cajas: aparecer allí donde sea necesario para explicar los desarrollos en las cajas que continúan en primera fila.

Como en el curso anterior, habrá un bloque de unidades didácticas cronológicas antes del bloque de unidades temáticas especializadas. En cada una de las unidades cronológicas, presentaré en primer lugar las grandes tendencias por el lado de la oferta y, a continuación, por el lado de la demanda. Creo que esta sencilla estructura (ya utilizada, si bien de otro modo, en manuales como Cipolla, [1974] 1987) puede transmitir a los estudiantes la sensación de que estamos realizando un recorrido conciso pero al mismo tiempo sistemático. No se trata de una selección de contenidos especialmente incisiva, que obligue a eliminar material de manera radical: al fin y al cabo, la mayor parte de lo que podemos leer en los manuales disponibles puede encuadrarse bien en la oferta bien en la demanda.

Lo que verdaderamente supone un criterio incisivo es la adopción de una perspectiva temporal de largo plazo. Defino únicamente cuatro grandes periodos: un Antiguo Régimen que llega hasta 1800, un siglo XIX "bisagra", un siglo XX corto hasta 1980, y el tiempo presente definido como los últimos cuarenta años. (Una unidad didáctica previa motivará esta opción.) Se trata de una cronología que refleja la existencia de periodos tecnológicos largos durante los cuales la innovación se desarrolla dentro de coordenadas más o menos estables, para posteriormente desbordarse hacia una era tecnológica diferente. Mis cuatro periodos son los de la economía orgánica, la primera revolución industrial, la segunda revolución industrial y la tercera revolución tecnológica. Además, los datos sobre cambio estructural también nos sugieren la existencia de estos cuatro periodos dotados de coherencia interna: un periodo inicial sin cambio estructural, seguido por un periodo bisagra en el que algunos cambios estructurales comienzan a tener lugar (en la estructura del PIB, por ejemplo) pero otros aún no (en la estructura del empleo, por ejemplo), un siglo XX "corto" de intenso cambio estructural en todos los sentidos, y un tiempo presente marcado por el paso a una senda diferente (llamémosla provisionalmente post-industrial) de cambio estructural. Finalmente, también por el lado de la demanda encontramos transformaciones de largo plazo que encajan bien con esta cronología: un nivel de bienestar muy bajo durante el Antiguo Régimen, una evolución ambigua durante buena parte del siglo XIX, la transición hacia el consumo de masas durante el siglo XX corto, y la posterior transición hacia un modelo de consumo diversificado.

Con independencia de si esta periodización es (o no) la mejor posible, la adopción de una perspectiva de largo plazo contribuye mucho a la selección de contenidos. Para bien o para mal, centrar el análisis y el relato en las transformaciones que se despliegan en el largo plazo se erige en un factor que relativiza poderosamente los diferentes contenidos vinculados a periodos más cortos, obligándolos a justificar su persistencia en la asignatura en función de su mayor o menor capacidad para formar parte de un discurso que trascienda al de su periodo de origen. En suma, mi selección de contenidos ha desembocado en

tres dimensiones: la oferta, la demanda y el largo plazo. Mientras que las dos primeras agrupan contenidos que desde luego podrían agruparse de otras maneras, la tercera es la dimensión clave desde el punto de vista de la selección de dichos contenidos.

Un balance: daños colaterales y peajes

Encuentro al menos dos inconvenientes en este planteamiento. El primero es que implica una fuerte reducción del peso que algunos temas tienen habitualmente en la docencia de la historia económica de España. Por ejemplo, en la historia económica del Antiguo Régimen, trato las principales diferencias entre el periodo de los Austrias y el posterior periodo borbónico, pero no mucho; y, además, pongo el énfasis en lo que ambos periodos tuvieron en común más que en lo que los diferencia. Algo parecido ocurre con las diferentes etapas económicas del franquismo o nuestro actual régimen democrático. No es que no distinga entre estas etapas internas de los diferentes periodos: ¿cómo prescindir de las profundas diferencias entre primer y segundo franquismo, mediados por ese "decenio bisagra" de los años cincuenta del siglo pasado?; ¿cómo no dar cuenta de la sucesión de expansiones y crisis que han caracterizado la vida económica de los últimos cuarenta años? Pero, en el primer caso, me parece tan importante resaltar las continuidades entre el progreso económico y social de 1951/59-1975 y el progreso del medio siglo previo a la Guerra Civil que me resulta más útil tratar el primer franquismo como un paréntesis, como una anomalía dentro de un ciclo más largo de cambio estructural en la economía española. Y, en el segundo caso, creo que ya tenemos compañeros que, desde sus asignaturas de economía aplicada, realizan la tarea de trazar las coyunturas económicas recientes siguiendo enfoques como el de García Delgado (1993/2013). Creo que, cuando tratamos el tiempo presente, nuestra contribución consiste más bien en señalar su especificidad histórica: situarlo junto a (y compararlo con) otros periodos largos de transformación estructural, delimitar las bandas dentro de las cuales tiene lugar el cambio, identificar aquellas constantes institucionales del periodo que subyacen a las coyunturas partidistas... En otras palabras, ¡lo que haríamos con cualquier otro periodo histórico!

No cabe duda de que aquellos colegas que opten por unidades temporales más cortas, como las que suelen ser más habituales en los manuales, lograrán transmitir una imagen más rica y completa del pasado. Crear unidades didácticas diferentes para la España de los Austrias y la España de los Borbones; para la década de 1940, para la década de 1950 y para el periodo 1959-1975; o para 1975-1985, 1985-1991, 1992-1994, 1995-2000, 2000-2007 y 2007-presente... ¿Quién podría criticar nada de esto en sí mismo?

Un segundo inconveniente que encuentro en mi planteamiento es que, a la inversa, hay un gran desequilibrio entre la base bibliográfica en la que se apoyan unas y otras partes de mi recorrido. Mientras que la historia económica del siglo XIX, por ejemplo, queda simplificada y unificada, y buena parte de sus debates historiográficos aligerados (cuando no eliminados), dedico una cantidad

apreciable de tiempo a adentrarme en campos de la historia económica de los últimos setenta años que apenas han sido trabajados por los investigadores, y mucho menos por historiadores económicos. El análisis de los niveles de vida, por ejemplo, ha ganado mucho peso recientemente, pero sobre todo hasta la Guerra Civil o, como mucho, hasta aproximadamente 1970. Si cada minuto de docencia del siglo XIX aspira a condensar infinidad de páginas escritas por colegas, la docencia de los periodos más recientes se apoya en una base bibliográfica mucho más débil. Dedico buena parte de mi tiempo a cubrir asuntos como el consumo, la educación, la salud y la desigualdad, en los que se ha trabajado mucho menos y en los que en ocasiones sólo contamos con los trabajos de corto plazo realizados por economistas o sociólogos de la época. ¿Cómo negar que unas partes de la asignatura tienen fundamentos mucho más sólidos que otras, y que mis criterios de selección de contenidos no sólo no mitigan el problema, sino que probablemente lo agravan?

Mi opción consiste en asumir este tipo de daños colaterales. La alternativa podría ser regresar a la tradición de establecer un vínculo más estrecho entre la asignatura "Historia económica de España" y la investigación realizada acerca de la historia económica de España; un vínculo que respetara en mayor medida los límites cronológicos habituales en que se ha desarrollado la investigación, así como los diferentes grados de avance de la investigación en unos y otros campos y en unos y otros periodos. Pero creo que asumir los daños colaterales es el precio a pagar para ofrecer a los estudiantes un campo de trabajo estructurado con claridad, en el que los contenidos son seleccionados en función de una agenda de enseñanza/aprendizaje concisa. También lo considero un precio a pagar por introducir a los estudiantes al análisis económico de largo plazo, que me parece la principal contribución analítica de esta asignatura a su formación. Nosotros, en nuestra investigación, con mucha frecuencia debemos descender al análisis histórico del corto plazo, tanto por restricciones en la disponibilidad de fuentes como porque detectamos que es ahí donde mayor progreso puede realizar la historiografía. Y nadie pondría en duda que la solidez de los cimientos de corto plazo es imprescindible para cualquier análisis del largo plazo. Otra cosa es convertir el análisis histórico de corto plazo en nuestra razón de ser: la historia económica entendida (más o menos) como el estudio de un pasado cuyo interés sería intrínseco. Desde luego, esta concepción de la historia económica puede tener su sitio en nuestras asignaturas y en nuestras facultades de Economía y Empresa, pero en mi opinión de manera subordinada a la concepción de la historia económica como el estudio del largo plazo. Y esta última concepción me mueve a definir una agenda de enseñanza/aprendizaje que, manteniendo por supuesto puntos en común con la agenda de la investigación en nuestra área de conocimiento, no puede subsumirse en esta.

La agenda de enseñanza/aprendizaje que propongo es más rígida de lo habitual, pero de esa rigidez espero obtener la posibilidad de ofrecer a los estudiantes un hilo conductor nítido: la promesa de un análisis de los cambios en la oferta y la demanda que, desplegándose en el largo plazo, les ofrecerá una perspectiva diferente de la de las otras asignaturas del grado. Werner Sombart (1929: 5) escribió en su crucial artículo sobre la relación entre la teoría económica y la historia económica que "Los hechos son como las perlas, necesitan un hilo que

los engarce. Pero, si no hay un hilo, una idea unificadora, hasta el trabajo de los mejores investigadores resulta insatisfactorio". Me temo que esto también es cierto hasta de los mejores docentes, y para mí se ha convertido en la principal justificación para aceptar daños colaterales.

Conclusión: el contexto lo es todo

En esta comunicación he defendido dos criterios para la selección de contenidos en la docencia de la historia económica de España. El primero consiste en definir las transformaciones registradas por el lado de la oferta y por el lado de la demanda como el objeto de nuestro proceso de enseñanza/aprendizaje. El segundo consiste en definir el largo plazo como la unidad temporal desde la cual realizar el análisis de tales transformaciones.

Ambos criterios son susceptibles de discusión. El primero de ellos es poco más que un principio organizador, pero habrá quien objete que deja el marco institucional fuera del primer plano del análisis. Puede objetarse que esto no sólo prescinde de una larguísima tradición historiográfica que entiende nuestra disciplina en términos de la evolución de los distintos "sistemas económicos", sino que también corta la vía más sencilla para vincular la historia económica de España a la historia general del país, cuestión no menor dadas las carencias de nuestros estudiantes en este último ámbito. El segundo criterio, por su parte, también aparca una no menos larga tradición académica según la cual nuestra disciplina se apoya en (y aboga por) la idea de que el pasado (en este caso, económico) tiene una importancia intrínseca que justifica su estudio.

Estas objeciones no tienen solución. En esta comunicación he intentado explicar mis opciones y ponderar sus ventajas en relación a sus inconvenientes, pero se trata de una posición muy subjetiva. Me gustaría concluir subrayando lo mucho que esta posición, y probablemente la mayor parte de nuestras decisiones como docentes, depende del contexto en que me muevo: el de los primeros cursos del grado en Economía, y ello en un momento en el que se multiplican las críticas al tipo de formación que nuestras facultades ofrecen a los economistas del futuro. La crisis económica iniciada en 2008 ha constituido para muchos la ocasión propicia para criticar el carácter excesivamente formalista y desligado del mundo real de los estudios en Economía. Aunque puede haber habido diversas exageraciones en esta crítica, mi opinión es que es básicamente certera. Esta crítica, además, no es la revuelta populista y anti-académica que algunos quieren ver, sino que encaja con lo que ya venían planteando desde hace décadas algunos especialistas en metodología de la economía (por ejemplo, Lawson, 1997). En tanto en cuanto la economía como disciplina científica y como práctica docente apenas da muestras de poder absorber estas críticas, comienzan a perfilarse mecanismos para el inevitable ajuste a la baja, entre ellos el declive de las matriculaciones (y, aún más, de las solicitudes de matriculación como primera opción) en los grados en Economía.

Los historiadores económicos podemos cumplir un papel importante en la revitalización de la enseñanza de la economía. Es cierto que podemos hacerlo de

manera externa a la comunidad de los economistas: luchando por espacios en los planes de estudio en los que podamos introducir a los estudiantes a la historia como disciplina esencialmente diferente de la economía, que complementa y enriquece las enseñanzas impartidas por los profesores de economía. Nada en contra de esta opción (¡al contrario!), pero creo que también podemos contribuir a la revitalización de la enseñanza de la economía de manera interna. Si, siguiendo a Heilbroner y Milberg ([1996] 1998), el pensamiento económico contemporáneo se encuentra sumido en una "crisis de visión", nuestro trabajo consiste en familiarizar a los alumnos con una visión alternativa: una visión del cambio económico a largo plazo que es esencialmente diferente a aquella en que se apoyan las enseñanzas de la mayor parte de nuestros colegas en las facultades de Economía y Empresa, y que tan desprestigiada se encuentra en la actualidad fuera del microcosmos de dichas facultades.

Referencias bibliográficas

Barciela, C., López, M. I., Melgarejo, J. y Miranda, J. A. (2000/2005) *La España de Franco, 1939-1975: economía*. Madrid.

Bernal, A. M. y Parejo, A. (2001) *La España liberal (1868-1913): economía*. Madrid.

Broder, A. (2000) *Historia económica de la España contemporánea*. Madrid.

Carreras, A. y Tafunell, X. (2004/2014) *Historia económica de la España contemporánea, 1789-2009*. Barcelona.

Cipolla, C. M. ([1974] 1987) *Historia económica de la Europa preindustrial*. Madrid.

Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (eds.) (2002/2010) *Historia económica de España: siglos X-XX*. Barcelona.

García Delgado, J. L. (dir.) (1993/2013) *Lecciones de economía española*. Madrid.

González Enciso, A. y Matés, J. M. (eds.) (2006/2013) *Historia económica de España*. Madrid.

Heilbroner, R. y Milberg, W. ([1996] 1998) *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Barcelona.

Lawson, T. (1997) *Economics and reality*. Londres.

Maluquer de Motes, J. (2010) "La actualidad del tratamiento de la información en la Historia Económica", presentado en el *IX Congreso de Docencia de la Historia Económica* (Toledo).

Maluquer de Motes, J. (2014) *La economía española en perspectiva histórica: siglos XVIII-XXI*. Barcelona.

Parejo, A. y Sánchez Picón, A. (2007) *La modernización de España (1914-1939): economía*. Madrid.

Sáiz, C. y Vidal, J. (2001) *El fin del Antiguo Régimen (1808-1868): economía*. Madrid.

Sombart, W. (1929) "Economic theory and economic history", *Economic History Review*, 2 (1), pp. 1-19. Londres.

Tortella, G. (1994/2011) *El desarrollo económico de la España contemporánea*. Madrid.

Historia Económica y Economía Mundial: Reflexiones sobre cómo enseñar historia económica en 40 horas

Economic History and World Economy. Some Reflections on Teaching Economic History in Forty Hours

Iñaki Iriarte Goñi
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Esta comunicación reflexiona sobre la selección de contenidos en la asignatura "Historia económica y economía mundial" destinada a los grados de empresa. Hace alusión a las severas restricciones de partida con las que cuenta esa asignatura y plantea una forma de adaptarse a ellas desde el punto del enfoque general, de la cronología de contenidos elegida, de la temática concreta y de la metodología de trabajo. Se señala como un elemento importante la necesidad de que en las asignaturas de Historia Económica destinadas a los grados de empresa se busque una cierta especificidad de contenidos sin convertirlas exclusivamente en asignaturas de historia empresarial.

Palabras clave: Selección de contenidos, historia económica.

Abstract:

This paper reflects on content selection in the course "Economic History and world economy" taught in the first year of Business Administration.
The paper takes as a starting point the severe time restriction of the course, and suggests a way to adapt contents to this problem. For this purpose it discuss briefly about the general approach to the course, the chronological period selected, the specific contents chosen and the work methodology followed. The paper claim for a greater specificity of Economic History contents of the courses devoted to the degree of Business Administration, without falling exclusively on an Enterprise History.

Keywords: content selection, economic history.

Introducción

En esta comunicación, siguiendo el llamamiento del coordinador de la sesión "La selección de contenidos en la docencia de la historia económica ¿con qué criterios?", se reflexiona sobre la organización y contenidos de la asignatura Historia Económica y Economía Mundial. Esta asignatura tiene dos peculiaridades que animan a una reflexión sobre sus contenidos: por una parte se imparte en los grados de estudios empresariales (Administración y Dirección de Empresa; Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados), siendo la única asignatura de historia económica incluida en todo el plan de estudios de los mismos. Por otra parte, la asignatura se comparte con el área de conocimiento de Estructura Económica que se encarga de una tercera parte de su docencia, de tal forma que el tiempo disponible para los contenidos específicos de historia económica es de 40 horas lectivas (20 teóricas y 20 prácticas). Sobre esa base, la comunicación hace una propuesta de contenidos sobre la parte de la asignatura de Historia Económica, tanto de teoría como de prácticas y reflexiona en torno a esa elección a través de cuatro preguntas básicas:

- ¿Debería una asignatura con las características descritas centrarse en contenidos generales de historia económica o en contenidos concretos de historia empresarial?

- Dado el escaso tiempo del que se dispone ¿Qué criterios cronológicos se pueden escoger para impartir la asignatura?

- Teniendo en cuenta la escasez de tiempo y la necesidad de coordinación con otra área de conocimiento ¿Qué contenidos específicos de historia económica se incluyen y por qué se justifican?

- Finalmente, ¿cómo se podrían combinar las clases teóricas y prácticas para maximizar los contenidos explicados?

La comunicación no está basada en aspectos relacionados con la pedagogía teórica sino que busca simplemente una reflexión que contribuya al debate sobre criterios de selección. Para ello se basa principalmente en la experiencia docente de la asignatura acumulada durante los cinco últimos años.

1. Restricciones de la asignatura y propuesta de contenidos

Tomando en consideración las peculiaridades de la asignatura de la que estamos tratando y que se acaban de comentar en el apartado anterior, una primera limitación que debe quedar clara es que los alumnos que cursan el grado de ADE en la universidad de Zaragoza difícilmente van a obtener un alto nivel de formación en historia económica. El tiempo que se dedica a esta materia en el conjunto del grado es claramente insuficiente para ello y esa restricción es algo de lo que, a mi modo de ver, es bueno ser consciente desde el principio. Podemos hablar mucho sobre la conveniencia de que un graduado en

Administración y Dirección de Empresas tuviera mayores conocimientos relativos a la historia económica, pero el hecho cierto es que cuando se aprobaron los planes de estudio, nuestra materia quedo relegada a un espacio casi testimonial. Asumir esta realidad es importante a la hora de elegir los contenidos y también a la hora de plantear las exigencias a nuestros alumnos. Sería un error, por ejemplo, exigir a un estudiante de GADE los mismos conocimientos de historia económica que exigimos a un estudiante de Economía. La planificación de la asignatura debe ser por tanto específica, tratando de evitar mimetismos con asignaturas de otros grados donde la historia económica tiene más presencia y que, aunque se llamen igual, deberían tener otros contenidos ajustados a las características específicas. Aunque esto pueda parecer una obviedad, creo que es conveniente resaltarlo desde el principio.

Un segundo elemento que puede ser de interés deriva de la necesidad de compartir la asignatura con otra área de conocimiento (Estructura Económica), algo que en principio debería ser positivo al sumar perspectivas complementarias, pero que no siempre se ha materializado de la mejor manera posible. En este sentido, la decisión que se tomó al empezar a impartir la asignatura de manera conjunta, fue que cada grupo sería atendido respectivamente por dos profesores: uno de Historia Económica que daría los contenidos de esa disciplina durante diez semanas; otro de Estructura Económica que impartiría los contenidos de economía mundial durante el resto del tiempo. En este contexto, aunque la relación entre los profesores de una y otra área es en general buena, la planificación conjunta no ha ido mucho más allá del establecimiento de los acuerdos imprescindibles para cumplir con las horas asignadas. El hecho de que la docencia se imparta a más de 11 grupos durante un solo cuatrimestre hace que necesariamente un número elevado de profesores tengan que implicarse en la docencia, y eso no facilita precisamente la coordinación. Así mismo, en algunos casos, los cambios de profesores (especialmente del área de Estructura) que imparten la asignatura de un año a otro, impide que se vaya acumulando experiencia en la asignatura y dificulta que los desajustes detectados durante un curso puedan corregirse de manera adecuada para el siguiente. En definitiva, mi experiencia dice que la docencia compartida entre dos áreas de conocimiento diferentes, debería de ir acompañada de una planificación conjunta más exhaustiva de la asignatura que permitiera aprovechar al máximo las sinergias. Sólo con una coordinación adecuada se pueden evitar saltos bruscos en contenidos y metodologías que en el peor de los casos pueden dar la sensación a los estudiantes de que se trata de dos asignaturas diferentes.

Finalmente una tercera restricción que también resulta importante a la hora de seleccionar contenidos, es el lugar que ocupa la asignatura en el conjunto del plan de estudios, pensando sobre todo en los conceptos que los estudiantes pueden controlar en función de lo que ya se les ha explicado en otras asignaturas. En este sentido, la situación en la universidad de Zaragoza es claramente desfavorable para la historia económica. El problema no es sólo que la asignatura se imparta en primer curso sino, especialmente, que los estudiantes no cuentan cuando empiezan a cursarla con prácticamente ningún

conocimiento específico sobre economía. De hecho, nuestra asignatura se empieza a cursar en el segundo cuatrimestre al mismo tiempo que una asignatura de microeconomía (microeconomía I), pero no es hasta el primer cuatrimestre de segundo curso cuando los estudiantes empiezan a estudiar conceptos básicos de macroeconomía. Esto puede dificultar mucho el entendimiento por parte de los estudiantes de algunos de los aspectos que se explican en la asignatura y, obviamente, obliga a dedicar un cierto espacio a explicar algunas macro magnitudes básicas que se utilizan de forma constante en los razonamientos de historia económica.

Partiendo de estas ideas elementales, los contenidos que se imparten en la asignatura y sobre los que más adelante se argumenta son los siguientes.

Bloque 1: La economía mundial en una perspectiva de largo plazo.
(Cinco semanas, dos horas de teoría y dos de prácticas por semana. Total 20 horas)

Semana 1
Clase teórica: Crecimiento y desarrollo económico: definiciones y formas de medición y causalidad.
Clase práctica: Comentario lectura sobre crecimiento económico en el largo plazo. Trabajo de los alumnos con datos de PIB e IDH

Semana 2
Clase teórica: Disparidades espaciales en el crecimiento a largo plazo. La gran divergencia y las pequeñas divergencias.
Clase práctica: Comentario lectura sobre las transiciones demográficas. Trabajo de los alumnos con datos de transición demográfica de varios países.

Semana 3
Clase teórica: Disparidades personales en la distribución de la renta. La evolución de la desigualdad en el largo plazo.
Clase práctica: Comentario lectura sobre crecimiento y medioambiente. Trabajo de los alumnos con datos de transiciones energéticas.

Semana 4
Clase Teórica: El papel de las instituciones en el desarrollo económico. Estado y economía en el largo plazo.
Clase práctica: Comentario lectura sobre cambio institucional. Trabajo con datos básicos sobre evolución y composición del gasto público.

Semana 5
Clase teórica: El papel de la empresa en el largo plazo. Del taller artesanal a la especialización flexible.
Clase práctica: Comentario lectura sobre el mundo del trabajo y las organizaciones sindicales.

Bloque 2: La economía mundial en los siglos XIX y XX
(Cinco semanas, dos horas de teoría y dos de prácticas por semana. Más dos horas de prácticas no periódicas: Total 22 horas)

Semana 6
Clase teórica: La revolución industrial en Inglaterra y la difusión de la primera industrialización.
Clase práctica: Comentario lectura sobre la empresa en la primera revolución industrial. Trabajo con datos de empresas y empresarios siglo XIX.

Semana 7
Clase teórica: La segunda revolución industrial y la primera globalización.
Clase práctica: Lectura sobre gran empresa y capitalismo gerencial. Datos y discusión sobre Ford y el fordismo.

Semana 8
Clase teórica: La economía en el periodo de entreguerras
Clase práctica: Lectura sobre crisis empresarial en los años treinta.

Semana 9
Clase teórica: La edad de oro del capitalismo.
Clase práctica: Comentario lectura sobre empresas multinacionales en la edad de oro del capitalismo. Datos de casos concretos.

Semana 10
Clase teórica: De la crisis energética a la tercera revolución industrial.
Clase práctica: Comentario de lectura: la empresa en la tercera revolución industrial.

Este segundo bloque se complementa con dos horas de prácticas no periódicas en las que los estudiantes en grupos de cuatro, presentan un trabajo breve sobre desarrollo económico de un país previamente elegido durante uno de los periodos en los que se divide el bloque. El trabajo consiste en la selección de materiales según los criterios que se les han dado previamente, y en la exposición oral de esos materiales al profesor.

Bloque 3: La economía mundial en la actualidad

Semanas 11 a 15
Temas de economía mundial. Empresa y segunda globalización

2. ¿Contenidos generales de historia económica o contenidos concretos de historia empresarial?

Aunque, como se ha indicado, esta asignatura se imparte exclusivamente en los grados de Empresa, la opción elegida ha sido la de seleccionar contenidos generales de historia económica en lugar de contenidos específicos de historia empresarial. Esta opción viene determinada en primer lugar por el propio

diseño de la asignatura tal y como fue aprobado en los planes de estudio de los grados de Empresa. Un diseño que hacía referencia no a aspectos específicos relacionados con la empresa y su historia, sino a aspectos generales que tienen que ver principalmente con la capacidad de entendimiento por parte de los estudiantes de contextos económicos cambiantes y de los factores que han influido históricamente (y también en la actualidad) en los procesos de éxito (y también de fracaso) económico. La opción parece adecuada si tenemos en cuenta que muchos de los alumnos que cursan la asignatura no han tenido nunca una formación específica relacionada con la economía ni tampoco con la historia económica. En este contexto, limitarse en exclusiva a explicar una historia de la empresa por mucho que se intente contextualizar, constreñiría mucho la visión que se podría ofrecer.

La inmensa mayoría de las universidades que ofrecen en España el Grado de ADE u otros grados relacionados con el mundo de la empresa (marketing o contabilidad, por ejemplo) han incorporado en esas enseñanzas contenidos relacionados con la historia económica en general. La opción mayoritaria ha sido además ofrecer una "Historia Económica" como asignatura obligatoria, principalmente en primer curso. Un somero repaso a los planes de estudio de las universidades da una idea de lo generalizado de esta opción. 48 de las 52 universidades que ofrecen en España el grado de ADE incluyen asignaturas tituladas "Historia Económica" cuyos programas se centran en problemas generales de esa materia y no específicos de la historia empresarial. Además de eso, en diez casos se ofrece una asignatura específica de Historia de la Empresa que aparece siempre como optativa, es decir, está pensada como asignatura complementaria para aquellos estudiantes que muestren cierto interés en la materia, pero no para el conjunto de alumnos.

La opción como se ha dicho anteriormente parece sensata, pero permite vislumbrar una situación de la historia económica en relación a los grados de empresa en la que, por lo que parece, no se ha diseñado una asignatura específica y adaptada a esas enseñanzas. O al menos esa adaptación, si existe, no ha sido lo suficientemente profunda como para reflejarse en el título. Si tenemos en cuenta que una parte importante de la docencia de Historia Económica se concentra precisamente en los grados de empresa, que cuentan con una matrícula bastante superior a la de los grados de economía, quizás sería bueno replantearse esta situación y tratar de diseñar asignaturas concretas de historia económica que sin convertirse en historias de la empresa, estuvieran más adaptadas a los grados esos grados.

Repasando diferentes planes de estudios, el único ejemplo que he encontrado que se ajusta a la idea anterior es el de la asignatura de "Historia económica y de la empresa" ofrecida en la Universidad de Valencia, que va combinando temas de historia económica general con temas específicos de historia empresarial, mucho más comprensibles una vez que se cuenta con el contexto general. Según aparece en la guía docente de esa asignatura, el objetivo genérico de la misma es "reflexionar acerca de la relación entre el cambiante entorno económico y la respuesta de la empresa y el empresario a las distintas situaciones, que incluyen revoluciones tecnológicas, cambios en las pautas de consumo o crisis

económicas y financieras". Teniendo en cuenta que este parece un buen objetivo, es el que he buscado a la hora de diseñar los contenidos de la asignatura de la que estamos tratando. Las pocas horas disponibles en el programa, llevan a que la consecución del mismo en el caso de la Universidad de Zaragoza pase necesariamente por una combinación peculiar entre horas de teoría y horas de prácticas sobre las que después se ofrece algún razonamiento añadido.

3. ¿Qué criterios cronológicos se pueden utilizar para seleccionar los contenidos?

Si partimos de la idea de que la historia económica analiza cómo se han ido organizando las sociedades desde el punto de vista económico (institucional y productivo) y cómo se han ido enfrentado a problemas económicos diversos en el pasado, en principio, cualquier periodo cronológico puede ser válido para mostrar a los estudiantes las potencialidades de esta forma de análisis, siempre que se realice una contextualización histórica adecuada que elimine visiones anacrónicas. Pese a ello, la restricción de tiempo aconseja centrarse principalmente en los procesos de cambio económico asociados a la formación y evolución de las sociedades contemporáneas, es decir, restringir el análisis básicamente a lo ocurrido en los siglos XIX y XX.

Desde esta perspectiva, el marco cronológico se aborda a lo largo de la asignatura de dos formas complementarias. En primer lugar, el bloque 1 analiza las grandes transformaciones económicas en el muy largo plazo, mostrando el comportamiento básico de algunas variables y sus transformaciones en más de dos siglos. Una parte importante de este bloque se centra en el proceso de cambio que tuvo lugar desde finales del XVIII y que dio lugar a las sociedades de mercado capitalistas e industriales contemporáneas. Esa "gran transformación" puede considerarse en realidad como el momento fundacional de las sociedades actuales al menos para el mundo occidental, y por ello parece conveniente detenerse en esa configuración, haciendo referencia a las principales causas explicativas que generaron lo que se conoce como "crecimiento económico moderno". Obviamente, caracterizar las nuevas sociedades que fueron surgiendo en ese momento obliga a hacer referencias constantes a las sociedades preindustriales avanzadas que se fueron conformando desde al menos el siglo XV. Esto quiere decir que, aunque el programa de la asignatura no recoja directamente referencias a la Edad moderna, los rasgos básicos de funcionamiento de ese periodo sí son explicados, aunque sea como contrapunto al nuevo modelo de organización institucional y productiva que estaba surgiendo. Al final de este primer bloque, los estudiantes tienen una visión de conjunto sobre la formación del capitalismo y sobre su evolución en el largo plazo que puede resultar muy útil para entender mejor el mundo actual.

El bloque 2, por su parte, analiza de manera algo más pormenorizada las diferentes fases del desarrollo capitalista. La división por etapas que se sigue es la estándar, que fue propuesta principalmente por Maddison en los años noventa y que se ha generalizado en la cronología de la historia económica

contemporánea. Se distinguen así los cinco periodos comprendidos entre 1820-1870 (difusión de la primera industrialización), 1870-1913 (*belle epoque* y primera globalización), 1914-1950 (entreguerras), 1950-1973 (edad de oro del capitalismo) y 1973 en adelante (ruptura de la edad de oro y segunda globalización). La diferenciación de estos periodos sirve principalmente para mostrar entornos cambiantes sobre la base de unas pautas predominantes en la economía internacional. La combinación entre la visión a largo plazo y el análisis de estas cinco grandes coyunturas, debería dar a los estudiantes una visión adecuada de los principales desarrollos cronológicos de las sociedades modernas y sobre todo permitirles entender los cambios más relevantes y algunas de las razones que provocaron los mismos.

4. ¿Qué contenidos específicos de historia económica se incluyen y por qué se justifican?

Los criterios de selección de contenidos para la signatura vienen determinados como es obvio por las restricciones que se han comentado desde el principio. Dada la escasez de tiempo, es evidente que hay que centrarse en contenidos más bien generales, sin que en muchos casos se pueda profundizar demasiado en los procesos analizados. Pese a ello, ir a contenidos generales no quiere decir ofrecer visiones simples. Al contrario, una de las prioridades es tratar de mostrar a los estudiantes la enorme complejidad de los procesos de cambio económico a lo largo del tiempo. Probablemente una de las mayores potencialidades de la historia económica es su capacidad de combinar variables muy diversas en las explicaciones, que no sólo incluyen elementos puramente económicos, sino que integran también aspectos tecnológicos, sociales, políticos o de relación entre sociedad y medioambiente. La selección de contenidos concretos va siempre unida a esa muestra de complejidad.

Otra pauta básica para la selección de contenidos específicos es que de los mismos pueda derivarse alguna idea o incluso alguna conclusión que permita conectar con aspectos importantes de la actualidad económica. En el primer bloque de la asignatura, las conexiones en este sentido son más obvias. Al fin y al cabo hablar de temas genéricos relacionados con el crecimiento del PIB, con los niveles de desigualdad entre países ricos y países pobres, con los problemas de distribución de la renta; hacer referencia a los procesos de cambio demográfico y a las migraciones o a las relaciones entre crecimiento económico y medioambiente a través, por ejemplo, de las transiciones energéticas, es algo que conecta directamente con la realidad actual y que nos remite diariamente a noticias de plena actualidad que aparecen en los medios de comunicación. En el segundo bloque de la asignatura, al centrarnos en coyunturas concretas que en algunos casos se remontan a casi 200 años, las conexiones pueden ser menos evidentes, pero no por ello dejan de ser posibles. Conviene, de hecho, articular todas las explicaciones hacia aspectos que permitan llegar a ideas y conclusiones con alguna utilidad para entender el mundo actual. Por poner un ejemplo, al explicar la revolución industrial en Inglaterra, se trata de hacer ver a los estudiantes los factores que funcionaron en ese entorno para posibilitar un cambio tecnológico y energético determinado. Es decir, el objetivo sería no tanto

mostrar a los estudiantes lo que ocurrió a finales del siglo XVIII para que posean un conocimiento erudito de esa época, sino mostrárselo como un ejemplo histórico de cómo pueden funcionar los mecanismos que posibilitan un cambio profundo en el modelo económico así como de las consecuencias a diversos niveles que ese cambio de modelo llevó aparejadas. Eso requiere por supuesto, como se señalaba más arriba, la combinación en las explicaciones de variables muy diversas que además de lo económico integre en la medida de lo posible lo ideológico, lo político, lo científico, lo tecnológico, lo institucional, lo social y lo ambiental. El ejemplo de la revolución industrial es extensible a cualquiera de las otras etapas del desarrollo capitalista que se ven en la asignatura y muy especialmente a los procesos de globalización (o de detención de la misma en Entreguerras), que son los que en buena medida articulan los diferentes temas del segundo bloque temático de la asignatura.

Finalmente, otro elemento a tener en cuenta a la hora de seleccionar contenidos es la combinación de explicaciones que integren métodos cuantitativos con otras de carácter meramente cualitativo. Esta es también otra de las potencialidades de la historia económica como disciplina que conviene trasladar al aula en la medida de lo posible. En lo que se refiere a lo cuantitativo, la utilización de datos organizados y de herramientas estadísticas sencillas resulta esencial para mostrar los procesos de crecimiento y de cambio económico. Esto es así para las cuestiones que tienen más relación con lo productivo, pero puede hacerse extensivo también otros aspectos, por ejemplo institucionales, que sean susceptibles de cuantificación. En este sentido conviene hacer una buena selección de materiales cuantitativos dentro de la amplísima gama de estudios existentes, que trasladen ideas claras. La experiencia indica que la utilización de modelos excesivamente sofisticados puede desorientar a unos estudiantes que cuando están cursando nuestra asignatura, nunca han estudiado nada relacionado con la econometría.

En lo que se refiere a lo cualitativo, la clave está probablemente en conseguir crear un relato digamos coherente acerca de los temas tratados, que permita a los estudiantes no tanto adquirir conocimientos a través de datos concretos, sino más bien crear una estructura de referencia en la que ellos mismos puedan ir insertando datos de manera ordenada. Al fin y al cabo, los datos están en libros, enciclopedias y sobre todo en la red y ningún profesor individualmente puede competir en control de datos con esas herramientas. Lo que si puede hacer el profesor es dar pautas para discriminar datos fiables de datos que no lo son, mostrar también relaciones causales entre datos que no siempre se ven a primera vista y quizás sobre todo, contribuir a través de un discurso ordenado a crear y consolidar la estructura de referencia en la que los estudiantes vayan poniendo la información que adquieren.

5. ¿Cómo se pueden combinar las clases teóricas y prácticas para tratar de maximizar los contenidos explicados?

Finalmente, en lo que se refiere a la combinación de teoría y práctica, la estricta restricción temporal de la asignatura hace que se haya optado por una división

entre esos dos tipos de clase que no responde del todo a la división tradicional. Como es habitual en las asignaturas de Historia Económica, las clases de teoría se basan en explicaciones del profesor, siguiendo el modelo de lo que suele llamarse clase magistral. Las clases prácticas por su parte se basan en comentarios de lecturas previamente encargadas y en la realización en clase de ejercicios sencillos en torno al tema seleccionado para cada sesión de práctica. Pero las clases de prácticas son utilizadas en esta asignatura no sólo para trabajar de manera diferente en el aula, sino también para introducir contenidos diferentes a los que se han visto en las clases de teoría. Este hecho se explica de manera clara a los estudiantes al principio de la asignatura para que no haya malentendidos. Lo importante de la asignatura son los contenidos que se tratan en clase, independientemente de que sean vistos a través de clases teóricas o de clases prácticas. Eso significa que todos los contenidos explicados en clase son evaluables, sin perjuicio de que el trabajo y la participación en las clases prácticas permitan obtener una nota parcial importante a lo largo del cuatrimestre.

Esa forma de proceder permite integrar en las explicaciones una serie de elementos importantes que de otra manera no se podrían ver. La selección de contenidos de prácticas se diferencia también en los dos bloques de la asignatura. En el primero, se analizan procesos de muy largo plazo que resultan complementarios y clarificadores sobre lo visto en teoría. En la primera práctica se trabaja de manera básica con datos de crecimiento de la población, del PIB, del PIB per cápita y del índice de Desarrollo Humano durante dos siglos, de tal manera que esos conceptos usados a lo largo de todo el curso sean perfectamente entendidos desde el principio. El resto de las prácticas de esta primera parte se articulan a través del concepto de “transición”, que se aplica a ámbitos variados: transición demográfica, transición energética, transiciones institucionales y transiciones también en el mundo de las instituciones referidas a los trabajadores (sindicatos y organizaciones de trabajadores). Un aspecto éste que queda la mayor parte de las veces fuera del análisis, pese a su importancia crucial para entender el mundo de la empresa en todas sus dimensiones.

El segundo bloque de prácticas es el que se aprovecha para analizar con un poco más de profundidad el mundo de la empresa en las diferentes fases del capitalismo. En este caso la concordancia con teoría es aún más evidente que en el primer bloque, ya que tanto en las clases de teoría como en las de práctica se están analizando los mismos periodos cronológicos. En las primeras se realiza una descripción general de cada etapa, mientras que en las segundas se comentan lecturas y se realizan ejercicios breves sobre las formas de organización empresarial predominantes en cada periodo, resaltando sobre todo los motivos que estuvieron detrás de los cambios en esas formas de organización. Dada la fuerte restricción de tiempo, esta es la mejor fórmula que se ha encontrado para integrar de manera sistemática contenidos de historia de la empresa y tratar de dar a la asignatura un carácter más específico para los grados de empresa en los que se imparte

Comentario final

Desde nuestra perspectiva de historiadores económicos, probablemente todos estaremos de acuerdo en que las enseñanzas de nuestra disciplina tienen un peso muy reducido en los grados de empresa. Resulta difícil pensar que esa presencia pueda mejorar, pero si deberíamos aspirar a que cuando llegue un nuevo cambio en los planes de estudio el peso de las asignaturas de historia económica no caiga aún más o incluso llegue a desaparecer. Ese hecho depende de una serie de factores complejos que en gran medida no están relacionados con los contenidos de nuestras asignaturas sino con los grupos de poder que se crean en las universidades, con sus intereses concretos y con las alianzas que se tejen. Pero aun así, deberíamos intentar dotar a esos los contenidos de nuestras asignaturas de una cierta especificidad para los grados de empresa, sin perder las potencialidades que implica la historia económica general. En las páginas anteriores se ha mostrado una posible forma de hacerlo en una asignatura que cuenta con unas restricciones muy elevadas y en la que, por tanto, parece más difícil ajustar los contenidos generales con los particulares. Para ello se han planteado los criterios básicos que se han utilizado en la selección de los temas a tratar, esperando que este ejemplo sea una base para la discusión y contribuya en ese sentido a la propia mejora de los criterios a utilizar en el futuro.

Hechos e Ideas. Una propuesta para el estudio integral de la Historia Económica

Facts and Ideas. A proposal for the comprehensive study of Economic History

Nieves San Emeterio Martín
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen:

A las luz de las investigaciones de los últimos cincuenta años podemos decir que ya no es posible separar hechos e ideas económicas. La Nueva Historia Económica, la Cliometría y la utilización de la historia como variable "instrumento" en los análisis empíricos ha provocado una unión insospechada en los tiempos del historicismo. Por consecuencia, no podemos permitirnos explicar nuestros programas la historia económica sin recurrir a las explicaciones teóricas. En este papel realizamos una propuesta integradora entre hechos e ideas en el convencimiento de que sólo así el alumno podrá elevar la simple anécdota al rango de categoría. Aunque nuestra propuesta no es radicalmente novedosa, sí pretendemos completar los trabajos que se han realizado en este campo pues creemos que están demasiado centrados en el pensamiento del siglo XX. Nuestra propuesta considera el contenido de historia de las ideas de una manera instrumental, es decir, al servicio de mejorar los conocimientos en historia económica. Por ese motivo, el contenido en pensamiento económico no se realiza de forma cronológica sino que, para cada tema, se toman las ideas presentes o pasadas que más se adecuan a los hechos que pretendemos estudiar. A través de esta forma de narración -tomada prestada de la técnica de *flashback*- queremos construir una crónica, creemos que mejorada, de nuestro pasado.

Palabras clave: Didáctica, Historia económica, Ideas económicas.

Abstract:

In the light of research over the last fifty years it could be said that it is no longer possible to separate facts and economic ideas. New Economic History, cliometrics and the use of history as a variable "instrument" in empirical analysis have led to an unexpected agreement in times of historicism. Consequently, we cannot afford to explain our economic history programs without resorting to theoretical explanations. In this paper, an integrative proposal between facts and ideas is devised in the belief that this is the only way students will be able to raise anecdote to the rank of category. Although our proposal is not radically new, we want to complete the work that has been done in this field since we think they are excessively focused on twentieth-century

thought. Our proposal considers the content of the history of ideas in an instrumental way, i.e., at the service of improving knowledge in economic history. For that reason, the content of economic thought is not performed chronologically but, for each topic, past or present ideas that best suit the facts we intend to study are selected. By means of this narrative way –borrowed from the technique of flashback- we want to build a chronicle maybe enhanced, of our past.

Keywords: Teaching, Economic History, Economic Thought.

Introducción

Una de las principales consecuencias de la adaptación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Enseñanza Superior para el Área de Historia e Instituciones Económicas ha sido la práctica desaparición de los contenidos en Historia del Pensamiento Económico. Son pocas las universidades españolas que mantienen esta asignatura con carácter obligatorio y que, en el mejor de los casos, ha quedado relegada a asignatura opcional. Sin embargo, no pretendemos reivindicar aquí la importancia de la historia del pensamiento económica en la formación de los alumnos de los grados de Economía y Dirección y Administración de Empresa, contenidos que consideramos fundamentales para dotar al alumno de una visión crítica frente al paradigma imperante de la economía neoclásica.

En este papel reclamamos la importancia de la incorporación de mayores contenidos en la historia del Pensamiento Económico en los programas de historia económica. Bien es cierto que es común encontrar en las guías docentes de historia económica referencias a la historia de la ideas, pero han quedado generalmente relegadas a débiles referencias al mercantilismo, al liberalismo de la Escuela Clásica de Economía Política y al intervencionismo de Keynes. No obstante, pensamos que es imprescindible una mayor inclusión de la historia de las ideas para entender de forma integral los motivos ideológicos y el contexto intelectual que impulsan los cambios en la historia. Esto es especialmente relevante en la historia del siglo XX. El libro de Lawrence H. White, *El choque de ideas económicas. Los grandes debates y experimentos en política económica de los últimos cien años* (2015), da buena muestra de esta forma integral de contemplar la historia económica. Sólo así podremos conseguir que el alumno comprenda la fuerza de la ideas y sea capaz de realizar un acercamiento a la historia con un punto de vista crítico. En este sentido, hacemos nuestras las últimas palabras de Keynes en su *Teoría General*: "las ideas de los economistas y de los filósofos políticos, tanto cuando son correctas como cuando están equivocadas, son más poderosas de lo que comúnmente se cree. En realidad, el mundo está gobernado por poco más que esto" (Keynes, 1936).

Pero si este motivo no fuera suficiente, hemos de recordar que la tradicional escisión entre historia e ideas económicas resulta hoy en día muy difícil de mantener. La vanguardia en investigación económica está en la actualidad creando teoría con la historia. Los trabajos de Acemoglu, Robinson y Johnson han borrado la débil frontera entre ideas económicas e historia económica de tal modo que resulta imposible el análisis aislado de uno sólo de sus componentes.

Este papel intenta dar razones para la incorporación de un mayor contenido en historia de las ideas económicas en la asignatura de historia económica en el convencimiento que no es posible hoy en día desvincular la teoría económica de la historia. Para ello comenzaremos analizando la profunda imbricación que se ha tejido en los últimos 40 años entre teoría económica e historia económica. Posteriormente justificamos la introducción de los contenidos en Historia de las ideas en los programas y señalamos su vigencia. En tercer lugar avanzamos un

proyecto de programa en donde exponemos pormenorizadamente nuestro plan de trabajo. Por último, terminaremos con unas breves conclusiones sobre la importancia de nuestra propuesta.

1. Teoría económica e Historia Económica, dos disciplinas cada vez más difíciles de escindir.

Deberíamos congratularnos porque la Historia Económica está de moda. Nunca antes como hoy los fundamentos del análisis económico están preñados de historia económica y, nunca antes como hoy, deberíamos renunciar a esta feliz unión entre el mundo de las ideas y de la hechos económicos.

Generalmente se citan los trabajos de los premios Nóbel Douglass North y Robert Fogel como los responsables de la fusión entre Historia Económica y Teoría Económica y, sin duda, su importancia fue superlativa. Hasta entonces las dos disciplinas habían recorrido trayectos dispares y, en cierta forma, enfrentados desde la ya famosa *metodenstreit* que separó a los historicistas alemanes de los marginalistas a finales del siglo XIX. Desde entonces y hasta la década de 1960, por tanto, en las facultades de economía estaban los historiadores que se dedicaban a investigar cómo en el tiempos pasado las personas satisfacían sus necesidades y los economistas dedicados a lo que Lionel Robbins denominaba la "alta teoría". North y Fogel, crearon lo que hoy se conoce como Nueva Historia Económica. Ambos fusionaron historia y teoría económica por dos rutas diferentes. Fogel a través del empleo del instrumental propio del economista: la estadística y la econometría. Así pudo recomponer una historia ficcionando aquello que nunca existió. North, por su parte, construyó una teoría económica de la historia. A la manera de Marx, intentó dar explicaciones a los acontecimientos de la historia y construyó una teoría económica ad hoc[1].

Pero el trabajo de estos de grandes economistas es sólo el inicio en este gran movimiento en pro de la Historia Económica. En las dos últimas décadas la literatura que vincula historia y desarrollo económico ha construido infinitos puentes entre teoría económica e historia. Todo comenzó con el trabajo de Douglass North. Una de las principales conclusiones de este autor era que las instituciones importan para el crecimiento económico. La estructura de los derechos de propiedad, el papel de Estado y la ideología creaban una estructura de incentivos capaz de conducir a una nación al crecimiento económico continuado o bien al un estancamiento insalvable. Pues bien, los economistas de "alta teoría" consideraron que la hipótesis de North era lo suficientemente atractiva para ser contrastada empíricamente. North ya lo había intentado. Su trabajo había consistido precisamente en esto, en buscar en el pasado los datos que avalaran su hipótesis. Sin embargo, no era suficiente para los economistas más puristas. Y tal vez llevaran razón, porque North había tomado de la historia aquellos aspectos que más se adecuaban a sus intereses como investigador. Por eso una y otra vez

[1] La mejor exposición de esta teoría se puede encontrar en los primeros capítulos de su primero de sus libros, *El Nacimiento del mundo occidental. Una Nueva Historia Económica* (North, 1977)

aludía al ejemplo de la Mesta castellana como caso típico de una deficiente adjudicación de derechos de propiedad por la autoridad y, sin embargo, nunca explicó cuál fue el motivo para el declive de las Ciudades-Estado italianas durante la Edad Moderna. Por eso, los grandes teóricos de los números pensaron que la teoría de North merecía una tratamiento empírico mucho más cuidado.

Por lo general se han aplicado tres metodologías distintas para la contrastación de la hipótesis antes mencionada sobre la importancia de las instituciones en el crecimiento económico: las ecuaciones de regresión, el estudio de casos de episodios sostenidos de convergencia, y los análisis micro-econométricos. (Sebastián *et al*, 2008). De estas tres metodologías de investigación, el análisis de regresión ha sido, con diferencia, el más utilizado. Sin embargo, todos ellos se enfrentaron a un terrible problema para los económetras: la endogeneidad. Es decir, se encontraron con la bidireccionalidad en la causación: las instituciones condicionan el crecimiento económico y, a su vez, el crecimiento económico afecta a las instituciones. En estos casos, la solución estába en la construcción de una variable "instrumento", una variable que suplante a nuestra variable independiente (las instituciones) que no se vea afectada por la variable dependiente (el crecimiento). Este trabajo ha sido tremendamente fructífero y ha supuesto una nueva utilización de la historia. Habitualmente, cuando se construye una variable instrumento, basta con retardar la variable independiente unos cuantos periodos. Por ejemplo, si la calidad de las instituciones en 2016 afecta al crecimiento en 2016, tomemos la calidad de las instituciones de 2006 porque, de lo que podemos estar seguros es que la bidireccionalidad desaparece pues es difícil que el crecimiento de hoy afecte afecte a algo del pasado. En este punto entró de lleno la historia económica. Estos economistas de alta teoría redescubrieron para sí la historia como pozo sin límite de "variables instrumento".

Revisemos brevemente esta literatura que vincula la historia y el crecimiento económico. Son tres las principales líneas de investigación que guardan profundas similitudes entre ellas: la creada por Acemoglu et al. en su artículo de 2001, la de La Porta et al. en sus trabajos de 1997 y 1998, y la de Engerman y Sokoloff de 1997 y 2002. Las tres líneas analizan uno de los mayores hitos en la historia: la expansión y colonización europea que comenzó en el siglo XVI. Las tres investigaciones convienen en los postulados centrales que ya antes había propuesto North: que las instituciones son un factor determinante para el desarrollo económico a largo plazo y que determinados hechos en la historia pueden ser decisivos en la evolución y persistencia de las instituciones internas de un país. Sin embargo, difieren entre ellos sobre los aspectos que consideran cruciales de la colonización que configuraron las instituciones y los mecanismos de causación. Para La Porta et al. (1997, 1998) el desarrollo está determinado por el sistema legal que estableció el colonizador, bien mediante un sistema legal basado en la *Common Law* de tradición anglosajona, bien mediante una tradición continental civilista. Acemoglu, Johnson y Robinson (2001) consideran que la salubridad ambiental de los nuevos territorios es el factor fundamental que condiciona las instituciones que adoptarán inicialmente y cuyos efectos se sentirán en el desarrollo a largo plazo en las colonias. Engerman y Sokoloff (1997, 2002) se centran en la importancia de las dotaciones de factores de la región y si estas dotaciones se adecuan al sistema de

explotación de la tierra en forma de plantación y mano de obra esclava o, por el contrario, se ajusta a un tipo de explotación agrícola de tipo familiar.[2]

Más allá de las conclusiones a las que llegan estos autores -que no es otra que la verificación de que las instituciones son cruciales para explicar el crecimiento largo plazo de las naciones- lo que nos importa aquí es el extraordinario uso que se da a la historia. La historia económica no es algo prescindible para los teóricos de la economía, muy al contrario, la historia económica es hoy material indispensable para aquello que planteamos a nuestros alumnos el primer día de clase: la historia económica nos permite distinguir qué teorías son correctas y cuales no.

2. Por qué integrar historia e ideas en los contenidos de la asignatura de Historia Económica

Acabamos de ver que uno de los argumentos que se pueden esgrimir para la incorporación de las ideas y teorías económicas en los contenidos de la Historia Económica. Hoy más que nunca la historia se ha fundido con los fundamentos del análisis económico y por tanto no es posible entender la historia de los hechos si no acudiendo a una explicación teórica. Existen ya clásicos de la Historia Económica que buscan explícitamente reconstruir la historia a través de justificaciones teóricas. Como hemos visto antes, Douglass North es pionero en estos lares pero hay otros importantes autores que han elaborado sus propias hipótesis al respecto. David Landes en su libro *La riqueza y la pobreza de las naciones* (1999), por ejemplo, establece en algunos de los capítulos de su libro cómo la geografía juega un papel muy preponderante en la explicación del crecimiento desigual de las naciones y los imperios, una explicación que ya aparecía incluso en *El espíritu de las Leyes* de Montesquieu (1748). Eric L. Jones, en su obra *El milagro europeo* (1994) considera que la rivalidad y cercanía entre los Estados de la Edad Moderna fue la causa de la divergencia entre los niveles de crecimiento de Europa en relación con los de la lejana Asia. Son sólo algunos ejemplos pero bastan para evidenciar que la actual historia económica no se conforma con describir nuestro pasado sino que intenta dar razones para comprender por qué pasó lo que pasó. Todos estos autores contemplan la historia no como concatenación de hechos azarosos que se sucedieron en el tiempo, muy al contrario, intentan dar razones a lo sucedido en la idea de que existen unas causas últimas que explican el funcionamiento del mundo.

Pero ¿qué es en última instancia la ciencia económica? ¿No es aquella ciencia que intenta dar explicaciones al funcionamiento del mundo? Lo queramos o no, seamos o no conscientes de ello, en las explicaciones que realizamos en nuestras aulas estamos danto explicaciones teóricas a los contenidos históricos. Por ello, ¿hemos de prescindir de relatar la historia de las ideas económica? Nuestra posición es claramente de oposición. Si pretendemos dar a nuestros alumnos

2 Un excelente resumen de la literatura en este campo se encuentra en Hoff (2003) y, más recientemente en Nun (2009)

una comprensión completa no sólo de lo que sucedió en el pasado sino de los motivos que precipitaron los cambios es fundamental hablar del mundo de las ideas. Repitamos pues las palabras de Keynes (1936) para quien "en realidad el mundo está gobernado por poco más que esto [las ideas]. Los hombres prácticos, que se creen exentos por completo de cualquier influencia intelectual, son generalmente esclavos de algún economista difunto". Con esta cita de Keynes no queremos decir que sean las ideas las que mueven el mundo. No está nada claro. Lawrence White (2015, 17-20) da contrapunto a esta cita con otras de Wilfredo Pareto y otros economistas que subrayan que no son las ideas de los economistas las que influyen en las políticas públicas, sino los grupos de interés que ejercen presión a los políticos. No pretendemos entrar en esta discusión, nuestro interés es estrictamente pedagógico y, por consiguiente, nuestro objetivo aquí es dar razones para integrar la historia de las ideas para conseguir un conocimiento razonado del pasado.

Ciertamente, no estamos descubriendo la pólvora. Es innegable que el contenido en historia de las ideas económicas sí que aparece en los programas de las asignaturas de Historia Económica y en los principales manuales que solemos utilizar. No obstante, la adecuación de los contenidos a las 14 semanas de una asignatura cuatrimestral –la duración común de la asignatura en los planes de estudio- nos obliga a realizar una labor de concisión cercana al prodigio y es común que los contenidos de historia de las ideas sean sacrificados en aras a llegar a la "segunda mitad del siglo XX". Desde estas líneas manifestamos el rechazo a este modo fácil de resolver el exceso de materia con el que nos encontramos en nuestras clase y, muy al contrario, realizamos una propuesta de programa donde haya un mayor peso de las ideas y que, al mismo tiempo, sea realista con el escaso tiempo del que disponemos para cumplir con nuestras guías docentes.

Antes de avanzar en nuestra propuesta, es necesario señalar cómo este tipo de acercamiento a la disciplina está muy presente en algunos recursos didácticos que han tenido una amplia aceptación en la última década. Tal vez el más conocido sea la serie de documentales *The Commanding Heights: The Battle for the World Economy*, basados en el libro del mismo nombre de Daniel Yergin and Joseph Stanislaw (2002) ganador de Premio Pulitzer. Algo menos conocidos es las serie de documentales de Neil Ferguson, *The Ascent of Money: A Financial History of The World*, un documental ganador de un premio Emmy en 2009, adaptación de su libro editado en 2008. En ambos casos podemos apreciar la gran vinculación que establecen los autores entre historia e ideas y lo provechoso que puede resultar para el aprendizaje de la historia. Más recientemente, el libro de White (2015), *El choque de ideas económicas. Los grandes debates y experimentos en política económica de los últimos cien años*, tiene este mismo enfoque aunque con un peso mayor en las ideas. De hecho el libro emplea la historia para contextualizar los debates de política económica. Pero el objetivo es el mismo, dar una visión comprensiva de la historia.

3. Historia e Ideas: una propuesta de estudio.

Como acabamos de ver, existen exitosos ejemplos de esta mezcla de historia e ideas que proponemos en este papel, ahora bien, generalmente ponen un peso muy importante en el siglo XX, como si no existiera pensamiento económico anterior a Hayek y Keynes. Nuestra propuesta intentará incluir reflexiones sobre pensamiento económico en cada uno de los temas de un programa típico de Historia Económica; un programa de dimensiones realista. Para ello elaboraremos una tabla de dos columnas donde dividiremos por temas el contenido en historia con el contenido en ideas económicas.

Hemos de advertir que el contenido en historia de las ideas económicas no se desarrolla de forma cronológica sino que se producen constantemente idas y venidas en el tiempo; como señala White (2015) en la introducción de su libro, utilizaremos la técnica tarantiniana del *flashback*. Su explicación es la siguiente. Si estuviéramos elaborando un programa sobre Historia del Pensamiento económico, el recorrido cronológico sería el típico: comenzando por el pensamiento antiguo y medieval y cerraríamos el programa con el pensamiento económico en nuestros días. Pero no se trata de eso, la materia que explicamos es historia económica y en su desarrollo sí empezamos por el comienzo y terminamos con el final. El objetivo de esta propuesta es explicar historia y el contenido en ideas económicas está al servicio de los hechos. Queremos dar razón a las cosas y para ello tenemos todo el acerbo de conocimientos en teoría económica a nuestro servicio. Por ello, vamos tomando para cada tema aquellas teorías que pueden explicar mejor los hechos de pasado.

En algunos casos hechos e ideas coinciden en el tiempo porque la reflexión teórica surgió a partir de un contexto histórico que reclamaba una interpretación. Este es el caso de las aportaciones de los escolásticos de Salamanca en el siglo XVI; unos teóricos que buscaron las causas finales a proceso inflacionista que sufría España en el siglo XVI. También el pensamiento mercantilista no se entiende fuera del contexto de las rivalidades políticas y comerciales de las Edad Moderna. Pero quizás la obra que más se adecua a los acontecimiento históricos de su época es la de J. M. Keynes. Nos atrevemos a decir que Keynes, más que ningún autor anterior, es un autor de coyuntura y por tanto, podemos considerarlo uno de los principales cronistas del siglo XX.

En otras ocasiones hechos e ideas no son coetáneas. Unas veces tomamos ideas actuales para explicar el pasado. Por ejemplo, utilizamos las aportaciones de la Nueva Economía Institucional vigente en nuestros días para explicar cómo la estructura de la propiedad feudal no contribuía a formar una estructura de incentivos que llevase a generar avances en la productividad. También vinculamos las diferentes teorías sobre el crecimiento económico para dar respuesta a los cambios ocurridos en la Revolución industrial. Otras veces realizamos recorridos opuestos, es decir, tomamos teorías del pasado para explicar acontecimientos que sucedieron más tarde. Esto ocurre, cuando repasamos las edad de oro del patrón- oro decimonónico. Aquí debemos echar mano a la teoría del flujo en especie de David Hume que explicó, a mediados del

siglo XVIII, cómo existe un mecanismo autoregulador de las divisas en función de la Balanza comercial.

Por último, hay dos autores que consideramos imprescindibles porque ellos influyeron sobremanera en la historia. En este caso, sí deberíamos suscribir la famosa cita de Keynes sobre la influencia de las ideas los hechos del pasado. Estos dos autores son: Marx y Keynes. El primero puede ser considerado como el economista más influyente en la historia de los hechos (aunque claramente fue más que un economista). No se puede entender la economía planificada del siglo XX sin conocer el influjo de su crítica al sistema capitalista. Es más, me atrevería a decir que el surgimiento del Estado del Bienestar Bismarkiano no se puede entender sin considerar la amenaza de las ideas socialistas en el segunda mitad del siglo XIX. John Maynard Keynes, juega un doble papel aquí. Por un lado, como acabamos de ver, fue un gran cronista de la época de Entreguerras pero con su *Teoría General* de 1936 iba a dar fundamento a la política de la postguerra y su vigencia en los países occidentales iba a permanecer incuestionada hasta los años setenta.

Una vez hechas estas advertencias detallamos en la tabla 1 la propuesta docente. No se trata de un propuesta cerrada y completa porque es seguro que tanto en la columna de la izquierda como en la derecha omitimos temas muy relevantes susceptibles de ser incorporados.

Tabla 1. Propuesta de programa de estudio

Contenido en Historia Económica	**Contenido de Historia de las Ideas Económicas**
Tema 1. Concepto y método de la historia económica • Definición de Historia Económica • Funciones de la Historia Económica. • Principales cuestiones de la Historia Económica. • Algunos problemas metodológicos	Tema 1. • El origen de la disciplina: el historicismo. • La *metodenstreit*. • El surgimiento de la *Nueva Historia Económica*
Tema 2. Las transformaciones económicas en la Europa Medieval • La economía rural en la Alta Edad Media • El crecimiento económico Bajomedieval • Desarrollo industrial: formas de organización industrial. • Innovaciones mercantiles y contables • La gran depresión medieval.	Tema 2. Tema 2. Las transformaciones económicas en la Europa Medieval • La Nueva Economía Institucional: Propiedad y estructura de incentivos en la Edad Media. (Ronald Coase, Armen Alchian, Harold Demsetz y Douglass North): la productividad de la tierra bajo el sistema feudad, el funcionamiento de los gremios. • La Escuela Austriaca y el surgimiento espontáneo de las Instituciones: Las ferias medievales. • Malthus y el *Ensayo sobre el Principio de la Población* como explicación de la crisis del siglo XIV

Tema 3. Expansión ultramarina en el siglo XVI • La expansión de Europa en ultramar • La agricultura • Las industrias europeas • El desarrollo del comercio • Dinero, Crédito y Finanzas	Tema 3. Expansión ultramarina en el siglo XVI • La Escuela de Salamanca y el surgimiento de la Teoría Cuantitativa: La Revolución de los precios. • Los inicios del pensamiento mercantilista: rivalidad política y revalidad comercial, la importancia de los productos industriales.
Tema 4. Decadencia y auge en los siglos XVII y XVIII. • La decadencia de España. • El auge de Holanda. • Resurgimiento de la economía europea en el siglo XVIII	Tema 4. Decadencia y auge en los siglos XVII y XVIII • La política económica del arbitrismo castellano: • Juan de Mariana y su denuncia a las devaluaciones monetarias de los Austrias. • Hugo Grocio y la defensa de los accionistas de las Grandes Compañías privilegiadas. • Newton y su influencia en la construcción de la ciencia económica: Fisiocracia y Adam Smith.
Tema 5. El nacimiento de la industria moderna • Las causas de la revolución industrial inglesa. • Otros modelos de industrialización: la industrialización francesa y alemana.	Tema 5. El nacimiento de la industria moderna • Adam Smith y los efectos positivos y negativos de la división de trabajo. • Teorías del crecimiento: capital humano, geografía e instituciones.
Tema 6. Transformaciones económicas y sociales en el siglo XIX • La integración económica internacional. • El sindicalismo • El nacimiento del Estado de bienestar • El Neocolonialismo.	Tema 6. Transformaciones económicas y sociales en el siglo XIX • La Edad del Liberalismo: la influencia de la Escuela Clásica de Economía Política (las Teorías del Comercio Internacional). • El surgimiento de los movimientos socialistas: K. Marx. • El Imperialismo de John A. Hobson
Tema 7. Crisis monetarias y financieras en el periodo de entreguerras • El desarrollo del SMI: El patrón-oro. • Consecuencias económicas de la IGM • La crisis del 29 • Las políticas de gasto • El nacimiento de la URSS	Tema 7. Crisis monetarias y financieras en el periodo de entreguerras: • David Hume y el mecanismo de Flujo en especie. • John Maynard Keynes: el gran relator de la historia del periodo de Entreguerras. • Las críticas a la intervención y planificación pública en economía: F. Hayek.

Tema 8. El nuevo orden económico tras la segunda Guerra Mundial. • Las enseñanzas de la Gran Depresión • El sistema de tipos de cambio de Bretton Woods • El Fondo Monetario Internacional • El Banco Mundial • El GATT	Tema 8. El nuevo orden económico tras la segunda Guerra Mundial. • John Maynard Keynes: el gran artífice de la reconstrucción de económica de la postguerra. • El triunfo de las ideas de política económica keynesianas.
Tema 9: Los grandes cambios económicos de nuestros días. • La crisis económica de los setenta. • El fin del Comunismo • El surgimiento de la globalización. • La Gran Recesión de 2008.	Tema 9: Los grandes cambios económicos de nuestros días. • La ruptura del paradigma keynesiano. • El triunfo de las ideas "neoliberales": los economistas de la oferta. • La teoría económica y la política económica de la Gran Recesión: el debate sobre las políticas de Demanda o de Oferta.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

¿Es posible separar hechos de ideas económicas? A las luz de las investigaciones de los últimos cincuenta años podemos decir que esto ya no es posible. La Nueva Historia Económica, la Cliometría y la utilización de la historia como variable "instrumento" en los análisis empíricos ha provocado una unión insospechada en los tiempos del historicismo. Por consecuencia, no podemos permitirnos explicar en nuestros programas la historia económica sin recurrir a las explicaciones teóricas. Porque no todos los hechos del pasado ocurrieron de forma arbitraria y caprichosa, muchos de ellos sucedieron atendiendo a una lógica que deben conocer nuestros alumno si queremos que no se queden con la simple anécdota. Debemos intentar que la anécdota ascienda a categoría y para ello es imprescindible dar razón de las cosas. Por eso, para dar una visión comprensiva del pasado que aporte utilidad para el futuro, debemos insistir en las causas finales. Unas causas finales que podemos tomar de la ciencia económica, ¿no es acaso una ciencia que da explicaciones sobre cómo funciona el mundo?

La propuesta que aquí realizamos no es novedosa. Desde que Douglass North escribiera sus libros hace ya algunas décadas, ningún historiador económico que se considere se conforma con una simple exposición de hechos, antes bien, todos ellos aportan interpretaciones sobre los factores que indujeron a tal o cual cambio o revolución. Esta forma de revisar la historia también podemos encontrarla en diferentes manuales y famosísimos documentales de la última década. La propuesta que aquí realizamos sigue esta línea afianzando el contenido en historia de las ideas que, en ocasiones, se circunscribe demasiado en el recorrido de las ideas del siglo XX.

Nuestra propuesta considera el contenido de historia de las ideas de una manera instrumental, es decir, al servicio de mejorar los conocimientos en historia económica. Por ese motivo, el contenido en pensamiento económico no se realiza de forma cronológica sino que, para cada tema, se toman las ideas presentes o pasadas que más se adecuen a los hechos que pretendemos estudiar. A través de esta forma de narración -tomada prestada de la técnica de *flashback*- podemos construir una crónica, creemos que mejorada, de nuestro pasado.

Referencias bibliográficas

Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J.A. (2001), "The colonial origins of comparative development: an empirical investigation". *American Economic Review*, 91:1369–401

Engerman, S.L., Sokoloff, K.L. (1997), "Factor endowments, institutions, and differential paths of growth among New World economies: a view from economic historians of the United States", en *How Latin America Fell Behind*, ed. S Harber, pp. 260–304. Stanford, CA: Stanford Univ. Press

Engerman, S.L., Sokoloff, K.L. (2002). *Factor endowments, inequality, and paths of development among New World economies*, Work. Pap. 9259, NBER.

Ferguson, N., (2008), *The Ascent of Money: A Financial History of The World*, Londres: Allen Lane

Hoff, K. (2003), "Paths of Institutional Development: A View from Economic History". *World Bank. Research Observer*. 18(2): 205-22

Jones, E. L. (1994), *El Milagro Europeo*, Alianza Editorial. Madrid.

Keynes, J. M., (1936), *Teoría General del ocupación, el interés y el dinero, Fondo de Cultura Económica*. México, 2000.

Landes, D. (1999), *La Riqueza y la pobreza de las naciones*, Crítica. Barcelona.

La Porta, R., Lopez-De-Silanes F., Shleifer, A., Vishny R. (1997), "Legal determinants of external finance", *Journal of Finance*. 52:1131–50

La Porta, R., Lopez-De-Silanes F., Shleifer, A., Vishny R. (1998), "Law and finance". *Journal of Political Economy*, 106:1113–55

Montesquieu, Ch. De Secondat (1748), *El Espíritu de las leyes*, Tecnos. Madrid, 2007.

North, D.C. y Thomas, R.P.,[1973] (1991), *El nacimiento del mundo occidental. Una nueva historia económica (900-1700)*. Madrid, Siglo XXI,

Nun, N., (2009), "The Importance of de History for Economic Development", *Annual Review of. Economics*. 2009.1:65-92

Sebastián, C. *et al*, (2008), *Instituciones y Economía*. Madrid, Ramón Areces.

White, L. H. (2015), *El choque de ideas económicas. Los grandes debates y experimentos en política económica de los últimos cien años*. Antoni Bosch, Barcelona.

Yergin, D., Stanislaw, J. (2002), *The Commanding Heights: The Battle for the World Economy*, New York: Free Press.

Metodologías docentes sobre la Globalización a través de la Historia Económica de América Latina

Teaching methodologies on Globalization: an approach from Latin American Economic History

Anna Carreras-Marín
Universitat de Barcelona

Marc Badia-Miró
Universitat de Barcelona

Resumen:

La Globalización económica es un tema central en cualquier curso de historia económica de América Latina. En esta comunicación mostramos una propuesta docente a través de tres asignaturas de Historia Económica de América Latina impartidas en dos master, el Master de Historia Económica por la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Zaragoza, y el Master en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Barcelona. Se hace hincapié en las metodologías docentes llevadas a cabo para implementar las sesiones magistrales, los seminarios y el sistema de evaluación, metodologías que pretenden promover la participación activa de los estudiantes en la asignatura. El uso de rúbricas en la evaluación permite identificar la evolución en la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes. También se realiza una valoración del grado de satisfacción de los estudiantes, a través de encuestas.

Palabras clave: Globalización, América Latina, Docencia, Rúbricas.

Abstract:

Globalization is a central issue in Latin American economic history. In this paper, we present three teaching experiences from master courses on Latin American economic history. It focus on the teaching methods to implement the lessons, seminars and assessment, the main goal of which are to promote the active participation of students in the subject. The use of rubrics for assessment allow tracing the performance on the acquisition of knowledge by each student. We also show an evaluation of the results and the degree of student's satisfaction through surveys.

Keywords: Globalization, Latin America, Teaching, Rubrics.

Introducción

La Globalización económica es un tema central en cualquier curso de historia económica de América Latina. En este trabajo mostramos cuál es la metodología utilizada para trabajar este tema desde un enfoque regional y con una perspectiva de largo plazo, además de presentar algunas evidencias de las competencias que se desarrollan, de manera paralela al aprendizaje de estos contenidos. Para ello, se muestra la experiencia llevada a cabo en tres asignaturas de historia económica de América Latina impartidas en dos master oficiales, durante el curso 2015-2016: *La historia económica de América Latina en el largo plazo* y *Desarrollo económico de América Latina contemporáneo*, ambas pertenecientes al Máster de Estudios Latinoamericanos impartido en la *Universitat de Barcelona (UB)*, además de la asignatura *Historia Económica de América Latina*, del Máster en Historia Económica de la *Universitat de Barcelona* (UB) -*Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB)-Universidad de Zaragoza. Se hace hincapié en las metodologías docentes llevadas a cabo para implementar las sesiones magistrales, los seminarios, así como el sistema de evaluación, toda ello enfocado a promover la participación activa de los estudiantes en la asignatura. También se realiza una pequeña valoración de los resultados obtenidos y del grado de satisfacción de los estudiantes, a través de encuestas.

En cuanto al desarrollo de las sesiones magistrales, la docencia de las tres asignaturas de historia económica de América Latina no sigue una estructura lineal temporal, sino que se ha optado por una estructura de temas específicos que son tratados en cada una de las distintas sesiones de forma autónoma. En particular, la Globalización se trata en una sesión donde se analiza la inserción de la región a los mercados internacionales, poniendo énfasis en el contexto histórico global en el que esto se produce y en las características específicas que tiene este proceso para los distintos países de América Latina. En otras sesiones temáticas también se desarrollan cuestiones que están estrechamente ligadas a la globalización a través del estudio de temas como la desigualdad económica, el impacto de los recursos naturales en el crecimiento económico, las relaciones reales de intercambio en el largo plazo o las crisis de la deuda en perspectiva histórica. En todos ellos, se reincide en el tema de la Globalización, pero mientras que en la sesión específica ésta es el centro de la cuestión, en los otros temas se convierte en el contexto en el que se producen otros fenómenos. Creemos que de esta manera no sólo se obtiene el conocimiento y la comprensión de los elementos más relevantes de la Globalización, sino que también ayudamos a que el estudiante sepa insertar otros temas centrales en el contexto histórico en el que tuvo lugar este proceso.

Como complemento a las sesiones magistrales, se organizan una serie de seminarios en los que los estudiantes tienen que presentar y discutir lecturas específicas sobre la temática tratada. Ello les obliga a trabajar las competencias de análisis y síntesis, propias de la asignatura, además de mostrar el grado de asimilación de los contenidos, en este caso, acerca de la Globalización en América Latina. Finalmente, la evaluación a través de rúbricas de las presentaciones realizadas en los seminarios, se utiliza para construir las notas de la evaluación

continuada de la asignatura, así como para ofrecer una retroalimentación (*feed-back)* al estudiante que le permita mejorar su proceso de aprendizaje.

1. El diseño de una metodología docente para promover la adquisición de la competencia de análisis y síntesis

Las tres asignaturas de historia económica de América Latina constan de una serie de clases magistrales cuyas sesiones se organizan a partir de una estructura temática. Ello implica la selección de los temas específicos más relevantes para la adquisición de los conocimientos básicos de las tres asignaturas. Además, el distinto perfil formativo de los estudiantes de los dos master en los que se insertan estas asignaturas, también influye en la selección temática. En este sentido, mientras que los estudiantes del Master en Historia Económica son mayoritariamente historiadores o economistas de formación (además de algunos sociólogos y geógrafos); en el Master de Estudios Latinoamericanos, el perfil formativo de los estudiantes es mucho más diverso, incluyendo, por ejemplo, graduados en filosofía, lingüística, periodismo o relaciones internacionales. Dadas las características multidisciplinares de los estudiantes, en las sesiones de las asignaturas del Máster de Estudios Latinoamericanos se hace necesaria la introducción del contexto general de historia económica mundial, conceptos básicos de economía además de encuadrar la historia económica de la región en una perspectiva de largo plazo.

Se imparten entre 10 y 12 sesiones en función de los créditos de las asignaturas. Estas sesiones magistrales se han complementado con tres sesiones monográficas por parte de especialistas, que a modo de conferencias se han llevado a cabo en la asignatura *Desarrollo económico de América Latina contemporáneo* del Master en Estudios Latinoamericanos. En este caso, aunque las actividades no formaban parte de la evaluación de la asignatura, han promovido la participación activa de los estudiantes a los que se ha instado a plantear preguntas a los conferenciantes.

En cuanto a las sesiones magistrales, en cada una de ellas se presentan los conceptos y contenidos más relevantes de cada uno de los temas. Para la preparación por parte del estudiante de cada sesión, se ofrece una lectura obligatoria, la cual se complementa con los contenidos y conceptos que sobre ese tema monográfico, son planteados en los manuales de la asignatura.[1] Además de estas lecturas básicas, se ofrecen varias lecturas optativas, las cuales deben ser trabajadas por los estudiantes, de manera individual, en los seminarios.[2] Las sesiones magistrales se reparten en varios bloques, cada uno de los cuales se cierra con un seminario. Los programas temáticos de las tres asignaturas se han repartido en dos o tres bloques, en función de los créditos ECTS de cada una de ellas.

[1] Los manuales de referencia utilizados en esta asignatura son: (Thorp 1998, Bértola and Ocampo 2012, Bulmer-Thomas 2014).
[2] Los estudiantes escogen uno de los temas de entre los cinco temas propuestos en cada bloque en los que se divide el programa para organizar los seminarios. Cada uno de los temas consta de dos referencias bibliográficas para garantizar que en los seminarios se trabajan todos los temas del programa desarrollados en las sesiones magistrales.

El seminario se lleva a cabo en una sesión en la cual los estudiantes hacen una presentación oral sobre los contenidos de los temas tratados en las clases magistrales, a partir de una de las lecturas optativas propuestas en uno de los temas del bloque que incluye el seminario. Al estudiante se le pide que sea capaz de relacionar los contenidos particulares de la lectura que presenta con los contenidos generales trabajados en las sesiones magistrales. La presentación oral, frente al resto de la clase, se limita en tiempo entre 10 y 12 minutos. También se pide al resto de estudiantes que planteen una o varias preguntas relacionadas con las presentaciones de los otros estudiantes, de manera que se pueda establecer un cierto diálogo entre quien presenta y los que escuchan. Ello favorece una mayor participación activa de todos los estudiantes en las presentaciones.

En los seminarios, además de los contenidos propios de la temática de las sesiones magistrales, también se trabajan las competencias de análisis y síntesis, así como de expresión oral. Tanto las competencias como los contenidos del seminario se evalúan a partir de rúbricas donde se consideran los siguientes ítems con una ponderación equivalente:

1. Presentación y competencia oral. En este ítem se valora que la presentación esté bien estructurada, que el formato sea el adecuado, que el estudiante sepa desenvolverse con suficiencia oral durante la presentación y que la presentación se ajuste a los tiempos establecidos.

2. Asimilación de los contenidos de la lectura. En este ítem se valoran los contenidos de la presentación, analizando si se han comprendido los conceptos básicos de la lectura presentada y si se han sabido transmitir adecuadamente.

3. Capacidad de contextualizar la lectura en la asignatura. En este ítem se considera la capacidad de situar y analizar la lectura presentada, dentro del marco global de la asignatura, así como en el tema específico al cual pertenece la misma. Es decir, se valora el hecho de usar correctamente los conceptos y los debates tratados tanto en la asignatura como en la sesión temática concreta.

4. Participación y capacidad crítica. En este ítem se valora la capacidad del estudiante a la hora de plantear preguntas y reflexiones sobre los temas relevantes de la asignatura, así como las cuestiones que deja abiertas o sin una adecuada respuesta la lectura presentada. Este ítem puede ser llevado a cabo tanto por quien presenta la lectura como por parte de los otros estudiantes, en el turno abierto de preguntas.

5. Capacidad de análisis y síntesis. En este ítem se considera la capacidad de sintetizar los puntos relevantes de la lectura transmitiendo las ideas principales con la mayor brevedad posible. El hecho de que el tiempo sea ajustado, favorece la necesidad de que el estudiante haga un esfuerzo importante en este sentido.

La evaluación de las presentaciones e intervenciones en los seminarios a través de rúbricas permite un análisis detallado de la evolución formativa del estudiante en cada uno de los ítems señalados, además de permitir observar si los conocimientos y las competencias trabajadas en la asignatura, se consolidan en la evaluación final. Por otro lado, este es un mecanismo de *feed-back* para el estudiante que le permite identificar los puntos fuertes y débiles de su presentación, para mejorarlos en el siguiente seminario.

Tabla 1. Rúbrica diseñada para la evaluación de las presentaciones orales en las sesiones de los seminarios

Ítems	0	1	2
Presentación y competencia oral			
Asimilación de contenidos de la lectura			
Contextualización de los contenidos en la asignatura			
Participación y capacidad crítica			
Capacidad de análisis y síntesis			

Fuente: Elaboración propia

2. La Globalización en las asignaturas de Historia Económica de América Latina

La Globalización es un tema central en cualquier asignatura de historia económica de América Latina. El estudio de este periodo histórico es relevante porqué permite entender la inserción de la economía latinoamericana en los mercados internacionales, a partir de un proceso de especialización productiva basado en las exportaciones de recursos naturales. Este proceso permite la expansión económica de la región, pese a la fuerte volatilidad que implica la dependencia de los ciclos económicos externos. A pesar del dinamismo del sector exterior y al hecho que muchas veces éste se asocia a los sectores modernos de la economía, el sector exportador sigue teniendo un peso reducido en el conjunto de las economías latinoamericanas. Es por ello que su estudio va más allá del simple análisis de la evolución del comercio de la región y permite analizar el comportamiento de la industria, del mercado laboral, de la dimensión del mercado doméstico y de la desigualdad económica, entre otros.

En el caso de la asignatura de *Historia Económica de América Latina*, del Máster en Historia Económica (HEM), la globalización es central en la sesión: *Crecimiento impulsado por las exportaciones*, y es un tema secundario aunque importante en las sesiones: *Raíces del atraso de América Latina*, *Maldición o bendición de los recursos naturales* y *Relaciones Reales de Intercambio en el largo plazo*. En el caso de la *Historia Económica de América Latina en el largo plazo*, del Máster de Estudios Latinoamericanos (HEAL), es central en la sesión: *El crecimiento económico durante el periodo de la Primera Globalización (1870-1913)* y se trata de manera lateral en el resto de sesiones. Por último, en el caso de

la asignatura *Desarrollo económico de América Latina contemporáneo*, del Master de Estudios Latinoamericanos (DEAL), la globalización es central en el tema *La inserción de América Latina en los mercados internacionales*. En este segundo caso, al tratarse de una asignatura cronológicamente situada en el período posterior a 1950, la primera globalización se trata como precedente y a modo comparativo respecto a la segunda globalización.

En todas las sesiones magistrales donde se presentan los temas monográficos, la estrategia que se sigue es la siguiente: en primer lugar, se plantea una hipótesis o varias hipótesis alrededor de los temas centrales de la historia económica latinoamericana; en segundo lugar, se tratan los distintos argumentos que discuten estas hipótesis; y finalmente se ofrece una síntesis y reflexión general. En el caso concreto de la sesión sobre Globalización, se combina la discusión de los argumentos que sobre el crecimiento impulsado por las exportaciones plantean los manuales de referencia (Bértola and Ocampo 2012, Bulmer-Thomas 2014), junto a las aportaciones que ofrecen otros artículos relevantes. En este caso, se combinan los planteamientos de conjunto con experiencias nacionales, siempre que su análisis sea de relevancia.

Además, se complementa la explicación con artículos de investigación relevantes que tratan aspectos concretos como el papel que juegan los altos aranceles en las dinámicas políticas y económicas de la región (Coatsworth and Williamson 2004), la desindustrialización observada durante el período de la primera globalización (Williamson 2009, 2010) o el papel de los términos de intercambio en el impulso económico de la región (Hadass and Williamson 2003, Blattman *et al.* 2007, Williamson 2008, 2015, Francis 2014). En la medida de lo posible se ofrecen síntesis de artículos recientes para mostrar los debates más actuales que se están formulando en la disciplina. Adicionalmente, la presentación de dichos artículos se usa para introducir algunas cuestiones tanto formales como metodológicas acerca de la investigación y la publicación científica.

Si bien es cierto que se pueden extraer grandes tendencias alrededor de lo que sucede en la región durante la globalización, también es cierto que las distintas experiencias regionales ofrecen una nueva dimensión donde se muestran sus particularidades. La enorme diversidad que muestran los casos de países en América Latina es una de las características constantes de la historia económica de la región. Es por ello que la incorporación del análisis de casos específicos es relevante. Por ejemplo, los casos mexicanos, argentino y chileno son ampliamente tratados en este tema (Palma 2000, Rayes 2013, Tena-Junguito and Willebald 2013, Kuntz Ficker 2014). Es en este contexto en el que también se han incorporado las sesiones monográficas realizadas por expertos invitados: una sesión sobre el modelo de crecimiento económico argentino basado en las exportaciones y otra sesión sobre la especialización agrícola de Costa Rica durante el período de la segunda Globalización.

Aunque las dimensiones de la Globalización sean múltiples y afectan de distintas maneras la economía latinoamericana, las asignaturas impartidas sólo tienen sesiones monográficas sobre el modelo de crecimiento económico impulsado por las exportaciones. Otros temas de gran relevancia como la migración, los flujos

de capitales, la evolución de la desigualdad de la renta, entre otros, son tratados de forma tangencial en otras sesiones de la asignatura. Esta estrategia nos permite articular un eje central alrededor del cual se discuten los elementos principales de la Globalización y su impacto sobre la inserción de la región en los mercados principales de los países industrializados, y complementarlo con otras vertientes de la globalización cuando se tratan otros temas monográficos. A continuación vamos a explicar algunos ejemplos.

En el caso de la sesión *Raíces del atraso de América Latina*, en la que se analizan las razones que hay detrás de atraso económico relativo de la región, el tema de la Globalización se inserta dentro de una perspectiva de largo plazo en la cual se parte de la discusión alrededor del impacto económico e institucional que tuvo la herencia colonial, seguimos con el análisis del proceso de independencia y su incidencia en la evolución económica posterior, muy influenciada por el impacto que tuvieron la formación de nuevos estados y alta conflictividad social asociada a ese periodo. Seguimos el análisis centrándonos en el impacto que tuvo la Globalización y valoramos si el proceso de inserción de la economía latinoamericana en los mercados mundiales, tuvo un impacto suficientemente transversal sobre el conjunto de la economía o bien, como algunos autores sustentan, tuvo un impacto limitado y no fue capaz de transformar la economía de estos países. Por último, se analiza el impacto que tuvo el período de entre-guerras, sobretodo la desconexión de la economía de la región con respecto a la economía mundial, los primeros esfuerzos de industrialización y la potenciación del mercado doméstico, como alternativa al modelo de crecimiento basado en las exportaciones.

En la sesión *Maldición o bendición de los recursos naturales*, el tema de la globalización se trata de manera bastante colateral. La mayor parte de la sesión se centra en una breve introducción sobre el impacto positivo o negativo que puede tener el descubrimiento de una enorme cantidad de recursos naturales, haciendo referencia a la reciente literatura que existe sobre el tema. Se introducen conceptos como el de la "*enfermedad holandesa*" sobre la desindustrialización, el efecto "*crowding out*" que analiza la expulsión de la inversión de los sectores más productivos hacia sectores de menor productividad. Se termina haciendo un breve repaso a los ciclos exportadores, su duración y su intensidad. Es en este apartado en el que la globalización tiene una cierta relevancia y donde se relaciona lo que sucedió en ese periodo histórico con los distintos ciclos mineros (ciclo del salitre en Chile, ciclo del guano en Perú, el caucho en Brasil, el estaño en Bolivia, entre otros).

Por último, en la sesión *Relaciones Reales de Intercambio en el largo plazo*, se sigue una estrategia parecida a la utilizada en la sesión anterior. Se plantea el tema principal y se analizan distintos conceptos estrechamente relacionados con la evolución de los términos de intercambio en el largo plazo. Hecha esta descripción, se pasa entonces a ver como evoluciona esta variable en el largo plazo, centrándonos en determinados períodos históricos que tienen especial relevancia, como el la Globalización. En concreto, se plantea la hipótesis Prebish-Singer como punto de partida (la cual predice una evolución negativa de los precios de las materias primas en el largo plazo, en términos relativos a la

evolución de los precios de los productos manufacturados), y se contrasta con los planteamientos de otros autores que defienden una evolución positiva de los precios de las materias primas durante la Globalización, relacionándolo con el fuerte proceso de des-industrialización que vivió la región. En este apartado, también se muestran nuevas series de datos y cuestiones metodológicas sobre la construcción de los términos de intercambio a partir de reciente investigación sobre el tema que sirve para ampliar los argumentos más tradicionales sobre esta temática.

3. Resultados del aprendizaje a través de presentaciones orales de lecturas especializadas

En la asignatura de HEM los resultados de los seminarios se muestran en la tabla 2. En ella se observa una mejora en promedio en la nota total de 1,42 puntos sobre 10 (20% de mejora) entre el seminario 1 y el 2. Respecto a los diferentes ítems recogidos en la rúbrica de evaluación, se presentan los promedios de los 7 estudiantes de máster matriculados en la asignatura. Inicialmente la nota más baja se sitúa en la capacidad de análisis y síntesis, lo que se entiende por la poca experiencia de los estudiantes en la gestión del tiempo de sus presentaciones orales así como el mayor requisito de conocimientos complementarios que comporta la capacidad analítica. Sin embargo, este ítem es el que presenta la mejoría más significativa en el segundo seminario. La presentación y competencia oral también se halla en el punto de partida entre las notas más bajas, mostrando una mejoría en el segundo seminario. No muy alejada de ésta, la contextualización con los contenidos de la asignatura sigue una evolución similar aunque la mejora no es tan relevante. Sin embargo, destaca el hecho que tanto en la asimilación de los contenidos de la lectura como en la participación y capacidad crítica, los niveles iniciales son los más elevados del conjunto de ítems aunque es de destacar la notable capacidad de mejora del ítem Participación y capacidad crítica que finaliza con la puntuación media más alta.

Tabla 2. Resultados de la asignatura HEM

Ítems	*Seminario 1*	*Seminario 2*	*Incremento*
Presentación y competencia oral	1.50	1.69	0.19
Asimilación de contenidos	1.68	1.80	0.12
Contextualización en la asignatura	1.59	1.71	0.13
Participación y capacidad crítica	1.67	1.86	0.19
Capacidad de análisis y síntesis	0.97	1.77	0.80
Total	**7.41**	**8.83**	**1.42**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

En el caso de la asignatura HEAL (véase tabla 2), se presentan los resultados de siete estudiantes matriculados. Si bien el punto de partida es menor debido sobre todo, a la baja puntuación obtenida en el ítem Contextualización de la asignatura, la recuperación que se produce en el segundo seminario permite recuperar la nota media global. Es de destacar el empeoramiento de la nota en la Capacidad de análisis y síntesis, aunque la caída no es significativa. El resto de ítems permanecen con pocos cambios. En este caso, la muy desigual formación de los estudiantes incide en unos resultados menores en comparación a la anterior asignatura. A ello hay que añadir el hecho que algunos de los estudiantes mostraban dificultades con el idioma castellano, siendo los más graves los relativos a dos estudiantes chinas, y menores los de un estudiante austríaco.

Tabla 2. Resultados de la asignatura HEAL

Ítems	***Seminario 1***	***Seminario 2***	***Incremento***
Presentación y competencia oral	1,41	1,45	0,04
Asimilación de contenidos	1,70	1,70	0,00
Contextualización en la asignatura	1,07	1,48	0,41
Participación y capacidad crítica	1,24	1,43	0,19
Capacidad de análisis y síntesis	1,53	1,43	-0,10
Total	**6,96**	**7,50**	**0,54**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

En cuanto a la asignatura DEAL (véase tabla 3), hace referencia a los resultados de diez estudiantes matriculados. Vemos como el cambio que se produce entre los dos seminarios es notable en este caso. Tenemos que indicar que buena parte de los estudiantes que siguen esta asignatura, también han cursado durante el primer semestre la asignatura de HEAL y, por lo tanto, ya tendrían que contar con un cierto bagaje que se tendría que capturar en una mejoría del aprendizaje. En el primer seminario destacan los buenos resultados obtenidos en el ítem Participación y capacidad crítica, pero también destacan los malos resultados obtenidos en Capacidad de análisis y síntesis que apenas superan el aprobado. El resto de ítems muestra resultados positivos. En este caso, la progresión es muy importante en la mayoría de ítems, excepto en Participación y capacidad crítica donde ya se habían obtenido resultados positivos en el primer seminario. Por encima del resto destaca la mejora en el ítem Capacidad de análisis y síntesis, ítem que impulsa la nota media de la asignatura hacia arriba.

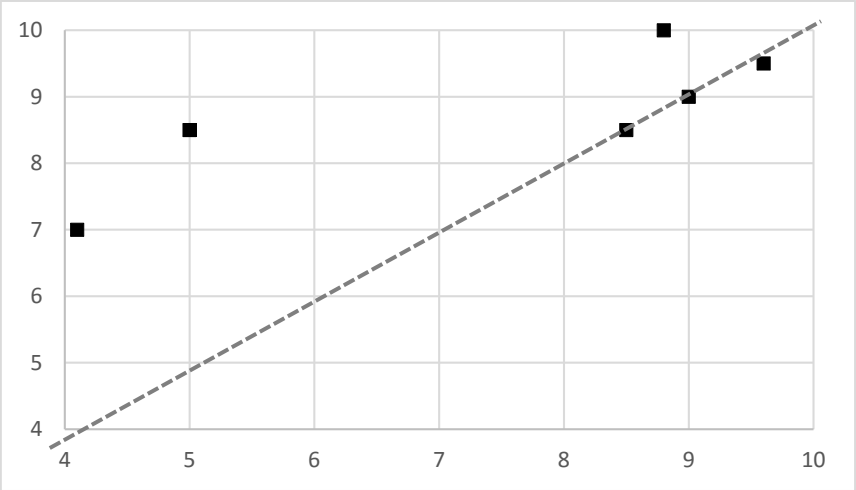
Tabla 3. Resultados de la asignatura DEAL

Ítems	*Seminario 1*	*Seminario 2*	*Incremento*
Presentación y competencia oral	1.40	1.81	0.41
Asimilación de contenidos	1.42	1.72	0.30
Contextualización en la asignatura	1.44	1.73	0.28
Participación y capacidad crítica	1.65	1.71	0.06
Capacidad de análisis y síntesis	1.01	1.73	0.72
Total	**6.92**	**8.69**	**1.78**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

Otros datos que pueden aportar información relevante sobre la evolución de los resultados obtenidos por los estudiantes, son la relación existente entre las notas del seminario 1 y la nota del examen final para así poder detectar la posible progresión (únicamente se puede realizar en la asignatura HEAL que al haberse impartido en el primer semestre del curso, es la única que cuenta con los resultados del examen). En la figura 1 vemos como hay una cierta equivalencia entre las calificaciones del seminario 1 superiores y las notas del examen. Entre aquellas calificaciones peores se observan mejoras significativas en el examen final, con poca relación con los resultados obtenidos en los seminarios. Cabe señalar que estas dos observaciones se refieren a las dos estudiantes con dificultades en el idioma, que realizaron un importante esfuerzo durante el curso para ponerse al nivel del resto de los estudiantes.

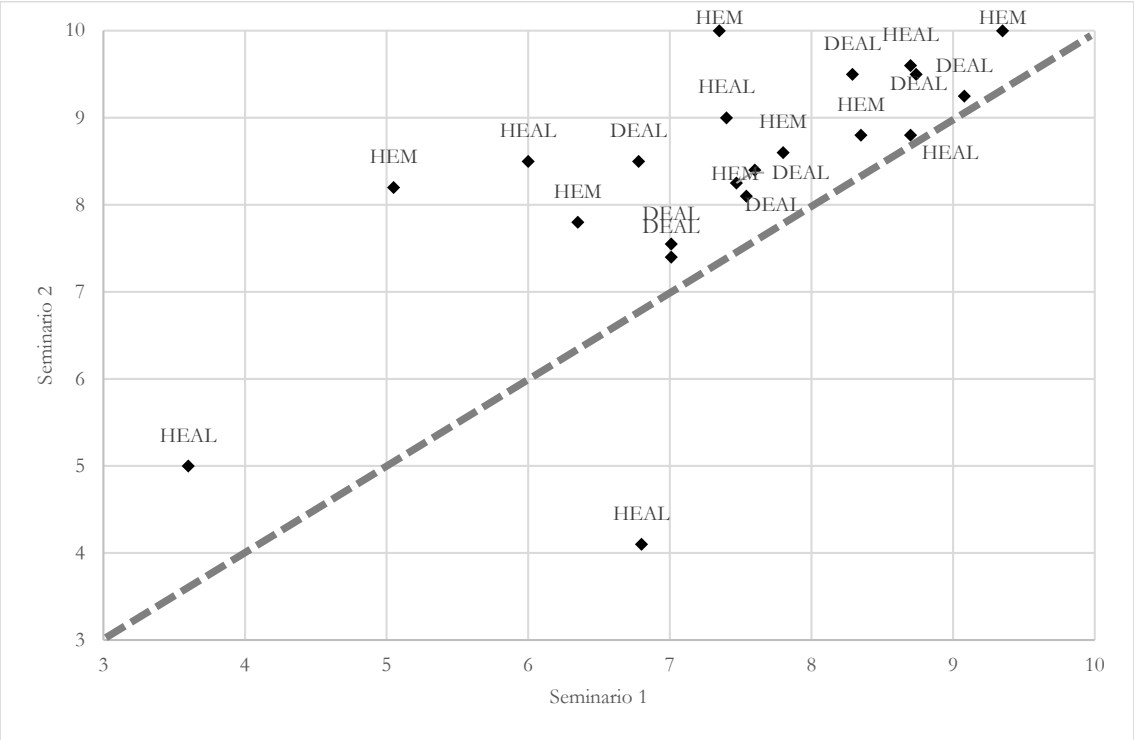
Figura 1. Notas de los seminarios en relación a las del examen (HEAL)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

Para contar con más observaciones se puede repetir el ejercicio considerando únicamente la evolución de las calificaciones entre ambos seminarios en cada uno de los ítems de la rúbrica. En la figura 2 comparamos las calificaciones obtenidas entre el seminario 1 y el 2 en las tres asignaturas. En casi todas las observaciones, la mejora es significativa, encontrándose las observaciones por encima de la recta que indica el punto de mejora entre ambos seminarios[3]. Además, el salto cuantitativo es importante entre ambos ejercicios tal y como demuestra el hecho que en el seminario 2, la gran mayoría de observaciones están por encima del 7.

Figura 2. Evolución de las notas medias de la asignatura entre ambos seminarios para las tres asignaturas.



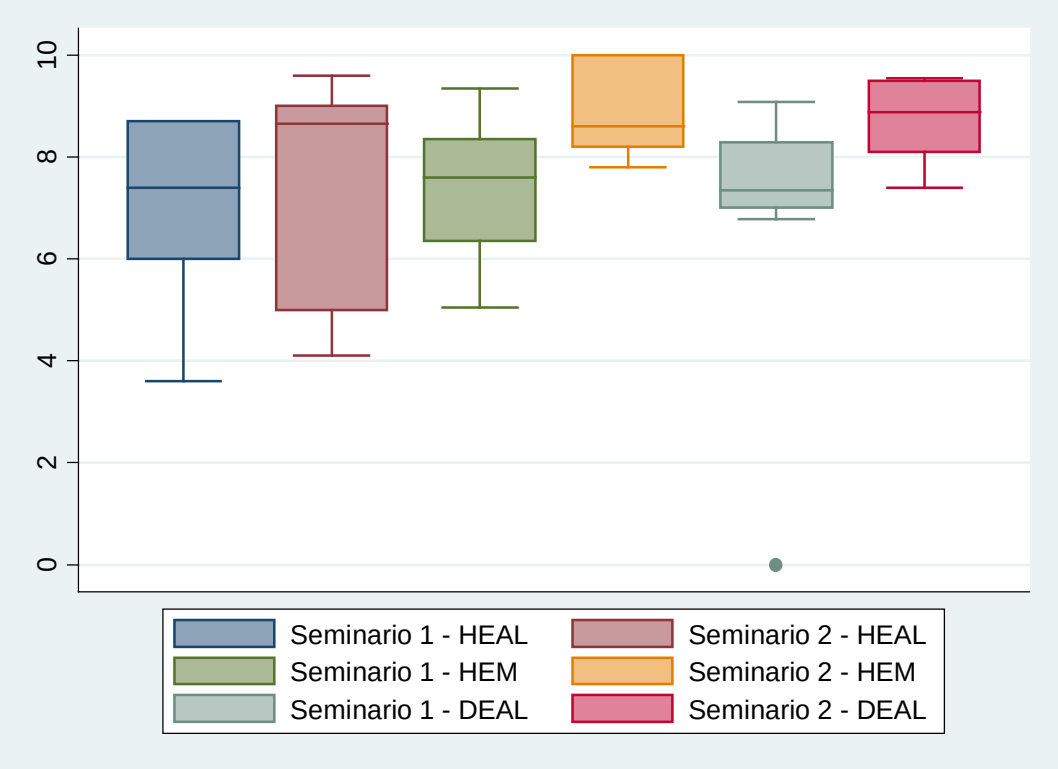
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

Un último dato relevante es el comportamiento de la media y de la dispersión por asignatura y por seminario. En este caso, en la figura 3 podemos ver como entre el seminario 1 y el seminario 2 encontramos una mejora en las medias de las calificaciones de las asignaturas, en las tres asignaturas, aunque en el primer caso, en la asignatura de HEAL encontramos una mayor dispersión en las calificaciones que nos indicaría la necesidad de mirar con más detalle que es lo que sucede en este caso. Probablemente esta mayor dispersión se explica por la diversidad de formación de los estudiantes más las dificultades de idioma de algunos de ellos. Estas dificultades se habrían superado aparentemente en la asignatura impartida en el segundo semestre (DEAL). En las otras dos asignaturas, los resultados son parecidos. Se observa el aumento significativo de la media entre los dos seminarios y el mantenimiento de la dispersión. Esto nos

[3] En un único caso encontramos un empeoramiento de las calificaciones y se puede explicar por un hecho puntual.

permitiría afirmar la existencia de una mejora global, en estas dos asignaturas, entre los dos seminarios.

Figura 3. Evolución de las notas medias y de la dispersión de los estudiantes en cada uno de los seminarios, en las tres asignaturas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

4. Evaluación del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

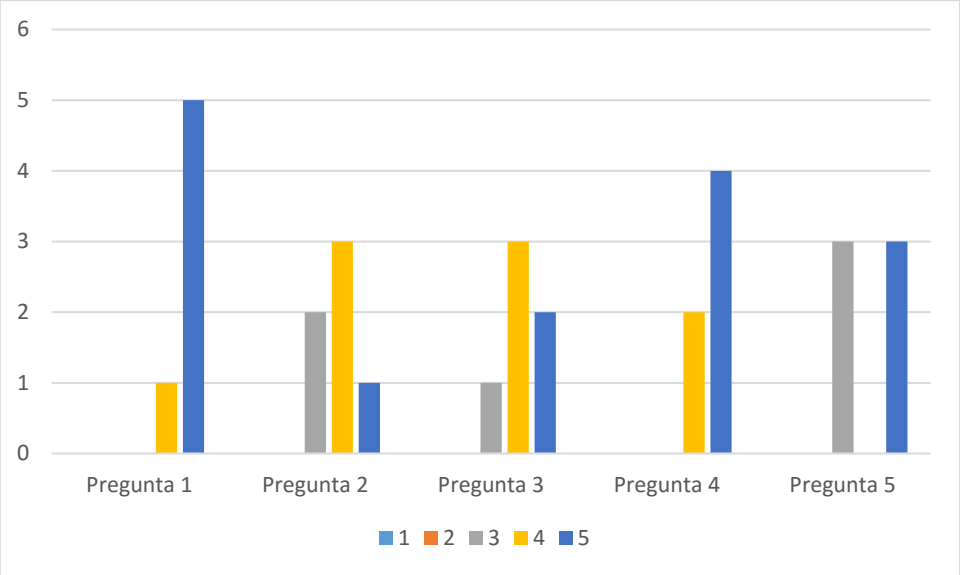
En este último apartado se muestra la valoración realizada por parte de los estudiantes del sistema de aprendizaje a través de seminarios, y del uso de las rúbricas para su evaluación. Para ello se ha planteado una encuesta de cinco preguntas en las que se valora si se está de acuerdo o no en una escala entre 1 – 5. Las preguntas planteadas son:

1- ¿Crees que los seminarios son una metodología adecuada para mejorar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?
2- ¿Las presentaciones de los otros estudiantes te han ayudado en la comprensión del temario de la asignatura?
3- ¿Crees que tu capacidad de comunicación oral ha mejorado a lo largo del curso?
4- ¿Crees que tu capacidad de análisis y síntesis ha mejorado a lo largo del curso?
5- ¿Crees que la forma de evaluación (a través de rúbricas) es adecuada?

Los resultados obtenidos se recogen en la figura 4. Se han obtenido un total de 6 respuestas de 18 estudiantes matriculados en las tres asignaturas (34%). En cuanto a los resultados, vemos como los seminarios son muy valorados como instrumento de aprendizaje por parte de los estudiantes, así como el hecho de que su percepción es que han mejorado en la capacidad de análisis y síntesis. Este resultado cuadraría con los resultados obtenidos de la evolución de las calificaciones en este ítem. Con la excepción de la asignatura de HEAL, en el resto de asignaturas éste ha sido el ítem en el cual se ha identificado una mayor mejoría.

Los resultados en la pregunta 2, 3 y 5 muestran resultados más matizados. Aunque en los tres casos la calificación está por encima de 3, la valoración es menor. En la pregunta 2, sobre la utilidad de las presentaciones del resto de estudiantes, la verdad es que no se observa una clara opinión positiva (de hecho es la única pregunta que tiene una media menor a 4). Le sigue la pregunta 5 sobre la bondad del uso de rúbricas como método de evaluación. Ello nos lleva a plantear la necesidad de mejorar la explicación sobre el método de evaluación a los estudiantes. En cuanto a la mejora de la comunicación oral, aunque se da la percepción de una cierta mejora, tal vez sea necesario trabajarla con otras herramientas complementarias. De nuevo, este resultado también encaja con los datos obtenidos de este ítem para ambos seminarios.

Figura 4. Calificaciones obtenidas en cada una de las preguntas planteadas en la encuesta de valoración



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del curso 2015/16

Conclusiones

En este trabajo se presenta una experiencia de aprendizaje acerca de la globalización en el contexto de tres asignaturas de master sobre historia económica de América Latina. En primer lugar, se aborda el diseño de la metodología docente basada en clases magistrales y una serie de seminarios donde los estudiantes presentan oralmente lecturas especializadas en temáticas concretas de las asignaturas. El principal objetivo de los seminarios es favorecer una participación más activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de las presentaciones orales se utilizan rúbricas para distinguir con mayor detalle las distintas dimensiones del aprendizaje de los estudiantes. En particular se han evaluado los siguientes ítems:

1. Presentación y competencia oral.
2. Asimilación de los contenidos de la lectura.
3. Capacidad de contextualizar la lectura en la asignatura.
4. Participación y capacidad crítica.
5. Capacidad de análisis y síntesis.

La evaluación de las presentaciones e intervenciones en los seminarios a través de rúbricas permite un análisis detallado de la evolución formativa del estudiante en cada uno de los ítems señalados, además de permitir observar si los conocimientos y las competencias trabajadas en la asignatura, se consolidan en la evaluación final. Por otro lado, este es un mecanismo de *feed-back* para el estudiante que le permite identificar los puntos fuertes y débiles de su presentación, para mejorarlos en el siguiente seminario.

En cuanto a los contenidos relacionados con la globalización, la organización temática de las tres asignaturas, permite un tratamiento monográfico sobre la globalización, más un tratamiento más tangencial en temas relacionados, pero más específicos de la historia económica de América Latina, como el de las Raíces del atraso donde se trata la herencia colonial en la región. Esta estrategia nos permite articular un eje central alrededor del cual se discuten los elementos principales de la Globalización y su impacto sobre la inserción de la región en los mercados principales de los países industrializados, y complementarlo con otras vertientes de la globalización cuando se tratan otros temas monográficos.

También se presentan los resultados de la aplicación de la metodología basada en los seminarios, a partir del análisis de las rúbricas diseñadas para su evaluación. En este caso, los resultados globales presentan una clara progresión positiva de los estudiantes que en cuanto a la nota global entre el primer y el segundo seminario presenta un incremento de entre 1,78 y 0,54 puntos sobre 10. En dos de las asignaturas el ítem que más ha mejorado es la capacidad de análisis y síntesis, mientras que en una tercera ha sido la contextualización de la lectura en la asignatura. En el segundo seminario, los ítems con mayor nota han sido distintos en las tres asignaturas, siendo éstos: la participación y capacidad crítica, la asimilación de contenidos de la lectura y la presentación y competencia oral. Sin embargo, entre los que han tenido las notas bajas también encontramos la

presentación y competencia oral y la participación y capacidad crítica, aunque aparece también la capacidad de análisis y síntesis. Estos resultados dispares entre las tres asignaturas, refleja, probablemente, la distinta formación previa de los estudiantes en los dos master así como puede venir muy influida por los problemas de idioma de algunos de los estudiantes del Master de Estudios Latinoamericanos. Cabe señalar, que a pesar de ello, todos los ítems de la rúbrica experimentan una mejora entre los dos seminarios.

Finalmente, también se ha llevado a cabo una encuesta de satisfacción con las siguientes preguntas planteadas:

1- ¿Crees que los seminarios son una metodología adecuada para mejorar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?
2- ¿Las presentaciones de los otros estudiantes te han ayudado en la comprensión del temario de la asignatura?
3- ¿Crees que tu capacidad de comunicación oral ha mejorado a lo largo del curso?
4- ¿Crees que tu capacidad de análisis y síntesis ha mejorado a lo largo del curso?
5- ¿Crees que la forma de evaluación (a través de rúbricas) es adecuada?

En este caso, las respuestas de los estudiantes, son claramente favorables en cuanto a la valoración de la metodología de los seminarios como herramienta para favorecer la asimilación de los contenidos de la asignatura. También manifiestan haber mejorado a través de ella su capacidad de análisis y síntesis. Sin embargo, valoran mucho menos el aprendizaje a través de las presentaciones de los otros estudiantes y no parece que tengan la percepción de una clara mejora en su capacidad de comunicación oral. Respecto a la valoración sobre la utilidad de la rúbrica como método de evaluación las respuestas son ambiguas.

Agradecimientos

Agradecemos el financiamiento recibido por el “Centre d’Estudis ‘Antoni de Capmany’ d’Economia i Història Econòmica”, de la Generalitat de Catalunya a través del grupo de investigación consolidado (SGR-2014SGR1345) y del apoyo del *Departament d'Història Econòmica, Institucions, Política i Economia Mundial* de la Universitat de Barcelona. Ambos autores son miembros del Grupo Consolidado de Innovación Docente en Historia Económica, Política y Social de la Universidad de Barcelona (GIDHEPSUB).

Referencias bibliográficas

Bértola, L. y Ocampo, J.A. (2012) *The Economic Development of Latin America since Independence*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Blattman, C., Hwang, J. y Williamson, J.G. (2007) "Winners and losers in the commodity lottery: The impact of terms of trade growth and volatility in the Periphery 1870–1939", *Journal of Development Economics*, 82 (1), pp. 156–179.

Bulmer-Thomas, V. (2014) *The Economic History of Latin America since Independence*. Cambridge University Press.

Coatsworth, J.H. y Williamson, J.G. (2004) "Always Protectionist? Latin American Tariffs from Independence to Great Depression", *Journal of Latin American Studies*, 36 (2), pp. 205–232.

Francis, J.A. (2014) "The Periphery's Terms of Trade in the Nineteenth Century: A Methodological Problem Revisited", *MPRA Paper - working papers series*, 57934.

Hadass, Y.S. y Williamson, J.G. (2003), "Terms of Trade Shocks and Economic Performance, 1870–1940: Prebisch and Singer Revisited", *Economic Development and Cultural Change*, 51 (3), pp. 629–656.

Kuntz Ficker, S. (2014) "The Contribution of Exports to the Mexican Economy During the First Globalisation (1870-1929)", *Australian Economic History Review*, 54 (2), pp. 95–119.

Palma, J.G. (2000) "Trying to 'tax and spend'oneself out of the 'Dutch Disease': the Chilean economy from the War of the Pacific to the Great Depression", en: E. Cardenas, J.A. Ocampo, y R. Thorp, eds. *An economic history of twentieth-century Latin America*. Palgrave associated with St Antony's College, pp. 217–264.

Rayes, A. (2013) *En las puertas del Dorado. Las exportaciones argentinas, 1890-1913*, Tesis Doctoral, Universidad Antonio di Tella, Argentina.

Tena-Junguito, A. y Willebald, H. (2013) "On the Accuracy of Export Growth in Argentina, 1870–1913", *Economic History of Developing Regions*, 28 (1), pp. 28–68.

Thorp, R. (1998) *Progress, poverty and exclusion: an economic history of Latin America in the 20th century*. New York: Palgrave.

Williamson, J.G. (2008) "Globalization and the great divergence: Terms of trade, booms and volatility in the poor periphery, 1782 – 1913", *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, 13841.

Williamson, J.G. (2009) *Globalization and the Poor Periphery before 1950*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.

Williamson, J.G. (2010) "When, where, and why? Early industrialization in the poor periphery 1870-1940", *NBER Working paper series*, 16809.

Williamson, J.G. (2015) “Latin American inequality: colonial origins, commodity booms, or a missed 20th century leveling?”, *NBER Working paper series*, 20915.

El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea

Using songs for teaching Contemporary Economic History

Misael Arturo López Zapico
Departamento de Historia Contemporánea. Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

Uno de los retos más complejos que tenemos los docentes es lograr que nuestros alumnos se enganchen, de algún modo, a unas asignaturas que consideran como accesorias frente a otros saberes más prácticos. Efectivamente, compartir con ellos los avances de nuestras investigaciones puede ser, junto a otras herramientas, un buen comienzo para vencer ese desinterés. No cabe duda de que el profesor puede así transmitirles una mirada menos convencional e incluso hacerles partícipes de los desafíos del investigador en tareas como pueden ser la búsqueda de nuevas fuentes.
Una buena opción para motivar a este alumnado inicialmente refractario es haciéndole entender que un elemento habitual de su rutina cotidiana como son las canciones –incluyendo todo tipo de estilos y épocas– pueden ser una fuente óptima para la contextualización e incluso el análisis de determinados procesos, fenómenos y etapas de la Historia Económica Contemporánea. Si logramos que sean capaces de inferir la importancia del pasado en el presente y la pervivencia en nuestros días de preocupaciones ya existente antaño, habremos dado un paso de gigante en el cumplimiento de nuestros objetivos pedagógicos. En la presente comunicación se expondrán los primeros resultados de una metodología que, por el momento, presenta un saldo prometedor y que entronca claramente con los presupuestos del aprendizaje por descubrimiento.

Palabras clave: Historia Económica Contemporánea, Innovación Docente, Canciones, Motivación

Abstract:

One of the most complex problem that we have to solve as teachers is to engage the students with subjects that seems to be very theoretical according to others that are more practical. Sharing the advances of our research and the different tools that we use could be a good beginning to fight against this lack of motivation. In this way, we can even make them participant of the different researcher´s challenges, for example: our quest to find new sources.
A good option to get this goal is to motivate them with a common element of his routine: music. Songs of different styles and ages can be an optimal source to contextualize, and even analyze, the different stages of Economic History. If we are able to make them infer the importance of the past in our present, as well as

the persistence of former issues nowadays, we will achieve a giant step fulfilling our pedagogical objectives. In this paper, we want to show the first results of a methodology that, at least for now, seems to present a positive balance and that follow the statements of the discovery learning approach.

Keywords: Contemporary Economic History, Innovation in Teaching, Songs, Motivation.

Introducción

Sin duda ha sido el sociólogo Manuel Castells quien mejor ha definido la complejidad de la nueva era de la información y sus ramificaciones a través de la denominada sociedad red.[1] Los flujos de información, desbordantes desde que el acceso a internet se ha generalizado, son la clave de un mundo cada vez más interrelacionado. Sin embargo, la eclosión de este capitalismo informacional no ha de traducirse indefectiblemente como una mejora en los procesos de asimilación y comprensión de esos flujos. Hay un gran trecho entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Es este el complicado escenario en el que los docentes tenemos que plantear nuestras clases.

Los tiempos en el que los alumnos eran pacientes en la búsqueda de información y se ceñían al estudio –muchas veces simple memorización– de un par de manuales parecen haber periclitado definitivamente. En sí, este nuevo fenómeno no debería ser un problema. Todo lo contrario, hemos de asumirlo como un reto que tenemos que encarar con valentía. En el fondo estamos hablando de conceptos que se pusieron sobre la mesa en el cambio de milenio. Es decir, no es más que el sempiterno debate sobre la enseñanza por competencias, concepto ya asimilado en el ámbito universitario desde la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pero no siempre bien entendido.[2] Dejando a un lado las evidentes críticas que se pueden –y, de hecho, se deben– hacer a su implantación, lo importante es extraer aquellos elementos más aprovechables y proyectarlo sobre nuestra práctica docente.

En la era de la información resulta poco útil limitar la formación de los discentes a la adquisición de conocimientos. Con ello no hemos de caer en planteamientos tremendistas pues, el saber qué (*know what*), sigue siendo tan necesario como hace un siglo. Pero quizás conviene rebajar ese culto al saber por saber. Los grandes esfuerzos memorísticos siguen siendo válidos como gimnasia mental pero no suponen una mejor comprensión ni del presente ni tan siquiera del pasado. Así lo han demostrado corrientes pedagógicas como el constructivismo que apuestan por otorgar al alumnado un conjunto de herramientas –no tienen por qué ser únicamente saberes prácticos– que le permitan estar suficientemente pertrechados para resolver por sí mismos los problemas que se les planteen.[3] En esto se traduce esa enseñanza por competencias. Huir del aprendizaje por repetición para poder utilizar los conocimientos adquiridos en múltiples contextos.

Sin cargar las tintas contra ellos ni contra la formación que reciben al llegar a la Universidad, la experiencia nos dicta que los estudiantes tienen cada vez más problemas para ordenar la información de la que disponen, viéndose superados en ocasiones por el excesivo caudal de noticias, referencias e ideas que absorben

[1] Castells (2005).
[2] Baste mencionar el impacto que supuso el denominado informe Tunning: González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003).
[3] Véase los clásicos trabajos colectivos de Duffy T, M. y Jonassen, D. H. (ed.) (1992); Fosnot, C.T. (ed.) (1996).

a través de las TIC y del uso generalizado de internet en sus dispositivos móviles. Estas dificultades, que pretenden ser paliadas con la forja de competencias básicas generales relacionadas con la importancia de generar un pensamiento autónomo crítico, se observan también cuando los debates se proyectan hacia el pasado. En otras palabras, les cuesta entender el mundo que les rodea y esto va también en detrimento del modo en el que se enfrentan con el conocimiento de los tiempos pretéritos. Un ejemplo muy claro es su falta de perspectiva para analizar hechos históricos muy relevantes –la revolución industrial, la crisis del 29, el shock petrolífero del 73, etc.–, confundiendo en ocasiones causas con consecuencias. De ahí que nuestra misión sea ir más allá de esa transmisión del saber cómo –el célebre *Know How*– para hacerles comprender que en la cultura de internet es igualmente básico el saber dónde. Saber dónde puedo buscar, tener nociones de dónde puedo volcar toda esa información, aprender a contrastar las fuentes y saber dónde puedo hacerlo con mayores garantías, etc.

Algunos autores señalan, por tanto, que el constructivismo tiene sus limitaciones si no se despliegan sus preceptos dentro del contexto digital en el que nos movemos. Es preciso aprender a navegar entre los hipervínculos, conectar con la información de forma multidimensional y permanecer en un proceso de aprendizaje continuo. Es aquí donde cobra valor el conectivismo el cual, para nuestro ámbito de estudio, no deja de ser otra cosa que aplicar nuestra tradicional crítica de la fuente a esta nueva era.[4] Precaución, sentido común y una incansable búsqueda de datos que puedan ser verificados y de teorías o argumentos que, si se permite el uso del término en su sentido más convencional, podamos someter a criterios de falsabilidad. En cierto modo, si llegamos a ser capaces que nuestros alumnos no se conformen con la primera página de resultados de google, que no se queden únicamente en los titulares y, sobre todo, que pasen por el tamiz del pensamiento crítico cualquier noticia, estaremos formando buenos historiadores pues serán capaces de proyectar hacia el pasado todas estas competencias.

Sin embargo, no se pretende en esta comunicación desarrollar grandes diseños teóricos. Todo lo contrario. Se trata más bien de compartir una serie de experiencias con la esperanza de que cualquier lector pueda aplicar alguna de estas ideas a sus clases. Es posible que junto a los planteamientos del constructivismo y el conectivismo debiéramos también tomar en consideración los hoy tan en boga principios de las inteligencias múltiples enunciadas a comienzos de los ochenta por Howard Gardner.[5] Pero, por el momento, nos basta con este uso un tanto rudimentario de la teoría en aras de ganar en claridad expositiva. Veamos pues de qué modo las canciones pueden convertirse en un medio idóneo para motivar al alumnado, propiciar un aprendizaje en competencias y contribuir a un mejor conocimiento del pasado.

[4] Para comprender el origen y bases teóricas del conectivismo es preciso recurrir a sus principales impulsores: Siemens, G. (2005) y Downes, S. (2012). Para una visión crítica con los planteamientos de estos autores es interesante la aportación de Kop, R. y Hill A. (2008).
[5] Sobre este particular Gardner H. (2011)

1. Si la literatura o el cine sirven, ¿por qué no la música?

Es una pregunta que quien esto escribe lleva ya unos años haciéndose.[6] Haciendo un ejercicio de egohistoria me resulta relativamente fácil rememorar asignaturas en las que, hace ya casi veinte años, trabajábamos con textos literarios o películas para analizar y comprender el pasado. No sucede lo mismo con la música. Ni siquiera piezas tan interesantes para la historia contemporánea como pueden ser los himnos encontraban un espacio en estas clases. Hoy día existen suficientes monografías o artículos que refrendan ese uso didáctico del cine y de la literatura y la importancia e interés de llevar a las aulas este tipo de obras.[7] Incluso entre las propuestas de este mismo encuentro hay varias comunicaciones que apuestan por su valor en la didáctica de la historia económica.[8]

¿Por qué no ha ocurrido lo mismo con la música? En puridad sí que existen estudios que han tratado de presentar metodologías y experiencias para ejemplificar la utilización de canciones en la práctica docente. Pero ha sido preferentemente en la enseñanza de las lenguas donde se ha consolidado el uso de canciones para adquirir competencias idiomáticas.[9] No podemos decir lo mismo ni de la historia ni de la economía.

Para el primero de los casos fue Alex Zukas quien, en una fecha tan temprana como 1996, defendía en la revista de la American Historical Association el valor añadido que podría tener la música como herramienta para la enseñanza de la historia.[10] Prácticamente una década más tarde Jeffrey H. Jackson y Stanley C. Pelkey editaban una obra colectiva que sirve también como referente acerca de los beneficios didácticos que reporta la convergencia de la música y la historia.[11] Ese mismo año aparecía también un breve artículo de Mariana Whitmer que

[6] Fruto de esta preocupación, y aún en mis años como estudiante de licenciatura, presenté un humilde trabajo donde rescataba algunas piezas musicales como fuente para un mejor acercamiento a la lucha por el voto femenino en Estados Unidos: López Zapico, M. A. (2001).

[7] Sin ánimo alguno de exhaustividad podemos traer a colación algunos títulos que sirven para ilustrar esa presencia del cine o la literatura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia a diversos niveles educativos: Salvador, A. (1997); Marcus, A. S. (ed.) (2007); Montemayor Ruiz, S. (Coord.) y Bertrand Baschwitz, C. (dir. ed.) (2008); Marcus, A. S, Metzger, S. A., Paxton, R. J. y Stoddar, J. D. (2010); Hueso Montón A. L. y Camarero Gómez, G. (Coords.) (2014) o Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (eds.) (2015).

[8] Así lo atestiguan varios de los trabajos insertos en la V Sesión titulada "La enseñanza universitaria de la Historia Económica y de la Empresa: nuevos recursos didácticos y nuevas formas de aprender": "Historias orientales: el uso de la literatura para la comprensión del cambio económico de China e India (1950-2010)" de Salvador Calatayud y Francisco J. Medina-Albaladejo o "Cine y literatura en historia económica. Una clase práctica: la gran depresión de los años 30 en Estados Unidos" de José Miguel Martínez Carrión. Accesible en: http://www.xiiedhe.unican.es/sesion-v/

[9] Existen múltiples ejemplos y resulta imposible resumirlos en una única nota a pie de página. Nos conformamos con mencionar tan solo algunos de ellos, sin más criterio que el número de citas que han recibido o por haber aparecido recientemente: Claerr, T. A. y Gargan, R. (1984); Coromina, I. S. (1993); Browna, R. y Browna, N. (1997); Lopera, S. (2003); Shen, C. (2009); Escobar, E., Gómez, M. y Arboleda, A. (2011); Monreal Azcárate, M. (2011); Díaz Bravo, R. (2015); García Conesa, M. I. y Juan Rubio, A. D. (2015) o Martínez Lagares, M. D. (2015).

[10] Zukas, A. (1996).

[11] Jackson, J. H. y Pelkey, S. C. (eds.) (2005).

continuaba la línea abierta por Zukas pero circunscribía el empleo de las canciones a la enseñanza de la historia norteamericana.[12] Desde entonces apenas se han producido grandes avances y la mayor parte de los mismos se han orientado preferentemente a etapas educativas preuniversitarias.[13]

En el caso de los estudios sobre economía y la aplicación de métodos activos que promuevan el empleo de canciones como procedimiento para una mejor comprensión de la materia el panorama es semejante. Tras un largo secano en el que destaca sobremanera un artículo de Frank D. Tinari y Kailash Khandke, en los últimos años la escena se ha visto agitada a partir de los trabajos de Dirk Maater, Robert Lawson, Josh Hall, Andrew Rice o, más recientemente, con las aportaciones de Leonid A. Krasnozhon y de los Van Horn.[14] Paralelamente, aunque fuera del ámbito académico, se ha producido un fenómeno llamativo como es el uso de un género musical como es el rap para transmitir conocimientos económicos de forma directa y amena. Así, un video que confronta el pensamiento de Keynes con el de Hayek a modo de batalla de gallos tiene más de cinco millones y medio de reproducciones.[15] Una iniciativa cuanto menos reseñable y que tiene evidentes paralelismos con la sección radiofónica del profesor Carlos Rodríguez Braun titulada "canciones económicas".[16]

Por tanto, quizás el panorama no sea tan desolador como cabría esperarse pero no es menos cierto que siguen siendo propuestas minoritarias frente a lo que sucede con el cine o la literatura. Es complejo buscar una explicación monocausal a esta divergencia. Una razón es la duración de las piezas musicales frente a lo que sucede con las películas o las novelas. Es una condición obvia pero no que no tiene por qué convertirse en un hándicap. La riqueza de contenido y su aprovechamiento con fines didácticos no es algo que simplemente se mida en términos cuantitativos. Tampoco las críticas sobre la posibilidad de generar una lectura errónea de la canción parece un motivo suficiente para descartar su utilización. Se atribuye a Bob Dylan la siguiente frase: "Cuando yo muera, la gente va a interpretar todo de mis canciones. Mierda, ni yo mismo sé lo que significan".[17] En el fondo es un debate que lleva mucho tiempo abierto y que se puede extender a otro tipo de creaciones artísticas como la pintura. No en vano sostenía Salvador Dalí lo siguiente: "que no conozca el significado de mi arte, no significa que no lo tenga".[18] En suma,

[12] Whitmer, M. (2005).
[13] Algunas muestras pueden ser: Folgueira Lombardero, P. (2010); Monreal Guerrero, I. M. y Sobrino López, D. (2014) y Martínez Zapara, I. A. (2015).
[14] Tinari,F. D y Khandke, K. (2000) ; Mateer G. D. y Rice, A. (2007) ; Lawson, R., Hall, J. y Mateer, G.D. (2008); Mateer, G. D., Hall, J., Lawson, R. y Rice, A. (2008) ; Krasnozhon, L. A. (2013) y Van Horn, R. y Van Horn, M. (2013).
[15] https://www.youtube.com/watch?v=d0nERTFo-Sk. Existen más videos como este dentro de la interesante iniciativa Econstories que busca conectar la cultura pop –música, cine, etc.– con la economía: http://econstories.tv/
[16] Se trata de una sección dentro del programa La Brújula de Onda Cero: http://www.ondacero.es/programas/la-brujula/audios-podcast/la-brujula-de-la-economia/canciones-economicas/
[17] Extraído de http://www.goddylan.com/Apuntes.htm. Aunque está recogido en múltiples sitios, no he sido capaz de encontrar la cita original ni la fuente primigenia.
[18] http://www.esquire.es/actualizacion/120/20-mejores-frases-de-salvador-dali

que en ocasiones sea difícil desentrañar el contenido de una letra, que nos perdamos en determinadas metáforas e incluso que lleguemos a hacer una lectura más compleja de la que el autor tenía originalmente en su cabeza no tienen por qué ser una limitación. Como historiadores trabajamos con el mensaje explícito de nuestras fuentes pero también con el implícito, dialogamos con el contexto, recuperamos los silencios, etc.

Sirve todo lo anterior para verificar que las experiencias que se expondrán a continuación no son por tanto un desvarío ni una excentricidad. Existe una base sobre la que seguir construyendo, sin entrar ni siquiera a valorar las justificaciones que, a nivel teórico, podríamos tomar prestadas de los investigadores sociales de la Escuela de Frankfurt. Así, Theodor W. Adorno reflexionaba, por ejemplo, sobre la importancia de conectar la música con la sociedad en la que nace y encuentra acomodo.[19] Unos planteamientos que se ligan a los de aquellos sociólogos que han reflexionado sobre el papel de la música como un ítem de innegable interés en la creación de identidades culturales y, a la par, como reflejo de ese mismo magma cultural.[20] Si el historiador está permanentemente buscando formas de conectar con el pasado para comprender mejor no solo los hechos sino también las mentalidades que definieron esos eventos, interrogar a las canciones parece una senda que merece la pena ser explorada. Algo más complejo es, acaso, tratar de transferir este entramado teórico a nuestros alumnos pero no lo parece tanto encontrar en él una aplicación práctica con finalidades didácticas.

2. Una buena melodía puede surgir de la improvisación

Reincidiendo en la egohistoria que abría el anterior apartado, a comienzos del curso 2013-14 me encontraba en la tesitura de tener que enfrentarme a la novedosa situación de impartir una asignatura sobre historia y cultura de los países anglosajones a un grupo de alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Murcia.[21] Se trataba de un reto pues aunque la materia no me era ajena al estar la asignatura centrada en la edad contemporánea, el enfoque tenía que ser necesariamente diferente al de otro tipo de titulaciones.

El primer reto era hacerles comprender las características inherentes al nacimiento del mundo contemporáneo y los cambios asociados al desarrollo de la revolución industrial. Ante una audiencia que, al menos parcialmente, identificaba la disciplina como una asignatura de relleno que les alejaba de su verdadero objetivo, encontrar medios para motivarles era una obligación. De ahí

[19] Adorno, T. W. (2011).
[20] Hormigos Ruiz, J. (2010)
[21] Entre las competencias específicas que tenían que desarrollar los estudiantes de esta asignatura se encontraba precisamente la expresada como “Adquisición de la capacidad para formular razonamientos críticos a través de la argumentación y el diálogo”. Véase guía de la asignatura "historia y cultura contemporánea de los países de lengua b (inglés)" del curso 2013/2014 accesible en https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RaQKUkJa7iljKIr0jWkaLUh4TuzpzOlwOLRUgDBgy9lStFpAwDm

que decidiera improvisar y recurrir por primera vez a introducir una canción en mis clases. Nada mejor que ilustrar el final del Antiguo Régimen con una pieza musical que por aquel entonces aún estaba de moda: "Viva la Vida" del grupo británico Coldplay.[22] La recreación de los pensamientos que se arremolinaban en la cabeza de Luis XVI camino del cadalso sirvió para abrir un interesante debate en el aula y para hacerles entender que los estudios sobre el Mundo Antiguo que había cursado su vocalista, Chris Martin, en el University College de Londres habían hecho posible esta composición pues solo alguien con formación en Humanidades hubiera tenido esta ocurrencia.

A partir de ese momento los estudiantes me fueron reclamando otras canciones que sirvieran para ilustrar el resto del temario, en un recorrido por donde desfilaron, entre otros, The Kinks o Country Joe and the Fish, pasando por The Zombies.[23]. Himnos antibélicos, canciones que servían para reflejar los cambios sociales y las modas, etc. Sin embargo no fui todavía en ese punto capaz de vincular estos recursos a la historia económica, más allá de comentarles que el grupo de rock progresivo Jethro Tull toma su nombre de un importante agrónomo británico.

La buena acogida de esta primera experiencia me llevó a que, ese mismo curso, pero con alumnos del grado de Filosofía, avanzara un paso más. La asignatura era Historia del Mundo Contemporáneo y, por su enfoque generalista, tenía varios contenidos vinculados a la historia económica. En este caso la motivación de los estudiantes no era mi mayor preocupación sino sobre todo lograr centrar los debates en un grupo que solía participar de forma activa pero que no siempre respaldaba sus intervenciones con argumentos fundamentados. En suma, favorecer la adquisición de la competencia explicitada del siguiente modo en la guía docente: "Adquirir y mostrar capacidad de análisis, comprensión, síntesis y relación de los contenidos de la materia, solvencia en la integración del discurso histórico y bibliografía con corrección escrita, rigor y ética".[24]
Para alcanzar estos fines diseñé una práctica en la que otorgaba libertad al alumnado para escoger cualquier pieza musical siempre que fuera capaz de, mediante un entregable escrito, justificar por qué la elegía y cómo se relacionaba con la materia de la asignatura. En aras de procurar que la actividad potenciara la creatividad del alumnado no les obligué a seguir ninguna clase de

[22] Coldplay: "Viva la Vida", *Viva la Vida or Death and All His Friends*, 2008.
[23] The Kinks: "Victoria", *Arthur (Or the Decline and Fall of the British Empire)*, 1969; Country Joe and the Fish: "The Fish Cheer", *I-Feel-Like-I'm-Fixin'-to-Die Rag*, 1967 y The Zombies: "Butcher's Tale (Western Front 1914)", *Odessey and Oracle*, 1968.
[24] Igualmente era una práctica orientada a cumplir los propósitos delimitados en otras dos competencias específicas, a saber: "entender, analizar y utilizar adecuadamente la terminología histórica e historiográfica, hacer un uso metodológico adecuado y riguroso de las distintas fuentes en historia contemporánea y comprender su relevancia para la reflexión filosófica" y "mostrar interés por los problemas sociales, examinándolos con capacidad analítica, rigor, de manera ética y siendo sensible a la diversidad de opiniones, intereses y formas de vida. En particular, conocer y ser capaz de analizar la pluralidad y heterogeneidad del desarrollo de las diversas historias nacionales, y mostrar una actitud respetuosa con las historias de los pueblos y las minorías". Véase guía de la asignatura "Historia del Mundo Contemporáneo" del curso 2013/2014 accesible en https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RVtl4a2c0UuGKIJJaHwAoPM1m8BGqWE5j3Es6HAznJHCLbAONku

guion en su exposición. La única condición es que tenía que apoyar sus razonamientos recurriendo a la literatura académica al uso y que no solo debían enfocarse en el contenido explícito de la letra de la canción sino también en otras cuestiones igual de importantes como el ambiente en el que fue compuesta, si estaba asociada de alguna manera a algún hecho histórico relevante, etc. No todos los estudiantes cumplieron estas premisas pero sí que hubo ejercicios muy aprovechables.

Muchos de ellos, siguiendo la misma tónica que yo había inaugurado en la primera experiencia con las canciones, optaron por seleccionar obras que hacían referencia a algún episodio histórico concreto o que podrían encuadrarse dentro de la denominada canción protesta. Sin embargo, al calor de la constante presencia en los medios de noticias sobre la crisis que atravesaba la economía mundial, comenzaron a aparecer piezas que denunciaban esta situación. Así, por ejemplo, un alumno optó por trabajar con "el milagro español", un tema interpretado por Tenedor y Miedo y que estaba incluido dentro de un álbum colectivo bajo la etiqueta de Fundación Robo.[25] Detrás de este colectivo se encuentran artistas de estilos muy variopintos que decidieron unir sus fuerzas para rebelarse contra una crisis que era descrita como una estafa. No es difícil trazar conexiones entre este tipo de producciones y fenómenos sociales como el 15M y los indignados. De hecho, la letra de la canción anteriormente referenciada es elocuente en este sentido:

> "Yo que era pobre. Que nunca nadie me había hecho caso. Vivía anclado en el pasado, como un juguete roto y olvidado. Me vi de repente cotizando en todos los mercados, firmando jugosos pactos blindados. El milagro español, lo llamaron [...] Es el milagro español, no parar de crecer, eso que te hace sentirte valiente. No utilicéis la razón, es cuestión de fe. Y si he de aprobar la reforma laboral y el despido libre para tenerte, no usaré la razón, es cuestión de fe".[26]

Este malestar social, que iba más allá de la contracción de la economía pues se alzaba contra la injusticia social, la creciente desigualdad, la corrupción política, la cultura del pelotazo o el capitalismo de amiguetes, no puede quedar fuera del análisis de la historia económica contemporánea. Es decir, a partir tan solo de una canción es posible generar un rico debate que sirve para conectar presente y pasado así como alcanzar una visión más académica de un tema no siempre bien tratado en los medios de comunicación generalistas.

Otra cuestión repetida en varias canciones era la precariedad laboral en todas sus expresiones. Nuevamente sorprende observar hasta qué punto una canción pop aparentemente insulsa como "Marta, Sebas, Guille y los demás" de Amaral resulta aprovechable para denunciar una realidad demasiado frecuente:

> "Marta me llamó a las seis hora española. Solo para hablar, solo se sentía sola porque Sebas se marchó de vuelta a Buenos Aires. El dinero se

[25] Tenedor y Miedo: "El milagro español", *Fundación Robo*, 2013.
[26] *Ibídem*

> acabó, ya no hay sitio para nadie. [...] Carlos me contó que a su hermana Isabel la echaron del trabajo sin saber por qué. No le dieron ni las gracias porque estaba sin contrato".[27]

Es decir, a través de su letra llegamos al empleo sumergido o a la emigración económica, fenómenos muy actuales pero que también pueden ser trabajados en clase en relación a periodos pretéritos. En la misma línea se situaban otras composiciones como "I don't like you" que hace referencia a los sueldos bajos y la rutina o "pastillas de freno" que vuelve a incidir en la monotonía del trabajo en cadena –como si de un redivivo Charlot en Tiempos Modernos se tratara– y evidenciar las deficientes políticas de prevención de riesgos laborales:

> "porque aquí pican las prensas que más de un «deo» se han llevao, qué piensas que no hacen piezas me despierta el «encargao» que hoy viene «acelerao», se ha «levantao» con el pie izquierdo porque se le ha olvidao tomarse las pastillas de freno a toda pastilla salpicadero, comienza mi pesadilla, muy pocos ceros en mi nomina ilegal yo como he «firmao» un contrato no puedo, parar, parar".[28]

Este tipo de relato cuasi biográfico como el de los hermanos Muñoz de Estopa, quienes rememoraban con esas palabras su paso por una filial de la Seat en Martorell, se puede enlazar con "Latinoamérica" de Calle 13, canción fue propuesta por otro alumno. Una pieza combativa muy rica para trabajar temas como el subdesarrollo:

> "Soy lo que dejaron. Soy toda la sobra de lo que se robaron. Un pueblo escondido en la cima. Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima. Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo [...] Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva".[29]

El descarnado grito lanzado por Calle 13 nos retrotrae al discurso de los indignados que ya comentamos más arriba y que también se liga a la obra de un artista muy polémico, Pablo Hásel, y concretamente a su crítica contra los deshaucios y la sociedad de consumo.[30] Con unos argumentos que, en ocasiones, basculan hacia la apología de la acción directa y la violencia, son extremadamente útiles para ser debatidos en una clase con estudiantes de filosofía. Un relato anti-consumista que también aparece en el tema "No shelter" de Rage Against the Machine:

[27] Amaral: Marta, Sebas, Guille y los demás", *Pájaros en la cabeza*, 2005.
[28] Skrewdriver: "I don't like you", *All Skrewed Up*, 1977 y Estopa: "pastillas de freno", *¿La calle es tuya?*, 2004.
[29] Calle 13: Latinoamérica, *Entren los que quieran*, 2010.
[30] Pablo Hásel: "Síndrome de Estocolmo", 2012. Esta canción, supuestamente iba a ser publicada en su álbum "Sigue desnudándose la dictadura del capital" pero parece que nunca vio la luz en su forma original si bien sigue estando accesible en su canal de youtube: https://www.youtube.com/watch?v=IDVhyj8lnAc

> "Empty «ya» pockets son; they got you thinking that what «ya» need is what they «'sellin». Make you think that buying is rebellion. From the theaters to malls on every shore. That thin line between entertainment and war".[31]

Y que es una senda análoga por la que transita la letra de la canción que, para esta misma temática, seleccionó otra alumna:

> "¡Izquierda! Tú no eres de izquierdas. ¡Derecha! Tampoco de derechas. ¡De centro! Tú eres de centro comercial, anormal. Me han dicho que de casa te has cambiado, ya no vives en el acosado. Te has ido a vivir al centro comercial, anormal, anormal, al centro comercial".[32]

El resultado fue cuanto menos muy prometedor y a partir de ambas experiencias procuré aprender de los errores –poco uso de fuentes secundarias para contextualizar estas canciones, ausencia de apoyos audiovisuales, etc.– para incorporar ciertas novedades que paso a desarrollar en el siguiente apartado.

3. Afinando el método

Como comentaba con anterioridad, la puesta en marcha de la iniciativa había colmado mis expectativas en lo referente a motivar al alumnado y mejorar su compromiso hacia las asignaturas. Sin embargo existía un claro margen de mejora. Lo más urgente era evitar que los estudiantes pudieran aprovechar la información disponible en internet para plagiar los contenidos de páginas especializadas en encontrar significados a las letras. Desde entonces les exijo que al final del entregable indiquen qué fuentes han utilizado para la elaboración de sus documentos, incluyendo las referencias online. Además, para completar la práctica establecí un turno de breves exposiciones donde podría comprobarse que efectivamente el alumnado era capaz de verbalizar sus reflexiones sobre las piezas seleccionadas. Al mismo tiempo, las presentaciones orales habitualmente pueden acompañarse de la proyección del videoclip de la canción. Aunque el mismo no siempre es una pieza digna de comentario, existen casos donde al valor de la letra se suma el análisis que puede hacerse de auténticas obras maestras como los cortes extraídos de la película The Wall.[33]

Todas estas novedades fueron implementadas a partir del curso 2014-15 y se prolongaron en el 2015-16. En el primero se dio la circunstancia de que la asignatura "Historia II (Edad Contemporánea) la impartía a alumnos del grado de musicología de la Universidad Complutense de Madrid. Por ende, no solo eran personas muy interesadas por la música sino que además pude aprender mucho de ellos al abrirme las puertas a nuevos estilos y épocas que, hasta ese momento, ni siquiera había contemplado como susceptibles de ser utilizadas

[31] Rage Against the Machine: "No Shelter", *Godzilla*, 1998.
[32] Lendakaris muertos: "Centro comercial", *Lendakaris muertos*, 2005.
[33] Pink Floyd: *The Wall*, 1982.

para mis clases. De este modo, una de las competencias específicas recogidas en la guía de la asignatura –"Diseñar estrategias para integrar la música en proyectos de carácter interdisciplinar"–, se convirtió en este caso en una práctica bidireccional que me sirvió para refinar aún más los rudimentos metodológicos pero también teóricos de esta clase de ejercicios.[34]

Por primera vez algunos alumnos utilizaron composiciones musicales anteriores al siglo XX y, como decía, se abrieron a géneros menos mayoritarios entre la juventud como puede ser la ópera o la zarzuela. Desde la perspectiva de historia económica contemporánea la presentación de la canción "China", centrada en los sucesos de la plaza de Tiananmén, resultó una perfecta ocasión para conversar sobre el modelo de crecimiento de este país y los costes sociales del mismo.[35] También los procesos de descolonización aparecieron en escena a partir de "Forward March", himno independentista vinculado a Jamaica pero muy aprovechable para debatir sobre este fenómeno en general así como acerca del neocolonialismo.[36]

El resto de piezas preferentemente se agruparon en torno a fenómenos políticos y sociales más convencionales como pueden ser la guerra civil española, la caída del muro de Berlín, etc. Simplemente querría destacar una canción que, más allá de su contenido netamente político sirvió para deliberar sobre las economías de exportación, los shocks petrolíferos de los setenta y las grandes multinacionales. Se trata de "la están cagando", una composición que utilizaba una pieza popular venezolana para cargar contra el presidente Nicolás Maduro y el chavismo:

> "Cómo es que va ser posible que hoy estemos esperando la importación de alimentos que estamos necesitando [...]"...Será que no se da cuenta que nos estamos endeudando, con esos benditos chinos, nos están «escoñetando»".[37]

La última experiencia hasta la fecha ha sido con alumnos de los grados de Historia e Historia del Arte en la Universidad Autónoma de Madrid quienes cursaban, respectivamente, las asignaturas de Historia del Mundo Actual e Historia y cultura moderna y contemporánea. Con ellos procuré seguir la misma dinámica si bien, con vistas a desarrollar algunas innovaciones en próximos cursos, solicité a determinados alumnos que en su entregable habían de añadir una adenda junto al apartado de fuentes y referencias. En la misma, les requería que señalaran al menos dos manuales u obras de consulta al uso donde se contextualizara el contenido de la canción con la que habían trabajado. Así, por ejemplo, un estudiante que escogió "cómo hacer crac" del artista asturiano Nacho Vegas, se vio obligado a manejar la *Historia Económica Mundial* de

[34] "Guía docente del Grado en Musicología. Facultad de Geografía e Historia. Universidad Complutense de Madrid. Curso 2014.15", página 50, accesible en https://www.ucm.es/data /cont/media/www/pag-75434/Gu%C3%ADa%20Docente%20del%20 Grado%20en%20 Musicolog%C3%ADa.%20Curso%202014-2015.pdf
[35] Joan Baez: "China", *Speaking of Dreams*, 1989.
[36] Derrick Morgan: Forward March, *Seven Letters*, 1969.
[37] Se trata de una canción que se hizo viral en las redes sociales por lo que no ha sido posible establecer su autoría. Accesible en https://www.youtube.com/watch?v=sWiWJHbPYK4

Francisco Comín para encontrar en los últimos epígrafes de su noveno capítulo una introducción a la gran recesión del siglo XXI.[38] Aún tengo qué idear el modo para evitar que exista una desconexión entre el contenido de la práctica y la contextualización ya que muchos estudiantes acabaron por realizar lo que parecían dos tareas independientes. Empero, parece una buena vía para garantizar su contacto con obras de consulta que sirvan para complementar los apuntes al uso, propios o heredados, de los que nunca quieren desprenderse.

Entre las canciones de interés para la historia económica que se expusieron en clase cabe destacar, en primer lugar, "Brother, Can You Spare a Dime?", una pieza excelente para trabajar la gran depresión tras el crack del 29.[39] La reconversión industrial fue un tema abordado en clase gracias a una canción de la banda gallega Los Limones. Una ácida pieza sobre la ciudad de Ferrol que analiza la crisis demográfica y económica de esta villa portuaria estrechamente vinculada a la industria naval:

> "Vivo al lado del mar, en un pueblo donde perder es lo normal, los que pudieron escapar juraron no volver jamás [...] La fábrica cerró, las máquinas pararon, se secó el sudor".[40]

También el desarrollismo encontró su espacio a partir del análisis de la "Chica Yé Yé"; música ligera que servía de banda sonora a la invasión pacífica de turistas –tomando la expresión prestada del historiador Sasha Pack– y perfecta coartada para sumergir a alumnado en los cambios socioeconómicos de la década de los sesenta en España, sin olvidar el filón que supone la canción desde una perspectiva de género.[41]

No obstante, fue la crisis económica de este siglo y sus consecuencias la que volvió a centrar la mayoría de las miradas. En este sentido cabe destacar la iniciativa de un alumno de mapear aquellas composiciones que, de una u otra manera, han abordado esta realidad en el ámbito español. Así, mencionó a artistas tan variopintos como Fito y Fitipaldis:

> "Cuando pase ya la tempestad, habrá tiempo para hacerlo bien. Nos vendieron tanto bienestar que no hay manera de poder estar bien. Mientras todos dicen «nadie es culpable de nada», dime si sonrío con la gravedad adecuada. Tiempo de ladrones, de cerrar las persianas".[42]

Vetusta Morla:

> "Cambiaron paz por deudas, ataron nudos, cuerdas. Y la patrulla nos detuvo por mirar. [...]Fundieron plomo y cobre, pusieron sal en sobres. Alerta, hay un testigo. Nos han dejado vivos. Fue un atraco perfecto,

[38] Nacho Vegas: "Cómo hacer crac", Cómo hacer crac, 2012 y Comín F. (2011)
[39] Rudy Valle and his Connecticut Yankees, "Brother can you spare a dime?", 1931.
[40] Los Limones: Ferrol, *Música clásica*, 1992.
[41] Pack, S. D. (2009)
[42] Fito y Fitipaldis: "Nada de nada", *Huyendo conmigo de mí*, 2014.

excepto por esto. Nos queda garganta, puño y pies. No fue un golpe maestro, dejaron un rastro. Ya pueden correr. Ya vuelve la sed".[43]

Pony Bravo:

> "Yo soy el político neoliberal, me gusta ir a las fiestas del Banco Central. Vuela la cocaína por los despachos del capital, vótenme, porque mi rumba está buena, [...] Yo hago lobby, lobby, lobby, lo vi robar, lo vi robar, lo vi robar. [...] Sarkozy-kozy-kozy, Sarkozy-cosí-cosá".[44]

Nacho Vegas:

> "¿Dónde está nuestro pan, patrón? ¿Dónde quedó todo ese dinero? Lo tiene oculto bajo el colchón, ¿o lo escondió en otro sucio agujero? Yo tengo un Tàpies, dice Juan Luis. Yo tengo un Antonio López, dice Jaume. ¿Quién de los dos sabrá decir cuántos muertos tiene a sus espaldas? Y hay fantasmas recorriendo Europa entera, van desde Berlín a Pola Lena. Se oyen ruidos de cadenas que hoy chasquean, hoy que hay luna llena".[45]

o, finalmente, Niños Mutantes:

> "Caerán todos los bancos, caerán, y el dinero será un mal recuerdo. Arderán los ladrones, arderán, y sus cenizas se irán con el viento. Vosotros no sois más que reptiles, sanguijuelas, alimañas, piratas del aire, malnacidos, devolvednos la luz a los ciegos".[46]

Canciones muy diversas pero que comparten un mismo denominador común. Todas ellas fueron compuestas entre 2012 y 2014 para combatir esa sensación de hartazgo compartida por millones de españoles cansados de sufrir en sus carnes una crisis económica de la que nadie se ha querido responsabilizar. Un controvertido tema que puede perfectamente ser abordado desde un punto de vista académico como demuestran los solventes trabajos que han ido apareciendo en los últimos años.[47] Por tanto, un necesario debate que puede trasladarse a las aulas utilizando este tipo de composiciones musicales como perfecto reclamo para garantizar una mayor implicación por parte del alumnado.

Conclusiones

Con esta comunicación se pretendía un objetivo tan simple como ambicioso. Encontrar un método que sirviera para mejorar la motivación de los estudiantes a la par que lograr que éstos desarrollen de forma adecuada una serie de

[43] Vetusta Morla: "Golpe maestro", *La deriva*, 2014.
[44] Pony Bravo: "el político neoliberal", *De palmas y cacería*, 2013.
[45] Nacho Vegas: "Polvorado", *Resituación*, 2014.
[46] Niños Mutantes: "Caerán los bancos", *Náufragos*, 2012.
[47] A modo de ejemplo, Comín F. y Hernández M.; Llopis, E. y Maluquer de Motes, J. (eds.) (2013) y Manera, C. (2013).

competencias tan necesarias como aprender a pensar críticamente, a utilizar argumentos respaldados historiográficamente, etc. Para ello no existen fórmulas mágicas pero una opción perfectamente viable es el uso de canciones como elemento que allane la distancia que suele separar a docente y discente. El lenguaje de la música es universal y, sobre todo, estamos hablando de composiciones y artistas que ellos siguen o escuchan en su vida fuera de las aulas. Estamos, por tanto, en un punto de encuentro común que tiende puentes hacia las dos orillas del aprendizaje.

El diseño de las prácticas para trabajar con canciones no es excesivamente sofisticado, consciente que no hace falta estar cada curso descubriendo el Mediterráneo. Se trata de ofrecer espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar su creatividad. Procurar que el profesor asuma ese necesario papel como facilitador de conocimientos, pero no centro único del proceso educativo. No es algo que deba ser complejo asumir. Así, al igual que el burgués gentilhombre ideado por Molière, yo también fui de pronto consciente de que hacía años que hablaba en prosa con mis estudiantes. Simplemente hacía falta dar el salto y atreverme a poner en marcha una iniciativa que hasta el momento está arrojando un saldo muy satisfactorio. Es cierto que no todos los estudiantes tienen un mismo aprovechamiento. En esta comunicación me he centrado en las piezas musicales susceptibles de tener un valor para la historia económica. De ahí que el resultado pueda quedar un poco difuminado pues, por poner tan solo un ejemplo, me he encontrado con varios alumnos que se han empeñado en trabajar con una canción del musical de los Miserables con escaso éxito. Bien porque no lo contextualizaron correctamente o bien por quedarse muy en la superficie en su análisis. Es decir, no es suficiente con hablar su idioma, hace falta que el alumno juegue su parte como pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje.

En todo caso a partir de las experiencias aquí esbozadas queda claro que existe un claro potencial. Faltaría una mayor conexión entre teoría y práctica. Además sigue siendo difícil para determinados estudiantes comprender que lo importante de estas canciones puede ser no solo su contenido sino el valor que adquieren como documentos de una realidad determinada o de un momento histórico concreto. Por último, íntimamente ligado a los presupuestos del aprendizaje por descubrimiento, será necesario idear alguna clase de método que impida que determinados alumnos se vean incapaces de encontrar un sentido a estas prácticas más allá de su necesidad de ser evaluados. En otras palabras, que encuentren utilidad a los conocimientos que manejamos a lo largo del curso. Ese objetivo junto al de lograr que lean más se repite como un mantra en cada encuentro de didáctica que hemos venido celebrando. Habrá que seguir afinando los instrumentos y subir el volumen de nuestras innovaciones.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (2011) “Sobre la situación social de la música”, en Adorno, T. W., *Escritos Musicales V. Obra Completa, 18*, pp. 762-809. Madrid

Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (eds.) (2015) *Historia y cine: la construcción del pasado a través de la ficción*. Zaragoza.

Browna, R. y Browna, N. (1997) "Use songs to teach", Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13 (4), pp. 349-354.

Castells, M. (2005) La era de la información (vol.1): economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Madrid.

Claerr, T. A. y Gargan, R. (1984) "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", *OMLTA Journal*, pp. 28-32.

Comín, F. (2011) *Historia económica mundial. De los orígenes a la actualidad*. Madrid.

Comín F. y Hernández M. (2013*) Crisis económicas en España. 1300-2012. Lecciones de la historia*. Madrid.

Coromina, I. S. (1993) "An original approach to the teaching of songs in the classroom", *English Teaching Forum*, 31 (3), pp. 27-28.

Díaz Bravo, R. (2015) "Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24, pp. 203-214.

Downes, S. (2012) *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. [Consulta 10 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Duffy T, M. y Jonassen, D. H. (ed.) (1992) *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. London.

Escobar, E., Gómez, M. y Arboleda, A. (2011) "La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés", *Revista Lenguaje*, 33 [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en: http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/486/499

Folgueira Lombardero, P. (2010) "La idea de historia en el Heavy Metal español", *Tiempo y sociedad*, 3, pp. 5-41.

Fosnot, C.T. (ed.) (1996) *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. New York.

García Conesa, M. I. y Juan Rubio, A. D. (2015) "El uso de rimas y canciones en la enseñanza de inglés en Educación Primaria", *Docencia e Investigación*, 25 (2), 83-101.

Gardner H. (2011) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York.

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1*. Bilbao.

Hormigos Ruiz, J. (2010) "Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido", *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, pp. 91-98.

Hueso Montón A. L. y Camarero Gómez, G. (Coords.) (2014) *Hacer historia con imágenes*. Madrid.

Jackson, J. H. y Pelkey, S. C. (eds.) (2005) *Music and History: Bridging the Disciplines*. Jackson

Kop, R. y Hill A. (2008) "Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?", *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 9 (3). [Consulta 10 de abril de 2016]. Disponible en: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/523

Krasnozhon, L. A. (2013) "Using Popular Music to Teach Principles of Economics: Beyoncé's Take on Demand and Quantity Demanded", *Journal of Private Enterprise*, 28, pp. 139-149.

Lawson, R., Hall, J. y Mateer, G.D. (2008) "From Abba to Zeppelin, Led: Using Music to Teach Economics", *The Journal of Economic Education*, 39 (1), p. 107

Llopis, E. y Maluquer de Motes, J. (eds.) (2013) *España en crisis. Las grandes crisis económicas, 1348-2012*. Barcelona.

Lopera, S. (2003) "Useful Ideas when Taking Songs to a Class", *Íkala*, 8(1), pp. 135-149.

López Zapico, M. A. (2001) "Canciones de las sufragistas norteamericanas", en VV.AA. *I Jornadas de Historia Contemporánea*, pp. 19-31. Oviedo.

Manera, C. (2013) *The Great Recession (A Subversive View)*. Brighton.

Marcus, A. S. (ed.) (2007) *Celluloid Blackboard. Teaching History with Film*. Charlotte.

Marcus, A. S, Metzger, S. A., Paxton, R. J. y Stoddar, J. D. (2010) *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*. New York.

Martínez Lagares, M. D. (2015) "Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones", *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27, [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores.pdf?documentId=0901e72b81ef53fc

Martínez Zapara, I. A. (2015) "La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las canciones. Visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria", en Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y De la Montaña Conchiña, J. L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 251-257. Cáceres.

Mateer G. D. y Rice, A. (2007) "Using Flash to Create Synchronized Lyrics and Music to Teach Economics", *Perspectives on Economic Education Research*, 3 (1), pp. 53-64.

Mateer, G. D., Hall, J., Lawson, R. y Rice, A. (2008) "Teaching Private Enterprise Through Tunes: An Abecedarium of Music for Economists", *Journal of Private Enterprise*, 23(2), pp. 157-166.

Monreal Azcárate, M. (2011) "Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE", en De Santiago Guervós, J. (ed. lit.) et al. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 2, pp. 1167-1178.

Monreal Guerrero, I. M. y Sobrino López, D. (2014) "La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria", *Eufonía: Didáctica de la música*, 62, pp. 63-71.

Montemayor Ruiz, S. (Coord.) y Bertrand Baschwitz, C. (dir. ed.) (2008) *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. Madrid.

Pack, S. D. (2009) *La invasión pacífica. Los turistas y la España de Franco*. Madrid.

Salvador, A. (1997) Cine, literatura, historia: novela y cine. Recursos para la aproximación a la historia contemporánea. Madrid.

Shen, C. (2009) "Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT", *English Language Teaching*, 2 (1) [Consulta: 3 de mayo de 2016]. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082242.pdf

Siemens, G. (2005) "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), pp. 3-10.

Tinari,F. D y Khandke, K. (2000) “From Rhythm and Blues to Broadway: Using Music to Teach Economics”, *The Journal of Economic Education*, 31 (3), pp. 253-270.

Van Horn, R. y Van Horn, M. (2013) “What Would Adam Smith Have on His iPod? Uses of Music in Teaching the History of Economic Thought”, *The Journal of Economic Education*, 44 (1), pp. 64-73.

Whitmer, M. (2005) “Using Music to Teach American History”, *Organization of American Historians Magazine of History*, 19 (4), pp. 4-5.

Zukas, A. (1996) “Different Drummers: Using Music to Teach History”, *Perspectives: Newsletter of the American Historical Association*, 34 (6), pp. 27-33.

La globalización en la historia: una asignatura de máster

Globalization in History: A master's subject

Ramon Ramon-Muñoz
Universitat de Barcelona

Marc Prat Sabartés
Universitat de Barcelona

Javier Silvestre Rodríguez
Universidad de Zaragoza

Resumen:

El mundo actual es un mundo globalizado. Esta comunicación presenta el caso de una asignatura de máster dedicada a la globalización económica en perspectiva histórica. Explica los diversos ámbitos que componen el proceso de planificación y la práctica docente de dicha asignatura, desde el establecimiento de los objetivos hasta su evaluación, pasando por los contenidos y los materiales utilizados. Por todo ello, esta comunicación puede ser útil para aquellos docentes interesados en introducir contenidos sobre el proceso de globalización, una realidad del pasado y del presente.

Palabras clave: máster; globalización; historia económica.

Abstract:

Today the World is a global World. This paper presents a master course on economic globalization with an historical perspective. It explains all the elements of the planning and teaching process: objectives, evaluation, contents and materials. Therefore, this paper can be useful to all professors interested in topics related with both the historical and current globalization processes.

Keywords: master; globalization; economic history.

Introducción[1]

La asignatura "La globalización en la historia" es una asignatura optativa del Máster Interuniversitario en Historia Económica de las universidades de Barcelona (UB), Autónoma de Barcelona (UAB) y Zaragoza (UZ). Se imparte desde el curso 2008-09 y, en la actualidad, su seguimiento equivale a 3 créditos ECTS y un total estimado de dedicación de los alumnos de unas 75 horas por curso, de las cuales 27 corresponden a actividades presenciales, 24 a trabajo tutelado y/o dirigido y otras 24 de trabajo autónomo.

¿Por qué es importante una asignatura de globalización en perspectiva histórica? ¿En qué medida contribuye a mejorar el conocimiento, la formación y las competencias de los alumnos? La asignatura define la globalización de la misma manera que lo han hecho muchos economistas e historiadores económicos (e.g. O'Rourke y Williamson 1999): el proceso de integración de los mercados internacionales de bienes y servicios y de factores de producción (capital y trabajo). Pero también señala la existencia de planteamientos alternativos a dicha definición, y, por tanto, discute sobre la cronología de la globalización. Además, insiste en el hecho que la integración de los mercados no es un fenómeno constante en el tiempo (y el espacio).Y, sobre todo, abunda sobre los determinantes de la globalización (y desglobalización) y en el impacto que dichos procesos han tenido en ámbitos tan importantes como el crecimiento económico, la evolución de la desigualdad de la renta y de la pobreza o el desarrollo de las políticas sociales y del estado del bienestar.

Planteada de esta forma, el interés de la asignatura parece evidente. El mundo actual es un mundo cada vez más globalizado, en el que el fenómeno de la globalización afecta a un creciente número de personas y lo hace de manera más intensa. Los estudiantes del máster no son ajenos a esta situación. Para ellos, ya sean economistas o bien historiadores, la comprensión y análisis de este fenómeno des de una perspectiva de largo plazo deberían contribuir a entender mucho mejor el mundo actual que es, finalmente, el objetivo último de la educación.

El resto de esta comunicación se articula en tres secciones y unas conclusiones. El primer apartado describe los objetivos y las competencias de la asignatura. La segunda sección se centra en su organización, metodología y evaluación. Le sigue una sección en la cual se describen, de manera resumida, los contenidos de la asignatura. Finalmente, las conclusiones cierran el trabajo a modo de valoración y reflexión.

[1] Dos de los autores son miembros del Grupo Consolidado de Innovación Docente en Historia Económica, Política y Social de la Universidad de Barcelona (GIDHEPSUB).

1. Objetivos y competencias

El objetivo general de la asignatura es describir y analizar los procesos de integración de los mercados de productos y de factores de producción (capital y trabajo) que han tenido lugar desde principios del siglo XIX hasta la actualidad. Concretamente, se aborda la cronología, los condicionantes, las causas y las consecuencias de los procesos de integración y desintegración, con la intención última de que los hechos del pasado sirvan para entender mejor el presente. Por ello, la asignatura contrasta la teoría con la evidencia empírica (entre lo que deberíamos esperar que sucediese y lo que sucedió realmente). Este contraste se realiza a través del análisis de los impactos esperados de la globalización, atendiendo a las distintas respuestas que dichos impactos han podido provocar y a las consecuencias que, finalmente, estas respuestas han podido generar.

En este marco general que acabamos de describir, se inscriben otros objetivos, vinculados con el desarrollo de diversas competencias por parte de los alumnos. Las primeras están vinculadas a aspectos relacionados con la mejora del rendimiento. Así, se persigue que el alumno desarrolle la capacidad para: a) adquirir las habilidades que permitan un aprendizaje autodirigido o autónomo y, también, b) leer razonadamente y evaluar de forma crítica artículos de investigación en historia económica e identificar las contribuciones esenciales así como aquellas que estén en la frontera del conocimiento, y c) aplicar el razonamiento teórico para avanzar en la descripción y comprensión de las realidades socioeconómicas del pasado. El segundo grupo de competencias debe vincularse a la orientación del máster de historia económica hacia la investigación. Por tanto, se intenta potenciar la capacidad para: a) adquirir conocimientos que tengan aplicabilidad para desarrollar una investigación; b) establecer preguntas de investigación e hipótesis originales basadas en un marco teórico relevante que puedan contrastarse empíricamente; y c) buscar y analizar datos históricos, identificar las fuentes de información relevantes y abordarlas de manera crítica, para obtener un conocimiento adecuado de las sociedades y economías del pasado. Finalmente, se persigue dotar al alumno de capacidad para reconocer, analizar y evaluar la complejidad y el funcionamiento de las economías del pasado y, asimismo, enfrentarse a esta complejidad para formular juicios propios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas del historiador económico en el mundo actual.

2. Organización, metodología y evaluación

Para conseguir los objetivos señalados y permitir que el alumno alcance las competencias descritas, la asignatura se organiza en tres partes, las cuales tienen, como se detallará posteriormente, una estructura homogénea, aunque en cada una de ellas se privilegia el desarrollo de alguna de las competencias descritas anteriormente y se introduce la metodología y el sistema de evaluación que más se adecua a ellas. En la primera parte de la asignatura, dedicada a las emigraciones internacionales y, por tanto, al mercado de trabajo, la clase magistral se combina con el trabajo autónomo del alumno, la lectura de

artículos y, finalmente, la realización de un ensayo (máximo 1000 palabras) que los alumnos deben realizar fuera del aula, y que es evaluado por el profesor. El ensayo debe tratar sobre el debate acerca de las restricciones a la inmigración, que han aumentado desde principios del siglo XX y que probablemente suponen la gran diferencia entre las dos grandes oleadas migratorias del siglo XIX y la actual (que empezó después de la segunda guerra mundial). Los alumnos deben leer un artículo de Clemens (2011) y dos reseñas (muy elaboradas) de un libro de Collier (2013), que son aportaciones que defienden posturas diferentes. Este ensayo obliga a los alumnos a reflexionar sobre las políticas migratorias, los efectos de la emigración (para los países de origen, los de destino y el propio inmigrante), la escasa relevancia de los acuerdos entre países (en comparación, por ejemplo, con el mercado de bienes y servicios) y, en definitiva, los beneficios y costes que tendría un mercado de trabajo internacional más libre, más parecido al del siglo XIX.

En la segunda y tercera parte de la asignatura, dedicadas a los mercados de bienes y servicios y de capitales, respectivamente, las clases magistrales se combinan con la discusión de lecturas en el aula. Seleccionadas por el profesor y preparadas previamente por los alumnos, las lecturas buscan plantear temas polémicos, abordados desde posiciones totalmente distintas o bien a partir de aproximaciones metodológicas diferentes. Los contenidos de dichas lecturas son finalmente evaluados, conjuntamente con otros temas del curso, en una prueba escrita en la que se pretende que el alumno sea capaz de integrar los contenidos de las lecturas objeto de discusión en el marco general de los contenidos de la asignatura, así como a situaciones vinculadas con problemas actuales.

A lo largo de este último curso, un primer grupo de lecturas se han centrado en analizar aspectos vinculados a uno de los factores vinculados a los procesos de globalización (o desglobalización): la política comercial. Por una parte, se trataba de establecer la relación entre policía comercial y crecimiento económico en el siglo XIX (Tena-Junguito 2010 y Sibylle y O'Rourke 2011). Por otra, se pretendía reflexionar sobre los determinantes de la política comercial y el apoyo de la población otorgaba a uno u otro tipo de política a finales del siglo XX (Mayda y Rodrik 2005). Una segunda lectura ha permitido discutir sobre aspectos importantes de la segunda globalización: los procesos de integración comercial y de "desintegración vertical" de la producción en las últimas décadas del siglo XX, su impacto sobre los salarios de los trabajadores poco cualificados en las economías occidentales y, finalmente, las respuestas de política económica ante dicha situación (Feenstra 1998). En relación al mercado de capitales, los alumnos han leído un capítulo de carácter descriptivo (James 2014) que complementa lo explicado en clase y la última lectura se ha centrado en analizar la llamada paradoja de Lucas y sus determinantes para el siglo XIX, es decir, la observación de que los flujos de capital desde el mundo desarrollado a los países pobres son relativamente modestos (Clemens y Williamson 2000).

3. Contenidos y materiales

Como se ha señalado anteriormente, la asignatura se organiza en tres grandes bloques, los cuales corresponden a los tres principales ámbitos de globalización económica tratados generalmente por la historiografía sobre el tema: 1) mercado de trabajo; 2) mercado de bienes y servicios; 3) y, finalmente, mercado de capitales.

En cada uno de estos grandes bloques se realiza una división cronológica en la que se distinguen cuatro períodos: 1) la transición hacia la globalización (c. 1500- principios del s. XIX), en la que se parte del debate entre O'Rourke y Williamson (2002 y 2004) y Flynn y Giráldez (2004), sobre cuándo empezó la globalización; 2) la primera globalización, que habría transcurrido entre principios del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial, vinculada a un proceso de integración de mercados; 3) la "desglobalización" durante el periodo de entreguerras (1914-1945), que se habría caracterizado por una desintegración de los mercados internacionales; 4) y, finalmente, la segunda globalización, desde 1945 hasta la actualidad, si bien en el caso del mercado de capitales debería distinguirse entre el período de Bretton Woods (1945-1971) y los años posteriores.

Los tres grandes bloques que componen la asignatura están además precedidos de una breve introducción sobre la globalización en la que además de definir el concepto se apuntan brevemente algunos de los temas que se desarrollarán a lo largo de la asignatura como, por ejemplo, el debate sobre los inicios de la globalización; la existencia de periodos de más globalización/desglobalización, las causas principales del proceso de globalización (y desglobalización), así como sus efectos en los mercados de bienes y servicios y los factores de producción. También se tratan los impactospotenciales de la globalización sobre el crecimiento económico, la desigualdad o el bienestar, y las respuestas de los agentes ante estosimpactos. Además se analizan las relaciones complementarias y sustitutivas entre el comercio, los movimientos migratorios y los flujos de capital; así como las implicaciones en términos de política económica. Finalmente, se hace hincapié en las principales similitudes y diferencias entre períodos.

3.1. Las emigraciones internacionales (el mercado de trabajo)

Como se ha señalado más arriba, uno de los ejes en torno al cual se organiza la docencia en esta asignatura es la división del tiempo en varios periodos. En el caso de las emigraciones internacionales, tras una brevísima introducción a la movilidad desde el origen de la humanidad, el primer periodo corresponde a la "transición hacia la globalización" que tuvo lugar desde aproximadamente el final del siglo XV hasta principios del siglo XIX. El segundo periodo es el de la primera globalización, y acaba con la primera guerra mundial. Después se trata el convulso periodo de entreguerras y, finalmente, se aborda la segunda globalización, que llegaría hasta nuestros días.

Quizá sea necesario hacer dos aclaraciones con respecto a estos periodos. En primer lugar, se tiene en cuenta que Adam McKeown (2004) ha criticado el hecho de considerar a la primera guerra mundial como el final de la primera globalización cuando se estudian los movimientos migratorios en Asia (sería más bien la segunda guerra mundial el final de este periodo). De manera que Europa y Asia antes de 1945 se estudian por separado. En segundo lugar, aunque en sociología y otras ciencias sociales es común referirse a la década de 1980 (o incluso posteriores) como el principio de la segunda globalización, en esta asignatura se considera un periodo más largo que empezaría tras acabar la segunda guerra mundial.

Dentro de cada periodo, se trata de seguir un esquema similar en el que, en la medida de lo posible (y tratando de no resultar repetitivo), se abordan cuatro aspectos de las emigraciones: los hechos, es decir, algunas cifras muy generales; la distribución espacial (países de origen y destino); las causas; y los efectos sobre los países de origen, los países de destino y los propios inmigrantes.

Este enfoque tiene la intención de fomentar un análisis comparado que permita conocer las similitudes y diferencias entre el pasado y el presente, con la intención principal de entender mejor la situación actual. Algunos posibles ejemplos a este respecto serían el "desdramatizar" los efectos de las emigraciones, pero entender que puede haber "perdedores"; entender la "auto-selección" positiva o negativa de los emigrantes y por qué los más pobres suelen tener más dificultades para emigrar; en este sentido, entender la relación entre crecimiento económico y emigración; conocer la historia migratoria de los países; juzgar las políticas migratorias, etc.

Posiblemente sean las causas y los efectos de las emigraciones las partes más importantes de esta parte de la asignatura (con respecto a la política migratoria, véase el apartado sobre evaluación). En cuanto a las causas, se usa un enfoque muy general, que es útil para entender las emigraciones de cualquier periodo, basado en tres (o cuatro) factores: las diferencias salariales y/o en oportunidades de empleo; los costes de desplazamiento e integración; y las redes migratorias (a los que habría que sumar el posible efecto de la estructura demográfica). Las causas se tratan también desde un tipo de vista macro (países) y micro (individuos) y se hace hincapié en algunos importantes cambios que han tenido lugar a lo largo del tiempo (como el más que probable aumento de la emigración de mujeres). Se estudian también emigraciones forzadas, como las que tuvieron lugar tras las dos guerras mundiales (y, muy brevemente, el posible aumento de la emigración causado por el cambio climático, la actual llegada de refugiados, etc.)

Con respecto a los efectos, tanto para el pasado como para el presente se analizan algunos efectos importantes (o no) sobre los países de origen, por ejemplo, los efectos sobre el mercado de trabajo, el sistema demográfico, las remesas, etc.; y lo mismo se hace en el caso de los efectos sobre los países de destino, entre otros los efectos sobre el mercado de trabajo y sus repercusiones (cambio en la política migratoria en los EEUU y otros países de destino a principios del siglo XX, por ejemplo). También se abordan los efectos sobre el

propio inmigrante (¿cómo es la integración? ¿hay diferencias entre el presente y el pasado?)

El hecho de contar con más información sobre el presente, y probablemente también el hecho de que la segunda globalización es más compleja (más países involucrados, por ejemplo), permite analizar más efectos, o con mayor profundidad (además del mercado de trabajo, el sistema demográfico y las remesas). Por ejemplo, sobre el país de origen, el *brain drain*, el *care drain* y el sistema político (o las instituciones en general); sobre el país de destino, por ejemplo, el estado del bienestar, el sistema político y el mercado de la vivienda, además de tratar (brevemente) el estudio en auge de la percepción de la inmigración y los debates en torno a la "cantidad de diversidad" y el crimen. También el análisis de los efectos de la emigración sobre el propio emigrante puede ser más rico para el presente, al permitir analizar varios indicadores además de los relacionados con el mercado de trabajo.

Este sería el temario:

1. Cambios en el modelo migratorio antes de principios del siglo XIX

2. El aumento de la emigración internacional: circa 1820-1913.
    - 2.1. Orígenes y destinos.
    - 2.2. Causas e impacto (sobre los destinos, los orígenes y los propios emigrantes).

3. El final del mercado del trabajo atlántico y las emigraciones en Asia, 1913-1945.
    - 3.1. El final del mercado del trabajo atlántico; las migraciones intra-europeas.
    - 3.2. Las emigraciones en Asia.

4. La reanudación de las emigraciones en masa desde 1945: cambios en los orígenes y los destinos.
    - 4.1. Principales sistemas migratorios en la actualidad.
    - 4.2. Causas e impactos (orígenes, destinos, inmigrantes).
    - 4.3. Políticas migratorias actuales.

5. Nuevas características de los movimientos migratorios y perspectivas.

Los materiales usados, libros, artículos e informes (por ejemplo, de la OCDE), son bastantes. No obstante, la base de la materia, en especial en lo que se refiere a la periodificación y los principales temas de estudio, está basada en, sobre todo, Hatton y Williamson (2005) y Golding, Cameron y Balarajan (2011). Aunque también resultan muy útiles algunos manuales de sociología de las emigraciones (por ejemplo, Massey et al. 1998; Castles y Miller 2003) y algunos libros de historia (Hoerder, 2002; Lucassen 2005, etc.).

3.2. El mercado de bienes y servicios

Siguiendo el esquema general de la asignatura, el bloque dedicado al mercado de bienes y servicios se divide en cuatro grandes períodos, empezando por los antecedentes de la globalización. En este apartado, y en el marco de la polémica entre O'Rourke y Williamson (2002 y 2004) y Flynn y Giráldez (2004) señalada anteriormente, se intenta responder a la pregunta de si existen (o no) evidencias sobre la integración de mercados de bienes con anterioridad a las décadas iniciales del siglo XIX, atendiendo tanto al comercio intraeuropeo e intraasiático com al intercontinental. En este sentido, la respuesta a esta pregunta permite dar a conocer al alumno las diferentes metodologías e indicadores utilizados en historia económica para medir la integración de mercados y también presentar las contribuciones más recientes a este respecto, como las de Rönnbäck (2009), Bateman (2011), Federico (2011 y 2012), Dobado-González, García-Hiernaux y Guerrero (2012 y 2015), Sharp y Weisdorf (2013) o Chilosi, Murphy, Studer y Coşkun Tunçer (2013).

Las partes correspondiendo a la primera globalización, la desglobalización de entreguerras y la segunda globalización se analizan a través de un esquema relativamente homogéneo. En primer lugar, se presentan los hechos principales sobre la evolución del comercio (crecimiento, desaceleración, etc.) y sus principales transformaciones (composición o flujos geográficos). En segundo lugar, se abordan las interpretaciones convencionales desde una triple perspectiva: los determinantes de los hechos presentados, su impacto sobre ámbitos relacionados con el crecimiento económico, la desigualdad y la distribución de la renta, y finalmente las respuestas de los agentes y de los gobiernos en términos de política económica. En tercer lugar, se intentan presentar algunas investigaciones recientes que confirman, matizan o incluso replantean algunas de las interpretaciones convencionales.

Con la adopción de esta perspectiva, se pretenden conseguir algunos de los objetivos señalados anteriormente. Por ejemplo, a través de esta aproximación el alumno puede adoptar una perspectiva crítica sobre los hechos e interpretaciones del pasado y el presente, identificar aquellas contribuciones que permiten avanzar en la frontera del conocimiento y, además, tomar consciencia de la complejidad que supone el análisis del funcionamiento de las economías del pasado. Asimismo, y en la medida que se establecen comparaciones entre la primera y la segunda globalización (como en el caso de la parte dedicada al mercado de trabajo) el alumno también puede tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre la actualidad y periodos anteriores y disponer de lecciones para el presente.

Un ejemplo del tipo de aproximación que se acaba de señalar puede verse a través de los contenidos desarrollados en la parte dedicada a la primera globalización. En este caso, se parte de cifras y datos generales sobre evolución y transformación del comercio elaborados por Maddison (1995 y 2003) y Kenwood y Lougheed (1990), complementados con información aportada por O'Rourke y Williamson (1999). Posteriormente, se interpretan dichas evidencias siguiendo en buena medida a estos últimos autores en lo que se refiere a las

causas, el impacto y las respuestas de la primera globalización comercial en la economía atlántica y en la "periferia" (O'Rourke y Williamson 2009; Williamson 2011). Y para finalizar se contrastan dichas evidencias e interpretaciones con algunas de las investigaciones que se han desarrollado últimamente, ya sea sobre el mismo crecimiento del comercio (Federico y Tena 2016), la cronología en la integración de mercados de bienes en el siglo XIX (Jacks 2006, entre otros), el papel de la política comercial y el tratado Cobden Chevalier (Accominotti y Flandreau 2008; Lampe 2009 y 2011, Tena-Junguito, Lampe y Támega-Fernandes 2012, entre otros) o bien la evolución de los costes comerciales y sus determinantes (Jacks 2006, Jacks y Pendakur 2010, o Jacks, Meissner y Novy 2010, entre otros).

En relación con el período de entreguerras (desglobalización) y el posterior a la segunda guerra mundial (segunda globalización) se sigue la misma lógica. Para el primero de los períodos citados, durante la exposición de contenidos se intenta, además, responder a preguntas como ¿Se produjo realmente un colapso general del comercio mundial durante la Primer Guerra Mundial?, ¿Qué sucedió y qué explica la trayectoria de los costes comerciales durante el período de entreguerras? ¿Hasta qué punto el arancel Smoot-Hawley (1930) fue responsable del colapso del comercio mundial? o ¿existe alguna relación de causalidad entre política comercial y política monetaria en la década de 1930?

Por lo que se refiere a la segunda globalización, algunas de las principales preguntas de este apartado giran en torno al impacto de las nuevas tecnologías, la difusión de la industrialización, los crecientes acuerdos bilaterales o regionales de libre comercio y el proceso de desintegración vertical en la evolución del comercio de bienes y el auge del comercio de servicios. También se plantean cuestiones sobre la relación existente entre segunda globalización, política comercial y crecimiento económico o sobre las actitudes y políticas como resultado de la globalización comercial, siempre en comparación con la primera globalización. Y, una vez más, se formulan interrogantes sobre los impactos distributivos de la segunda globalización, un aspecto que generalmente se discute en el marco del teorema Stolper-Samuelson (Stolper y Samuelson 1941) y que también se vincula a lo sucedido durante la primera globalización.
El esquema de los contenidos del bloque dedicado al mercado de bienes y servicios es el siguiente:

1. Antecedentes de la globalización
    1.1. El comercio internacional antes del siglo XIX: una perspectiva general.
    1.2. El debate O'Rourke y Williamson vs Flynn y Giráldez.
    1.3. La integración de mercados de bienes: viejas y nuevas evidencias.

2. La globalización del siglo XIX
    2.1. El crecimiento y la transformación del comercio y la integración de los mercados.
    2.2. Los determinantes de la globalización del comercio: un análisis de los costes comerciales.

2.3. Las consecuencias de la globalización del comercio (I): la economía atlántica.
2.4. Las consecuencias de la globalización del comercio (I): las economías de la periferia.
2.5. Una perspectiva general: globalización, crecimiento económico y desigualdad.

3. La desglobalización del período de entreguerras.
   3.1. Los años de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias para el comercio.
   3.2. El comercio mundial entre el fin de la Primera Guerra Mundial y la crisis de los años 1930: recuperación, transformación y sus determinantes
   3.3. El colapso del comercio, la desintegración de los mercados y reorientación de los flujos comerciales en la década de 1930: un análisis de las causas.

4. De la Segunda Guerra Mundial a la globalización de la segunda mitad del siglo XX.
   4.1. Comercio y conflicto bélico: una comparación de las dos guerras mundiales.
   4.2. Los determinantes de la globalización del comercio: un análisis de los costes comerciales.
   4.3. La doble dirección de la política comercial, 1950s-1970s: el mundo occidental y el "resto" del mundo.
   4.4. La "reglobalización" de finales del siglo XX y principios del XXI y las principales transformaciones del comercio internacional.
   4.5. Los impactos de la "reglobalización": crecimiento económico, desigualdad, actitudes y respuestas.

Los materiales utilizados en este bloque dedicado al mercado de bienes y servicios son muy abundantes. Además, de los ya mencionados, pueden citarse también los trabajos generales de Bordo, Taylor y Williamson (2003), Findlay y O'Rourke (2007) o James (2001).

3.3. El mercado de capitales

En esta parte del curso nos concentramos en los últimos 150 años, es decir, desde el último tercio del siglo XIX hasta la actualidad. Nos centramos pues en la explicación de la primera globalización de los capitales, en la desglobalización del periodo 1914-1945, y en la progresiva recuperación de los flujos internacionales de capitales después de la Segunda Guerra Mundial, que en este caso es lenta y no alcanza los niveles previos hasta la década de 1980, siendo la gran integración financiera internacional uno de los emblemas de la segunda globalización. Una parte importante de las horas de clase dedicadas a este bloque se dedican a explicar precisamente por qué los flujos internacionales de capitales han seguido esta evolución y para ello se utiliza como eje vertebrador el trilema de Mundell-Fleming. Esta aproximación es bastante común en la disciplina, y la siguen referentes como Eichengreen (1996) u Obstfeld y Taylor

(2004). En este sentido, existe un amplio consenso que la integración financiera internacional está muy condicionada por los sistemas monetarios y cambiarios internacionales. El trilema nos dice que no podemos tener al mismo tiempo un sistema de tipos de cambio fijos, libre movilidad internacional de capitales y autonomía de la política monetaria. Hay que renunciar a uno de estos tres elementos. Los últimos 150 años son un buen banco de pruebas porque ofrecen las tres posibilidades de este trilema, y ello ha condicionado las posibilidades de circulación internacional de los capitales. Así, en el último tercio del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, la vigencia del sistema del patrón oro supuso disponer de un sistema de tipos de cambio fijos en el que los capitales podían cruzar libremente las fronteras. Ello permitió un gran aumento de los flujos internacionales de capital y un gran avance en la integración financiera. La contrapartida era, lógicamente, la renuncia de los países a tener una política monetaria autónoma. En clase se discuten las distintas interpretaciones que se han dado al funcionamiento del patrón oro clásico y al papel que se le atribuye como causa de la integración financiera internacional (Eichengreen 1996, Obstfeld y Taylor 2004, Bordo y Rockoff 1996; Flandreau y Zumer 2004, Bordo y Flandreau 2003). También se relacionan los condicionantes políticos y sociales de este sistema con la adopción del euro a principios del siglo XXI.

Después de la Primera Guerra Mundial se intentó reconstruir el patrón oro pero éste no volvió a funcionar nunca de la misma manera, sobre todo porque los condicionantes políticos, sociales e ideológicos que se daban antes de la guerra habían quedado fuertemente erosionados. Durante la Gran Depresión de los años treinta el patrón oro se convirtió en un fuerte transmisor de la crisis, por sus tendencias deflacionistas y por la impotencia que imponía en el campo de la política económica. A medida que la crisis avanzaba los países lo iban abandonando, recuperándose mejor aquellos que antes lo hacían. Los años de entreguerras supusieron una desintegración financiera internacional, especialmente los de la Gran Depresión.

El desprestigio del *laissez faire* y del patrón oro en esos años fue enorme y permitió el cambio de paradigma teórico y de política económica en las siguientes décadas. En todo ello jugó un papel protagonista John M. Keynes, que además tuvo un papel directo en el diseño del sistema de Bretton Woods, nuevo marco de relaciones internacionales monetarias, cambiarias y financieras que rigió después de la Segunda Guerra Mundial. La obsesión de Keynes era que los gobiernos pudieran llevar a cabo políticas monetarias y fiscales anticíclicas cuando fuera necesario para evitar caídas en la actividad económica y el empleo como los de la Gran Depresión. De hecho, el pleno empleo, el crecimiento económico y una inflación moderada se convirtieron en la obligación del gobierno de cualquier país capitalista, especialmente los desarrollados. Ahora se optaba por tener autonomía de la política monetaria (y fiscal), por seguir teniendo tipos de cambio fijos (aunque revisables bajo ciertas condiciones), y se renunciaba a la libre movilidad de capitales. Esto último condicionó los flujos internacionales de capital y la integración financiera, que aunque progresaron durante la *Golden Age*, no alcanzaron los niveles relativos de la primera globalización hasta que colapsó el sistema de Bretton Woods en 1971.

En clase se discuten las características, las ventajas y contradicciones del sistema de Bretton Woods, y particularmente el dilema de Triffin, que predecía su imposibilidad a largo plazo, como efectivamente se demostró cuando Nixon suspendió la convertibilidad del dólar en 1971. A partir de ese momento, al renunciar a los tipos de cambio fijos, se pudo recuperar la libre movilidad de capitales, conservando la autonomía de la política monetaria. En este nuevo entorno, y bajo un contexto ideológico neoliberal, la explosión de los flujos internacionales de capitales ha sido enorme.

La parte final de este bloque de la asignatura se dedica a dos cuestiones. La primera es la dirección que han tomado los flujos de capital internacional en estos 150 años. Para ello se comenta la Paradoja de Lucas (Lucas 1990) y su posible vigencia en la primera globalización, con lectura y discusión por parte de los alumnos de Clemens y Williamson (2000). La segunda, el debate sobre qué efectos tiene la integración financiera en el desarrollo económico. Se repasan visiones encontradas (Schularick y Steger 2010; Bordo y Meissner 2007).
El esquema de los contenidos del bloque dedicado al mercado de capitales es el siguiente:

1. ¿Cómo han evolucionado los movimientos internacionales de capital?

2. ¿Por qué?

3. ¿Qué destino han tenido y tienen los flujos internacionales de capitales? Paradoja de Lucas.

4. ¿La integración financiera favorece el crecimiento económico?

Conclusiones y algunas reflexiones

Los siete años en los que se ha impartido esta asignatura dan una perspectiva temporal suficiente como para poder valorarla. Para empezar, es necesario volver a señalar que la asignatura está dividida en distintos bloques temáticos y que cuenta con la participación de más de un profesor.

Esta división temática tiene sus ventajas e inconvenientes. Entre las primeras, se permite abordar cada aspecto desde la literatura y marcos teóricos específicos. Así, los problemas relacionados con las migraciones y el mercado de trabajo pueden ser bastante distintos a las cuestiones financieras. Y lo mismo ocurre con el comercio. Sin embargo, a veces los alumnos nos han manifestados la necesidad de ofrecer una visión más integrada del fenómeno de la globalización, ya que normalmente los periodos de integración y desintegración coinciden en los tres aspectos, y tienen influencias mutuas.
En general los alumnos se muestran satisfechos con la asignatura. Sin duda, la relevancia y actualidad de la globalización ayudan a ello. De hecho, este es un claro ejemplo de cómo la historia nos puede enseñar mucho sobre los problemas económicos, sociales y políticos de hoy. También el contar con alumnos de países diferentes permite un debate mucho más rico, pues este fenómeno

planetario se ve con preocupaciones y perspectivas distintas, tanto para la actualidad como desde el punto de vista histórico. Las fuertes implicaciones sociales, políticas e ideológicas hacen de esta materia un campo muy fértil para la reflexión y el debate.

Referencias bibliográficas

Bateman, Victoria N. (2011) "The evolution of markets in early modern Europe, 1350–1800: a study of grain prices", *Economic History Review*, 64, pp. 447-471.

Bordo, M.D. y Flandreau, M. (2003) "Core, Periphery, Exchange Rate Regimes, and Globalization" en Michael D. Bordo, Alan M. Taylor and Jeffrey G. Williamson, editors, Globalization in Historical Perspective. Chicago. [Consulta 26 mayo 2016]. Disponible en: http://www.nber.org/chapters/c9595.

Bordo, M.D. y Meissner, C. (2007) "Foreign Capital and Economic Growth in the first era of Globalization", NBER Working Paper 13577. [Consulta 26 mayo 2016]. Disponible en: http://www.nber.org/papers/w13577.

Bordo, M.D. y Rockoff, H. (1996) "The Gold Standard as a "Good Housekeepieng Seal of Approval", *The Journal of Economic History*, 56 (2), pp. 389-428.

Castles, S. y Miller, M.J. (2003 [1993]) *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London (Tercera edición revisada)

Chilosi, David, Murphy, T. E., Studer, R. y Coşkun Tunçer, A. (2013) "Europe's many integrations: Geography and grain markets, 1620–1913", *Explorations in Economic History*, 50(1), pp. 46–68.

Clemens, M.A. (2011) "Economics and Emigration: Trillion-Dollar Bills on the Sidewalk?", *Journal of Economic Issues*, 25 (3), pp. 83-106.

Clemens, M. A. y J.G. Williamson (2000): "Where Did British Foreign Capital Go? Fundamentals, Failures, and the Lucas Paradox", NBER working papers, 8020.

Collier, P. (2013) *Exodus. How Migration is Changing Our World*. Oxford.

Dobado-González, R., A. García-Hiernaux, A., Guerrero, D. E. (2015) "West versus Far East: early globalization and the great divergence", *Cliometrica*, 9, pp. 235-264.

Dobado-González, R., Alfredo García-Hiernaux, A. y David E. Guerrero, D. E. (2012) "The Integration of Grain Markets in the Eighteenth Century: Early Rise of Globalization in the West“, *Journal of Economic History*, 72 (3), pp. 671-707 (September).

Eichengreen, B. (1996) *Globalizing Capital: a history of the international monetary system*. Princeton.

Federico, G. (2011) “When did European markets integrate?”, *European Review of Economic History*, 15(1), 93–126.

Federico, G. y Tena-Junguito, A. (2016) “World trade, 1800-1938: a new data-set”, *EHES Working Papers in Economic History*, 93.

Federico, G. (2012): “How much do we know about market integration in Europe?”, *Economic History Review*, 65 (2), pp. 470–497.

Feenstra, R.C. (1998) “Integration of Trade and Disintegration of Production in the Global Economy”, *Journal of Economic Perspectives*, 12 (4), pp. 31-50.

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

Flandreau, M. y Zumer, F. (2004) *The Making of global finance 1880-1913*. Paris.

Golding, I., Cameron, G. Balarajan, M. (2011) *Exceptional People. How Migration Shaped Our World and Will Define Our Future*. Princeton and Oxford.

Hatton, T.J. y Williamson, J.G. (2005) *Global Migration and the World Economy. Two Centuries of Policy and Performance*. Cambridge (Massachusetts) and London.

Hoerder, D. (2002) *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Durham and London.

Jacks, D. S. (2006): “What drove 19th century commodity market integration?”. *Explorations in Economic History*, 43, pp. 383-412.

Jacks, D. S. y Pendakur, K. (2010) "Global Trade and the Maritime Transport Revolution”, *Review of Economics and Statistics*, 92 (4), pp. 745-755.

Jacks, D. S., Meissner, C. M. y Novy, D. (2010) “Trade costs in the first wave of globalization”, *Explorations in Economic History*, 47 (2), pp. 127–141.

James, H. (2001) *The End of Globalization*. Cambridge, MA.

James, H. (2014) “International capital movements and the global order” en *The Cambridge History of Capitalism*, Cambridge.

Kenwood, A. G. y Lougheed, A. L. (1990): *Historia del desarrollo económico internacional. Desde 1820 hasta nuestros días*. Madrid: Istmo.

Lehmann, S.H. y O'Rourke, K. H. (2011): "The Structure of Protection and Growth in the Late Nineteenth Century”, *Review of Economics and Statistics*, 93 (2), pp. 606-616.

Lucas, R. (1990) “Why Doesn’t Capital Flow from Rich to Poor Countries?”, *The American Economic Review*, 80 (2), pp. 92-96.

Lucassen, L. (2005) *The Immigrant Threat. The Integration of Old and New Migrants in Western Europe since 1850*. Urbana and Chicago.

Maddison, A. (1995) *Monitoring the World Economy, 1820-1992*. Paris.

Maddison, A. (2003) *The World Economy: Historical Statistics*. Paris.

Massey, D., Arango, J., Hugo, G.., Kouaouchi, A., Pellegrino, A. y Taylor, J.E. (1998) *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford.

Mayda, A. M. y Rodrik, D. (2005) “Why Are Some People (and Countries) More Protectionist Than Others?”, *European Economic Review*, 49 (6), pp. 1393–1430.

McKeown, A. (2004) “Global Migration, 1846–1970,” *Journal of World History* , 15 (2): 155–89.

Obstfeld, A. and Taylor, A. (2004) *Global capital markets : integration, crisis, and growth*. New York

O'Rourke, K. y Williamson, J. G. (1999) *Globalization and History. The Evolution of a Nineteenth-Century Atlantic Economy*. Cambridge, Mass.

Schularick, M y Steger, T. M. (2010) “Financial Integration, Investment, and Economic Growth: evidence from two eras of financial globalization”, *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), pp. 756–768.

Stolper, W. F. y Samuelson, P. A. (1941) “Protection and real wages”, *Review of Economic Studies*, 9 (1), pp. 58–73.

Tena-Junguito, A. (2010) “Bairoch revisited: tariff structure and growth in the late nineteenth century”, *European Review of Economic History*, 14 (1), pp. 111-143.

Williamson, J. G. (2011): *Trade and Poverty: When the Third World Fell Behind*. Cambridge, MA.

Aprendizaje colaborativo en economía aplicada: experiencia a partir de la coordinación entre asignaturas

Collaborative learning in applied economics: experience from coordination between subjects

José Manuel Alonso
Judith Clifton
Daniel Díaz-Fuentes
Marcos Fernández-Gutiérrez
Julio Revuelta

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria

Resumen:

En los últimos años, en la universidad española se ha extendido la evaluación basada en el aprendizaje cooperativo. Este, desarrollado a partir del trabajo de los estudiantes en grupos, tutorizados por los profesores, ofrece como ventajas el incremento de la participación activa de los estudiantes, la reducción de las tasas de abandono y la mejora de los resultados generales. Además, resulta de gran interés para desarrollar competencias como aprender a trabajar en equipo, a coordinarse con otras personas, a tomar decisiones, a comunicarse o a gestionar conflictos. Sin embargo, habitualmente, las experiencias de aprendizaje cooperativo se han introducido de manera independiente entre distintas asignaturas cursadas por el estudiante. Esto genera algunos problemas, como la confusión en aspectos como qué pautas han de considerarse para la elaboración del trabajo (tales como la estructura o los criterios de evaluación) o la falta de aprovechamiento de las sinergias en el aprendizaje entre distintas asignaturas, llevando a déficits formativos (o, por el contrario, a reiteraciones innecesarias) en cuestiones fundamentales como la forma de citar o de estructurar un trabajo.

En este trabajo se expone la experiencia de coordinación docente entre distintas asignaturas impartidas en el Grado en Economía de la Universidad de Cantabria, que contemplan todas ellas la evaluación basada en el aprendizaje cooperativo aplicado, cuyo objeto ha sido favorecer un aprendizaje progresivo y secuencial basado en el aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes. La experiencia incluye 8 asignaturas: un módulo de una asignatura obligatoria impartida en el primer curso, una asignatura obligatoria de segundo curso (Economía Mundial), una asignatura obligatoria (Política Económica Europea) y dos optativas de tercer curso (Integración Económica Europea y Organización Económica Internacional) y tres asignaturas optativas de cuarto curso (Desarrollo Económico, Técnicas de Comercio Exterior e Internacional Business). La experiencia de coordinación incluye: la puesta en común de una

metodología de desarrollo y tutorización de los trabajos; la similitud en los criterios de evaluación y en el formato y estructura de los trabajos; y la realización de sesiones o talleres específicos destinados a enseñar algunos aspectos generales en la elaboración de trabajos académicos (tales como dónde buscar información, cómo citar, cómo argumentar, cómo analizar información empírica, cómo realizar una buena presentación, etc.). En su conjunto, observamos resultados muy positivos de esta coordinación entre asignaturas: mejores resultados de los estudiantes, dado que los conocimientos y pautas aprendidas en los primeros cursos se ponen de manifiesto de manera progresiva en la calidad de los trabajos posteriores; en la satisfacción de los estudiantes, debido a que se familiarizan con las pautas y metodología de trabajo seguidas; y en la propia satisfacción de los profesores, dado que en los cursos más avanzados se evitan en gran medida errores o deficiencias que habrían de haberse solventado en niveles previos.

Palabras clave: innovación docente, aprendizaje colaborativo, coordinación.

Introducción

La implantación de los nuevos planes de estudios de Grado conlleva un cambio en las metodologías docentes utilizadas en las universidades españolas y, en particular, en la enseñanza de asignaturas en el ámbito de la economía aplicada. Uno de estos cambios ha sido la aproximación a los sistemas educativos de la mayor parte de países europeos en la utilización más frecuente de evaluación basada en el aprendizaje colaborativo, a partir de la organización de la clase en grupos de trabajo, en los cuales los alumnos trabajan de manera autónoma y coordinada sobre temas concretos en el ámbito de cada asignatura. Sin embargo, la introducción de esta metodología docente en el aprendizaje en el ámbito de la economía aplicada se ha hecho habitualmente de manera aislada en determinadas asignaturas, sin una coordinación con otras del mismo plan de estudios. Esto da lugar a algunos problemas, tales como la confusión o desconocimiento de los estudiantes acerca de las pautas a seguir para desarrollar satisfactoriamente su trabajo y, dada su falta de familiaridad con muchos de estos aspectos (por ejemplo, cómo estructurar un trabajo, cómo buscar información relevante o cómo citarla), a la necesidad de dedicar mucho tiempo a explicar cuestiones, tanto básicas como generales, fundamentales para la elaboración de los trabajos o, por el contrario, a incurrir en reiteraciones innecesarias de aspectos ya abordados en asignaturas previas.

El objetivo de este trabajo es describir el funcionamiento y resultados de la experiencia de coordinación docente entre distintas asignaturas en el ámbito de la economía aplicada impartidas en el Grado de Economía de la Universidad de Cantabria y basadas en buena parte en el aprendizaje colaborativo aplicado. La pretensión de esta experiencia y de su continuación en el tiempo es mejorar el aprovechamiento del potencial para el desarrollo de competencias que ofrece esta metodología y, a su vez, limitar los problemas detectados de su aplicación de manera aislada. Para ello, los profesores participantes en esta experiencia han coordinado la implantación de una metodología docente que favorece un aprendizaje progresivo y secuencial por parte de los estudiantes, orientado al aprovechamiento de sus experiencias en la elaboración de trabajos académicos en distintas asignaturas. La experiencia incluye 8 asignaturas del Grado en Economía: un módulo de una asignatura obligatoria impartida en el primer curso, una asignatura obligatoria de segundo curso (Economía Mundial), una asignatura obligatoria (Política Económica Europea, impartida en un grupo en castellano y en otro en inglés) y dos optativas de tercer curso (Integración Económica Europea y Organización Económica Internacional, impartidas de forma conjunta en el Grado en Economía y el Grado en Administración y Dirección de Empresas) y tres asignaturas optativas de cuarto curso (Desarrollo Económico, Técnicas de Comercio Exterior e Internacional Business Economics, impartida en inglés). Dos de los profesores participantes en esta experiencia, Daniel Díaz-Fuentes y Judith Clifton, fueron pioneros en la introducción de esta metodología en asignaturas de la antigua Licenciatura en Economía de la Universidad de Cantabria, y posteriormente en los nuevos estudios del Grado en Economía, a partir de su experiencia docente en distintos países europeos. Los demás profesores participantes en esta experiencia hemos contribuido también

a la extensión de la aplicación de esta metodología a otras asignaturas y a la coordinación de las distintas experiencias en este sentido.

Este trabajo expone dicha experiencia de coordinación docente. Para ello, tras esta breve introducción, la siguiente sección resume el funcionamiento y objetivos del aprendizaje colaborativo, las ventajas que ofrece y su importancia para la adquisición de las competencias previstas en el Grado en Economía. A continuación, se describe el planteamiento y el desarrollo de la experiencia de coordinación docente y los resultados ofrecidos por la misma. Finalmente, se obtienen una serie de conclusiones a modo de recapitulación y de reflexiones para la continuación de la experiencia.

1. El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se desarrolla a partir de la organización de la clase en grupos o equipos de trabajo, que pueden ser: formales, grupos estables mantenidos a lo largo del curso para desarrollar un trabajo concreto en profundidad, y en los que se centra la experiencia descrita en el presente trabajo; o informales, grupos constituidos en clase con objeto de realizar una actividad en concreto. En ambos casos, la clave del aprendizaje colaborativo es la interdependencia positiva: los objetivos de los miembros de cada grupo se hallan estrechamente vinculados, de forma que cada uno de ellos únicamente puede alcanzar sus objetivos si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Como han destacado Bará, Domingo y Valero (2011), la aplicación de metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo ofrece una serie de ventajas para la docencia: la implicación y participación de un mayor porcentaje de los estudiantes y la reducción del número de abandonos; la mayor satisfacción de los estudiantes y su actitud más activa hacia las asignaturas; la mejora, en términos generales, de los resultados académicos; la mejora de las competencias personales y profesionales de los estudiantes; la ayuda a los profesores para observar los resultados del proceso de aprendizaje y, con ello, mejorar los mismos; y la mejora de la interrelación tanto entre los estudiantes como entre éstos y los profesores. El aprendizaje colaborativo ofrece estas ventajas a partir de la interdependencia positiva que introduce y la doble exigibilidad o rendición de cuentas: a los profesores, por un lado, pero también a los propios compañeros del grupo de trabajo.

La introducción y profundización en metodologías docentes ligadas al aprendizaje colaborativo en las asignaturas en las que se centra esta experiencia se deriva del enorme potencial de estas metodologías para el desarrollo de varias de las competencias que aspira a ofrecer el Grado en Economía de la Universidad de Cantabria (Universidad de Cantabria, 2008): la capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, a partir de la identificación, análisis y definición de los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva; la capacidad para utilizar herramientas informáticas; la capacidad de crítica y autocrítica, a partir de la discusión de los problemas relativos al análisis económico que se consideren en

las asignaturas impartidas y la posterior valoración y reflexión en torno al trabajo realizado; la motivación por la calidad y la excelencia, a partir del aprendizaje práctico de las ventajas que ello reporta para el funcionamiento de las organizaciones y los equipos de trabajo; la capacidad para trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, más allá de los objetivos de carácter individual; y el trabajo en un contexto internacional, ligada a la comprensión y adaptación a la cultura empresarial y social de distintos países. En un trabajo previo, Clifton, Díaz-Fuentes, Fernández-Gutiérrez y Revuelta (2013) expusieron los resultados positivos que se desprendían de la aplicación de una metodología docente basada en el aprendizaje colaborativo en distintas asignaturas del Grado en Economía de la Universidad de Cantabria, así como su contribución a la adquisición de las descritas competencias previstas en el plan de estudios. En el presente trabajo describiremos cómo la coordinación de las experiencias en distintas asignaturas permite un mejor aprovechamiento de las sinergias y el potencial para la consecución de estos resultados, como se detallará a continuación.

2. Planteamiento y desarrollo

Como se ha descrito con anterioridad, la experiencia docente descrita en el presente trabajo se plantea a partir de la coordinación de 8 asignaturas en el ámbito de la economía aplicada impartidas en el Grado en Economía: un módulo de una asignatura obligatoria impartida en el primer curso (Habilidades y competencias transversales); Economía mundial, asignatura obligatoria del segundo curso; Política Económica Europea/European Economic Policy, asignatura obligatoria del tercer curso; Integración Económica Europea y Organización Económica Internacional, dos asignaturas optativas impartidas en el tercer curso, de forma conjunta en el Grado en Economía y el Grado en Administración y Dirección de Empresas; y Desarrollo Económico, Técnicas de Comercio Exterior e International Business Economics, tres asignaturas optativas impartidas en el cuarto y último curso del Grado. La experiencia de coordinación incluye la puesta en común de una forma similar de desarrollo y tutorización de los trabajos, con la que los alumnos se familiarizan a lo largo del plan de estudios; la similitud en el formato y estructura de los trabajos a realizar y la clarificación de los criterios de evaluación a utilizar en cada caso; y el aprendizaje de pautas específicas relativas a algunos de los aspectos generales para la elaboración de los trabajos. Todo ello se plantea a partir de un aprendizaje secuencial, mediante el cual los alumnos vayan profundizando en la adquisición de las competencias conforme avanzan en los distintos niveles de su formación, a la vez que aprovechan los conocimientos, experiencia y competencias adquiridos en las asignaturas que han cursado con anterioridad.

A continuación se resume el desarrollo de la experiencia de coordinación y aprendizaje secuencial a partir del planteamiento del aprendizaje colaborativo en cada una de las asignaturas contempladas, describiéndose el peso otorgado al aprendizaje colaborativo en la calificación final de la misma, la información y pautas ofrecidas por los profesores a los alumnos en cada asignatura, la forma

de supervisar los trabajos, los resultados obtenidos, las limitaciones detectadas y la valoración general realizada por cada profesor. Tras ello, se obtendrán una serie de conclusiones generales.

ASIGNATURA HABILIDADES Y COMPETENCIAS TRANSVERSALES. PRIMER CURSO

La experiencia de aprendizaje colaborativo en esta asignatura se introduce a partir de un módulo de 2 créditos y de carácter optativo impartida por los profesores Marcos Fernández y Julio Revuelta, dentro de una asignatura obligatoria de 6 créditos en el primer curso del Grado en Economía. De esta forma, se plantea como una introducción en la metodología basada en el aprendizaje colaborativo para aquellos estudiantes que cursan el módulo. En particular, un 50% de la calificación del módulo corresponde a los resultados de la elaboración de un trabajo en grupo y su presentación en el aula. Todos los trabajos tratan en este caso sobre un mismo tema, que es el análisis económico de la pobreza y la desigualdad. En sesiones específicas, los profesores ofrecen información de carácter introductorio sobre cuestiones básicas para la elaboración de los trabajos: el diseño y la planificación de los trabajos; cómo y dónde buscar referencias de calidad; cómo estructurar los trabajos; y cómo realizar una presentación en público de los trabajos. En la última clase, los estudiantes llevan a cabo la presentación de los resultados finales de los trabajos. La experiencia en esta asignatura se ha introducido por primera vez en el curso 2014/2015. Los resultados han sido muy positivos, superándose las expectativas inicialmente existentes por parte de los profesores del curso. No obstante, el nivel de exigencia ha sido relativamente bajo, teniendo en cuenta que se trata de una asignatura impartida en el primer curso y que los conocimientos y experiencia previa de los estudiantes en el análisis económico aplicado de manera colaborativa son muy reducidos en el momento de cursar esta asignatura. De cara a próximos cursos, será fundamental observar en qué medida los contenidos enseñados en este módulo repercuten favorablemente en las competencias de los estudiantes que lo cursaron en su primer año de estudios, a partir de sus capacidades y resultados de su aprendizaje observados en los siguientes cursos.

ASIGNATURA ECONOMÍA MUNDIAL. SEGUNDO CURSO.

En este caso, se trata de una asignatura de carácter obligatorio, impartida por los profesores Daniel Díaz, Marcos Fernández y Julio Revuelta, en la que el aprendizaje colaborativo mediante grupos formales se articula en torno a la realización de un trabajo en grupo, cuya calificación supone el 35% de la nota global de la asignatura, más otro 10% que corresponde a la calificación individual de la presentación del trabajo en clase. Constituye, de esta forma, una primera toma de contacto de relevancia para todos los estudiantes del Grado en Economía con la metodología docente descrita en el presente trabajo. En el aula, los profesores ofrecen a los estudiantes información sobre algunos aspectos básicos para la elaboración de los trabajos, como la estructura, los criterios de evaluación y algunas referencias para la búsqueda de información de calidad. Además, se otorga mucha importancia a las tutorías, a las que los estudiantes

acuden con frecuencia para realizar consultas particulares relativas a sus temas de trabajo, en particular en lo concerniente a la búsqueda de información (tanto literatura relevante como información empírica). Al final del cuatrimestre en el que se imparte la asignatura, los estudiantes realizan una presentación en público de sus trabajos, con anterioridad a la cual los profesores les ofrecen también una serie de pautas y orientaciones con carácter general.

La evaluación basada en el aprendizaje colaborativo se encuentra muy consolidada en esta asignatura, habiéndose aplicado tanto en el Grado en Economía (en el curso 2011/2012), como en la extinta Licenciatura en Economía. Los resultados y el nivel general de los trabajos han mejorado ostensiblemente en los últimos años. Esta metodología, además, ha logrado incrementar en gran medida el porcentaje de estudiantes que participa regularmente en la asignatura. En particular, en el último curso 2014/2015, la práctica totalidad de los matriculados en la asignatura participó en uno de los grupos de trabajo asignados, obteniendo una calificación media de 6,8 puntos sobre 10. No obstante, la calidad de los trabajos fue dispar y algunos no alcanzaron el nivel mínimo exigido en cuanto a madurez del análisis, valor añadido de la información empírica aportada y, en particular, conocimiento y discusión del tema escogido a partir del análisis de la literatura. Otro problema de gran importancia en esta asignatura ha sido el recurso al plagio, en particular de fuentes electrónicas, en parte debido al desconocimiento de algunos estudiantes acerca de una serie de normas básicas en la elaboración de trabajos académicos. En cursos anteriores, hemos llegado a encontrarnos con problemas de plagio muy significativos, tanto por su gravedad como por el número de grupos afectados. Para abordarlo, hemos combinado una estrategia basada en la prevención, a partir de la explicación detallada de cómo los estudiantes han de analizar, citar y referenciar la información que manejen y una clarificación de las sanciones que conllevaría no hacerlo adecuadamente, con una estrategia de detección posterior de los incumplimientos al respecto acompañada de sanciones rotundas en su caso. Con esta estrategia, el problema se ha visto notoriamente minorado en los últimos cursos y, en particular, ha mejorado la concienciación de los estudiantes acerca de la gravedad del plagio en trabajos académicos.

ASIGNATURA POLÍTICA ECONÓMICA EUROPEA / EUROPEAN ECONOMIC POLICY. TERCER CURSO

Se trata de una asignatura obligatoria, impartida en el tercer curso del Grado en Economía por los profesores Judith Clifton y Marcos Fernández en dos grupos: uno en inglés y otro en castellano. En este caso, la realización y presentación de un trabajo en grupo sobre un tema a elección de los alumnos dentro del contenido de la asignatura supone el 40% de la calificación final de la misma. Aunque el trabajo es colectivo, la calificación es individual y puede diferir entre los distintos componentes del grupo en función de su participación e implicación, para lo cual es necesario el seguimiento continuado del trabajo de los grupos. Este seguimiento se lleva a cabo mediante una serie de rondas, en las cuales los alumnos presentan en clase la evolución de sus trabajos, sometida a discusión, comentarios y recomendaciones por parte de los profesores. Así, en

una primera ronda, los alumnos presentan su proyecto de trabajo, incluyendo objetivos, fuentes de información y referencias; en caso de no alcanzar el nivel esperado, los alumnos han de repetir la ronda. Posteriormente, en una segunda ronda, los alumnos presentan la motivación de su trabajo, la discusión o argumentación existente en torno al mismo y unos resultados preliminares. Finalmente, han de presentar un trabajo final en una tercera ronda. Se trata de una metodología docente y de seguimiento de los trabajos que lleva años aplicando habitualmente la profesora Judith Clifton en diversas asignaturas y universidades en las que ha impartido docencia, habiéndola consolidado en los últimos años en esta y otras asignaturas que se describen en este trabajo. Por otro lado, en esta asignatura, planteada como una profundización en la metodología descrita en el presente trabajo para estudiantes que ya tienen una experiencia previa, se imparten talleres específicos, en el tiempo de clase, sobre las siguientes cuestiones: la estructura del trabajo y los criterios de evaluación; cómo y dónde buscar información empírica; y cómo realizar una discusión de la literatura analizada, tanto en lo concerniente a la argumentación como a la inclusión correcta de citas. Estos talleres se realizan al inicio del curso y la información se recoge en una serie de presentaciones en MS Powerpoint de las que los alumnos pueden disponer, en caso necesario, a través de una plataforma electrónica. Esto resulta de gran utilidad, dado que algunos grupos prestan poca atención a estas cuestiones en un primer momento, pero recurren a ellas con posterioridad.

La aplicación de esta metodología en esta asignatura se inició, en lo que respecta al Grado en Economía, en el curso 2012/2013, primer año de impartición de la misma. En los cursos 2012/2013 y 2013/2014 había aún pocos alumnos matriculados en el tercer curso del Grado y con un nivel general bastante alto, lo cual permitió compatibilizar un nivel de exigencia elevado con unos buenos resultados generales en la evaluación de los trabajos. En 2014/2015, en cambio, ha aumentado sensiblemente la matrícula hasta unos 90 alumnos entre los dos grupos. Sin embargo, hay un porcentaje significativo de alumnos (en torno al 25%) que no se encuentra involucrado con el esfuerzo suficiente en la elaboración de los trabajos y han presentado resultados muy poco satisfactorios en las primeras rondas, por lo que presumiblemente sus resultados finales serán malos. No obstante, exceptuando estos casos, los resultados generales continúan siendo buenos. Además, se percibe en la mayoría de los casos la experiencia previa de los estudiantes con esta metodología docente, en particular en lo que respecta a la búsqueda de información empírica y a la notoria escasez de problemas de plagio, así como en los hábitos para la coordinación en el trabajo en grupo y para la realización de presentaciones en público. De esta forma, los conocimientos y competencias adquiridos en asignaturas previas resultan de gran utilidad y permiten elevar el nivel de exigencia en estos aspectos, profundizar en otros en donde continúan detectándose carencias (por ejemplo, la búsqueda y el análisis de literatura sobre los temas analizados) y, simultáneamente, mantener unas calificaciones en general elevadas.

ASIGNATURAS INTEGRACIÓN ECONÓMICA EUROPEA Y ORGANIZACIÓN ECONÓMICA INTERNACIONAL. TERCER CURSO

En las asignaturas Organización Económica Internacional e Integración Económica Europea, impartidas por los profesores Judith Clifton y Julio Revuelta en el tercer curso del Grado en Economía, de forma conjunta con el Grado en Administración y Dirección de Empresas, el 40% de la evaluación corresponde a los trabajos de investigación en grupo. En ambas asignaturas, durante la primera semana de clase los alumnos reciben las instrucciones sobre el trabajo de investigación. Este debe realizarse, a lo largo de todo el cuatrimestre, en grupos de 2-3 alumnos sobre alguna cuestión específica incluida en el temario de cada asignatura o que suponga una extensión del mismo. La extensión del trabajo es variable, dependiendo del número de miembros del grupo. Dada la alta proporción de alumnos extranjeros en las asignaturas, se permite que el trabajo se realice tanto en español como en inglés. El seguimiento de estos trabajos se realiza a través de tres rondas de presentación preliminares, aproximadamente una al mes, donde los alumnos exponen sus avances en presentaciones de 5-10 minutos. En estas sesiones los alumnos reciben las impresiones y sugerencias de los profesores y pueden presentar las dudas que les van surgiendo a lo largo del proceso de investigación y elaboración de los trabajos. En la última semana de clase, una vez se entrega el trabajo final, se realiza una ronda de presentaciones final, que se evalúa y forma parte de ese 40% de la nota del curso correspondiente a los trabajos de investigación.

La inclusión del trabajo en grupo entre las actividades de evaluación de estas asignaturas ha permitido mejorar significativamente tanto el aprendizaje de los alumnos como su motivación. Además, se observa que esta actividad mejora las calificaciones finales de las asignaturas, existiendo una clara relación entre los mejores ensayos y las mejores notas en el examen y, por tanto, en la evaluación final ponderada. En concreto, en la convocatoria de febrero de 2015 de la asignatura Organización Económica Internacional, la nota media de los trabajos en grupo fue de 6,9 y el porcentaje de aprobados un 69%; mientras que en el global de la asignatura la nota media se situó en 6,5 y el porcentaje de aprobados el 62%. En el caso de Integración Económica Europea, en la convocatoria de junio de 2014, la nota media de los trabajos en grupo fue de 8 puntos y el porcentaje de aprobados un 100%; mientras que en el total de la asignatura la nota media fue de 7 puntos y el porcentaje de aprobados el 91,7%. En términos de valoración del alumnado se ha observado que su opinión sobre la inclusión de este tipo de actividades en las asignaturas es altamente favorable. Si bien se debe señalar que los alumnos también expresan en las encuestas de opinión sobre la calidad de la docencia una preocupación por la carga de trabajo que les supone el trabajo en grupo, sobre todo cuando coincidan en el mismo cuatrimestre varias asignaturas con actividades similares. Como elemento adicional de mejora se debe destacar que, pese a que la mayor parte de los alumnos siguen las pautas y los resultados son satisfactorios o muy satisfactorios, existe una minoría de alumnos que no realiza un adecuado seguimiento de la actividad, lo que se complementa con su continuada falta de asistencia a las clases. Esta minoría es la que obtiene peores resultados en la

calificación y el aprendizaje, existiendo una relación con los peores resultados no solo en los trabajos sino también en los exámenes.

ASIGNATURAS DESARROLLO ECONÓMICO Y TÉCNICAS DE COMERCIO EXTERIOR. CUARTO CURSO

Se trata de dos asignaturas optativas, impartidas respectivamente en el primer y el segundo cuatrimestre del cuarto curso de la titulación por los profesores Daniel Díaz y Marcos Fernández. En ambos casos, la realización de un trabajo en grupo por parte de los estudiantes sobre un tema a su elección dentro del contenido de la asignatura supone el 35% de la calificación final de la misma, además de un 15% adicional de calificación individual correspondiente a la presentación del trabajo. En las dos asignaturas, esta metodología docente se ha introducido desde el curso 2013/2014, con el inicio de la impartición de las mismas en el Grado en Economía, si bien en la asignatura Desarrollo económico ya se aplicaba con anterioridad dentro del plan de estudios de la extinta Licenciatura en Economía. En el caso de estas asignaturas, los estudiantes han de contar con un importante nivel de partida en cuanto a sus conocimientos, experiencia y competencias en la elaboración de trabajos basados en esta metodología, lo cual permite establecer un mayor nivel de exigencia y unas mayores expectativas acerca del nivel de madurez de los trabajos. Además, el contenido de las asignaturas permite que los estudiantes se especialicen, dentro del ámbito de las mismas, en una serie de ámbitos dentro de su particular interés, lo cual generalmente incrementa su motivación. Al inicio de la asignatura, los profesores ofrecen información sobre los criterios de evaluación y la estructura que han de tener los trabajos, así como sugerencias específicas para la elección de temas y para la búsqueda de información. Además, los estudiantes utilizan las tutorías para preguntar dudas específicas en relación a sus temas de trabajo, que les permiten solventar las dificultades que puedan surgir en la elaboración de los mismos. Aproximadamente un mes y medio después de haberse iniciado el curso, los estudiantes han de presentar y defender el proyecto de su trabajo, incluyendo su objetivo y motivación, un análisis de la literatura y una descripción de las fuentes de información a analizar. En líneas generales, los resultados de estas presentaciones son poco satisfactorios, dado que los estudiantes tienden a diferir el trabajo a las últimas semanas del curso. No obstante, los profesores suelen aprovechar esta evaluación intermedia precisamente para realizar una valoración crítica, que permite aumentar sensiblemente el posterior nivel de los trabajos finales de gran parte de los estudiantes. De hecho, los resultados de los trabajos finales son habitualmente muy buenos, con una calificación global en torno a 7 puntos sobre 10 y lográndose la implicación de la gran mayoría de los estudiantes en la asignatura. A este respecto, las competencias adquiridas por los estudiantes a partir de su experiencia previa en esta metodología docente resultan de gran interés para hacer compatible un nivel de exigencia elevado (prueba de ello son los resultados de las encuestas, en los que el elevado nivel de exigencia es uno de los principales aspectos señalados por los estudiantes en relación a estas asignaturas) y unas calificaciones generalmente altas. Asimismo, la familiaridad de los estudiantes con esta metodología se traduce también en su satisfacción con la misma y con el contenido de las asignaturas. Como reflejo de ello, en

ambas asignaturas (de carácter optativo) se ha superado en el último curso el número de 40 estudiantes matriculados, situándose de esta forma con gran diferencia como unas de las asignaturas optativas escogidas por más estudiantes dentro de la titulación. El hecho de tratarse de asignaturas optativas facilita también una selección positiva, dado que son precisamente los mejores estudiantes los que tienden a matricularse en estas asignaturas, en las que saben que van a tener un nivel de exigencia relativamente elevado pero van a poder trabajar con cierta autonomía en temas de su interés y a poder optar a calificaciones elevadas si trabajan adecuadamente.

ASIGNATURA INTERNATIONAL BUSINESS ECONOMICS. CUARTO CURSO.

Se trata de una asignatura optativa, impartida en inglés en el último curso del Grado en Economía, introducida con carácter novedoso en el plan de estudios en el curso 2014/2015 e impartida por los profesores Judith Clifton, José Manuel Alonso y Marcos Fernández. En la misma, la realización de un trabajo colaborativo supone el 40% de la calificación final, incluyendo la calificación correspondiente a la presentación final en el aula. En este caso, la asignatura cuenta con un porcentaje muy significativo de alumnos internacionales de intercambio procedentes de varios países. Esto enriquece enormemente el ambiente en el aula, las discusiones correspondientes a las prácticas y los propios equipos de trabajo en las actividades de aprendizaje colaborativo. No obstante, esta situación implica una disparidad de niveles, capacidades y competencias existentes y un distinto grado de familiaridad con la metodología docente descrita en el presente trabajo. Esto lleva a plantear esta metodología docente de manera específica para esta asignatura. En particular, se incrementa el énfasis de los profesores en la explicación de las pautas a seguir para la realización del trabajo final, a lo cual se dedican específicamente tanto una clase introductoria como un taller diseñado y realizado precisamente a estos efectos. Así mismo, una vez conformados los grupos de trabajo (cuyo número es particularmente reducido en esta asignatura, para facilitar la coordinación, no superándose los tres alumnos por grupo), se llevan a cabo prácticas de laboratorio en la clase de informática, en las cuales se insiste en las orientaciones metodológicas sobre aquellos aspectos en los que se detectan mayores necesidades formativas, como son en particular la búsqueda de datos y el análisis cuantitativo. Por otro lado, se insiste también en la supervisión del avance de los trabajos, a partir del seguimiento periódico de los mismos, con presentaciones regulares sobre su estado y la entrega de los resultados que plasman su desarrollo progresivo, asegurándose de que los alumnos son capaces de cumplir con los plazos. En concreto, se han organizado tres rondas de supervisión de los avances en los trabajos durante el cuatrimestre, complementadas con sesiones de tutoría personalizadas en aquellos casos en los que los alumnos lo solicitan. En una primera ronda los alumnos presentaron, tanto de forma oral como escrita, sus proyectos, las hipótesis, las fuentes de datos y una revisión preliminar de la literatura. Una vez aprobados los proyectos, los alumnos presentaron en una segunda sesión de control un informe de tres páginas en el cual se desarrollaron las hipótesis, argumentación, así como un análisis preliminar de los datos. Finalmente en la tercera y última ronda se presentaron los borradores finales de los trabajos. Por último se han

organizado dos sesiones de presentaciones orales en las cuales los grupos de trabajo han presentado y defendido ante los profesores los trabajos finales. De momento, aunque aún no se cuenta con los resultados finales de los trabajos ni con evidencia sobre el nivel de los mismos y su calificación, la aplicación de la metodología descrita en esta asignatura ha permitido alcanzar un muy elevado porcentaje de participación e implicación de los alumnos: más del 80% de los matriculados muestra una muy elevada participación e implicación en la asignatura. Asimismo, el sistema de supervisión de los trabajos favorece una adecuada planificación de los mismos y evita que los alumnos dejen el grueso de su realización para las últimas semanas. No obstante, como algunas de las limitaciones detectadas, cabe destacar que el dispar nivel de los alumnos participantes exige un esfuerzo importante a los profesores para explicar algunos aspectos básicos como la búsqueda y el análisis de información empírica y el análisis y discusión de referencias bibliográficas. Esto refleja precisamente la importancia del trabajo coordinado para aprovechar la experiencia, conocimientos y competencias adquiridos en otras asignaturas del plan de estudios, lo cual es más complejo en esta asignatura debido a las distintas procedencias de los estudiantes matriculados en la misma.

Conclusiones

Nuestra experiencia en la aplicación de metodologías docentes basadas en el aprendizaje colaborativo ha permitido, en línea con los argumentos de Bará, Domingo y Valero (2011), obtener una mejora de los resultados en aspectos como la implicación y participación de un mayor porcentaje de estudiantes en las asignaturas, un mayor nivel de satisfacción (reflejado en las encuestas realizadas por la universidad, en la que la metodología aplicada en estas asignaturas es calificada por los estudiantes con una media de casi 4 puntos sobre 5), la mejora general de los resultados académicos y la ayuda a los profesores para tener un seguimiento y conocimiento personalizado de la evolución de los estudiantes. Además, esta metodología resulta clave para la adquisición de varias de las competencias previstas en el plan de estudios del Grado en Economía (Universidad de Cantabria, 2008). Sin embargo, tras varios años de aplicación de esta metodología en algunas asignaturas y con su extensión a otras nuevas, los profesores participantes en la experiencia descrita en este trabajo hemos tratado de aprovechar el potencial de la coordinación de un conjunto de asignaturas del mismo plan de estudios para facilitar el proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias y para superar algunas de las limitaciones detectadas en la aplicación de esta metodología, como eran los déficits formativos en aspectos básicos (por ejemplo, cómo estructurar un trabajo o cómo buscar, analizar y citar literatura académica) y el tiempo y esfuerzo necesario en cada asignatura para tratar de solventarlo. Así, la coordinación entre asignaturas y su organización en un proceso secuencial de aprendizaje, con la puesta en común de aspectos esenciales de la metodología docente y con la impartición de pautas específicas en los primeros cursos y su profundización en cursos más avanzados, esta experiencia permite aunar un nivel de exigencia elevado en los conocimientos y competencias adquiridos al final del proceso formativo, la obtención de buenos resultados académicos y un

elevado nivel de satisfacción por parte de los estudiantes. De esta forma, la aplicación coordinada de esta metodología docente contribuye de manera decisiva al éxito en la adquisición de las competencias previstas en el Grado en Economía, tales como la capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, la capacidad de crítica y autocrítica, la motivación por la calidad y la excelencia, la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad para utilizar herramientas informáticas.

En la aplicación y coordinación de esta metodología docente, los profesores participantes en esta experiencia continuaremos afrontando una serie de retos en próximos cursos. En primer lugar, los nuevos planes de estudio han implantado de manera reciente los Trabajos de Fin de Grado, que suponen un reto importante para los estudiantes y un hito de gran relevancia para la consecución de las competencias previstas en el Grado. Hemos de tener en cuenta, por tanto, la estructura y el enfoque previstos por la normativa de la facultad para la elaboración de estos Trabajos de Fin de Grado, con el fin de utilizar y aprovechar los conocimientos y experiencia de los estudiantes en las asignaturas que forman parte de esta experiencia para mejorar los niveles de partida y los resultados finales de estos Trabajos de Fin de Grado. Por otro lado, otro reto importante a abordar es el exceso de carga de trabajo que la metodología docente descrita en este trabajo supone para los estudiantes en momentos puntuales, como las últimas semanas del curso (de hecho, se trata de su principal punto de preocupación, según expresan en las encuestas). A este respecto, cabe insistir en la adecuada planificación y distribución del tiempo y el esfuerzo dedicado a la elaboración de los trabajos, para lo cual la exigencia de los mecanismos de supervisión utilizados en esta experiencia, como la presentación de proyectos de trabajos y la discusión en rondas, son clave. Asimismo, es recomendable abordar una mayor coordinación y planificación de las fechas de entrega, un aspecto en el que ya hemos empezado a trabajar también en los últimos cursos. Por último, la aplicación de esta metodología docente nos exige un especial esfuerzo no sólo en la supervisión del avance de los trabajos, sino también en la detección de déficits y carencias formativas que, además, pueden variar entre unas promociones y generaciones y otras. En ese sentido, el éxito de esta experiencia nos exige también ir adaptando los contenidos y recomendaciones que ofrecemos a los estudiantes en función de las carencias formativas detectadas y, asimismo, de las nuevas herramientas disponibles, como son las bases de datos o las plataformas de intercambio investigador online, que han experimentado un gran auge en los últimos años.

Referencias bibliográficas

Bará, J.; Domingo, J. y Valero, M. (2011): *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Cantabria, 5 y 6 de Mayo de 2011.

Clifton, J.; Díaz-Fuentes, D.; Fernández-Gutiérrez, M. y Revuelta, J. (2013): *Análisis económico aplicado mediante técnicas de aprendizaje cooperativo*. En: Taller de Innovación Docente, XV Reunión de Economía Mundial. Sociedad de Economía Mundial.

Universidad de Cantabria (2008): *Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales. Propuesta de Título de Grado en Economía*. Servicio de Gestión Académica, Universidad de Cantabria.

La economía experimental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la microeconomía

Experimental economics in the process of teaching and learning microeconomics

Pedro Álvarez Causelo
Pedro Casares Hontañón
Valeriano Martínez San Román
Ingrid Mateo Mantecón
Ramón Núñez Sánchez
Rubén Sainz González

Universidad de Cantabria

Resumen:

El experimento que ilustraremos en este trabajo está asociado al proyecto "Utilización de la economía experimental como recurso didáctico en los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas", financiado dentro de la II Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria.
La asimilación de conceptos teóricos y la capacidad de abstracción y de análisis que requieren por parte del estudiante se ven dificultadas por la lejanía que percibe entre la realidad y los modelos teóricos. Al mismo tiempo, su motivación e interés por las explicaciones teóricas se ven reducidos, lo cual complica la labor docente. En este sentido, el recurso de los experimentos como actividad facilitadora del aprendizaje es cada vez más frecuente. Entre las ventajas derivadas de incluir como actividad formativa la participación directa en experimentos sociales cabe destacar: (i) fomenta el aprendizaje activo por parte de los estudiantes; (ii) genera un aprendizaje significativo, permitiendo que el estudiante construya nuevos conocimientos a partir del asentamiento y organización de los que ya posee; (iii) sirve de complemento para la formación teórica, conectando los modelos con la realidad; (iv) mejora la motivación de los estudiantes.
La finalidad básica de este trabajo, por tanto, es doble. En primer lugar explicaremos la importancia del empleo de la economía experimental como recurso didáctico en la programación docente de las distintas asignaturas de la materia Microeconomía. En segundo lugar, presentaremos un experimento de mercado competitivo realizado en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Detallaremos el diseño, el desarrollo y los resultados obtenidos así como posibles ampliaciones y extensiones del experimento realizado y algunas líneas de trabajo futuro.

Palabras clave: Economía experimental, Docencia, Competencia perfecta, Mercados.

Abstract:

The experiment to be illustrated in this paper has been developed in the context of the project "Utilización de la economía experimental como recurso didáctico en los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas ", funded under the II Convocatoria de Innovación Docente of the Universidad de Cantabria.
The assimilation of theoretical concepts and the ability of abstraction and analysis required by the student are hindered by the perceived distance between reality and theoretical models. At the same time, their motivation and interest in theoretical explanations are reduced, which complicates teaching. In this sense, the use of experiments as a facilitator of learning activity is becoming more common. Among the benefits of including direct participation in social experiments comprise: (i) promotes active learning by students; (ii) generates significant learning, allowing students to build new knowledge; (iii) complements theoretical training, connecting models with reality; (iv) improves student motivation.
The basic purpose of this work, therefore, is twofold. First, we explain the importance of using experimental economics as a teaching resource in the teaching program of the different subjects of Microeconomics. Second, we will present a competitive market experiment conducted in the first year of the Degree in Business Administration and Management. We will detail the design, development and results as well as possible extensions of the experiment and some future work.

Keywords: Experimental economics, Teaching, Perfect competition, Markets.

Introducción

La adaptación de las titulaciones universitarias a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior ha provocado el cambio y revisión de los métodos de enseñanza tradicionales. Los equipos docentes de Economía han introducido variadas novedades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, e incluyen desde el uso de las TIC´s y las plataformas de enseñanza virtuales hasta la realización de prácticas de laboratorio. Todas ellas encaminadas a involucrar al alumno activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, como señala el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa (ANECA, 2005), los objetivos de estos grados responden a la necesidad de contar con profesionales que asesoren, gestionen y evalúen distintas cuestiones de naturaleza económica, tanto en organizaciones públicas como privadas. Para lograr tal objetivo, es preciso, tener un conocimiento previo del funcionamiento de las instituciones económicas, de las distintas alternativas para lograr asignaciones eficientes de los recursos, de las formas de acumulación de la riqueza, así como los distintos procesos de distribución de la misma.

De la misma forma, uno de los objetivos específicos de los Grados en Economía y Empresa consiste en conocer las principales teorías y enfoques de análisis económico para que los egresados sean capaces de explicar el comportamiento de los agentes económicos en niveles tanto microeconómicos como macroeconómicos.

En este contexto educativo el empleo de experimentos en las asignaturas de Microeconomía permite trabajar competencias tanto generales como específicas, propias del Grado en Economía, Administración y Dirección de Empresas, Relaciones Laborales y/o Geografía (titulaciones en las que se han realizado experimentos de mercados) como recoge el mencionado libro Blanco. En concreto, las competencias generales abordadas incluyen: [a] Resolver: capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas y [b] Motivar excelencia: motivación por la calidad. En cuanto a las competencias específicas: [c] Interpretar: capacidad para interpretar el papel de los agentes e instituciones en la actividad económica y social y [d] Negociar: tratamientos de conflictos, negociación y cooperación en el ámbito económico.

Este trabajo ahonda precisamente en la utilización de la economía experimental como herramienta pedagógica y motivadora mediante la participación en un mercado de laboratorio.

El resto de la comunicación se estructura como sigue. La segunda sección repasa brevemente la literatura sobre economía experimental en la enseñanza de la microeconomía, destacando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el apartado 3, se presenta un experimento concreto sobre mercado competitivo exponiendo el diseño, preparación, desarrollo y resultados del mismo así como algunas ampliaciones y extensiones en las que se puede trabajar. Finalmente, en la sección 4, proponemos algunas conclusiones y líneas de trabajo que se abordarán en el futuro.

1. Los experimentos en la enseñanza de la microeconomía

Tradicionalmente la economía no ha sido considerada una ciencia experimental e incluso hoy en día el alcance y validez de las investigaciones que descansan en dicha metodología son objeto de debate. La fuente de datos del economista ha venido siendo la observación de la forma en que se desarrollaban de manera natural (no controlada) los fenómenos objeto de estudio. La complejidad de los fenómenos económicos y la imposibilidad de control explican a su vez la especial relación entre la teoría y los datos. Dicha relación se refleja en los procesos de formación, en los cuales los estudiantes se enfrentan, especialmente en los primeros cursos, a asignaturas de «teoría económica», sin apenas referencia a los datos y los métodos empíricos.

En el caso concreto de la microeconomía, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en los cursos introductorios y de nivel intermedio se articula a partir del modelo básico de la competencia perfecta. En el marco de dicho modelo los alumnos se familiarizan con el individualismo metodológico que caracteriza a la microeconomía neoclásica, la cual, a pesar de todas las críticas recibidas, ha dominado históricamente la formación en la materia. Tomando como referencia a Varian (1993), podríamos decir que la forma estándar de proceder sigue los siguientes pasos:

1. Determinar las relaciones de comportamiento de los agentes individuales bajo el supuesto de comportamiento racional (una serie de supuestos adicionales facilitan el planteamiento formal en términos de un problema de optimización).

2. Caracterizar la configuración de equilibrio del conjunto de planes que suponen esas relaciones de comportamiento.

3. Determinar los cambios en la configuración del equilibrio ante cambios en las condiciones que afectan a las decisiones de los agentes individuales.

4. Valorar los resultados de equilibrio y las posibles intervenciones de política económica en términos de eficiencia.

En los cursos superiores dicho modelo y, sobre todo, esa forma de proceder serán una referencia constante. En palabras de Colander (2005):

> *«A medida que pasan a cursos superiores el programa de trabajo se extiende más allá de la historia de la eficiencia, pero el tema central sigue siendo el mismo: el estudio de un sistema en el que individuos racionales optimizan sujetos a restricciones».*

Dadas estas características de la microeconomía, en cuanto a los temas de los que se ocupa y el enfoque utilizado, no es de extrañar que el uso de la economía experimental en la economía surja vinculado a ella. Comprobar en qué medida el comportamiento de los sujetos se adapta a los supuestos preestablecidos o el grado de cumplimiento de las predicciones teóricas en términos de equilibrio,

constituyeron los temas de atracción iniciales para la realización de experimentos. Roth (1995) distingue tres grandes líneas de experimentación en el desarrollo inicial de la economía experimental vinculadas respectivamente a: (1) los supuestos y teorías sobre el comportamiento individual; (2) las predicciones teóricas de la teoría de juegos para las situaciones de interdependencia estratégica y (3) al funcionamiento de los mercados.

En el caso concreto de los experimentos relacionados con el funcionamiento de los mercados, sus orígenes se remontan a Chamberlin (1948). En el mismo el autor se lamentaba de que la ciencia económica se viese limitada por la imposibilidad de recurrir a la realización de experimentos:

> *«El científico social que desearía estudiar de manera aislada y bajo condiciones conocidas los efectos de fuerzas concretas se ve, en la mayoría de las ocasiones, obligado a llevar a cabo su "experimento" por medio de la aplicación de razonamientos generales a "modelos" abstractos. No puede observar cómo funciona un modelo real bajo condiciones controladas».*

Además, establecía como objetivo de su aportación la descripción de un experimento puesto en práctica con los alumnos de distintas clases de teoría económica diseñado con un doble objetivo:

- Arrojar luz sobre como el efecto de unas condiciones de negociación más próximas a las reales que las establecidas en el modelo teórico de la competencia perfecta.

- Ser utilizado como herramienta pedagógica.

En relación con el primero de los objetivos su conclusión fue que:

> *«. . . fuerzas importantes que están presentes en los mercados reales (siempre imperfectos) pueden estar siendo ignoradas bajo el supuesto de mercados perfectamente competitivos, fuerzas que producen, no desviaciones aleatorias, sino alejamientos sistemáticos y predecibles respecto a los resultados "perfectamente competitivos" de referencia.»*

En cuanto el segundo, declaraba que la experiencia había resultado de gran utilidad para los alumnos señalando dos tipos de aportaciones:

- Una mayor motivación, derivada de su participación directa como oferentes o como demandantes.

- Constituir una referencia útil con la que comparar los mercados reales objeto de estudio.

Curiosamente uno de los participantes en uno de los experimentos de Chamberlin, Vernon Smith, acabaría siendo el principal impulsor del uso de la metodología experimental en economía, recibiendo en reconocimiento por ello el Premio Nobel de Economía en el año 2002. Como el propio Smith explica (Smith, 1981), recurrió por primera vez a la realización de un experimento para impartir sus clases en la Universidad de Purdue tomando para ello como referencia su participación cuando era estudiante de doctorado en un experimento propuesto por Chamberlin en el marco de una asignatura de la que ni siquiera estaba matriculado.

No menos curioso resulta el hecho de que Smith acabase diseñando el experimento para dar una interpretación distinta a la que había dado Chamberlin al resultado teórico del equilibrio en condiciones de competencia perfecta (Smith, 1962). Lo que esto ponía de manifiesto era que la relación entre los experimentos y la teoría debía ser bidireccional, algo que también debe darse en su uso en el aula.

En última instancia los modelos microeconómicos constituyen un sistema teórico en el marco del cual se manifiestan determinadas fuerzas y mecanismos de transmisión. La utilización de un experimento en la docencia de la microeconomía permite diseñar un sistema análogo y hacer que sea el alumno el que tenga que tomar decisiones asumiendo el papel de un agente económico. El experimento pasa a ocupar una situación intermedia entre el modelo y el fenómeno real que se pretende explicar, contribuyendo a una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje por distintas vías:

- Involucrando al estudiante en el proceso de aprendizaje y facilitando el acceso por parte del profesor a información sobre los conocimientos y concepciones previas del alumno, las dificultades que encuentra en el aprendizaje,. . .

- Permitiendo al profesor recurrir al experimento como referencia a partir de la cuál orientar el aprendizaje de los conceptos teóricos, muchos de los cuáles resultan difíciles de asimilar por su elevado grado de abstracción.

- Fomentando el aprendizaje significativo. La participación el experimento no sólo induce la reflexión del alumno sobre los resultados de los experimentos y sobre la utilidad y capacidad explicativa de los modelos, sino que también fomenta el intercambio de opiniones con el resto de compañeros, dando lugar a que los nuevos conocimientos se asientan a partir de la conexión con las ideas y conocimientos previos.

En definitiva, los experimentos predisponen al alumno para el aprendizaje de los modelos teóricos, y de la economía en general, y hacen además que dicho aprendizaje se asiente de una manera más firme y duradera. Investigaciones como las llevadas a cabo por Emerson y Taylor (2004) o Dickie (2006) ponen de manifiesto que la participación en experimentos en asignaturas del ámbito de la microeconomía se refleja en unas mejores calificaciones en pruebas sobre conocimiento económico general. Otras, como la llevada a cabo por Ball, Eckel y

Rojas (2006), reflejan las mejores calificaciones en la asignatura en la que se llevan a cabo los experimentos. Aunque más difíciles de cuantificar de una manera objetiva, otros efectos como el asentamiento más duradero de los conocimientos, el mayor interés por la materia y la economía en general o el fomento del aprendizaje autónomo, aparecen como resultados que se manifiestan indirectamente a través de las respuestas de los alumnos a cuestionarios, de su valoración de las asignaturas y del profesorado,. . . y también son objeto de algunas investigaciones como la de Durham et al (2007).

2. Diseño y puesta en práctica de un experimento de mercado competitivo

Básicamente un experimento económico consiste en la toma de decisiones por un grupo de individuos en unas condiciones controladas (Garza, 2011). En el caso de un experimento sobre el funcionamiento del mercado podemos distinguir dos tipos de controles:

1. Las condiciones iniciales de intercambio

2. Marco institucional para el intercambio

En el caso más sencillo el establecimiento de las condiciones de intercambio consiste en inducir directamente las curvas de oferta y de demanda a través de la asignación de precios de reserva a los potenciales vendedores y compradores del bien. En los casos más elaborados las disposiciones a pagar y a aceptar se inducen indirectamente a través del establecimiento de las dotaciones y las preferencias (demandantes) y de las condiciones de costes (oferentes).

El control del marco institucional consiste en el establecimiento de las reglas que regirán el acceso e intercambio de información y el establecimiento de los contratos. A modo de ejemplo, en los experimentos sobre mercados competitivos la negociación bilateral descentralizada, la subasta doble con ofertas públicas o las ofertas fijas por parte de los oferentes han sido los marcos más utilizados.

A continuación detallamos una aplicación práctica de un experimento de mercados competitivos realizado en la asignatura de Microeconomía del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas.

2.1 Diseño del experimento

Para diseñar dicho experimento hemos tomado como referencias básicas los artículos de Holt (1996, 1999) y Ruffle (2003). Ambos artículos se centran en el objetivo de explicar el concepto de equilibro competitivo y van dirigidos a los estudiantes de cursos introductorios o de microeconomía intermedia. El primero de los autores se marca como objetivo:

> *«. . . que los alumnos descubran por si mismos el modelo de oferta y demanda y que se den cuenta de que la condición de que haya "un*

gran número" de compradores y vendedores no es necesaria para alcanzar los resultados eficientes asociados a la competencia perfecta. En clase, el mercado puede utilizarse también para ilustrar una gran variedad de temas: los efectos de los controles de precios, los desplazamientos de la oferta y la demanda y otros más.»

Por su parte Ruffle (2003) expone:

«Los conceptos económicos se enseñan con un nivel de abstracción tal que los estudiantes los perciben como irrelevantes para la comprensión de los fenómenos del mundo real. Un pequeño esfuerzo en las primeras etapas del proceso de formación de los estudiantes orientado a mostrar la relevancia de los conceptos económicos puede lograr un cambio de un valor incalculable en su forma de ver la disciplina. Mi objetivo en este artículo es ofrecer a los profesores una herramienta para convencer a los estudiantes de la relevancia y pertinencia de uno de los conceptos económicos más importantes y más robusto desde el punto de vista empírico, el del equilibrio competitivo».

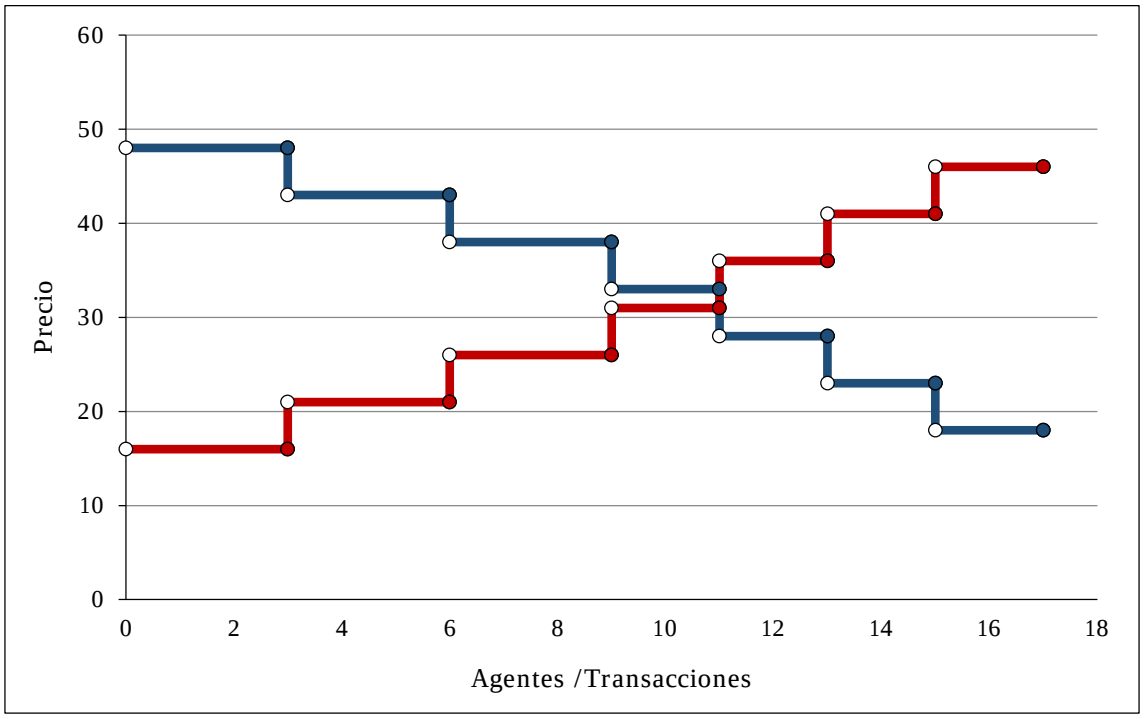
En la Tabla 1 aparecen recogidos los precios de reserva asignados a cada uno de los oferentes y demandantes por la única unidad de que disponían para hacer intercambios en cada una de las rondas de mercado, los cuales han sido tomados de Ruffle (2003) para el caso de 17 oferentes y 17 demandantes. Estos precios de reserva generan las curvas de oferta y de demanda escalonadas que aparecen recogidas en la Figura 1. Como puede apreciarse en la misma, dichas curvas determinan un rango de precios de equilibrio dado por el intervalo [31, 33] y una cantidad intercambiada de equilibrio de 11 unidades.

Tabla 1. Precios de reserva.

Nº Demandantes	Disponibilidad a Pagar	Nº Oferentes	Disponibilidad a Aceptar
3	48,00	3	16,00
3	43,00	3	21,00
3	38,00	3	26,00
2	33,00	2	31,00
2	28,00	2	36,00
2	23,00	2	41,00
2	18,00	2	46,00

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Curvas de oferta y demanda unitarias.



Fuente: elaboración propia

2.2 La preparación

Una vez diseñado el experimento, es necesario elaborar una serie de materiales que permitirán identificar a los agentes (oferentes y demandantes), proporcionar información sobre sus precios de reserva, registrar las transacciones realizadas y establecer las reglas de desarrollo del experimento.

La identificación de los agentes se realiza dividiendo la clase en dos grupos iguales, la mitad de los alumnos fueron señalizados con un distintivo de compradores (demandantes) de D_1 a D_{17} y la otra mitad fueron señalizados como vendedores (oferentes) de O_1 a O_{17}. De esta forma es posible recoger la información de manera sistemática para poder determinar su comportamiento a lo largo del experimento.

La información sobre los precios de reserva se proporciona mediante la utilización de unas tarjetas de color azul para la determinación de la disponibilidad a pagar (precio máximo de compra) de los agentes demandantes y de color rojo para la disponibilidad a aceptar (coste de producción o precio mínimo de venta) de los oferentes.

A los participantes se les hace entrega de una hoja de registro personal para que puedan apuntar su evolución a lo largo del experimento, hoja en la que tienen que identificarse en función de su rol como en el mercado como vendedor/oferente o comprador/demandante.

El equipo docente elabora una hoja de recogida de las transacciones de compra-venta realizadas en la que se identifica a los agentes, sus precios de reserva y el precio final de compra-venta que surge de la negociación.

Adicionalmente, se proporciona a los estudiantes información sobre su papel como oferentes y demandantes en la experiencia, empleando para ello una hoja de instrucciones. El equipo docente repasa con los participantes este documento para clarificar y responder las dudas que puedan plantearse en cuanto a las reglas del juego y la participación en el mercado.

2.3 El desarrollo

El experimento fue realizado por 34 alumnos voluntarios de la asignatura "Microeconomía" del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. La duración aproximada fue de una hora en la que se realizaron 6 rondas.

Se comenzó habilitando un espacio de negociación y se identificó a los agentes como se ha mencionado anteriormente. A continuación se les hizo entrega de los documentos de recogida de datos y la hoja de instrucciones.

Una vez expuesto todo el proceso acerca del funcionamiento y desarrollo de la práctica, se entregaron a los agentes las tarjetas con la información sobre la disponibilidad a pagar (tarjeta roja para demandantes) y disponibilidad a aceptar (tarjeta azul para los oferentes). Se insistió en la necesidad de que cada estudiante recordase el valor de su tarjeta y la importancia de ocultar esta información al resto de participantes, y se abrió el primer periodo de negociación o ronda.

Las diferentes rondas tenían una duración de 5 minutos. Cuando un comprador y un vendedor alcanzaban un acuerdo sobre el precio de compra-venta se cerraba el contrato y la pareja se dirigía a la mesa de control donde el profesor registraba las transacciones y señalaba públicamente los precios de los contratos (escribía en la pizarra el precio de la transacción).

Al término de cada ronda los alumnos cumplimentaban la información de la transacción en su hoja de registro personal identificando el precio de reserva que les había correspondido, el precio de compra-venta y el excedente obtenido (diferencia entre la disponibilidad a pagar/aceptar y el precio efectivo de la transacción).

Una vez finalizada cada ronda de negociación, el profesor recoge las tarjetas con la disponibilidad a pagar y las reasigna de nuevo manteniendo los roles de comprador y vendedor a lo largo de todas las rondas. El objetivo de esta reasignación es que todos los alumnos puedan realizar transacciones en el mercado.

2.4 Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la realización del experimento. Se realizaron un total de 6 rondas de 5 minutos cada una, registrándose un total de 68 transacciones, 12 en las rondas 1, 2; y 11 en el resto. La Tabla 2, muestra el número de transacciones de cada ronda, así como el precio de compra-venta en cada transacción. En la parte inferior de la Tabla 2, se recoge el precio medio, la desviación típica y el coeficiente de variación de cada una de las rondas.

Tabla 2. Precios de reserva.

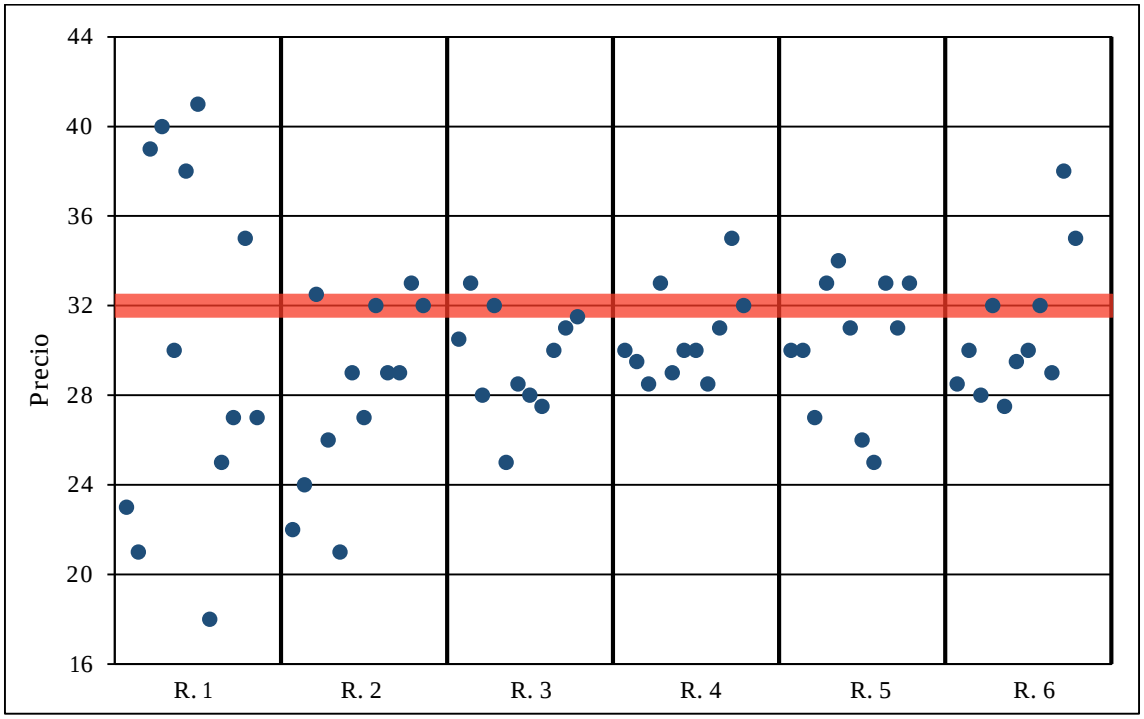
Transacción \ Ronda	**Ronda 1**	**Ronda 2**	**Ronda 3**	**Ronda 4**	**Ronda 5**	**Ronda 6**
T1	23	22	30,5	30	30	28,5
T2	21	24	33	29,5	30	30
T3	39	32,5	28	28,5	27	28
T4	40	26	32	33	33	32
T5	30	21	25	29	34	27,5
T6	38	29	28,5	30	31	29,5
T7	41	27	28	30	26	30
T8	18	32	27,5	28,5	25	32
T9	25	29	30	31	33	29
T10	27	29	31	35	31	38
T11	35	33	31,5	32	33	35
T12	27	32				
Precio Medio	30,33	28,04	29,55	30,59	30,27	30,86
Desviación típica	8,02	4,11	2,36	2,02	3,07	3,20
Coef. de variación	0,26	0,15	0,08	0,07	0,10	0,10

Fuente: elaboración propia

Como ya se ha mencionado, la construcción de la oferta y la demanda propuestas en este experimento arrojan un equilibrio con 11 transacciones y un precio de compra-venta comprendido en el intervalo de entre 31 y 33. Puede observarse en la Tabla 2, como a lo largo de las rondas el precio medio varía hasta situarse en el entorno del precio de equilibrio teórico. En la primera de la rondas, el precio medio de los intercambios se situó ligeramente por encima de 30 bajando posteriormente, mientras que a partir de la ronda 3 el precio medio tiende al equilibrio teórico, reduciéndose la desviación típica en estas últimas rondas con respecto a las dos primeras. Las Figuras 2 y 3, respectivamente, permiten observar esta tendencia hacia el precio de equilibrio. En la Figura 2 el precio de equilibrio teórico está representado con una línea horizontal en color rojo en el nivel de 32 euros. Si bien la dispersión en el precio de los contratos es ligeramente superior en la última ronda (10%) respecto a las rondas intermedias (7%), es

posible observar una disminución notable de la dispersión en el precio de negociación con respecto a la ronda inicial. De esta forma, la dispersión se reduce desde un 26% al inicio hasta un 10% en la última ronda, dejando patente una evolución convergente en el precio de compra-venta. Es importante recordar que en ningún momento se mostró a los alumnos las funciones de oferta y demanda generadas; el precio de equilibrio emerge del comportamiento de los agentes durante el experimento y de la negociación.

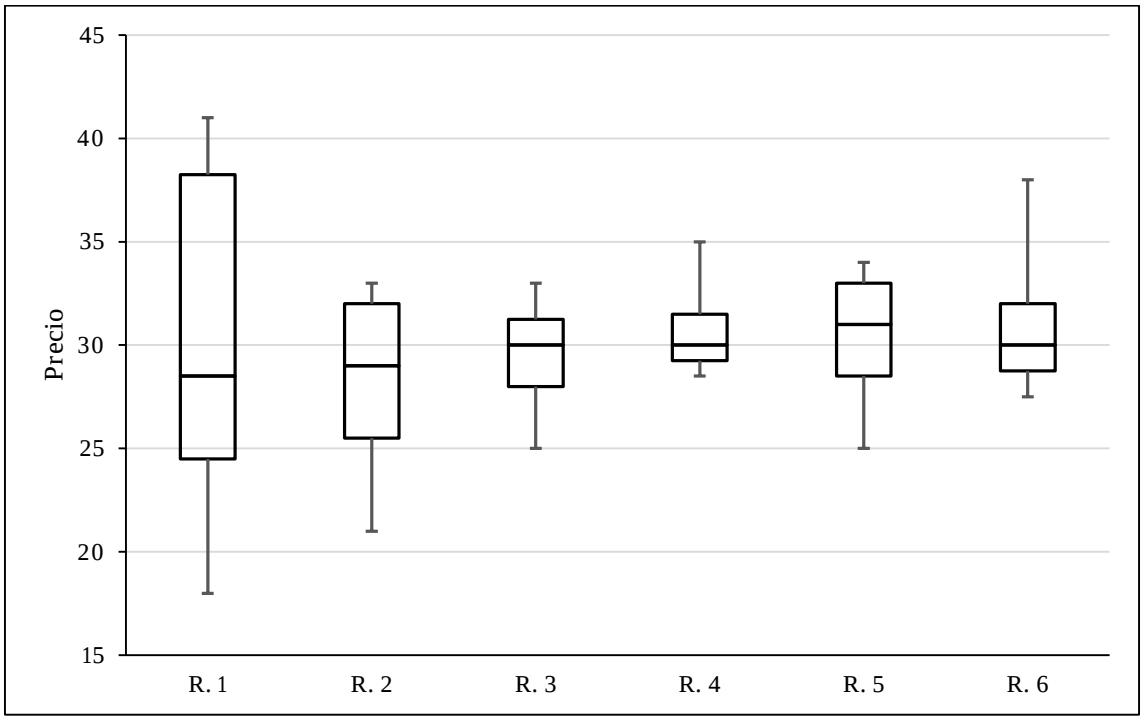
Figura 2. Precios de las transacciones realizadas por ronda.



Fuente: elaboración propia

En la Figura 3, se representa los diagramas de caja que se corresponden con los precios de los contratos de la Figura 2. En este tipo de diagrama se recogen los precios máximo y mínimo en cada ronda, así como el primer cuartil, la mediana y el tercer cuartil, permitiendo observar la distribución de los precios de los contratos. En concreto, los dos rectángulos centrales recogen el 50% de las observaciones en cada ronda de forma que es posible identificar fácilmente la menor dispersión de los resultados a medida que avanzan las rondas. Cabe destacar, no obstante, la existencia de un valor anómalo en la última ronda asociado al precio de la transacción 10 (p=38, valor máximo del diagrama de caja), lo que sin duda influye en el aumento de la dispersión en esta ronda.

Figura 3. Precios de las transacciones realizadas por ronda.



Fuente: elaboración propia

Con esta práctica se pone de manifiesto que no es necesario conocer las curvas de oferta y demanda; basta con tener información sobre los precios de las transacciones en rondas anteriores para alcanzar una convergencia hacia el equilibrio, con una dispersión de los resultados de las transacciones de compra-venta cada vez menor. La experiencia muestra por tanto que el comportamiento de los participantes se corresponde con las expectativas *a priori* del modelo teórico.

2.5 Extensiones del experimento de mercado competitivo y ampliaciones de la economía experimental

A partir del experimento de mercado competitivo expuesto en este trabajo es posible trabajar algunos conceptos microeconómicos relevantes explotando los resultados obtenidos. En primer lugar, y como objetivo prioritario, el experimento de mercado competitivo permite explicar de forma más clara y detallada las funciones de oferta y demanda de mercado. Asimismo es especialmente útil para discutir sobre la formación de los precios de equilibrio y sus determinantes. En segundo lugar, permite entender los conceptos de excedente del productor y del consumidor, conceptos notablemente abstractos en sí mismos, de una forma más natural, generando un aprendizaje significativo en los alumnos.

Dos extensiones inmediatas del experimento de mercado competitivo consisten en el análisis comparativo del equilibrio ante modificaciones en las condiciones de mercado. Estas modificaciones pueden ir en dos direcciones:

a) Una modificación de las condiciones de oferta y/o demanda darían pie a realizar un análisis de estática comparativa. En este sentido, sería posible analizar la importancia de la intervención pública (impuestos, subvenciones, precios máximos y mínimos, cuotas,...) en el equilibrio y sus implicaciones sobre la eficiencia y los excedentes.

b) Una modificación en el marco institucional. Esto es, la organización de la negociación y el intercambio puede dar lugar a diferentes dinámicas hacia el equilibrio e incluso, dar lugar a diferentes equilibrios. Los casos más empleados a este respecto consisten en la negociación bilateral, la subasta doble y las ofertas fijas por parte de los oferentes o "*posted offers*".

Abandonando el supuesto de mercados competitivos, la economía experimental puede utilizarse para replicar estructuras de mercado donde algún agente tiene poder de mercado. Los experimentos de mercados monopolísticos, con o sin discriminación de precios, y oligopolísticos constituyen un avance en la aplicación de la economía experimental en cursos de microeconomía más avanzados. Los mercados de factores (trabajo y capital), los modelos de ventaja comparativa, la teoría de juegos y la economía del comportamiento también son ámbitos en los que la economía experimental resulta muy interesante como herramienta didáctica.

Por último, la utilización de software específico en la realización de experimentos permite ser más eficaces y eficientes en la recogida y tratamiento de la información obtenida así como llegar a un mayor número de alumnos. En la actualidad una de nuestras líneas de trabajo consiste precisamente en implementar diferentes experimentos mediante la utilización de software existente (zTree) e incluso la programación de aplicaciones que permitan participar a los alumnos en clase utilizando sus propios teléfonos móviles como pulsadores.

Conclusiones

En este trabajo pretendíamos poner de manifiesto la importancia de la economía experimental como recurso didáctico en la el proceso de enseñanza-aprendizaje de la microeconomía. Desde nuestra opinión y experiencia, creemos que la realización de experimentos en clase facilita al alumno la generación, adquisición y fortalecimiento de conocimiento muy relevante desde el punto de vista económico. Conocimiento y conceptos que generalmente requieren un nivel de abstracción elevado y son percibidos con un gran grado de lejanía por parte del alumno. Tras una breve contextualización de la economía experimental y su utilidad docente, propusimos un experimento de mercado competitivo donde los alumnos interactúan entre ellos para llegar al equilibrio.

Atendiendo al desarrollo del experimento, según la opinión de los alumnos (recogida en una encuesta realizada al finalizar el mismo), la experiencia docente resultó muy positiva y constructiva. Los alumnos destacaron el carácter

participativo de la propuesta y consideraron que la metodología docente empleada fue relevante para profundizar en los conceptos microeconómicos asociados a mercados competitivos. Es importante señalar que todos los estudiantes declararon estar dispuestos a volver a realizar un experimento de este tipo lo cual, teniendo en cuenta que se realizó fuera del horario lectivo, muestra su grado de implicación y motivación. Los docentes que participamos en el desarrollo del experimento coincidimos en que el desarrollo fue muy satisfactorio, y en que los estudiantes tuvieron una actitud participativa y presentaron una alta motivación a lo largo de todas las rondas realizadas.

El experimento que hemos descrito, y otros que hemos venido realizando, nos han permitido conformar las aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje que atribuíamos a la economía experimental al inicio del trabajo. Nuestra intención es extender y mejorar un recurso que creemos ya ha pasado a formar parte de nuestra "caja de herramientas".

Agradecimientos

Los autores de este trabajo agradecen el apoyo económico de la Universidad de Cantabria a través de la II Convocatoria de Innovación Docente.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005): *Libro Blanco Título de Grado en Economía y Empresa*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.

Ball, S.B., Eckel, C. y Rojas, C. (2006): "Technology Improves Learning in Large Principles of Economics Classes: Using Our WITS", *American Economic Review*, 96(2), pp. 442-446.

Brañas, P. (2011): *Economía experimental y del comportamiento*. Antoni Bosch editor.

Bosch, A. y Silvestre, J. (2011): "La organización de los mercados y el equilibrio competitivo", en Brañas, P. (coord.) *Economía experimental y del comportamiento*. Antoni Bosch. Barcelona. pp. 177-196.

Chamberlin, E.H. (1948): "An experimental imperfect market", *The Journal of Political Economy*, 56 (2), pp. 95-108.

Colander, D. (2005): "What economists teach and what economists do", *The Journal of Economic Education*, 36 (3), pp. 249-260.

Dickie, M. (2006): "Do Classroom Experiments Increase Learning in Introductory Microeconomics?", *Journal of Economic Education*, 37(3), pp. 267-288.

Durham, Y., McKinnon y Schulman, C. (2007): "Classroom Experiments: Not Just Fun and Games", *Economic Inquiry*, 45(1), pp. 162-178.

Emerson, T.L.N. y Taylor, B.A. (2004): "Comparing Student Achievement across Experimental and Lecture-Oriented Sections of a Principles of Microeconomics Course", *Southern Economic Journal*, 70(3), pp. 672-693.

Holt, C.A. (1996): "Classroom games: Trading in a pit market", *The Journal of Economic Perspectives,* 10 (1), pp. 193-203.

Holt, C.A. (1999): "Teaching economics with classroom experiments: A symposium", *Southern Economic Journal*, 65 (3), pp. 603-610.

Roth, A.E. (1995): "Introduction to experimental economics ", en Kage, J. y Roth, A.E. (Eds.) *The Handbook of Experimental Economics*. Princenton. pp. 1-98

Ruffle, B.J. (2003): "Competitive equilibrium and classroom pit markets", *The Journal of Economic Education*, 34 (2), pp. 123-137.

Smith, V.L. (1962): "An experimental study of competitive market behavior", *The Journal of Political Economy*, 70 (2), pp. 111-137.

Smith, V. (1981): "Experimental Economics at Purdue", en Horwich, G., Quirk, J.P. (Eds.) *Economic Essays in Honor of E.T. Weiler*. Purdue Univ. Press. pp. 83–106.

Varian, H.R. (1993): "What use is economic theory?" *Michigan University, Department of Economics Working Paper series* No. 1993-05.

Nuevos recursos para la docencia de la Historia de la Empresa en España

New resources to teach Spanish Enterprise's History

José Luís Fernández Fernández
Cátedra Ética Económica y Empresarial. Universidad Pontifica Comillas

Jesús Fernando Sánchez Vega
Cátedra Ética Económica y Empresaria. Universidad Pontificia Comillas

Resumen:

Con la propuesta que se realiza, queremos dar cuenta de un ejemplo innovador en la docencia de la Historia de la Empresa, utilizado en el curso 2015-2016 en la Facultad de CC.EE. y EE. (ICADE) de la Universidad Pontificia Comillas y de este modo generar una línea de comunicaciones comprobar la efectividad de innovar en la docencia. En línea con una venerable tradición pedagógica de "enseñar jugando", -naturalmente, sin excluir otros abordajes metodológicos imprescindibles- y aprovechando las posibilidades que las TIC ofrecen a la innovación en la docencia universitaria, los autores llevaron a cabo un proyecto que pudiera ser inspirador y extrapolable a otras áreas de conocimiento. Este reencuentro con el juego está siendo ya aplicado al mundo de los negocios. Y a lo que parece ve abrirse ante sí también enormes perspectivas de cara al futuro de la educación universitaria. Damos unas breves referencias cibernéticas –al referido *Informe* como a otros sitios de interés- al final de esta propuesta que avalan lo que decimos. Se trata de una presentación lógica en Microsoft PowerPoint que permite simular un juego con el objeto de consolidar en el alumno el conocimiento de algunos de los hitos más relevantes en la empresa y el empresariado españoles del siglo XX. Naturalmente, el contenido sobre el que versa el "juego", emana de literatura *ad hoc,* de libros de texto y consulta utilizados en la dinámica de la asignatura, así como de las explicaciones de clase y de cualquier otro recurso educativo.

Palabras clave: Historia, Enseñanza, Juego, Conocimiento.

Abstract:

With the proposal the authors want to present an innovative example in the teaching Entreprise's History, which was used in the 2015-2016 course at the College of Economics and Business Studies. (ICADE) of Universidad Pontificia Comillas and thus generate a communications line to discuss the effectiveness

of innovation in teaching; in line with a venerable tradition of teaching by the ways of "teach by playing," Of course, without excluding other imprescindibles-methodological approaches and taking advantage of the possibilities that Computer Technologies offer for innovation in university teaching, the authors carried out a project that could be inspiring and extrapolated to other knowledge areas. This experience with gaming is already being applied to the business world. And what seems to open before it also sees tremendous prospects for the future of university education. We cybernetic brief references referred -at Report as other sites interest- at the end of this proposal that support what we say. This is a logical presentation in Microsoft PowerPoint that lets you simulate a game in order to consolidate the students' knowledge of some of the most important in the company and the Spanish business community twentieth century milestones. Naturally, the content at issue in the "game" comes from ad hoc literature, textbooks and consultation used in the dynamics of the subject, as well as explanations of class and any other educational resource.

Keywords: History, Teaching, Game, Knowledge.

Introducción

Para la asignatura de Historia de la Empresa, impartido en el grado en Administración y Dirección de Empresas E2 de la Universidad Pontificia Comillas se ha realizado un proyecto de gamificación para llevarlo a cabo durante una de las clases de la asignatura. De este modo se pretende comprobar si, el uso de medios alternativos e innovadores en el aula ayuda a los alumnos a prestar mayor atención y retener los conceptos clave de la asignatura. A través de enseñar "jugando" se espera un mayor nivel de satisfacción por parte del alumnado y a su vez un aumento en la mejora de los resultados academias obtenidos durante la evaluación de la asignatura.

Este proceso de gamificación se va a llevar a cabo a través de una presentación de Power Point interactiva que simula un juego de Trivial. En este juego, a los alumnos se les pedirá que se reúnan en pequeños equipos y que nombren un representante para así poder darle agilidad al juego y permitir que trabajen en equipo. En esta presentación de power point se incluirán preguntas con múltiples respuestas; donde únicamente una de ellas es correcta. Las preguntas están incluidas en diferentes categorías; que pueden ser modificadas a gusto del profesor dependiendo de los conceptos que se deseen aprender. A su vez, las preguntas pueden ser fácilmente modificadas con una simple entrada de texto y un ligero cambio en el orden de las respuestas si se desea evitar que los alumnos sean capaces de intuir la respuesta en base al orden anterior. Gracias a que todas las diapositivas están correlacionadas entre sí, no hace falta llevar a cabo grandes cambios en cuanto a la estructura o el lenguaje lógico incorporado en el power point inicial.

1. Formación de equipos, sorteo inicial y selección de categoría

Inicialmente se procede a llevar a cabo el sorteo de qué grupo de estudiantes comienza primero a responder. Para ello, existe una diapositiva donde un dado comenzará a girar sobre sí mismo indicando que nos encontramos en esta fase del juego. El profesor deberá solicitar la ayuda de un alumno voluntario de cada grupo que, de una forma inocente y limpia, deberá de tirar el dado con el objetivo de lograr el mayor número para que así su equipo sea el primero en responder y tenga mayores posibilidades de alzarse con la victoria. Posteriormente se llega a una diapositiva donde aparecen las diferentes categorías de preguntas. En nuestro caso, en las reglas del juego se fijó que, para alzarse con la victoria, era necesario responder al menos 10 pregunta correctas de cada categoría, o en su defecto, todas las respuestas de 4 categorías. Para seleccionar la categoría deseada por el equipo únicamente es necesario clickar con el botón izquierdo en el cuadro de texto que contenga la categoría seleccionada. Una vez realizado este proceso, aparecerá en la pantalla la siguiente diapositiva con el conjunto de preguntas. Cada categoría ha sido completada con 13 preguntas diferentes. Se ha escogido este número para así otorgar mayor dificultad al objetivo de alzarse con la victoria en el caso de que el equipo trate de responder correctamente todas las preguntas de 4 categorías diferentes; frente al objetivo normal de responder 10 correctas de cada una de

las categorías. De este modo, el número de respuestas correctas necesarias para vencer asciende de 50 (10*5=50) a 55 (13*5 = 55); por lo que resulta más sencillo estudiar todas las categorías en vez de dejar una de ellas sin responder.

Figura 1. Pantalla de sorteo y pantalla de selección de categoría.

Fuente: elaboración propia.

1.1 Una presentación lógica e intuitiva

Como se puede comprobar, a través de una presentación de power point es posible crear todo un sistema de juego virtual e interactivo para que los alumnos pongan a prueba sus conocimientos en equipo. Si a su vez, esta experiencia se complementa con el uso de una pantalla táctil interactiva con la que seleccionar las categorías y las respuestas de una manera manual – como se ha llevado a cabo en el caso de la Universidad Pontifica Comillas – la simulación del juego es mucho más genuina y se rompe la pequeña barrera tecnológica. De este modo, el alumno tiene la sensación de ser participe en un concurso como los que se pueden encontrar en la televisión. Cada cuadro de categorías esta vinculado a una nueva diapositiva donde aparecen todas las preguntas, por lo que l experiencia del usuario se asemeja más a una aplicación web o a un programa inteligente, más que a una mera presentación de power point donde al clickar se pasa a la diapositiva siguiente. Esta configuración permite además mayor facilidad de uso a través de una interfaz simple e intuitiva.

2. Selección de pregunta, resultados y victoria

Una vez que el equipo de alumnos ha escogido categoría proceden a escoger una de las respuestas. Una vez seleccionada aparecerá una nueva diapositiva donde estará escrita la pregunta en la parte superior de la pantalla, mientras que las 4 posibles respuestas s encuentran en el margen inferior. Únicamente una de ellas es correcta y se le otorga al equipo 30 segundos para poder responder correctamente. En el caso de que respondan erróneamente aparecerá un mensaje que así lo indique en la pantalla y el turno pasará al equipo siguiente; quien comenzará de nuevo en la pantalla de selección de tema. Si el equipo responde correctamente aparecerá la pantalla de “respuesta correcta” y podrá continuar jugando hasta que conteste una pregunta erróneamente o logre el objetivo de responder correctamente 10 preguntas de cada categoría o 13

preguntas de 4 categorías diferentes. Gracias a este juego, los alumnos podrán poner a prueba sus conocimientos de la asignatura en un entorno de diversión y a su vez se fomentará el trabajo en equipo y la toma de decisiones entre ellos; ya que para que el equipo se alce con la victoria deberán de cooperar y poner en conjunto sus conocimientos con el objetivo de responder correctamente a las preguntas planteadas. Para hacer del juego una experiencia que además de reforzar el conocimiento, otorgue entusiasmo a los alumnos, se premiará con un pequeño aliciente en la nota final de participación y asistencia a clase.

Figura 2.

Fuente: elaboración propia

2.1 Una sistema intuitivo de aprendizaje

Gracias al gran impacto visual que generan las diapositivas, el alumno es capaz de retener mejor aquellos aciertos que realice. A su vez, en el caso de responder erróneamente, también es capaz de aprender del error cometido y a su vez se refuerza su capacidad para no volver a cometerlo. La participación por parte de los alumnos fue excelente. Para hacer de la experiencia algo más personal y donde el alumno pueda participar de una manera más directa, se les solicitó durante el curso que fuesen ellos mismos quienes propusieran las preguntas a realizar en referencia a los empresarios españoles. De este modo, además de ayudar al aprendizaje, el sistema va retroalimentándose con la participación de los alumnos cada año; por lo que siempre esta actualizado y listo para usarse.

Conclusiones

En la práctica llevada a cabo en el aula se pudo comprobar cómo los alumnos retuvieron los conceptos claves de la asignatura gracias al juego "Scio". Aunque si que es cierto que en un primer momento presentaban fallos a la hora de responder alguna de las preguntas, a la hora de realizar el test de evaluación de conocimientos de la asignatura respondieron correctamente la mayoría de las preguntas que fueron extraídas del Trivial; por lo que el objetivo final del proyecto, que es que los alumnos sean capaces de involucrarse de una manera más efectiva y directa con la asignatura, se cumplió.

A su vez, a través del uso de nuevos métodos didácticos se da pie a la innovación y al desarrollo de la asignatura dentro del creciente universo de las TIC's y de los formatos digitales que hoy en día son tan populares. De este modo, se refuerza el aprendizaje con herramientas con las cuales los alumnos son muy familiares y donde éstos muestran gran entusiasmo a la hora de participar con ellas. Sobre las encuestas que se realizan para la valoración de la asignatura, el grado de felicidad de los alumnos aumento respecto a otros años y el numero de recomendaciones de cursar la asignatura aumento también respecto a periodos anteriores. No hay que obviar en catalogar el uso de juegos y dinámicas en el aula como un sistema menos "formal" de enseñanza, ni considerar que cada vez los alumnos están menos enfocados al entorno profesional. En todo caso, habría que comenzar a enfocar las actividades dentro del aula en hacer sentir a los alumnos que forman parte integra de la actividad del profesor y la propia universidad, ya que con este sentimiento de afinidad y de pertenencia se logra una mayor participación y por ello una mejora en la satisfacción del alumno; la cual se traduce en mejores resultados y en una enseñanza de mejor calidad, que perdura a través del tiempo en el alumno.

Agradecimientos

Queremos dar nuestro profundo agradecimiento a la comunidad universitaria y al conjunto de docentes y profesionales que dedican su tiempo y esfuerzo con el objetivo de otorgar conocimiento y virtudes en cuanto a la historia económica. Agradecr a su vez a la Universidad Pontifica Comillas y a la Cátedra de Ética Económica y Empresarial.

Referencias bibliográficas

http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf

http://ideasqueinspiran.com/2015/08/25/gamificacion-aplicada-a-la-docencia-en-la- universidad/#more-4526

Álvarez, M.M. (2010). "El juego en la universidad. Relato de una experiencia". Quaderns digitals: Revista de nuevas Tecnologías y Sociedad, no 62. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=3174543

Andreu Andrés , M.A. y García Casas, M. (2006). "¿Puede una máquina hacernos más humanos? Jugar y aprender ciencias naturales, inglés y español lengua extranjera (E/LE)". Universidad Politécnica de Valencia. España. Disponible en: http://www.upv.es/jugaryaprender/ingles/ articulos/

Asakawa, T., & Gilbert, N. (2003). Synthesizing experiences: Lessons to be learned from internet- mediated simulation games. *Simulation & Gaming, 34(1), W-22,25*

Cárdenas Silva, J.M. (2007). "El juego como herramienta en la educación social". Disponible en: http://www.galeon.com/serespontaneo/aficiones1433579.html. Fecha de acceso: 17 deFebrero de 2009

Day-Black, C., Merrill, E. B., Konzelman, L., Williams, T. T., & Hart, N. (2015). Gamification: An Innovative Teaching-Learning Strategy for the Digital Nursing Students in a Community Health Nursing Course. ABNF Journal, 26(4), 90-94 5p.

Molina V. y Prieto Castillo, D. (2005). El Aprendizaje en la Universidad. Mendoza. Argentina: Editorial Centro universitario. Parque General San Martín.

G-Rubric: una aplicación para corrección automática de preguntas abiertas. Primer balance de su utilización

G-Rubric: an application for automatic assessment of free-text questions: first outcome analysis

Mauro Hernández
UNED

Miguel Santamaría Lancho
UNED

Resumen:

Evaluar de forma consistente las preguntas de respuesta libre resulta más difícil de lo damos por hecho. La evidencia resultantes de la experiencia de calificar/evaluar un elevado número de exámenes en la UNED hace aflorar alguna de estas dificultades. Frente a ellas, la alternativa más obvia es evaluar mediante preguntas "objetivas" de tipo test. Pero para los autores, esta alternativa resulta insuficiente para fomentar el desarrollo de aptitudes para la expresión y el análisis escrito complejo.
Por ello, nos animamos a tratar de abordar esta contradicción G-Rubric, una herramienta de evaluación automática basada en LSA desarrollada en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la. En el curso 2014/2015 comenzamos las pruebas, que permiten facilitar a los estudiantes *feedback* formativo cuando éstos responden, a través de una aplicación web, a preguntas abiertas. Así, el estudiante puede mejorar sus respuestas y sobre todo practicar la expresión escrita, lo que ayuda tanto a organizar sus ideas como a apropiarse de los conocimientos.
La aplicación se basa en el procesamiento de lenguaje natural. Su utilización requiere la creación de un corpus semántico propio de la asignatura, para la cual hemos empleado seis manuales de Historia Económica obra de profesores españoles. Lo que se presenta aquí son los alentadores resultados de los primeros ensayos con esta herramienta, en los cursos 2014/15 y 2015/16, con estudiantes del grado de ADE en la UNED.

Palabras clave: LSA, evaluación automática, historia económica, sistemas expertos, GRubric

Abstract:

Consistent assessing of free-text answers is harder than we usually tend to assume. Evidence from assessing/grading big numbers of final tests at Spain's UNED (Open University) reveals some of these difficulties. Using multiple choice "objective" assessment appears an obvious alternative. But the authors this

alternative shows serious shortcomings at producing outcomes based on written expression and complex analysis.
To face this dilema, the authors decided to test an LSA-based automatic assessment tool developped by teachers of the Evolutionary and Educational Psichology ate UNED: G-Rubric. Tests were launched in 2014/2015, facilitating our students formative *feedback* for free-text answers to short questions displayed on a web application. Ths allows our students to improve ther answers and practice with written expression, thus contributing both to organizing concepts and to appropriate knowledge.
This application is based on natural language assessment. It requires the creation of a semantic corpus for the subject-matter, which we built from six Economic History textbooks written in Spanish. What we present here are the encouraging results of first tests with this app conducted in 2014/15 and 2015/16, with Business Degree (ADE) students at UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Keywords: LSA, automatic assessment, economic history, expert systems, GRubric™.

Introducción

Estamos perfectamente acostumbrados a los sistemas de corrección automática, a través de escáneres ópticos que registran la respuesta en formularios que deben cumplimentarse rellenando distintas casillas: ese es el procedimiento estándar por ejemplo para exámenes masivos como los del MIR para acceder al especialidades médicas, o en la parte teórica del carné de conducir. La traducción de este tipo de cuestionarios a formatos web con corrección automática ha difundido aún más este tipo de pruebas, que se emplean para un sinfín de usos, desde encuestas de calidad, hasta meros tests de entretenimiento. La popularización de los cursos o aulas virtuales en la enseñanza (VLE por sus siglas en inglés) han contribuido aún más a esta difusión: prácticamente todas las plataformas de VLE, empezando por los *moodle* que parece el estándar en la universidad española (Hernández y Bernardos, 2014), incorporan este tipo de herramientas que permiten introducir cuestionarios de respuesta múltiple con diversos criterios de evaluación y diversas opciones en cuanto al *feedback* que se proporciona a los estudiantes.

Este tipo de herramientas de evaluación, basadas en preguntas de elección múltiple (comúnmente llamadas tipo test) presentan resultan particularmente útiles en entornos donde los estudiantes se cuentan por centenares, o incluso por millares, como pueden ser los *MOOCs* (Massive Online Open Courses), o en menor escala, en universidades a distancia como la UNED, en cuyas asignaturas de primer curso es frecuente contar con cientos de estudiantes –unos 3.000 en ADE o 1.000 en Economía, atendidos por cuatro profesores. Pero incluso con números menores de estudiantes, los exámenes tipo test resultan atractivos a la hora de calificar pruebas intermedias de evaluación continua o hasta exámenes finales. La rapidez y la "objetividad" en la corrección aparecen de cara a los alumnos como grandes ventajas de este tipo de pruebas. Con todo, presentan importantes limitaciones – en especial para la evaluación de aprendizaje profundo-- que reducen su aplicación en la mayoría de las universidades (Scouller, 1998).

De hecho, ha sido el boom de los *MOOCs* en los últimos años, por más que ahora parezca menos boyante, el que ha llevado a buscar estrategias de evaluación para grandes números de alumnos que sean a la vez más complejas y ofrezcan resultados más matizados que el simple test de elección múltiple. La necesidad de proporcionar un *feedback* rico para las tareas de los estudiantes, y hacerlo de forma rápida y a la vez fiable, ha llevado a explorar nuevos métodos de evaluación, algunos tan prometedores como la evaluación por pares basada en rúbricas (Yousef et al. 2015). Sin embargo, las posibilidades de sistemas automatizados de evaluación de texto libre, como el que presentamos aquí, no parecen haber gozado de tanta fortuna, pese a que sus ventajas se extienden incluso a entornos en los que el número de alumnos es menor.

Lo que presentamos aquí son los primeros resultados de las pruebas con uno de estos sistemas de evaluación automática de texto libre en una asignatura de Historia Económica en la UNED. La herramienta que empleamos, denominada G-Rubric™, es un sistema de evaluación automática de texto libre basado en

análisis de semántica latente (LSA), diseñado por un equipo de investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UNED. Tras someterla a prueba en el curso 2014/15 con un grupo de alumnos de primer curso del grado de ADE en la UNED, a partir de cinco actividades de respuesta corta (entre 75-200 palabras) relativas a la asignatura de Historia Económica, de nuevo hemos procedido a realizar una prueba en el curso 2015/16 con un grupo similar de alumnos. En ambos casos, nos hemos limitado a poner a prueba las posibilidades de la aplicación de cara a la evaluación formativa –no sumativa, es decir, las notas no se tienen en cuenta--, los resultados en ambos casos parecen respaldar la utilidad de esta herramienta, tanto en términos de fiabilidad de la evaluación como de satisfacción de los estudiantes, hasta el punto de llevarnos a considerar la posibilidad de aplicar G-Rubric a la evaluación sumativa ordinaria. Es decir, emplearlo para calificar a los estudiantes.

Por desgracia, los resultados en términos de aprendizaje como resultado del uso de la herramienta no son lo bastante sólidos con la prueba de 2014/15, ni el diseño de la prueba permite evitar en la del curso 2015/16 eliminar la influencia del sesgo de autoselección en el grupo de estudio. Por otro lado, las fechas en las que debe entregarse esta comunicación (mayo 2016) impiden comparar los resultados de la actividad con las notas finales en la asignatura. De este modo, las conclusiones serán más provisionales que nos gustaría, pero en todo caso, como decimos, prometedoras.

El texto comienza por examinar algunos problemas ligados a la evaluación humana frente a la automática, como introducción para defender la utilidad de esta última. Después se ofrece una introducción al funcionamiento de los sistema de evaluación basados en LSA, y en concreto de G-Rubric™, y finalmente examina los resultados de las pruebas llevadas a cabo con los estudiantes de la UNED en estos dos cursos. Finalmente, las conclusiones abordan la discusión de estos resultados, que podrían arrojar dudas sobre las ventajas de la evaluación humana frente a la automática.

1. Problemas de la evaluación por humanos

Posiblemente todos los profesores hemos oído alguna vez las quejas de alumnos sobre la "subjetividad" (o injusticia, si el tono sube) de la calificación de ejercicios de respuesta libre, tipo exámenes de desarrollo o comentarios de material práctico, e incluso preguntas de respuesta corta. Aunque solemos replicar a estas alegaciones con diversos argumentos, muchos de nosotros sabemos, en nuestro fuero interno, que algo de razón hay en estas quejas: la evaluación, y en especial la calificación numérica, puede verse afectada por factores no controlados como el cansancio del profesor, los prejuicios sobre las capacidades del estudiantes, el orden en que se produce la corrección y algunos otros más (Wolfe et al, 2016).

Los profesores más conscientes elaboran estrategias para combatir estos problemas –corregir por preguntas, en vez de por exámenes completos, o dedicar un tiempo limitado para evitar el cansando, revisar dos veces la evaluación o emplear rúbricas de corrección detalladas, por mencionar sólo algunas. En los

casos extremos, la conciencia de este problema puede llevar a sustituir este tipo de evaluación "subjetiva" por pruebas "objetivas" de tipo test.

Aunque se trata de un problema de difícil solución, no estaría de más que los profesores empezáramos a asumir que esta subjetividad existe, y a tratar primero de medirla, segundo de establecer sus determinantes y en tercer lugar establecer mecanismos para corregirla. Aunque nos cueste admitirlo de cara a nuestros estudiantes, la subjetividad existe, y no sólo en este gremio: cuenta D. Kahneman (2013: 64) de un estudio sobre ocho jueces israelíes que examinaban solicitudes de libertad condicional en el que el principal determinante del resultado (concesión o denegación) resultó ser el cansancio y el hambre de los sujetos, según se alargaba el trabajo y se alejaba el momento de la última ingesta de alimento. Lo nuestro, desde luego, no es tan grave.

Pero nunca viene mal tratar de estudiar un problema. Desde luego, todos somos conscientes de la variabilidad de las notas entre distintos profesores ("huesos" vs. "benditos"), incluso cuando existe un examen común sobre la base de un programa común. Incapaces de encontrarle una solución que no sea establecer exámenes de tipo test, preferimos ignorar el problema, pero éste existe.

La UNED se presta particularmente, por el número de exámenes corregidos, a obtener datos al respecto. La abundancia de exámenes obliga a que varios profesores corrijan las mismas preguntas –procediendo a un reparto por provincias, que cambia de una convocatoria a otra—y permite detectar la existencia de una notable variabilidad en las notas, pese a que hace años que trabajamos con rúbricas o plantillas de corrección, que indican con gran detalle los aspectos a valorar. Pero la interpretación de estas indicaciones parece distar de ser homogénea.

Tabla 1. Diferencial de notas promedio según correctores
(Historia Económica, ADE, Junio 2014)

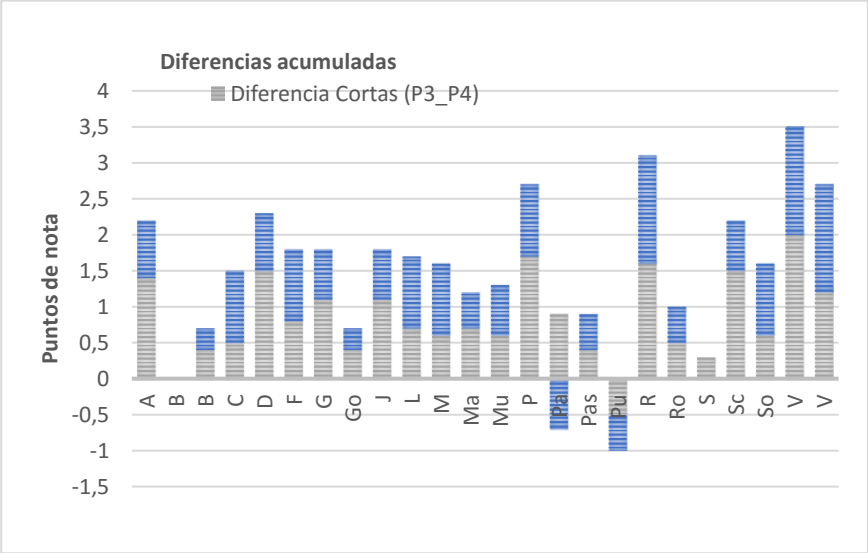
	2011/12				**2012/13**				**2013/14**				**2014/15**			
P=profesor	P1	P2	P3	Todos	P1	P2	P4	Todos	P1	P2	P4	Todos	P1	P2	P4	Todos
Pcortas (/5)	1,7	1,9	2,0	1,9	1,0	1,7	1,2	1,3	2	2	1,8	1,9	1,2	1,4	1	1,2
Comentario(/3)	0,8	1,2	1,3	1,0	0,8	1,3	0,9	1,0	0,9	1,1	1	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9
Test (/2)	0,93	1,0	1,0	0,97			s.d.		0,94	0,96	0,94	0,94	1,06	0,99	1,07	1,05
exámenes corregidos	269	255	131	655	363	392	316	1071	275	320	361	956	260	269	268	797

Fuente: Datos de calificaciones, 2011/2015

Para facilitar la comparabilidad de los datos, se han sacado del análisis algunos exámenes (procedentes de centros penitenciarios) que habitualmente corrige un mismo profesor, y suelen obtener calificaciones bajas; también se ha utilizado el mismo examen (junio 2ª semana siempre), por entender que podía haber algunas diferencias en la autoselección de los alumnos en las dos semanas de exámenes. Como puede verse, la variabilidad en las notas (para un mismo examen, no de un

año a otros, que podría atribuirse a muchos otros determinantes) es notable, entre 0,5 y 1 punto sobre un valor de 8 para la suma de las dos partes del examen (comentario de un material de prácticas y cinco preguntas cortas). Afecta por separado y en el mismo sentido a los dos tipos de ejercicio y sin embargo no es visible en el tercer componente del examen , las 10 preguntas tipo test, cuyos resultados no varían más allá del rango previsible por puro azar. Esto parece indicar que no se trata de una diferencia achacable a los estudiantes en sí, su formación previa o su reparto geográfico (aunque sabemos que hay cierta variabilidad basada en la provincia de residencia), sino a preferencias e inclinaciones de los profesores, que se muestran en pautas clara y repetidas. Casi sistemáticamente P1 (nombre supuesto) otorga notas un 10% más bajas de la media, mientras que P2 suele puntuar entre un 15-20% por encima de la media, y P3 un poco más incluso. En cambio, P4 pertenece al grupo de los "huesos", aunque ligeramente menos que P1. Sólo los resultados del último curso para el que hay dato (2015/16) parecen mostrar que esas pautas han dejado de actuar, tal vez como resultado de la armonización derivada del uso de rúbricas, o de una actuación semiconsciente de los profesores para hacer converger las calificaciones, a la vista de los debates dentro del equipo sobre la existencia del problema y la necesidad de buscar soluciones. Estas variaciones de nota pueden no parecer grandes, pero a menudo suponen la diferencia entre el aprobado y el suspenso, y son difíciles de justificar en unas circunstancias en las que la variación es meramente fruto de la "suerte" que le toque al estudiante al serle asignado uno u otro corrector.

Figura 1. Diferencias de notas en exámenes corregidos por duplicado (2012)*



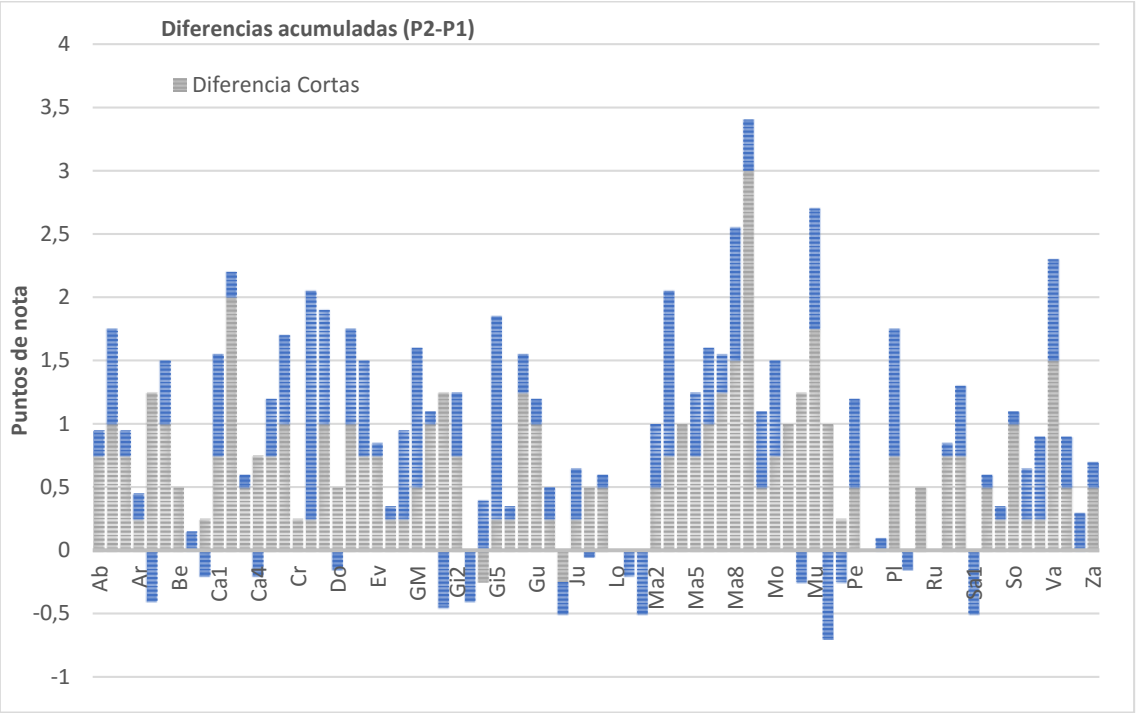
*Datos de 24 exámenes de Historia Económica del centro Barcelona-CUXAM

Las diferencias entre los dos correctores ascienden a 1,5 puntos sobre 8 y de 0,65 puntos sobre 3 en el caso del comentario (de texto, gráfico, mapa o tabla numérica). De nuevo, la pauta se repite, con un profesor hueso (P4 en este caso) frente a otro generoso (P3) que sistemáticamente (con dos excepciones) asigna notas mejores que su colega: de hecho, sólo en un caso hubo coincidencia en la

calificación, y era un examen pésimo (que obtuvo un 0). Como resultado de estas variaciones, en 9 de estos 24 exámenes era la diferencia de un suspenso a un aprobado.

La corrección por duplicado volvió a repetirse (por última vez, esperamos) en junio de 2013, y esta vez afectó a un número mayor de exámenes, y a los otros dos correctores P1 y P2 (figura 2). De nuevo hay diferencias en las notas, menores pero aún sustanciales (0,9 puntos de media sobre 8 totales), que afectaban a 49 de los 75 exámenes y con diferenciales en la calificación de hasta 3,4 puntos!. En 16 de estos casos la diferencia afectaría al aprobado/suspenso del estudiante en cuestión. De nuevo con la pauta habitual: P1 es "hueso" y P2 un "bendito". Pero

Figura 2. Diferenciales de notas en exámenes corregidos por duplicado (junio 2013)*



*Datos de 76 exámenes de Historia Económica del centro Valencia-Alzira (Junio 2013)

La variabilidad detectada persiste (aunque los datos de 2015 de la tabla 1 son esperanzadores), pese a los esfuerzos realizados por el equipo docente para detectarla primero y ponerle coto después: el empleo de una plantilla de corrección consensuada, que desde 2014/15 se convirtió en una rúbrica con puntuaciones asignadas a cada parte, acuerdo sobre los tramos para la calificación (homogeneizándolos en saltos de 0,1 puntos, cuando antes había algunos profesores que afinaban a la décima y otros a 0,25). Con todo, aún no podemos decir que se haya eliminado, aunque sí parece estarse reduciendo (ver tabla 1). En algún momento en todo caso el equipo docente deberá tomar una decisión sobre qué márgenes de variabilidad son aceptables. Los que revelan los ejemplo de doble corrección, desde luego, no lo son.

Como quiera que sea, esta variabilidad podría justificar las alegaciones de "subjetividad" o "injusticia" por parte de los estudiantes, restando legitimidad a las calificaciones en sí mismas y a los profesores que las producen, y alimentando resquemores y desconfianzas que interfieren con la docencia.

Aunque tales situaciones son del todo comunes en la docencia presencial, donde tanto las profesoras "hueso" como los profesores "madres" conviven, y ofrecen a los estudiantes la posibilidad de ajustar sus expectativas cambiándose de grupo, no por ello dejan de ser indeseables. La diversidad en los estilos de enseñanza no debería estar reñida con el principio de que un mismo título debe reflejar un nivel de conocimientos (aptitudes, etc.) iguales en alumnos con calificaciones iguales. Con márgenes de error, obviamente, pero sin grandes disparidades. Esa idea está detrás de los "exámenes de cátedra" que cada vez parecen difundirse más, y tal vez debería llevar a una distribución de su corrección a profesores distintos del que tiene al estudiantes en su grupo.

En una universidad masiva como la UNED, donde no existen grupos, la variabilidad es más difícil de defender. De ahí en parte la popularidad entre los estudiantes de los exámenes tipo-test, y de ahí el atractivo que para quienes somos críticos con el tipo test tiene una herramienta de corrección automática, que puede servir no sólo para liberarnos de una de las tareas más ingratas de nuestro oficio (la corrección) sino que además puede hacerlo de forma ventajosa en términos de estabilidad y fiabilidad de las calificaciones. De modo objetivo. E incluso en la precisión y amplitud del *feedback* (personalizado, aunque no personal) que ofrecen al alumno. En todo caso, siempre queda la opción de utilizarlo como una herramienta que proporcione un borrador, dejando al corrector humano el ajuste fino y personal, en un uso semejante al que podemos hacer del software de traducción.

Por eso, cuando a los profesores firmantes se nos presentaron dos colegas de psicología del aprendizaje de la UNED con la oferta de poner a prueba un sistema de corrección automática de preguntas cortas que parecía funcionar razonablemente no dudamos en apuntarnos. Lo que presentamos aquí son los resultados de los dos primeros años de pruebas con alumnos de la asignatura de Historia Económica, de primer curso del grado de ADE.

2. G-Rubric-Gallito API: un sistema automático de evaluación de respuestas libres a preguntas cortas

Existe entre los profesores la convicción, no sabemos si respaldada por evidencia sólida, de que las respuestas libres de desarrollo, o incluso las respuestas cortas constituyen una de las herramientas mejores para evaluar los resultados de aprendizaje y promover un estilo de aprendizaje profundo en diversos niveles educativos, y desde luego en la universidad. Con todo, el número de estudiantes, la necesidad de diversificar la oferta docente y el peso que ha cobrado la evaluación continua han generado una carga de trabajo que hace muy difícil mantener un examen basado en respuestas de tipo libre. Aun cuando no se sucumba a la tentación del test de elección múltiple y se mantenga un examen

final que exija al estudiante redactar, el profesorado no está en condiciones de ofrecer/corregir muchos ejercicios de este tipo a lo largo del curso, ni mucho menos proporcionar a los estudiantes un *feedback* personal y detallado en forma de comentarios y sugerencias concretas a su ejercicio.

Los estudiantes, por su parte, consideran que los ejercicios de texto libre son pasto de evaluación subjetiva, cuando no directamente caprichosa, algo que consideran—con cierta razón-- "injusto" (Valenti, Neri & Cucchiarelli, 2003). Al no obtener un *feedback* adecuado o instrucciones lo suficientemente precisas, buena parte del potencial de este tipo de ejercicios se dilapida.

El desarrollo de herramientas para la evaluación automática de ejercicios de texto libre ha sido durante década una posibilidad muy remota. Se podía, claro, corregir con rapidez ejercicios de elección múltiple, verdadero/falso, rellenado de huecos y un largo etcétera, pero no preguntar: "¿A qué llamamos revolución industrial?" y que un ordenador evaluara, con suficiente precisión, la respuesta, a falta de los instrumentos conceptuales e informáticos adecuados. Esa situación ha cambiado radicalmente con los desarrollos de la inteligencia artificial en las últimas décadas. Hoy ya tenemos herramientas que permiten a los profesores (y a otros sectores de actividad, con otros fines), evaluar respuestas a preguntas como éstas, pudiendo por tanto liberar tiempo para actividades de mayor valor añadido, sin dejar por ello de proporcionar a los alumnos una evaluación más objetiva que la humana e incluso un *feedback* más preciso que los profesores normalmente están en condiciones de ofrecer. Con un par de ventajas añadidas: la inmediatez en la respuesta y la posibilidad de reiterar el proceso cuantas veces se quiera, a costes mínimos.

Los sistemas de evaluación automática de texto libre son extraordinariamente complejos, y sus aplicaciones desbordan con mucho el ámbito de la enseñanza. Estos sistemas se han basado en distintos enfoques, entre los que destaca el Análisis Semántico Latente (*Latent Semantic Analysis* o LSA). En la última década la investigación está viviendo un boom, con particular hincapié en su aplicación a la enseñanza, aunque sorprendentemente más en entornos reducidos (clases de pocos estudiantes) que en instituciones a distancia con centenares o miles de estudiantes por asignatura o en otras enseñanzas masivas como los *MOOC*s (Jorge-Botana et al, 2015).

2.1 ¿Qué es el LSA?

El LSA se basa en el concepto modelos de espacio vectorial. Lo que se hace es emplear el álgebra lineal para distribuir unidades léxicas en un espacio n-dimensional. "En términos generales, el LSA es un conjunto de diferentes procesos a través de los cuales una colección de textos (manuales, obras de referencia, etc.), normalmente denominada corpus, se transforma en un espacio semántico. Tras procesar el corpus, este se expresa en una matriz en la que se incluyen tanto términos individuales como párrafos. A continuación se le aplica un nuevo proceso a la matriz, incorporándole una función de ponderación, normalmente de tipo log-entropía, al objeto de compensar la asimetría en la frecuencia de las palabras" (Jorge-Botana et al, 2015).

El peso entrópico global que se asigna a cada término nos indica el grado de focalización que presenta respecto a un área temática; lo que es lo mismo, en qué medida el término es específico. Así, un término como lanzadera volante, por ejemplo tiene un peso muy elevado, lo que indica que sólo se usa en determinados contextos, en conexión con otros términos igualmente específicos. Por el contrario, un peso global bajo indica un alto grado de generalidad (como trabajador, productividad o renta, por ejemplo). Este índice permite predecir, una vez que aparece el término, el asunto del que trata el discurso (la respuesta analizar, en nuestro caso). Las ventajas del LSA nacen, no obstante, de la aplicación a esta matriz una técnica de reducción de dimensiones (denominada Descomposición en Valores Singulares (o *Singular Value Decomposition*, SVD), que permite identifica cada término o párrafo con tan sólo unas pocas dimensiones (unas 300), omitiendo el resto, que constituyen el "ruido" presente en el uso común del lenguaje.

Hasta aquí, en grandes trazos, cómo nos describen nuestro sistema basado en LSA sus diseñadores. Para los profesores de historia económica involucrados en la prueba, los rasgos más importantes del sistema radican en la capacidad de ofrecer al estudiante al menos tres tipos distintos de *feedback* a cada una de sus respuestas: una nota numérica para el contenido, otra adicional para la calidad de la expresión escrita y un *feedback* gráfico detallado que representa la cercanía de la respuesta al óptimo en relación a una serie de "ejes conceptuales" que representan una serie de vectores definidos cada uno por alunas serie de palabras-clave (de 5 a 10).

Para alimentar el sistema, los profesores proporcionan dos tipos distintos de inputs.

a) La materia prima para el corpus, con una serie de textos generales. Estos se despojan de todo el material lingüístico "sin significado" (incluyendo pronombres, números, nexos, etc.)— antes de conformarlos en un espacio semántico. Como hemos dicho, este espacio semántico "almacena" también la posición relativa de las palabras en los textos empleados, asignándoles un valor numérico (denominado peso entrópico global) que nos indica el grado de focalización del término (en qué medida es específico o revelador de un determinada región semántica) y a la vez indica su cercanía a otros términos.

Todos estos procesos se realizan mediante Gallito Studio, y el espacio resultante se sube a GallitoAPI, el cuál es un al API (*Application Programming Interface*) que permite que la funcionalidad que puede ser llevada a cabo con este espacio funcione como Servicio Web y pueda ser invocada mediante protocolos estándar (se envían los textos por http y se recibe el análisis mediante el mismo protocolo).

Esta tecnología ha sido desarrollada por investigadores del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
La interfaz web para la evaluación de texto libre recibe el nombre de G_Rubric, nombre con el que solemos referirnos al conjunto, aunque es importante tener presente que la creación y gestión del espacio multivectorial que constituye el

corazón del sistema, se realiza a través de Gallito Studio y GallitoAPI (G-Rubric envía los textos a galitoAPI y recibe y presenta los resultados).

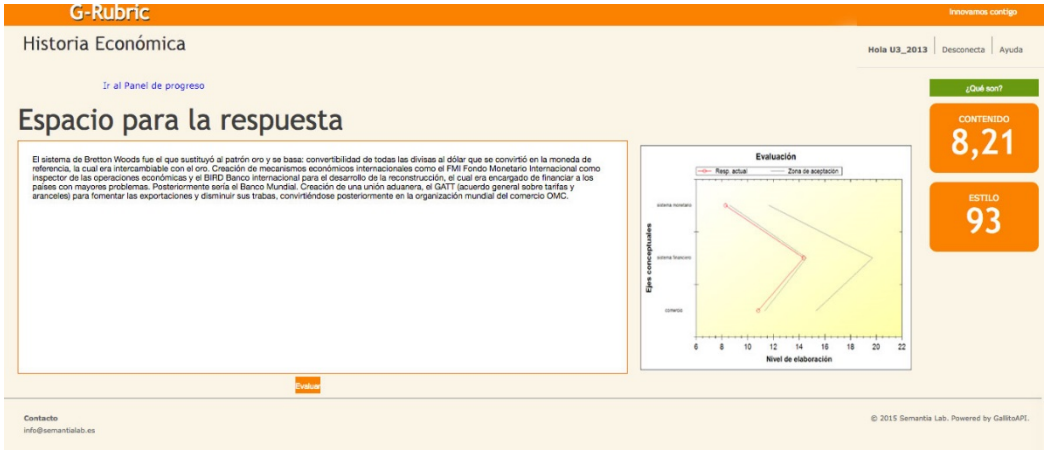
En nuestros caso, el corpus se basó en seis manuales distintos de historia económica mundial, todos ellos escritos en castellano (no traducidos) y publicados en los últimos 20 años (Bernardos, Hernández & Santamaría, 2014; Comín, 2011; Comín, Hernández & Llopis, 2005; Mateos Royo,2014; Palafox, 2014; Simón,1996).

b) La preguntas y respuesta concretas, a las que en adelante nos referiremos como 'objetos'). Se trata de preguntas de texto libre que requieren respuestas cortas (70-200 palabras) suficientemente predecibles. Los estudiantes escriben la respuesta a su gusto, aunque se les indica un rango aproximado de palabras, dado que el sistema penaliza el lenguaje ampuloso. También se les indica qué partes del texto pueden repasar para responder la pregunta.

Cada pregunta va acompañada de un canon de respuesta (o "texto de oro"), con el que se compararán las respuestas de los estudiantes, y una serie de ejes conceptuales (entre 3 y 5, según el objeto) compuestos por varias palabras-clave (entre 5 y 10 por eje) que deben delinear distintas regiones del campo semántico que debe cubrir la respuesta. El diseño del texto de oro y los ejes es uno de los momentos críticos del proceso, empleamos respuestas reales de alumnos a preguntas de exámenes pasados para para testarlos y afinar la fiabilidad tanto de las notas numéricas como del feedback gráfico. El proceso requirió en todos los casos varias iteraciones del proceso hasta que llegamos a niveles que consideramos aceptables para pasar a ser probados por los estudiantes.

Para ello, pusimos en marcha un servidor con un interfaz de web de G-Rubric (figura 3) que permite a los usuarios registrados seleccionar cada una de las preguntas y enviar sus respuestas, que reciben a casi de inmediato el *feedback* previsto (notas y gráfica).

Figura 3. Interfaz web G_Rubric



3. Dos pruebas de G-Rubric con estudiantes de historia económica

Es importante dejar claro que las pruebas se han realizado en un contexto de *evaluación formativa*, no *sumativa*, en la jerga de los pedagogos. Es decir, aspiraban a facilitar el aprendizaje y no a calificar ejercicios de cara a la nota final. El uso de G-Rubric permite ambas posibilidades, aunque sus creadores se inclinan más por su uso en evaluación formativa. Para esta presenta además dos ventajas importantes: permite repetir cuantas veces se determine la actividad y proporciona un *feedback* inmediato. En parte por eso, y en parte por limitar los experimentos que afecten a las notas a la fase de la gaseosa, preferimos de momento no aplicarlos a la *evalución sumativa*. Aunque es evidente que es una de las posibilidades más atractivas del sistema, en la medida en que permite ahorrar trabajo rutinario y proporcionar una solución a los problemas de "subjetividad" y variabilidad puestos de relieve en la primera parte de esta comunicación.

3.1 Primera prueba (mayo de 2015)

Ambas pruebas fueron llevadas a cabo con estudiantes de Historia Económica, una asignatura de 1º del grado de ADE, 2º cuatrimestre, pero con enfoques muy distintos. En la primera prueba (2015), los objetivos se dirigían en dos direcciones: determinar la eficacia de G-Rubric –y más allá, de los distintos tipos de *feedback* ofrecido-- para promover el aprendizaje y establecer la fiabilidad otorgada por los usuarios a la calificación ofrecida por la aplicación. Se buscó por tanto un diseño experimental enfocado a estos objetivos, con dos hipótesis:
H1: El aprendizaje mejoraría en función de la "riqueza" del *feedback* ofrecido.
H2: La mejora del aprendizaje iría en proporción al número de intentos.

Para ello, se buscaron voluntarios entre el conjunto de los estudiantes, con un pequeño incentivo (0,25 puntos de nota) y los 132 voluntarios se distribuyeron aleatoriamente en tres grupos, a los que se asignaron tres tipos de tratamiento distinto (tabla 2), de los que el grupo 3, del que no se esperaba ninguna mejora en término de aprendizaje derivado del uso de G-Rubric, funcionaría como grupo de control.

La prueba exigía de los participantes responder, a través de G-Rubric, a cinco preguntas de respuesta corta, muy similares a las que figuran en el examen, relativas a (1) las características principales de los regímenes demográficos, (2) las consecuencias de la revolución neolítica, (3) los rasgos de las economías agrarias medievales en Europa, (4) el mercantilismo y (5) el comercio triangular en el Atlántico. Para cada pregunta se les indicaba en qué parte del material de la asignatura podían buscar la respuesta, se les daba un rango (+/-20) de palabras que debía tener su respuesta, instrucciones de manejo de la aplicación e indicaciones –diferentes según los grupos— sobre cómo interpretar el *feedback* que esta ofrecía. Los dos primero grupos tenían hasta 6 intentos para cada pregunta, en los que debían emplear el *feedback* recibido y consultar el material (aunque no compartir respuestas entre ellos) para mejorar su respuesta, aunque no se les obligaba a agotarlos, sino que podían detenerse cuando consideraran

satisfechos. La prueba se realizó en mayo de 2015, se explica con más detalle en Hernández et al (2015).

Tabla 2. Ensayo 2015. Tratamientos experimentales

	Tratamiento	Nº intentos /actividad	Número sujetos	De ellos, mujeres	De ellos, repetidores
1	*Feedback* "rico": gráfico y numérico.	6	44	30	9
2	*Feedback* "pobre": sólo numérico	6	44	29	8
3	*Feedback* no utilizable: un único intento	1	44	30	13

Como medida del "aprendizaje" se tomó la nota obtenida una única actividad final, con un único intento para todos los participantes. También se emplearon los diferencial de calificación entre el primer/último intento, y entre el mejor/peor intento. Adicionalmente, se trató de medir por otra vía, considerando las notas medias de los distintos grupos de voluntarios en las repuestas a las preguntas cortas del examen.
Como medida de la "fiabilidad" percibida se empleó una encuesta posterior de respuesta anónima.

Por desgracia, los resultados resultaron poco concluyentes, al menos en términos de aprendizaje (tabla3). Es cierto que la aplicación consiguió cierta adhesión de los participantes, que en muchos casos agotaron los intentos disponibles. También que, en general (pero no siempre, ver pregunta 3), la nota media en todas las actividades era sistemáticamente superior para G1 (*feedback* rico) que para los otros dos grupos. También, como norma, la nota de G1 y G2 era superior a la de G3, indicando que la reiteración de intentos ayudaba al aprendizaje. También puede adivinarse el efecto del *feedback* rico en la diferencia promedio max/min por usuario (salvo en la actividad 1) que eran creciente, especialmente en G2, podría indicar que la repetición del ejercicio reforzaba el aprendizaje. Pero no son diferencias muy concluyentes. En sentido contrario, en cambio, apuntan el principal indicador de aprendizaje previsto, la calificación obtenida en la prueba final de control, que no muestra diferencias significativas en ninguno entre las tres condiciones experimentales (ya sea con *feedback* rico, pobre o con *feedback* no utilizable).

Tabla 3. Ensayo 2015.Indicadores de aprendizaje

		Nota media G-Rubric (/10)			Diferencia max-min		
	Pregunta	G1	G2	G3	G1	G2	G3
1	Regímenes demográficos	6,9	6,5	6,4	0,52	0,69	0
2	Consecuencias de la revolución neolítica	6,5	5,9	5,6	1,06	0,95	0
3	Economías agrarias medievales Europa	6,2	7,4	5,5	1,10	0,78	0
4	Mercantilismo	7,7	7,5	6,6	1,95	1,15	0
5	(Final) Comercio triangular	6,2	6,3	6,1	0	0	0

La comparación con los resultados de examen tampoco arrojó resultados muy concluyentes (tabla 4). Para empezar, en contra de la hipótesis inicial, los resultados de G2 (*feedback* pobre) resultaron de media mejores que los de G1 (*feedback* rico), que no diferían de los de G3 (control). Por otro lado, . aunque los tres grupos obtuvieron en las preguntas cortas notas superiores a las medias del alumnado (entre un 25-40% más alta), este efecto se producía también en las notas de la parte de comentario y de test, que no se trabajaban específicamente vía G-Rubric. De hecho, en general todo el grupo de voluntarios (independientemente de su condición) obtuvo casi 1,5 puntos de nota más que la media. Es por tanto probable que el determinante de estas diferencias no sea la participación en G-Rubric sino un sesgo de autoselección que hace que los voluntarios reunieran de antemano otras características (seguimiento más activo de la asignatura, mayor motivación u otras) que explicarían, a la vez, su participación en la prueba y sus calificaciones superiores a la media.

Tabla 4. Ensayo 2015.Notas medias en las distintas partes del examen, de los voluntarios G-Rubric y el conjunto de alumnos presentados a examen

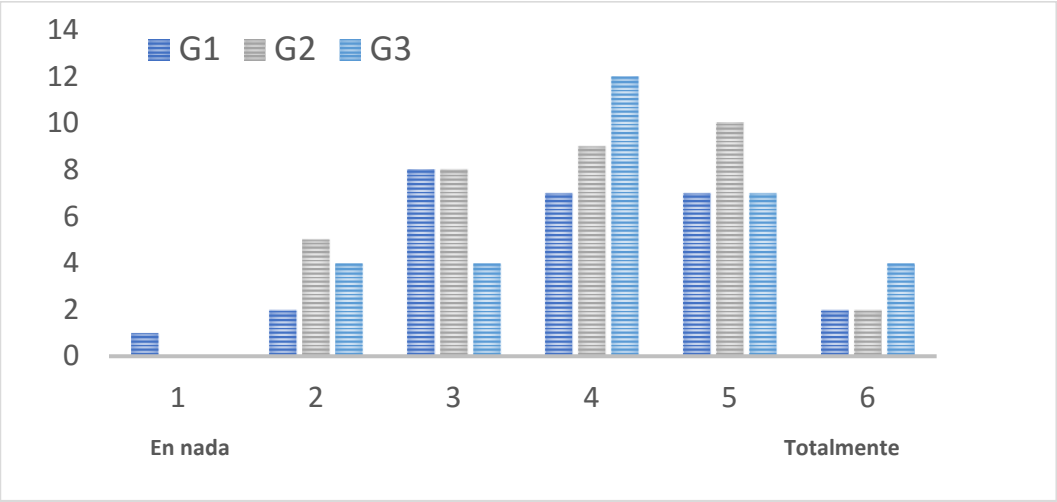
Nota medias según partes del examen	G1	G2	G3	Presentados a examen en junio
Preguntas cortas (/5)	1,9	2,4	1,9	1,4
Comentario (/3)	1,36	1,37	1,22	1,04
Nota media test (/2)	1,20	1,41	1,28	1,09
Total examen(/10)	4,43	4,85	4,42	3,81

En suma, nuestra prueba no consiguió más que indicios poco concluyentes en relación con nuestras hipótesis (H1: El aprendizaje mejoraría en función de la "riqueza" del *feedback* ofrecido;H2: La mejora del aprendizaje iría en proporción al número de intentos).

Tras analizar los datos, los autores consideramos que debía haber problemas no previstos en el diseño experimental y/o el control de su desarrollo, como por ejemplo que el plazo en que se hicieron las pruebas resultó demasiado corto, que los objetos de G-Rubric no estaban bien construidos, que el número de pruebas/intentos era demasiado escaso para promover el aprendizaje y que deberíamos tratar de controlar el sesgo de autoselección mediante un procedimiento distinto de selección de sujetos.

En cambio, los resultados en términos de satisfacción (figura 3) –medida en encuesta-- con la aplicación, de cara a determinar la fiabilidad percibida, fueron bastante más en línea con lo previsto, y bastante satisfactorios en general, aunque de nuevo no mostraban grandes diferencias entre grupos.

Figura 4. Indicador satisfacción1. Exactitud percibida de las notas de G-Rubric



Nota**:** Repuestas a la pregunta "¿En qué grado está conforme con la CALIFICACIÓN recibida en el ÚLTIMO INTENTO de respuesta?" (G1 y G2) y "¿En qué grado está conforme con las CALIFICACIONES recibidas? (G3)

Los resultados muestran una cierta conformidad (entre 3,6 y 4,1 sobre una escala de 6), curiosamente mayor en los voluntarios que hicieron menos intentos (G3).

Este hecho, sumado a nuestra propia convicción de la posibilidades de esta herramienta de cara al futuro nos animaron a replantear la experiencia, y repetir la prueba en el siguiente curso, aunque con parámetros distintos.

3.2 Segunda prueba (abril/mayo de 2016)

El planteamiento de la segunda prueba yo no fue testar la capacidad de aprendizaje en condiciones de control experimental, sino fundamentalmente mejorar el diseño de los objetos (preguntas) para tratar de potenciar el aprendizaje y la satisfacción de los usuarios. Esta, de nuevo, se ha medido vía encuesta tras la prueba, mientras que el aprendizaje se medirá exclusivamente por la puntuación de los voluntarios en las preguntas cortas del examen de junio. En cuanto a los cambios introducidos, se probó con más tiempo y cuidado cada objeto, se aumentó su número a siete, se redujo el número de intentos a tres y se mejoró el *timing* de las pruebas (dando más plazo y haciéndolo más flexible). Al objeto de embarcar a más voluntarios, se les ofreció un incentivo de un punto de nota (algo ficticio, pues en realidad se les detraía de la parte de la evaluación continua), que además dependería no de sus resultados calificaciones), sino de su grado de actividad (número de intentos), como modo de minimizar los posibles fraudes, imposibles de controlar en una situación como la de al UNED, con actividades realizadas *on line*.

En cambio, al no tener que establecer grupos con tratamientos distintos, pudimos difundir la información general, y resolver dudas de funcionamiento empleando los foros del curso virtual, lo que facilitó mucho la tarea con respecto al curso anterior.

Por desgracia, la prueba está en marcha en el momento de redactar estas páginas (se cierra el 31 de mayo, cuando nuestro plazo de entrega acaba el 27), por lo que los datos que podemos presentar, tanto de participación como de encuesta son no sólo provisionales sino incompletos. Se trata de un anticipo obtenido en la fecha más tardía posible (24 de mayo, 2016). Por otro lado, como los exámenes de junio se celebran también después del encuentro, no podemos comparar los resultados de participación con las notas de examen.

Las actividades (objetos) en esta prueba fueron los siguientes. Las cifras de son provisionales; hasta el 24 de mayo había 99 estudiantes inscritos, aunque aún podrían inscribirse alguno más hasta la fecha de cierre, pero sobre todos tienen 7 días más para completar las actividades.

Tabla 5. Ensayo 2016.Indicadores básicos

		Num Resps.	Notas promedio		Notas individuales		
	Objeto	# resp	nota max	nota min	max	min (>0)	texto de oro
1	Mercantilismo	248	7,5	6,1	9,67	0,7	9,67
2	Comercio triangular	216	5,7	4,4	7,5	0,6	9,19
3	Carbón mineral en la Rev Industrial	177	6,3	5,0	9,57	0,8	9,57
4	Ventajas rezagados (Gerschenkron)	162	5,9	4,7	9,06	1,2	9,06
5	Segunda Revolución Industrial	158	7,1	5,4	9,21	0,6	9,29
6	Consecuencias económicas Primera GM	135	6,5	4,9	8,17	2,7	9,38
7	Tres pilares de Bretton Woods	128	4,1	5,7	9,33	0,7	9,33

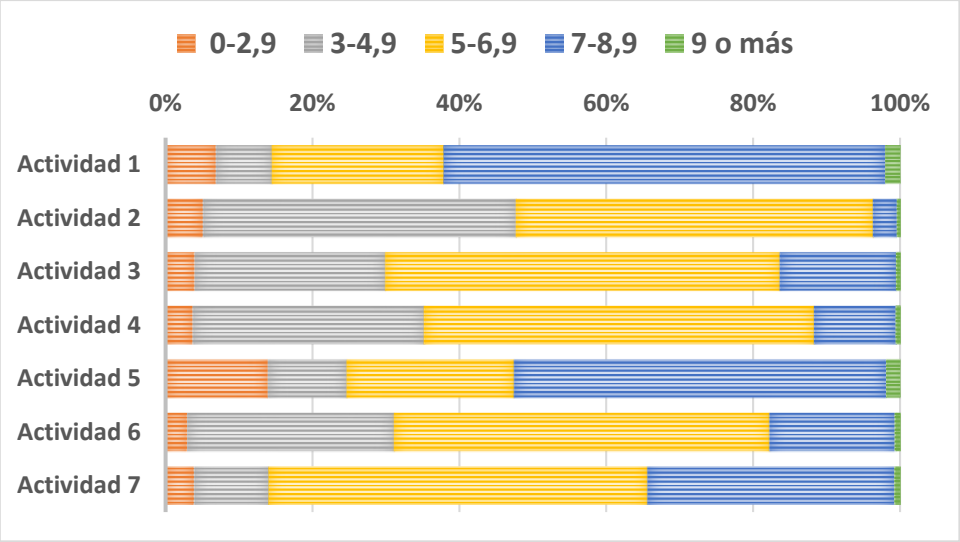
Dicho esto, tenemos algunos datos de interés.

Como puede verse, los resultados en términos de notas en cada actividad son razonables, y parten de medias ya elevadas, aunque es importante tener en cuenta que una vez conocido el enunciado de la pregunta de cada actividad se les indicaba que consultaran el manual para tratar de dar una primera respuesta satisfactoria, que debía mejorar a partir del *feedback* recibido en el primer y segundo intentos (en el tercero y ultimo recibían *feedback*, pero ya no había posibilidad de rectificar). Los resultados permiten afirmar que la aplicación califica razonablemente bien (las respuestas mínimas están muy cerca del aprobado) y es sensible a las mejoras (aunque no en todas las actividades por igual). Las notas medias son coherentes con las producidas en el ensayo de 2015 (ver tabla 3), aunque debe tenerse en cuenta que entonces tanto el G1 como el G2 tenían hasta 6 intentos, frente a 3 máximo en 2016. Quizá el dato más importante lo dan las notas máximas absolutas, que en todas las actividades superan el 7,5, y en 5 de 7 superan el 9 (hay que aclarar, por otro lado, que la puntuación obtenida con la llamad0 “texto de oro” no es nunca un 10, debido a una función de ajuste del sistema; ver tabla 5). Las notas mínimas son normalmente muy bajas, pero puede deberse a errores de uso o mala comprensión de lo que se esperaba del usuario. Pero a cambio el número de respuestas que superan el 9 son un porcentaje considerable respecto a las respuestas totales.

En suma, la aplicación funciona como herramienta de evaluación y de forma razonablemente satisfactoria, como lo indican las respuestas de los "usuarios" en encuesta.

Adicionalmente, la distribución de notas por objetos (figura 5) nos permite testar el grado de dificultad/calidad de cada uno, lo que puede resultar muy útil para la programación de las actividades. De hecho, estos datos podrían explicar en parte por qué los datos del ensayo de 2015 no fueron muy concluyentes: la prueba final, a un único intento, era la pregunta sobre el comercio triangular (actividad 2 en 2016), cuyos resultados (notas máximas, medias y distribución) revelan que resulta particularmente difícil (o está mal diseñada como objeto).

Figura 5. Distribución de las calificaciones por objeto/actividad



El análisis del aprendizaje, tomando como indicador diferencia entre el mejor y el peor intento en cada actividad, no permite apreciar una mejora sustancial en términos absolutos (promedio: 1,4 puntos sobre 10), ni tampoco una mejora creciente de las primeras actividades a las últimas, aunque sí diferencias –aunque no muy grandes: de un mínimo de 1,2 a un máximo de 1,7-- en la mejora en las distintas actividades, seguramente explicables por diferencias en el diseño de los objetos: los mejor diseñados en la pregunta, respuesta de oro y ejes conceptuales serían en principio los que daban mejoras más altas. Pero si lo medimos en término relativos (porcentaje de mejora de la mejor nota respecto a la peor), las cifras dejan de parecer insignificantes: en solo tres intentos se produce una mejora de puntuación del 40% (promedio), que en algunas actividades llega casi al 70% (tabla 6)

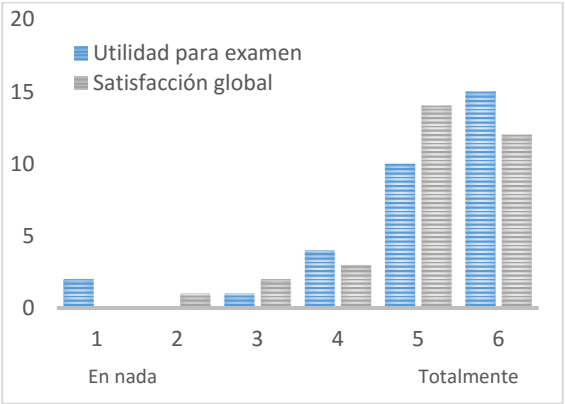
Tabla 6. Ensayo 2016. Aprendizaje. Diferencia entre el mejor y el peor intento, en término absolutos (puntos de nota) y relativos (% de mejora sobre peor respuesta) . Promedios.

	Identificador de actividad							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**Todas**
Absoluta (puntos de nota)	1, 5	1,3	1,3	1,2	1,7	1,6	1,3	1,4
Relativa (%)	41,9	34,5	39,2	31,1	67,2	40,7	28,8	40,4

Dado que se trabajamos con datos provisionales, no merece la pena avanzar mucho más en el análisis, aunque puede verse que la muestra ya apunta direcciones interesantes, a falta de pasar la verdadera prueba final que es calibrar el aprendizaje con los resultados de examen real. Queda por fin ver los resultados de las encuestas.

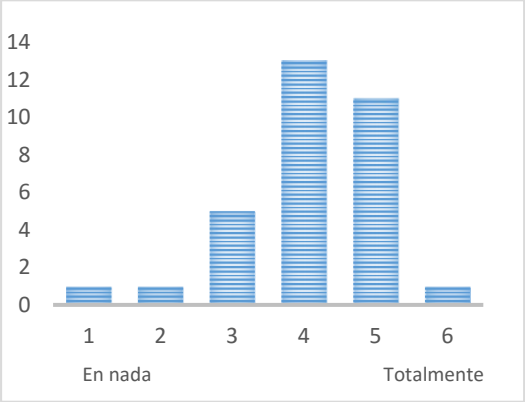
A este respecto, solo podemos anticipar los datos de encuesta, con 32 respuestas (a 27 de mayo) sobre 99 participantes en el ensayo. Como en 2015, los resultados en términos de utilidad percibida/satisfacción con la aplicación (figura 6) y conformidad con la nota obtenida en el ultimo intento (figura 7)–quizá habría que preguntar por el mejor intento, que no siempre es el ultimo-- revelan que los participantes en general entienden que la evaluación automática funciona razonablemente bien y les ayuda a estudiar. Cabe sospechar, además, que si les pasáramos una pregunta semejante en relación con sus notas en examen obtendríamos índices de conformidad quizá menores. Un dato para meditar de cara al uso de G-Rubric en evaluación sumativa.

Figura 6. Ensayo 2016. Utilidad y satisfacción de G-Rubric



Nota: Repuestas a la preguntas "¿En qué grado cree que las actividades de evaluación automática como éstas le servirán para mejorar su preparación de cara al examen? (Utilidad) y "¿Cómo califica globalmente esta experiencia en relación a su proceso de aprendizaje en esta asignatura?" (Satisfacción).

Figura 7. Exactitud percibida de las notas de G-Rubric



Nota: Repuestas a la pregunta "¿En qué grado está conforme con la CALIFICACIÓN recibida en el ÚLTIMO INTENTO de respuesta?"

Además de las respuestas, resultan especialmente alentadores los comentarios libres de los estudiantes, que revelan que al menos para algunos G-Rubric se les ofreció como un desafío mental que tenía mucho de juego:" una gran herramienta, muy práctica, en cierto modo divertida, un poco "juego" y aun consultando apuntes después del primer intento hace sintetizar el tema y repasarlo". Las posibilidades de "gamificar" estas actividades *on line* son sin duda una vía interesante para el futuro (Werbach y Hunter, 2012).

Conclusiones

Pese a los resultados del primer ensayo con G-Rubric, que distaron de ser concluyentes, estamos convencidos de que hubo algún problemas en el diseño o control del experimento que interfirieron en los resultados. De ahí el cambio de enfoque dado al segundo ensayo, aunque no descartamos volver a tratar de establecer la utilidad de la herramienta en condiciones controladas.

En cuanto al análisis de la evaluación humana y automática, hay que repetir que el ensayo de 2016 está en curso. Con todo, este trabajo ofrece algunas conclusiones que pueden considerarse sólidas.

a) La evaluación "humana" de ejercicios de texto libre presenta problemas a los que los profesores solemos cerrar los ojos –porque sería atrevido decir que no somos conscientes de ellos-- solemos ignorar y que merece la pena investigar sistemáticamente. Con los datos limitados aquí expuestos se puede afirmar que incluso ante un mismo examen (véanse los casos de doble corrección) hay diferencias sustanciales en la nota, y eso pese a la presencia de elementos objetivos de homogeneización. Pero incluso la corrección ordinaria muestra sesgos visibles y sistemáticos achacables a las preferencias de cada profesor, sin que haya que dar por hecho que un mismo profesor califica siempre de forma estable. Dicho más crudamente: la evaluación tradicional de textos libres no es suficientemente fiable y coherente, especialmente dadas las crecientes demandas de los estudiantes en este sentido.

b) Como alternativa a una evaluación empobrecida basada en tests de elección múltiple, el software de evaluación automática como Gallito-GRubric (y seguramente otros que existan o se estén desarrollando) está lo suficientemente maduro para pasar a la fase de pruebas con estudiantes reales. Desde luego, es así en lo que se refiere a la evaluación formativa.

c) Estas herramientas son particularmente útiles en la enseñanza on-line o semipresencial, ya sea en cursos ordinarios o MOOCs, donde el número masivo de estudiantes impiden recurrir a los costosos servicios de un profesorado escaso y cargado de obligaciones. Pero también presentan un potencial importante en la enseñanza presencial o mixta en cualquier nivel.

d) Entre las virtudes de estas aplicaciones está el que proporcionan una experiencia "gamificada" (similar a un juego),con *feedbacks* inmediatos y ya relativamente ricos, que proporcionan refuerzos positivos inmediatos a los

usuarios, mejorando así su adherencia a la actividad, y por tanto el aprendizaje.

e) Nuestra experiencia en adaptar un sistema de este tipo a preguntas cortas de texto libre de historia económica ha demostrado ser razonablemente asequible en tiempo y esfuerzos. El aprendizaje de G-Rubric por parte de los estudiantes también parece ser poco costoso, aunque hay indicios de que llegar a dominar el juego puede llegar a costarles más de lo que esperarían en principio.

f) Aunque seguimos con este proceso de pruebas de Gallito-G-Rubric, tanto en esta asignatura como en otras de la UNED, creemos que la percepción tanto de los profesores como de los estudiantes revelan un potencial importante de cara a la evaluación sumativa.

g) Vistos los problemas reseñados de la evaluación humana, cabe considerar el uso de sistemas basados en LSA como mecanismo de control o refuerzo de ésta. Así, análogamente a lo que se hace con el software de traducción automática, podríamos dejar que estas aplicaciones nos proporcionaran una nota en borrador, que el docente podría luego refinar con una lectura "humana".

En suma, creemos que los sistemas de evaluación automática se incorporarán en no más de una década a la caja de herramientas del profesorado, también en la universidad. En este proceso, los sistemas basados en LSA, como Gallito/G-Rubric, son un candidato sólido a desempeñar un papel protagonista en el proceso. Con suerte, nos ahorrarán mucho trabajo mecánico de corrección, liberando tiempo para una docencia de más valor añadido. En el peor de los casos, nos permitirán que los estudiantes practiquen una evaluación formativa intensiva y de cierta calidad. Y seguramente nos ayudarán a mejorar nuestros procedimientos en la evaluación, mitigando la inestabilidad de sus resultados.

Por último, el desarrollo de los contenidos y la explotación de los resultados de este tipo de sistemas son especialmente adecuados para el trabajo colaborativo: desarrollar cada objeto requiere cierto tiempo, al igual que alimentar el corpus o familiarizarse con la lógica del sistema. Sin embargo, una vez creado puede dimensionarse para un número muy elevado de usuarios, generando un notable incentivo para la colaboración. La elaboración colectiva de objetos, el proceso de testado con estudiantes y por pares, la realización de ensayos y análisis de datos y la utilización habitual por parte de los estudiantes desde cualquier lugar que tenga acceso a internet permiten y alientan esa colaboración. Por nuestra parte, el equipo de desarrollo de G-Rubric y los profesores de historia económica de la UNED os ofrecemos embarcaros en este proyecto, del que creemos que todos tenemos mucho que ganar.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer la colaboración de los otros profesores del equipo docente de Historia Económica de la UNED, José U. Bernardos y Rafael Barquín, que como víctimas o cómplices son también protagonistas (¿como profesores P1,P2,P3 o P4?) de este trabajo. Y también especialmente a nuestros compañeros del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la UNED, Chema Luzón y Guillermo de Jorge, padres G-Rubric, por invitarnos a acompañarles en este viaje.

Referencias bibliográficas

Bernardos Sanz, J.U. , Hernández, M. & Santamaría Lancho, M. (2014) *Historia Económica*. UNED. Madrid.

Biggs.J. & Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. MacGraw Hill-Open University. Londres.

Comín, F. , Hernández, M. & Llopis, E. (Eds.) (2005) *Historia Económica Mundial (ss. X-XX*). Crítica. Barcelona.

Comín, F. (2011) *Historia económica mundial: de los orígenes a la actualidad*. Alianza. Madrid.

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. (2003) *The Student Assessment Handbook: New Directions in Traditional and Online Assessment*. Routledge Falmer. Londres-Nueva York.

Hernández Benítez, M. y Bernardos Sanz , J.U. (2014) "Cursos virtuales ¿qué hay ahí dentro?", *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014,* [Consulta 20 mayo 2016]. Disponible en: http://www.usc.es/export/sites/default/es/congresos/xiedhe/papers/S4_8_Hernandez_Bernardos_TC.pdf

Hernández, M., Jorge-Botana, G., Luzón, J.M. y Santamaría Lancho, M.(2015) "Corrección automática de texto libre vs. corrección humana: ¿Qué o quién lo hace mejor?", Comunicación presentada a la *XVII Reunión de Economía Mundial*, Oviedo (3-5, junio 2015), Asociación de Economía Mundial-Universidad de Oviedo

Jorge-Botana, G., Luzón,J.M, Gómez-Veiga, I., & Martín-Cordero, J.(2015)" Automated LSA assessment of summaries in Distance Education: Some variables to be considered". *Journal of Educational Computing Research*, 52: 341-364.

Kahneman, D. (2013) *Pensar rápido, pensar despacio*. DeBolsillo. Barcelona.

Mateos Royo, J.A. (2014) *Historia económica mundial.* Gráficas Huesca. Huesca.

Olmos, R., Jorge-Botana, G., León, J.A, Escudero, I.(2014)"Transforming Selected Concepts Into Dimensions in Latent Semantic Analysis". *Discourse Processes* Vol. 51, Num. 5-6: 494-510

Palafox, J.A. (Ed.) (2014) *Los tiempos cambian. Historia de la economía*. Tirant Universitat. Valencia.

Scouller, K. (1998) "The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay", *Higher Education*, 35(4), pp 453-472

Shermis, M. D. & Burstein, J. (Eds.) (2003) *Automated essay scoring: A cross-disciplinary perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale,(NJ)

Simón Segura, F. (1996) *Manual de historia económica mundial y de España*.CERA. Madrid.

Tascón Fernández, J. & Misael Arturo López Zapico (2012) *Historia Económica Mundial. Una visión eurocéntrica de la actividad económica, del Neolítico al siglo XXI*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Valenti, S. Neri, F. & Cucchiarelli,R. (2003) "An overview of current research on automated essay grading", *Journal of Information Technology Education*, 2, 319-330.

Wakeford, R. (2003)" Principles of student assessment " in Fry, H. Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.) (2003) *A handbook for teaching & learning in higher education. Second edition*, Kogan-Page. Sterling (VA): 42-61.

Werbach,K. y Hunter,D. (2012) *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press, Philadelphia (PA).

Yousef, A.M.F., Wahid, U. , Amine Chatti, M. , Schroeder, U. y Wosnitza, M. (2015) " The Effect of Peer Assessment Rubrics on Learners' Satisfaction and Performance Within a Blended MOOC Environment ", *CSEDU* (2), pp. 148-159 [Consulta 20 mayo 2016]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ahmed_Mohamed_Fahmy_Yousef/publication/278675891_The_Effect_of_Peer_Assessment_Rubrics_on_Learners'_Satisfaction_and_Performance_Within_a_Blended_MOOC_Environment/links/5582d10408ae6cf036c2f83b.pdf.

El mundo digital en la enseñanza: experiencias con los cursos virtuales y las aplicaciones móviles en el aula

The digital world in education: experiences with online courses and mobile applications in the classroom

Ismael Hernández Adell
Departamento de Historia Económica, Instituciones,
Política y Economía Mundial. Universidad de Barcelona
Universidad Internacional de Valencia

Resumen:

La generalización del uso de Internet ha acercado las herramientas virtuales y multimedia a una gran parte de la población. Este fenómeno ha tenido un fuerte impacto sobre la enseñanza en todos los niveles y se ha reflejado en dos aspectos básicos: el potencial de la enseñanza online o virtual y la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas tradicionales. La presente comunicación explica dos experiencias relacionadas con ambas cuestiones. En primer lugar, el impacto de las TIC ha aumentado la oferta de grados universitarios que se pueden cursar online o virtualmente. La primera parte del trabajo explica precisamente la impartición de las asignaturas de Historia Económica Mundial y de España en una universidad virtual. En segundo lugar, el impacto de las TIC en todos los ámbitos también ha exigido introducir estas herramientas en las aulas presenciales. La segunda parte del trabajo está dedicada a explicar la experiencia derivada del uso de una aplicación para dispositivos móviles en la asignatura de Historia Económica y Social en un aula presencial. Ambos casos van acompañados de una valoración personal de los aspectos más destacables de ambas experiencias.

Palabras clave: TIC, universidad virtual, videoconferencia, aplicaciones móviles en la enseñanza.

Abstract:

The widespread use of the Internet has brought virtual and multimedia tools to a large part of the population. This phenomenon has had a strong impact on education at all levels and has been reflected in two basic aspects: the potential of online or virtual education and the introduction of new information and communications technology (ICT) in the traditional classroom. This communication explains two experiences related to both issues. First, the impact of ICT has increased the supply of college degrees that can be taken online or virtually. The first part of the paper explains precisely the teaching of World Economic History and Spain in a virtual university. Second, the impact of ICT in all areas has also demanded introduce these tools in traditional

classrooms. The second part of the work is dedicated to explain the experience of using an application for mobile devices in the course of Economic and Social History in a traditional university classroom. Both cases are accompanied by a personal assessment of the highlights of both experiences.

Keywords: ICT, online university, videoconference, mobile applications for teaching.

Introducción

Desde principios del siglo XXI, la generalización del uso de Internet ha acercado las herramientas virtuales y multimedia a una gran parte de la población española. El uso de Internet en casa o en el teléfono ha acercado y multiplicado exponencialmente las posibilidades de la red en todos los ámbitos de la vida. El contexto de la formación, y más concretamente la formación universitaria, no ha sido ajeno a este fenómeno. Desde finales del siglo XX, las herramientas digitales se han introducido en el aula de forma constante, como la generalización del correo electrónico y los foros como herramienta de comunicación docente, y más recientemente la normalización de los campus virtuales como espacio básico de la asignatura donde se comparte información y documentos y se integran las herramientas de comunicación antes señaladas.

La rápida introducción de nuevas herramientas tecnológicas (tabletas, smartphones) durante el último lustro, han impulsado el potencial de estas tecnologías en la enseñanza. Los programas y aplicaciones se han multiplicado y ofrecen una cantidad enorme de posibilidades. Como resultado, no es de extrañar que también durante los últimos años se haya multiplicado el uso de herramientas TIC en el aula, así como el aumento de la presencia de la enseñanza universitaria online con universidades que operan únicamente en un entorno virtual, como es el caso de la Universidad Internacional de Valencia (fundada en 2008). La conectividad permanente y la consulta de contenidos en cualquier momento son factores que han cambiado el enfoque de la enseñanza, introduciendo nuevas exigencias y metodologías adaptadas a este nuevo contexto.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la primera parte de esta comunicación se centra en la experiencia que durante el curso 2015-2016 he tenido en un entorno completamente virtual como profesor de las asignaturas de Historia Económica Mundial e Historia Económica de España en los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas en Universidad Internacional de Valencia. En este apartado voy a intentar explicar aquellos elementos esenciales de esta experiencia de enseñanza universitaria virtual, centrándome en los recursos y funciones que ofrece el software utilizado.

Por otra parte, el segundo punto de la comunicación expone una experiencia de uso de la aplicación Socrative en la asignatura de Historia Económica y Social del grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Barcelona. En este caso, se ha tratado de introducir el uso del teléfono móvil en el aula mediante esta herramienta de creación de cuestionarios. Todos conocemos sobradamente los problemas que los teléfonos móviles suponen dentro del aula en cuanto a la atención, concentración y distracción que generan, pero también sabemos del potencial de atracción que puede generar en el entorno educativo.

La comunicación sigue la siguiente estructura. El primer apartado analiza el entorno virtual de los cursos de Historia Económica Mundial y de España en la Universidad Internacional de Valencia. Para ello he organizado la descripción a partir de los siguientes subapartados: estructura de los cursos y calendario;

recursos y materiales; videoconferencias; actividades; calificaciones; y en el último apartado realizaré una breve valoración a partir de la experiencia de trabajar en este entorno. El segundo analiza el uso de la aplicación Socrative en un aula presencial, la metodología y el fin con el que se ha utilizado.

1. La enseñanza online y la Universidad Internacional de Valencia

El despliegue de Internet y el mayor acceso de la población a las herramientas TIC, ha provocado un aumento de los centros educativos online y, asimismo, de la oferta formativa de los mismos. La Universidad Internacional de Valencia (VIU por sus siglas en inglés) se enmarca en este proceso de diversificación y ampliación de la oferta de estudios universitarios. La enseñanza de la VIU es online y audiovisual y pone especial énfasis en los elementos interactivos que ofrecen las plataformas digitales.

Sin embargo, el principal elemento diferenciador de la VIU como centro universitario online es que, como la propia institución señala, es "una universidad presencial en internet que reproduce audiovisualmente las condiciones de una clase tradicional".[1] Esto se traduce en que los alumnos, además del material docente disponible en el correspondiente campus virtual, disponen de una serie de clases presenciales en directo a través del aula digital.
Si bien la formación a distancia ya era un fenómeno existente desde hace varias décadas atrás, la irrupción de Internet ha facilitado los instrumentos para mejorar los canales de información y comunicación de la enseñanza a distancia, ofreciendo un contacto más fluido y cómodo entre los estudiantes y el profesorado. El ejemplo de las tutorías virtuales es un buen ejemplo de ello: un canal flexible y casi permanente de comunicación directa. Por otro lado, comparando la enseñanza a distancia con la virtual, los alumnos "a distancia" prácticamente no se conocían, mientras que en la enseñanza virtual están "conectados", pueden realizar trabajos en grupo de forma cómoda y, no menos importante, pueden crear una red de contactos que se complementa con el resto de redes sociales de ocio o profesionales.

En el caso de España, el contexto económico también ha debido favorecer el aumento de los cursos y plataformas de enseñanza virtuales. La crisis económica y la mayor competencia en el mercado de trabajo han contribuido a que un sector de la población haya decidido dedicar recursos para mejorar las competencias personales y así potenciar su cualificación profesional. El aumento de la demandad de formación continua o el reciclaje profesional permanente, parece ofrecer a las universidades virtuales un espacio de crecimiento, por ejemplo, ofreciendo programas de estudios vinculados a las últimas tendencias en el mundo empresarial. Sin embargo, precisamente por estos últimos factores, la tipología de alumnos es más diversa, y tiende a predominar un alumnado más adulto, que compaginan los estudios con el

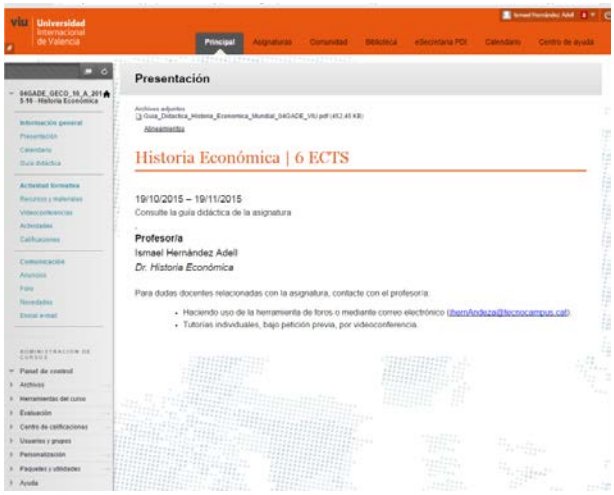
[1] VIU (2016).

trabajo.[2] En los casos en que los horarios y desplazamientos limitan el acceso de los alumnos a los centros docentes, las universidades virtuales encuentran indudablemente un nicho de mercado gracias a la creación de espacios formativos flexibles y adaptados (tiempo, espacio, límite de matrícula).

No debemos pasar por alto dos aspectos también relevantes relacionados con las necesidades de los estudiantes: la adaptación y el dinamismo que proyectan las universidades online. Las universidades online tratan de ofrecer planes de estudio adaptables a las diferentes necesidades de los estudiantes. Asimismo, potencian una imagen dinámica, como centros universitarios completamente inmersos en las TIC y adaptados al mundo del siglo XXI. Esta idea coincide con lo apuntado en el apartado anterior con respecto al mundo de la empresa: los entornos virtuales ofrecen una imagen atractiva desde el punto de vista de la empresa y la innovación tecnológica.

Finalmente, también debemos apuntar los aspectos estrictamente económicos. Es cierto que desarrollar todo el software necesario para implantar una universidad virtual representa un coste importante, pero también lo es que estos centros incurren en unos menores costes fijos, muy especialmente en cuanto a la inversión en infraestructuras y edificios. Este hecho también se relaciona con la creciente competencia de las universidades para atraer estudiantes, un aspecto dónde la "virtualidad" puede ampliar considerablemente el radio de influencia de los centros formativos.

Figura 1. Interfaz de la asignatura de Historia Económica Mundial en Blackboard de VIU.



Fuente: elaboración propia.

[2] El 75% de los usuarios de estudios virtuales o e-learning son mayores de 25 años, en Iberestudios (2013).

1.1 Estructura de los cursos y calendario

La asignatura de Historia Económica Mundial la componen alumnos de los grados de economía y de administración y dirección de empresas, mientras que Historia Económica de España se ofrece únicamente en el grado de economía. Ambos cursos se ofrecen durante el primer semestre.

El trabajo durante el semestre está diseñado para combinar el trabajo autónomo de los alumnos durante el mismo (materiales docentes y actividades formativas) con una serie de clases presenciales online o videoconferencias.

Los contenidos de la asignatura de Historia Económica Mundial están distribuidos en diez temas:

Tema 1. Introducción al estudio de la historia económica
Tema 2. Economías preindustriales
Tema 3. La revolución industrial
Tema 4. La economía internacional hasta 1914: la primera globalización
Tema 5. Crisis del modelo de crecimiento capitalista
Tema 6. La primera guerra mundial y sus repercusiones (1919-1929)
Tema 7. El periodo de entreguerras
Tema 8. La segunda guerra mundial
Tema 9. El crecimiento de la economía mundial (1950-1972)
Tema 10. El retorno de las crisis económicas (1973-2010)

Los contenidos de la asignatura de Historia Económica de España están distribuidos en cinco temas:

Tema 1. La economía española en el largo plazo, 1800-2000: una perspectiva comparada
Tema 2. La revolución liberal y el desarrollo del capitalismo, 1820-1891
Tema 3. Proteccionismo, industrialización y conflicto social, 1891-1936
Tema 4. Del colapso de posguerra a la recuperación económica: las etapas del franquismo, 1939-1975
Tema 5. De la crisis económica internacional a la integración europea, 1975-2000

1.2 Recursos y materiales

El alumno dispone de diversos materiales docentes que le han de acompañar a lo largo del curso. Los materiales docentes se organizan en tres categorías:

a. Manual de la asignatura
b. E-learning
c. Presentaciones de cada asignatura

El manual de la asignatura es un documento elaborado por el profesor de la VIU y editado en formato pdf por el propio centro. Como cualquier otro manual, éste recoge todos los contenidos de la asignatura y son la base sobre los que se

desarrolla la asignatura. Además de la bibliografía utilizada, dispone de un extenso glosario de términos relacionados con los contenidos.

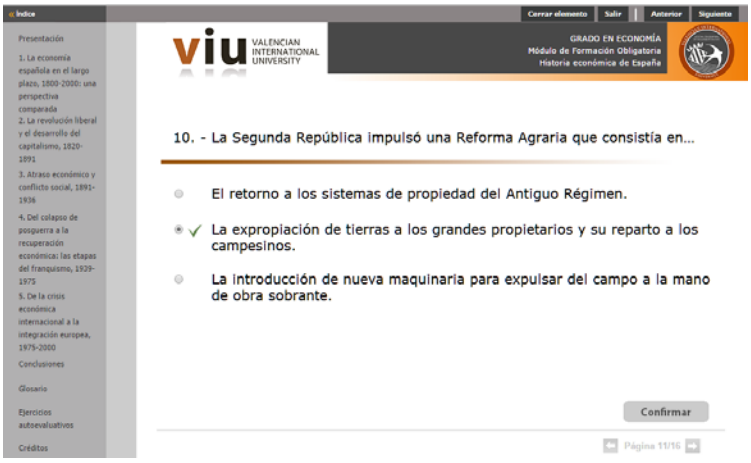
El espacio de e-learning (Figura 2) consiste en un complemento multimedia que ofrece de forma interactiva una síntesis de los contenidos de la asignatura. El espacio de e-learning contiene:

- La presentación de la asignatura con una breve descripción de los contenidos de la asignatura.
- La síntesis de los contenidos teóricos de la asignatura desarrollados en el manual de la asignatura acompañado de gráficos y esquemas.
- Conclusiones de la síntesis de los contenidos
- Ejercicios de autoevaluación que consisten en una serie de preguntas tipo test sobre la síntesis de contenidos (Figura 3).

Figura 2. El e-learning de la asignatura de Historia Económica de España.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Los ejercicios de autoevaluación en el espacio de e-learning de la asignatura de Historia Económica de España.



Fuente: elaboración propia.

El alumno también dispone de los materiales utilizados en las sesiones de videoconferencias que son presentaciones en powerpoint que complementan los contenidos del manual y que se corresponden con los diez temas sobre los que se estructura la asignatura. Por tanto, cada tema cuenta con una presentación de contenidos utilizada durante la videoconferencia.

Finalmente, las sesiones formativas del Foro Docente son empleadas para tratar temas de debate planteados por el tutor de la asignatura. Los foros deben aprovecharse para que el alumnado reflexione sobre diversas cuestiones relacionadas directamente con los contenidos de la asignatura. Así, el foro puede servir para proponer la visualización de un documento audiovisual o la lectura de un artículo de prensa o científico, y generar un debate guiado por el profesor. El objetivo de este espacio es que el alumnado interactúe en la discusión dando su opinión y comentando las aportaciones del resto participantes en el foro, siempre bajo las entendidas normas de respeto de las opiniones.

A parte del foro docente, el alumnado dispone de dos foros adicionales para plantear sus dudas en relación con la materia o a las sesiones de videoconferencia: foro de dudas sobre los materiales docentes y foro sobre las actividades formativas. La atención a los diversos foros por parte del profesorado consiste en dar respuesta a las diversas cuestiones en un plazo de entre dos y tres días. Los foros son un espacio dónde los alumnos que no pueden asistir a las videoconferencias en directo pueden establecer un diálogo con el profesor y el resto de compañeros.

La participación en los diferentes foros no conlleva ninguna puntuación específica. Sin embargo, sirven para valorar la participación y calidad de las aportaciones de los alumnos y ofrece una imagen sobre el seguimiento de la asignatura.

1.3 Las videoconferencias

Cómo se apuntaba al inicio, las videoconferencias constituyen el elemento más innovador en el contexto de la metodología docente de la VIU. Las videoconferencias suponen un contacto directo entre los alumnos y el profesor de la asignatura, contribuyendo a reducir esa distancia que imponen las herramientas docentes digitales.

Las videoconferencias suponen veinte horas en total distribuidas en diez sesiones de dos horas. Las videoconferencias se realizan a lo largo de cinco semanas a razón de dos sesiones por semana. En Historia Económica Mundial se ha dedicado una sesión de videoconferencia para cada tema, mientras que en Historia Económica de España se ha dedicado dos sesiones de videoconferencia a cada tema.

Al inicio del curso, los alumnos reciben el calendario de videoconferencias, de la misma manera que si se tratara de clases presenciales. Asimismo, el alumnado

debe seguir el curso mediante el material docente disponible y las actividades propuestas.

El objetivo de las videoconferencias es ofrecer una experiencia de aula presencial a través de la plataforma online. Las videoconferencias se programan al inicio del curso y, como en cualquier curso presencial, los alumnos pueden organizar su asistencia a las mismas. Además, en caso que algún alumno no pueda conectarse en el momento de la videoconferencia, ésta queda grabada y disponible para todos los alumnos. En definitiva, los alumnos, además de asistir a la clase virtual en directo, también disponen permanentemente de todas las grabaciones para poder ver la clase de acuerdo a las disponibilidades horarias. La videoconferencia es una herramienta flexible, si bien, evidentemente, los alumnos que sólo pueden ver la videoconferencia no pueden interactuar durante la clase.

En el apartado de videoconferencias, lo primero que debe realizarse es programar las sesiones definiendo el día y la hora de inicio de la misma. Los alumnos disponen así del calendario completo de videoconferencias. Una vez iniciada la videoconferencia no debe olvidarse activar el botón de grabación porque en caso contrario no se generará la grabación para los estudiantes que no se han conectado a la sesión.

Las videoconferencias pueden tener diversas modalidades en función de la finalidad de las mismas:

- Tutoría colectiva: se imparte mediante videoconferencias al inicio y al final de la materia. En la primera se presenta la materia (profesorado, planificación y material recomendado) y la segunda está destinada a resolver las dudas planteadas por el alumnado, a su valoración sobre el desarrollo de la materia, y a la preparación de la evaluación. Estas clases se realizan siguiendo el calendario establecido en la planificación de cada materia, y asimismo quedan grabadas para un posible visionado posterior.

- Videoconferencia: se imparten durante el curso y consisten en presentación de los contenidos de la asignatura. De alguna manera, se correspondería con una clase magistral en la que el profesor expone una parte del contenido de la asignatura y donde los alumnos pueden plantear cuestiones durante la exposición.

- Seminario: Como complemento a la materia impartida, durante el curso se programan actividades participativas sobre revisión bibliográfica, temas de interés y actualidad sobre la materia, temas de iniciación a la investigación o uso de herramientas TIC. Estas sesiones se imparten de forma grupal mediante la videoconferencia.

- Actividades: se trata de ejercicios prácticos relacionados con cada parte del temario. Los alumnos deben realizarlas individualmente y durante las videoconferencias son objeto de revisión y debate.

Todas las videoconferencias se realizan mediante el software Blackboard Collaborate (Figura 4). Este software tiene diversas opciones y utilidades que facilitan la realización de una clase de tipo presencial con el apoyo del profesor y materiales a través de la red.

Blackboard Collaborate dispone de cuatro ventanas funcionales que se pueden disponer en la pantalla de forma personalizada:

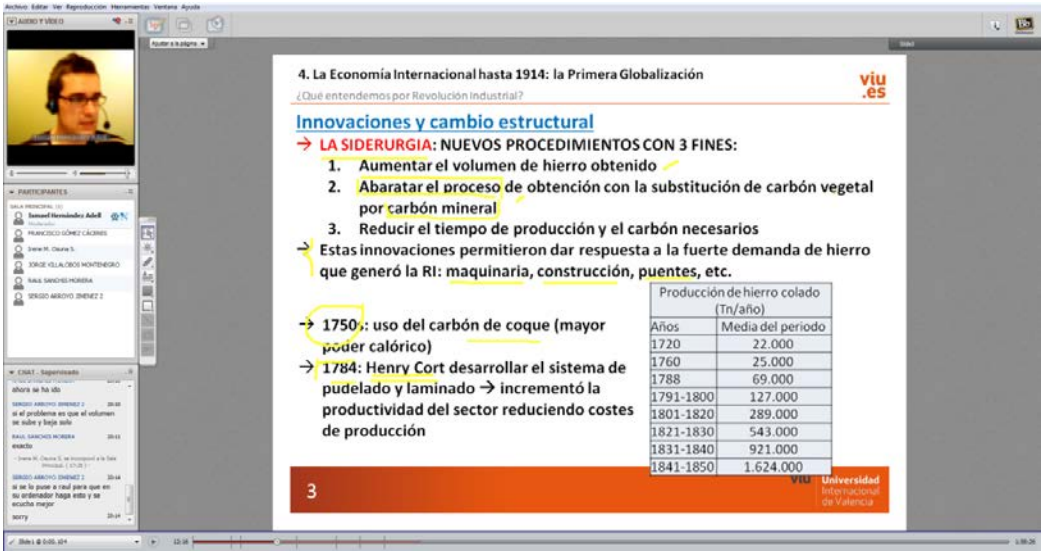
- Ventada de audio y video: muestra las funciones de imagen y sonido del aula. Normalmente sirve para mostrar al profesor, activar y desactivar el micrófono y configurar estas funciones. El software permite hasta seis micrófonos y webcams conectadas simultáneamente.

- Ventana de participantes: en este apartado podemos ver en todo momento los alumnos presentes en el aula durante la sesión. En este espacio también nos permite otorgar permisos a los asistentes, tales como el micrófono, la webcam o subir algún documento a la pizarra.

- Ventana de chat: aquí los alumnos disponen de un espacio para transmitir mensajes de texto. Resulta una herramienta muy útil y rápida para que los alumnos conectados planteen preguntas, dudas o cuestiones relacionadas con los contenidos.

- Pizarra: en la pizarra se muestran los contenidos en formato powerpoint para presentar los contenidos o actividades. La función de pizarra se complementa con una amplia paleta de funciones de escritura, marcador o texto, con las clásicas opciones de colores, tamaños y fuentes de cualquier otro editor de texto. Además de presentaciones, la pizarra también puede utilizarse para mostrar colectivamente páginas web o vídeos.

Figura 4. Videoconferencia de la asignatura de Historia Económica Mundial.



Fuente: elaboración propia.

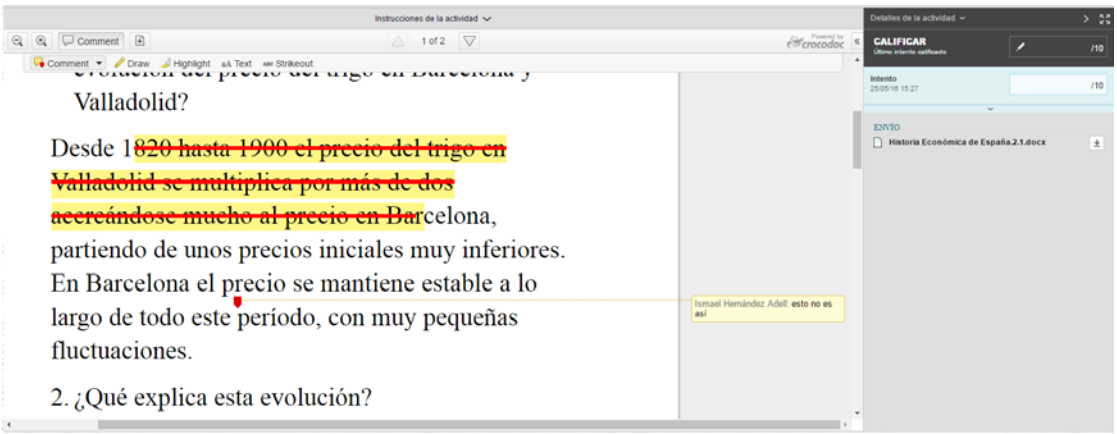
1.4 Actividades

Las actividades van dirigidas a la mejora de las habilidades de los alumnos mediante la creación de material didáctico, a partir de la consulta de los contenidos de la asignatura y otros materiales docentes de apoyo. Las actividades han de servir para guiar y controlar el nivel de asimilación de los contenidos didácticos de la historia económica y la economía española. Durante la actividad guiada presencial se presentan situaciones didácticas y recursos, introduciendo y recordando, previamente, algunos conceptos vistos anteriormente. La forma habitual de trabajo es individual y se cuenta con la participación activa de los alumnos para el buen desarrollo de la actividad.

No obstante, la práctica más habitual dada la limitación de videoconferencias presenciales, es proponer una serie de actividades evaluables que el alumno encuentra en el espacio de actividades del menú del aula. Organizadas por temas se presentan las distintas actividades relacionadas con los contenidos de la asignatura y el plazo de entrega definido por el profesor. En la actividad el profesor define la actividad a realizar y la acompaña de los materiales necesarios para poder realizarla: gráficos, URLs, vídeos, textos. En el apartado de entrega, el alumno deberá subir un archivo con la resolución de la actividad (en formato Word o pdf preferiblemente) antes de la fecha límite establecida. Cada una de estas actividades conforma el Portafolios de actividades evaluables de cada alumno.

Como en otros softwares educativos, la entrega de actividades nos permite conocer la fecha y hora de la entrega, y también podemos tachar, introducir comentarios y correcciones en la actividad entregada (figura 5). Finalmente, debemos introducir la nota en una escala de uno a diez que servirá para el cálculo de la evaluación final de la asignatura.

Figura 5. Ejemplo de actividad entregada y las opciones de corrección disponibles a través del espacio de entrega de actividades.



Fuente: elaboración propia.

1.5 Calificaciones

El centro de calificaciones ofrece una visión completa de todos los elementos de evaluación utilizados a lo largo del curso. De acuerdo a la estructura de formación virtual propia del centro, la evaluación pone énfasis en el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura y definidas en la guía docente. Esto se traduce en que la evaluación de la asignatura comprende un 50% de evaluación continua correspondiente al promedio de calificaciones obtenidas en las actividades realizadas durante el curso (portafolio) y un 50% correspondiente a un examen final. El examen final es una prueba final teórico-práctica sumativa con preguntas abiertas o tipo test sobre los contenidos de la asignatura.

1.6 Valoración de la docencia en un entorno completamente virtual

Para realizar la valoración de la experiencia docente he organizado el apartado en dos puntos que resumen, a mi juicio, las principales ventajas y aquellos puntos de mejora.

Las principales ventajas detectadas de la enseñanza virtual son la flexibilidad, el acompañamiento personalizado, el interés por las herramientas TIC y la comunicación rápida. La flexibilidad se expresa en el espacio del aula, dónde el profesor dirige, asesora y programa sesiones de videoconferencias y actividades, pero cada alumno es responsable de organizar y adaptar a su disponibilidad el seguimiento de las mismas. En este sentido, alumnos y alumnas que no asisten a las videoconferencias, después son más activos en los foros de debate, dónde pueden plantear aquellas preguntas y dudas que no pudieron hacer durante la sesión. También encontramos alumnos mucho más activos en todos los ámbitos del curso y, evidentemente, un grupo importante de alumnos que únicamente se conectan para realizar las actividades puntuables y descargar los contenidos de cara al examen final.

El acompañamiento personalizado está centrado en la actividad del alumno y el control de las actividades que cuentan para la evaluación. A través del seguimiento de actividades podemos disponer de una idea más o menos precisa de la evolución de los alumnos en el marco de la asignatura. Está claro que esto también se puede realizar en las clases presenciales, pero querría destacar la usabilidad del software para poder mantener un contacto fluido directo con el alumnado.

En cuanto a las herramientas TIC, debo destacar el elevado interés por el espacio de e-learning. Esta herramienta, junto a otros recursos como videos documentales, les motiva en el aprendizaje, incentiva la actividad del alumno y la reflexión en torno a los contenidos. El control de estas actividades no se ha monitorizado de una manera concreta durante el curso, pero tienen su reflejo en los debates surgidos en los foros en torno a aquellos videos y el material de e-learning. Este tipo de propuestas y contenidos promueven el desarrollo de la

autonomía del alumno para que sea capaz de gestionar el proceso de aprendizaje.

La comunicación rápida e instantánea es algo que viene de la mano de las TIC y que ya hemos experimentado en los cursos presenciales. Sin embargo, en el entorno virtual este aspecto sube un nivel, para situarse en un punto central del desarrollo del curso. Como es lógico, la idea de inicio y final de la clase no existe, y por tanto cualquier momento es bueno para preguntar, plantear dudas y debates, etc.

En cuanto a los puntos de mejora, se trata de aspectos propios del entorno virtual y otros que dependen más de las habilidades del profesor. En cuanto a algunas dificultades sobre el entorno virtual, empezaré con algunos aspectos que a mi juicio influyen en muchos de los aspectos que he valorado positivamente en los párrafos anteriores. Se trata de las distracciones que ofrece estar conectado al ordenador durante las sesiones de videoconferencia, la dispersión derivada de navegar por Internet, la referencia a fuentes e informaciones que no son fiables y, finalmente, el exceso de información. Este último apartado es muy importante ya que en la relación entre educación y TIC, el principal reto es trabajar con un volumen de información inabarcable, y la importancia de establecer unos criterios que permitan al alumnado discriminar y seleccionar la información relevante.

Las videoconferencias tienen aspectos muy positivos que ya se expusieron en su descripción: son una herramienta versátil que recrea el aula convencional para los alumnos conectados y constituye un espacio de diálogo directo entre el profesor y los alumnos. Sin embargo, podemos destacar un par de puntos de mejora. El primero tiene que ver con los alumnos presentes en el aula. Puede resultar habitual que al iniciar la videoconferencia todavía no haya alumnos conectados pero el profesor debe empezar ya que el tiempo y el número de videoconferencias son limitados. El problema se resuelve a medida que se incorporan alumnos al aula pero el problema puede ser persistente si durante toda aquella sesión ningún alumno se conecta. Desde mi punto de vista, este es sin duda el mayor problema de las videoconferencias: la posibilidad de estar dos horas de clase sin ningún alumno conectado.

Al margen de la dinámica del curso desde el punto de vista docente, también subrayaría la importancia que muchos alumnos otorgan a la enseñanza virtual debido a que representa una alternativa de educación compatible con el empleo, las obligaciones familiares, el lugar de residencia o cualquier otra actividad que les condiciona estudiar o acceder a una universidad presencial. En estos casos, muy comunes por lo que he podido comprobar, los alumnos muestran un elevado compromiso, ya que además del esfuerzo económico que deben afrontar se une un esfuerzo personal académico para poder superar las asignaturas compaginándolo con la vida laboral y familiar.

2. La aplicación Socrative en clases presenciales

El aplicación Socrative se enmarca en una nueva generación de herramientas TIC vinculadas al uso de los dispositivos móviles en el aula y al concepto de ludificación de actividades, más conocido en inglés como *gamification*. La ludificación consiste en introducir actividades propias del juego o el ocio en dinámicas educativas o empresariales con el fin de incentivar la participación y la motivación del público implicado (ya sean estudiantes o los empleados de una empresa).

Aplicado al aula, Socrative y otras aplicaciones similares (como por ejemplo, Kahoot), permiten evaluar a los alumnos en tiempo real. De alguna manera, estas aplicaciones tratan de superar las tradicionales preguntas orales en el aula donde se espera la participación de los alumnos pero que muchas veces se traduce en un diálogo dónde sólo participa un grupo reducido de alumnos.

Para poder utilizar esta aplicación, el profesor debe descargar la aplicación Socrative Teacher que le permitirá elaborar y monitorizar los cuestionarios utilizados en la sesión. Por su parte, los alumnos deberán instalar en sus dispositivos móviles la versión Socrative Student. El funcionamiento es sencillo: el profesor dispone de un aula con un código asociado que los alumnos deben introducir para poder acceder al cuestionario. A partir de aquí, los alumnos pueden empezar a contestar las preguntas.

El tipo de preguntas y el control de los resultados son diversos. La aplicación permite definir el tipo de preguntas (test con varias opciones, verdadero/falso, pregunta abierta) así como la visualización por parte del alumno (de forma anónima, competición con otros compañeros, resultados instantáneos, informe de errores).

A continuación se expone la forma en que Socrative ha sido utilizada en la asignatura de Historia Económica y Social del grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Barcelona.

2.1 Una experiencia con Socrative

En el marco de la asignatura de Historia Económica y Social se planteó la oportunidad de utilizar la aplicación Socrative para repasar los contenidos trabajados hasta el momento debido a los siguientes factores:

- Temario y calendario: la asignatura está organizada de manera que corresponde una semana a cada tema.

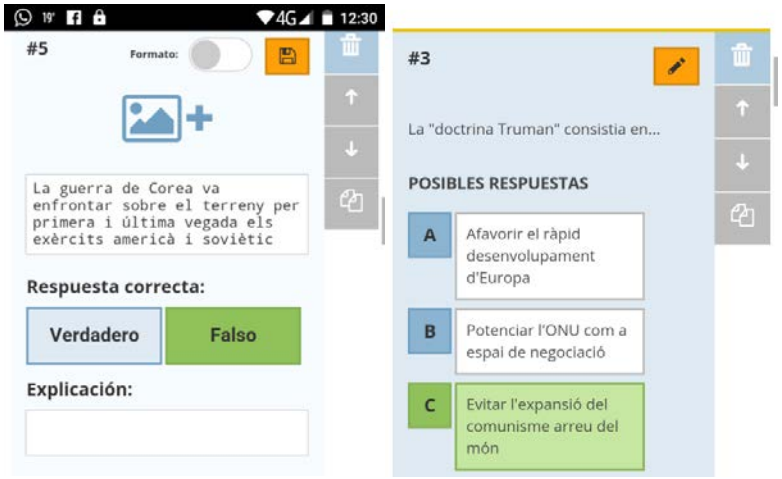
- Distribución de clases durante la semana: las clases semanales consisten en dos sesiones de dos horas cada una. Además, ambas clases están programadas en días consecutivos, de manera que pasa casi una semana hasta que los alumnos reprenden las clases de historia.

- Duración de las clases: la duración de las clases dificulta la atención permanente del alumnado a los contenidos. Deben buscarse actividades diversas que se intercalen con la exposición de los contenidos.

- Tamaño de los grupos: los dos grupos en que se utilizó la aplicación Socrative están formados por unos 80 alumnos y alumnas cada uno. Este número dificulta mucho la realización de debates o preguntas abiertas discutidas oralmente en clase.

Frente a estos factores el uso de Socrative se planteó de la siguiente manera. Durante la semana el profesor elaboraba el cuestionario en la aplicación de acuerdo a aquellos puntos del temario que generaban más dudas, resultaban más interesantes o simplemente eran considerados como una parte fundamental de los contenidos (Figura 6).

Figura 6. Creación y edición de cuestionarios en Socrative.



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente semana, durante la primera clase el profesor solicitaba a los alumnos que abrieran la aplicación, indicaran su nombre y apellidos y resolvieran el cuestionario previamente elaborado. La finalidad no era otra que repasar de una forma dinámica y distendida los contenidos explicados durante la semana anterior y que estos no quedaran completamente aparcados hasta el día del examen final.

El cuestionario contenía entre doce y quince preguntas que combina el tipo test con varias opciones de respuesta o simplemente preguntas de tipo verdadero/falso. Puede configurarse la opción de mostrar o no mostrar instantáneamente los resultados a los alumnos. Esta opción se habilitó para que los alumnos pudieran tener el incentivo de ver los resultados al validar cada respuesta.

En cuanto al control de la actividad por parte del profesor, es muy interesante poder ver el avance de cada uno de los alumnos, el progreso y conocer de forma inmediata los aciertos y fallos en cada una de las preguntas (Figura 7).

Figura 7. Control de la actividad por parte del profesor en Socrative.

Fuente: elaboración propia.

La actividad en el aula se terminaba con el comentario de cada una de las preguntas, poniendo especial atención en aquellas dónde existían más respuestas erróneas.

Tras terminar la actividad la aplicación ofrece un informe de resultados dónde podemos obtener básicamente dos tipos de documento:

- Archivo Excel con el detalle de todos los alumnos que participaron en el ejercicio y el resultado de sus respuestas.

- Archivo PDF con todas las preguntas del cuestionario y con el agregado de respuestas acertadas y erróneas.

El informe en PDF generado estaba disponible en el campus virtual y los alumnos podían utilizarlo como material de estudio.

2.2 Valoración de la experiencia con Socrative

La experiencia con el uso de Socrative es en general positiva por tres razones básicas. La primera, es un recurso de uso sencillo que no requiere de ningún conocimiento especial. El trabajo con la aplicación desde el punto de vista del profesor es ágil e intuitivo. La segunda, introduce un elemento de distensión en el aula, dónde los alumnos ponen en práctica lo que saben de una forma completamente lúdica. Además, el hecho de no utilizar el papel y el bolígrafo también introduce un elemento de innovación en el aula que atrae la participación del alumno. Finalmente, la tercera hace referencia a la participación en clase. Cómo ya indicaba anteriormente, la participación en el

aula plantea retos cuando tratamos de implicar a un grupo amplio de estudiantes. Aplicaciones como Socrative contribuyen a paliar este problema.

En cuanto a algunas dificultades detectadas destacaré dos. La primera creo que es evidente: quien no tiene un dispositivo móvil no puede realizar la actividad. Con la generalización del uso del teléfono móvil, especialmente entre los jóvenes, puede resultar un problema menor, pero debemos tener en cuenta que no toda la población puede (o quizás no quiera) tener un dispositivo móvil. Asimismo, aunque la aplicación no ocupa mucho espacio en el dispositivo, no todos los dispositivos reproducen la aplicación de una forma óptima. La segunda es la conexión. La aplicación requiere del uso de datos móviles, y aunque el centro donde se ha utilizado dispone de conexión wifi, ésta no siempre funciona correctamente. El resultado de una mala conexión puede entorpecer el desarrollo de la actividad.

El potencial de estas aplicaciones es mucho mayor. La experiencia descrita representa un uso pequeño de las posibilidades que presenta esta y otras aplicaciones similares. Como se ha podido comprobar, la actividad realizada en el aula ha servido para dinamizar el repaso de los contenidos estudiados en la semana anterior y no sirve para la evaluación de la asignatura. Las posibilidades de control de evaluación a través de la aplicación presentan problemas, especialmente cuando el mismo dispositivo permite la comunicación entre los alumnos.

Conclusiones

Durante los últimos años la oferta de estudios online ha aumentado en nuestro país. La oferta se ha visto beneficiada por la extensión de los servicios de Internet a un gran número de hogares además de la extensión de estos servicios con los smartphones y otros dispositivos (tabletas). La flexibilidad de horarios que ofrece la enseñanza online es sin duda el principal estímulo de una demanda que también ha aumentado en los últimos años. En España, la demanda también ha sido impulsada, muy probablemente, por un mercado laboral que exige una mayor formación y capacitación del capital humano.

Bajo este contexto se ha analizado el funcionamiento de un curso de Historia Económica Mundial y de España en una universidad completamente virtual. Entre los principales activos de este modelo de enseñanza, destaca la flexibilidad y adaptación de los contenidos a un público amplio: personas que trabajan, con obligaciones familiares o con restricciones geográficas. Los alumnos disponen de clases que reproducen las condiciones de un aula convencional: un profesor que guía la clase y ofrece contenidos, la posibilidad de intervenir y un horario específico para las videoconferencias. La posibilidad de ver la clase en cualquier momento facilita el acceso de los alumnos, pero también limita su participación en el aula. Este factor queda compensado de alguna manera con los foros de dudas y debates que pueden iniciar tanto los alumnos como el propio profesor. La distancia que impone el entorno virtual se compensa también con un mayor esfuerzo en ofrecer a los estudiantes los

materiales básicos para la asignatura (manual, e-learning) y otros contenidos complementarios (audiovisuales, textos) que acompañan el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la experiencia del uso de aplicaciones móviles es consecuencia de la necesidad de introducir nuevas metodologías docentes en el aula convencional. Éstas, inevitablemente, están vinculadas a las nuevas TIC y muy especialmente al amplio mundo que han abierto las aplicaciones para móviles. Partiendo del hecho que la mayor parte de los alumnos disponen de smartphones, se ha introducido una pequeña dinámica a partir de la aplicación Socrative. Desde el punto de vista técnico, la aplicación es fácil de utilizar. Para los alumnos representa una forma diferente e innovadora de repasar los contenidos y además obtienen unos contenidos en forma de documento con las preguntas y respuestas.

Las TIC y el trabajo en el mundo virtual está imponiendo un nuevo ritmo en las relaciones entre profesor y alumnos, exigiendo una continua exploración de formatos y metodologías que se puedan adaptar a contextos diversos. Un estudio reciente, señalaba que para 2019 cerca del 50% de las clases de educación superior del mundo se impartirán a través del e-learning.[3] Desde mi punto de vista, el principal reto del profesorado es tratar de no perderse entre la multitud de plataformas, aplicaciones y herramientas TIC existentes.

Referencias bibliográficas

Iberestudios (2013) "La situación del e-learning en España" *SIberestudios.com, 17 de julio de 2013*. Disponible en: http://noticias.iberestudios.com/la-situacion-del-e-learning-en-espana/

Universia (2014) "El e-learning será la modalidad educativa dominante en 2019", Noticias Universia, 22 de julio de 2014. Disponible en: http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/07/22/1100909/learning-modalidad-educativa-dominante-2019.html

VIU (2016) Universidad Internacional de Valencia, web institucional. Disponible en: http://www.viu.es/la-universidad/metodologia/

[3] Universia (2014).

Cine en historia económica: la gran depresión de los años 30

Cinema in Economic History: the Great Depression of the 1930s

José M. Martínez Carrión
Universidad de Murcia

Resumen:

Las producciones cinematográficas constituyen con frecuencia uno de los recursos didácticos usados en la docencia de historia económica. La Gran Depresión de los años 30 en los Estados Unidos ha sido probablemente uno de los tópicos que más influencia ha ejercido en el cine. Obra maestra de la literatura, "The Grapes of Wrath" (1939) de John Steinbeck (Premio Pulitzer de 1940), fue llevada al cine por dos de sus grandes iconos: John Ford como director y Henry Fonda como principal actor. La película está considerada como el principal film de la Gran Depresión. "Las uvas de la ira" (nominada para siete Oscars y premiada con dos) muestra la otra cara del sueño americano. Un relato duro y descarnado que narra las peripecias de una familia tras el crack del 1929 y refleja en buena medida el impacto de la depresión económica sobre las condiciones de vida de las clases trabajadoras. Pero también desvela aspectos de los shocks nutricionales, la incidencia de las crisis alimentarias en el mundo infantil, los cambios en las políticas económicas y laborales y las relaciones sociales. Incluso desvela los efectos del cambio climático o, si se prefiere, de los desastres ecológicos (el efecto Dust Bowl, una sequía que se prolongó al menos en las llanuras y las praderas americanas entre 1932 y 1939, precedida por un largo periodo de precipitaciones). Una obra clásica que, tras la reciente Gran Recesión, no puede ser más actual.

Palabras clave: Las uvas de la ira, John Ford, Henry Fonda, Gran Depresión

Abstract:

Film productions are often one of the teaching resources used in economic history teaching. The Great Depression of the 1930s in the United States has been one of the topics that has exerted more influence in films. Masterpiece of literature, The Grapes of Wrath (1939) by John Steinbeck (Pulitzer Prize, 1940) was filmed by two cinema icons: directed by John Ford with Henry Fonda as the main actor. "The Grapes of Wrath" is considered the main film of the Great Depression. The film version [nominated for seven Oscars and awarded two] shows the other side of the American dream. A tough and gritty story that chronicles the adventures of a family after the crash of 1929 and largely reflects the impact of the economic downturn on the living conditions of the working

classes. It also reveals aspects of nutritional shocks or incidence of food crisis in the world of children, changes in economic and labor policies, and social relations. Even reveals the effects of climate change or, if preferred, ecological disasters [the Dust Bowl effect, a drought that lasted at least on the plains and the American prairies between 1932 and 1939, preceded by a long period of rainfall]. A classic that after the Great Recession could not be more current.

Keywords: The Grapes of Wrath, John Ford, Henry Fonda, Great Depression.

Introducción

El cine es uno de los principales recursos didácticos usados por los docentes para la difusión del conocimiento. El impacto de las imágenes y su narrativa en pantalla en tan sólo una o dos horas puede ser tan poderoso como las clases magistrales, incluso más seductor que estas. Numerosos proyectos docentes de campos y disciplinas muy diferentes usan las producciones cinematográficas para ensanchar el conocimiento, sea en formato película o documental. En Economía e Historia económica viene siendo frecuente el uso de los recursos fílmicos en las últimas décadas[1].

El uso de los recursos cinematográficos en España ha sido creciente en los últimos tiempos, debido al auge de la sociedad de la información, la globalización y el desarrollo tecnológico asociado a la generación y transmisión del conocimiento[2]. En la universidad española lo ha sido especialmente por el impulso del marco Bolonia, oficialmente reconocido desde 2001, que ha tendido a implementar con nuevas herramientas la mejora la calidad y la innovación educativa. La variedad de recursos disponibles en imágenes se ha multiplicado en la última década gracias a la masiva difusión de las TIC's en las aulas. En nuestro caso, además de las películas contamos con un creciente cuerpo de documentales sobre las transformaciones sociales y económicas y destacados episodios históricos. Así, para enseñar historia económica, los docentes disponemos de una valiosa información realizada a partir de los documentales[3]. Paralelamente, la Asociación Española de Historia Económica (AEHE) ofrece una variada gama de películas en su sección Filmoteca del portal Docencia, dentro de su web oficial[4].

De los tópicos de Historia Económica, la Gran Depresión de los años 1930 en los Estados Unidos ha sido probablemente uno de los que más influencia ha ejercido en el cine. Sobre este tema versa esta contribución al XII Encuentro de DIDHE. Las películas que se ocupan de ello son suficientemente conocidas, tanto por el público especializado como por los docentes en general, especialmente *Las uvas de la ira*, considerada como el principal film de la Gran Depresión. Pero, como probablemente la película es menos conocida por el alumnado reciente, se ha creído conveniente incidir sobre ello.

La película esta realizada a partir de una obra maestra de la literatura, *The Grapes of Wrath* (1939) de John Steinbeck (Premio Pulitzer de 1940). Ello le otorga mayor difusión y, al abordar el impacto de la mayor crisis económica de la historia contemporánea, permite comprender los problemas derivados de la Gran Recesión de 2008 y los efectos devastadores de los actuales conflictos globales, como las guerras y las crisis alimentarias, que impulsan las

[1] Entre otros, ver Estapé-Triay (2001), Barquín (2003); Gorostiza, Casares Quiroga y Santos Redondo (2004). El fenómeno está bastante generalizado en la literatura de educación económica, ver Leet y Houser (2003).
[2] Álvarez Martínez (2003).
[3] Ver los trabajos de Bringas y Revuelta (2011).
[4] Disponible en: http://www.aehe.es/docencia/filmoteca/

migraciones intercontinentales y la búsqueda del bienestar en el mundo más desarrollado.

Este trabajo consta de las siguientes partes. En la primera, la más amplia, comienza informando de la película, con una primera sección que aporta información de su ficha técnica. Esto tiene interés para el alumnado que se introduce así en los componentes técnicos de las producciones cinematográficas y en las principales características de las películas que analizamos. La segunda sección de esta primera parte es más importante, se ocupa de los tópicos que aborda en relación a la problemática de la Gran Depresión de los años 1930. La segunda parte ofrece información sobre otras películas del tema, a partir de sus fichas técnicas, producidas mayoritariamente en los Estados Unidos. Finalmente, las conclusiones muestran el interés que tienen las películas que afrontan importantes tópicos de las materias de historia económica, magistralmente conducidos en el cine, y que los estudiantes de economía y empresa se adentren en la cultura cinematográfica que sin duda alguna enriquece su formación y capacidad crítica.

1. 'Las uvas de la ira', un clásico de la literatura y el cine

Probablemente ninguna novela de la literatura mundial refleje con tanta precisión la devastación del mundo de hoy como *Las uvas de la ira*, de John Steinbeck (1939)[5]. Llevada con rigor a la pantalla por John Ford en 1940, *The Grapes of Wrath* (traducida como *Las uvas de la ira*) es un clásico imprescindible del cine realizado a partir de una obra maestra de la literatura. Una extraordinaria recreación sobre el impacto que tuvo la Gran Depresión de los años 30 en los Estados Unidos.

En la versión cinematográfica de la novela de Steinbeck intervinieron dos grandes iconos del cine: Henry Fonda, como actor, y John Ford, como director. Un relato durísimo, descarnado y directo que narra las peripecias de una familia rural en la segunda mitad de la década de 1930, pero que trasluce el cúmulo de los efectos devastadores del crack del 29, las demoledoras políticas de Hoover y los azarosos tiempos de Franklin D. Roosevelt: crisis económica, miseria, desahucios, migración, malnutrición... No podía estar, por tanto, más de actualidad.

La novela de Steinbeck está repleta de contenidos sociales y se atiene mejor al contexto económico y político que la película de Ford. La crítica ha sido clara al respecto: "*Mientras Steinbeck describió la opresión deshumanizando sus personajes hasta hacerlos criaturas de una indigencia abyecta, Ford evoca la nostalgia humanizando los insectos económicos de Steinbeck y convirtiéndolos en campeones de un orden agrario, familiar y comunitario*"[6]. Entrevistado por

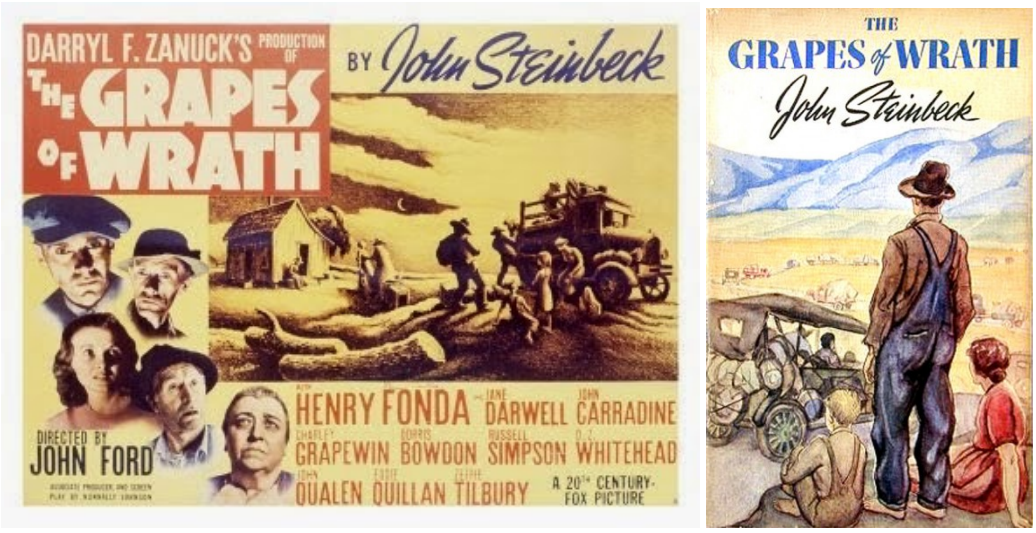
[5] Ver crítica de Luisgé Martín realizada en El País, (4 de junio de 2015). Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/05/27/babelia/1432728096_029308.html.
[6] Sarris, A. (1975), *The John Ford Movie Mystery*, Indiana University Press [citado por Francisco Javier Urkijo en *John Ford*, Madrid, Cátedra, 1991].

Tavernier, el propio John Ford opinaba de ella que era "*una bella historia. Ante todo, la historia de una familia, la forma en que reacciona, en que es sacudida por un problema grave, que la sobrepasa. No es un film social sobre este problema, sino sobre el estudio de la familia*[7]. Pese a la ironía de Ford, las imágenes no dejan indiferente al espectador.

1.1 La obra, la película, la trama

La sinopsis es bien conocida. *Las uvas de la ira* describe el drama de la emigración de los componentes de una familia del Medio Oeste americano en los años de la Gran Depresión que, desahuciada, se ve obligada a abandonar sus tierras junto con otros miles de personas y de familias rumbo a la tierra prometida. "*Forzados por la sequía y el acoso de los bancos, los Joad, una familia de granjeros empobrecidos de la Oklahoma rural emprenden un atribulado éxodo a lo largo de la carretera 66 con la intención de buscar trabajo y una vida digna en California. Si atrás dejan campos asolados por las tormentas de polvo, en el camino sólo encuentran penuria, hambre, hostilidad en los pueblos por los que pasan... Pero ni las advertencias de quienes regresan, pobres y desengañados, ni la muerte y la progresiva desintegración de la familia, bastan para que cejen en su empeño. Y, en su afán de supervivencia, conservan la entereza y la dignidad frente a la miseria moral de quienes se aprovechan de la miseria real. Posiblemente haya que huir del infierno para descubrir que no existe la tierra prometida*". Así reza la mayoría de los escuetos extractos que aparecen en las contraportadas de la novela[8].

Figura 1. Afiches de la película *Las uvas de la ira* (1940)



[7] Tavernier (1988), p. 230.

[8] Ediciones en español de la obra de John Steinbeck (1939) se encuentran publicadas recientemente en Alianza Editorial (2006, 2008, 2012), Cátedra (2005) y en la Colección Andanzas de Tusquets (2010). Fichas técnicas de la película en encuentran en numerosos portales especializados, como éste, disponible en: http://www.filmaffinity.com/es/film940315.html.

Figura 2. La familia Joad

Las uvas de la ira (1940). Fotografía de Gregg Toland

Pocas veces una novela ha quedado tan bien reflejada en la película con un guion tan excelentemente adaptado que la historia es tan buena en papel como en pantalla[9]. En *Las uvas de la ira* se recurre, de nuevo, al mito de El Dorado, un tópico bíblico. Pero con un final triste, ya que las expectativas de este ejército de desposeídos no se verán cumplidas. Es la otra cara de la moneda, una visión descarnada y a la vez melancólica frente al mito del sueño americano. Un microcosmos que refleja un macrocosmos norteamericano de la época[10], y trasciende más allá de sus fronteras. La historia de los Joad es la historia de una familia pobre americana de la década de 1930 que, sin embargo, tiene vigencia en los últimos tiempos. En realidad, nunca dejó de tenerla, pues escapar de la pobreza y la lucha por la supervivencia ha estado presente siempre desde ha ce varios siglos y sobre todo en el siglo XX. Aunque muestra la historia de una familia de *okies* (así se les denominó en la prensa popular californiana a los agricultores inmigrantes provenientes de las grandes planicies del sur de Estados Unidos), desplazados como tantas otras en busca del bienestar, es ya una historia universal e intemporal.

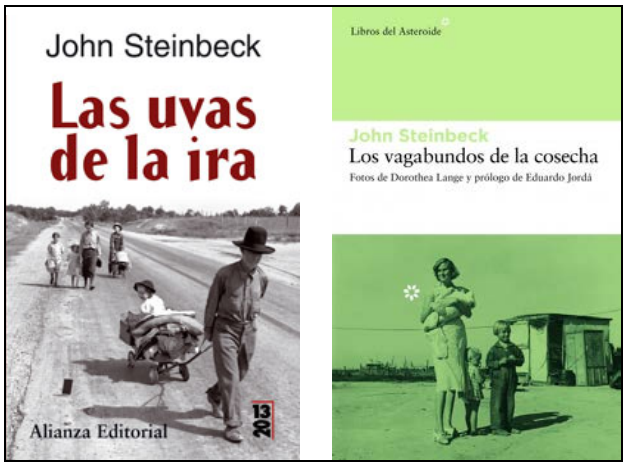
La novela de John Steinbeck (1902-1968). *The Grapes of Wrath* (*Las uvas de la ira*, 1939) fue una obra muy polémica en el momento de su publicación y resultó profundamente transgresora en su época. Llegó incluso a ser quemada y prohibida en algunos estados hasta enero de 1941 tras encendidas polémicas en el plano político y en la crítica literaria. Steinberg fue acusado de socialista y comunista cuando en realidad su pensamiento entroncaba más con la emancipación reformista evangélica del siglo XIX que con la ideología marxista del siglo XX[11].

[9] Edmund Wilson, escritor y crítico literario. Disponible en: http://clementinelagranpantalla.blogspot.com.es/2010/03/tom-joad.html
[10] Coy y Ríos Cañavate (2011), 374.
[11] http://www.bibliotecaspublicas.es/merida/imagenes/LAS_UVAS_DE_LA_IRA.pdf

Su compromiso social le venía desde joven. Nacido en Salinas (California), Steinberg era un apasionado de la lectura y la escritura, estudió Literatura en la Universidad de Stanford pero nunca llegó a graduarse. Antes de ser conocido como escritor, trabajó en oficios muy diversos: recolector de frutas, obrero de la construcción y operario de factoría. Para sufragarse los estudios, trabajó en verano como auxiliar de laboratorio en ranchos de la zona y pudo entrar en contacto con jornaleros inmigrantes provenientes en su mayor parte de México, lo que acentuó su compromiso humanista y reformista en la década de 1920.

Los antecedentes de la novela se remontan a mediados de los años 30. Steinbeck había publicado varias novelas sin apenas reconocimiento desde 1929, pero en 1935 publica *Tortilla Flat*, una novela satírica que describía la vida en las cabañas de un variopinto grupo social formado por emigrantes, indios e hispanos, también llevada al cine, por Victor Fleming en 1942. Esta obra le valió su primer premio literario, La medalla de Oro de la crítica californiana. Escribió luego *En lucha incierta* (1936), que relataba una huelga de jornaleros en una granja de California, y *De ratones y hombres* (1937). Ambas novelas tenían una fuerte carga social y emotiva.

Figura 3. Los vagabundos de la cosecha (1937), Las uvas de la ira (1939)

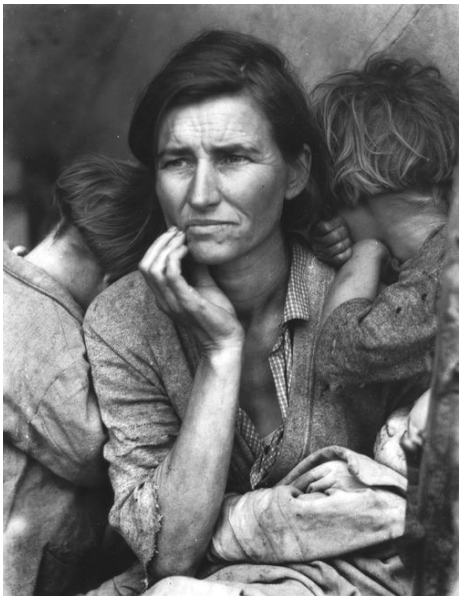


Ediciones en castellano de las dos obras de John Steinbeck.
Portadas con fotografías de Dorothy Lange para la Farm Segurity.

Pero el componente social de *Las uvas de la ira* tiene origen en los artículos periodísticos que escribió sobre las nuevas oleadas de trabajadores llegados a California desde 1935. Por encargo del diario *The San Francisco News* publicó siete reportajes en octubre de 1936 sobre la emigración de los granjeros del Medio Oeste, espoleados por los efectos de la crisis económica de 1929 pero sobre todo por las malas cosechas ocasionadas por las tormentas de polvo, la sequía y los tornados que se sucedieron especialmente en Oklahoma desde 1931. Aquellos artículos dieron paso a la publicación de una pequeña obra titulada *The Harvest Gypsies* (*Los vagabundos de la cosecha*), un opúsculo que pasó desapercibido pero que puede considerarse la versión en miniatura de su gran obra posterior.

Los vagabundos de la cosecha se completa con una serie de fotografías de época, la mayoría de ellas de Dorothea Lange (1895-1960), contratada por la Resettlement Administration (RA) -agencia creada en 1935 por el Gobierno Federal de Franklin D. Roosevelt para el reasentamiento de los colonos desplazados- para documentar la pobreza rural y la explotación de los agricultores y trabajadores inmigrantes en California, un éxodo sin precedentes hasta entonces. La RA se convirtió en la Farm Security Administration (FSA) en 1937. Lange trabajó para estas agencias gubernamentales y en esa frenética actividad que la conducía de un lado para otro documentó el éxodo de los granjeros, los campamentos improvisados, las camionetas destartaladas, grupos familiares y escenas cotidianas de un dramatismo fuera de lo común. La imagen de 'Madre emigrante' se convirtió en símbolo de la Gran Depresión[12].

Figura 4. Madre emigrante



Fuente: Fotografía de Dorothea Lange. Marzo de 1936. La madre (Florence Owens) tiene 32 años, con siete niños sin nada que comer. Nipomo, California.

La novela fue galardonada un año después de editarse con el Pulitzer (1940), uno de los premios más prestigiosos de la literatura americana. Con 17 adaptaciones, Steinbeck ha sido uno de los autores norteamericanos más llevados a la pantalla. En 1962 logró el Nobel de Literatura y en 1964 le fue concedida la *American Medal of Freedom*, de manos del presidente Johnson. Falleció en 1968.

La dirección de John Ford (1895-1973). Nacido en el seno de una familia de inmigrantes irlandeses residentes en el estado de Maine, era el décimo de once

[12] Steinbeck (2007). Ver artículo de Matías López (2007), Disponible en http://elpais.com/diario/2007/06/02/babelia/1180739830_850215.html. Sobre las fotografías de D. Lange en las granjas de recolocación de inmigrantes, de los años 30 y 40, puede verse "Dorothea Lange. Los años decisivos, 1930-1946", publicado por Fundación ICO, 2009, con motivo de la exposición realizada en Madrid por PhotoEspaña ese mismo año.

hermanos. Se inició tempranamente en 1916 como ayudante de dirección, incluso como actor debutó con 19 años en *El nacimiento de una nación* (1914). Como director, su primer trabajo fue el cortometraje *El tornado* (1917), y llegó a dirigir más de ciento cuarenta películas (setenta de ellas en el cine mudo) hasta su último film *Siete mujeres* (1967) al cabo de cinco décadas. Le gustaba presentarse o definirse como director de películas del Oeste, el "Western", un género genuino de Estados Unidos que le debe bastante a su figura. Está considerado como el más grande de los directores de cine americanos según Welles, Renoir o Akira Kurosowa. Muere a los 78 años de un cáncer de estómago en 1973[13].

El productor Darryl Zanuck había pensado en Clarence Brown como director, que entonces era uno de los talentos de Hollywood más dotados para proyectos épicos, pero finalmente optó por Ford. Éste se encontraba rodando los exteriores de *Corazones indomables (*1939), película protagonizada también por Henry Fonda. La película fue estrenada en Estados Unidos el 15 de marzo de 1940 (con dos exitosos preestrenos en Nueva York y Los Ángeles). Conviene saber que unos años antes, en 1937, John Ford se alistó en el Comité de Ayuda a la República Española para ayudar a los combatientes republicanos en la Guerra Civil de 1936-39.

Figura 5. El novelista John Steinbeck y el director John Ford

John Steinbeck (1902-1968)
Fuente: http://www.steinbeck.org/

John Ford (1895-1973)
http://www.biography.com/people/john-ford-9298806

[13] Para el director y los actores, he seguido, entre otras, la amplia información facilitada por Galán (2006) sobre la ficha técnica de la película.

Otras películas de Ford también son recursos excepcionales para la historia económica. *El caballo de hierro* (1924) está considerada el mejor film de su época muda, un western alrededor del ferrocarril, que forja el espíritu pionero de los Estados Unidos de América. Para las economías de frontera, destacan también dos de sus obras maestras del western. Una, *El hombre que mató a Liberty Valance* (1962), narra un momento clave en la formación del país: aquel en el que el salvaje oeste comenzó a perder su condición de territorio sin ley y la civilización entró de la mano de los abogados, decididos a imponer la ley sobre las pistolas. Otra, realizada el mismo año, *La conquista del Oeste* (1962), un proyecto megalómano que codirigió con Henry Hathaway, George Marshall y Richard Thorpe. Narra la expansión hacia el Oeste protagonizada por los colonos, la anexión de Texas (1845) y la incorporación de Arizona, Nuevo México y California, tras una guerra con México que se salda con la victoria de los Estados Unidos (Tratado De Guadalupe-Hidalgo, 1848) y refleja el avance espectacular de la frontera norteamericana hacia el Pacífico. La película consta de cuatro episodios sobre la colonización del Oeste que tienen lugar entre 1830 y 1890.

El guión de Nunnally Johnson (1897-1977). Este guionista trabajó como periodista en los años veinte antes de ir a Hollywood. Era un tipo ambicioso, con fama de intelectual liberal y comprometido con el cine de contenido social, que estuvo vinculado a la Fox. Su guión fue excelente, proporcionó interés y emoción a la película, y sólo sutilmente evidenciaba el contexto económico y social en el que se desarrollaba la acción. Conservó bastantes diálogos de la novela, evitó los monólogos más largos y otorgó un lenguaje más directo de acuerdo con los giros y las expresiones populares. Aunque el contrato firmado exigía que la película se ajustara fielmente a la novela, Steinbeck le dio el visto bueno en agosto de 1939. Hizo excelentes guiones, como *Tierra de audaces* (1939, Henry King), *Doce del patíbulo* (1967, Robert Aldricht) y trabajó en varias películas con Ford y King. Fue productor y director de *Las tres caras de Eva* (1957) y *The angel wore red* (1960), esta última versó sobre la guerra civil española. Murió en California en 1977, a la edad de 80 años.

La fotografía de Gregg Toland (1904-1948). Pese a que murió joven, pasa por ser uno de los fotógrafos y operadores más prestigiosos de la época y de Hollywood, junto con William Wyler. Sus fotografías dejaron huella en excelentes películas: *Callejón sin salida* (1937), *Cumbres borrascosas* (1939), *Ciudadano Kane* (1941) o *Los mejores años de nuestra vida* (1946), entre otras. Quizá por su visión desnuda y naturalista fue elegido por John Ford como operador de cámara para esta película: fotografió cielos sin filtrar y rostros iluminados con una dureza que encajaba a la perfección con el desolado fondo.

Los actores. Henry Fond**a** (1905-1982) destaca como principal protagonista. Nacido en Nebraska en una familia de orígenes italianos, Fonda empezó la carrera de periodismo en la Universidad de Minnesota mientras trabajaba de recadero en una oficina, pero nunca llegó a graduarse. Este veterano y reconocido actor comenzó en teatro y se dio a conocer en *Solo se vive una vez* (1937, Fritz Lanz). Le siguieron *Jezabel* (1938, William Wyler), *Cazadores indomables* (1939, John Ford), *Tierra de audaces* (1939, Henry King), *Las tres*

noches de Eva (1941, Preston Sturges)... En la película hace de Tom Joad, el hijo de Ma, encarna a un joven recién salido de la cárcel. Su papel le encaja a la perfección: prototipo de hombre comprometido, liberal en el sentido progresista, personifica la esencia de la decencia rural. El actor abandonó el cine durante años y regreso en 1952, trabajando en películas como *Escala en Hawai* 81955, John Ford y Joshua Logan), *Guerra y Paz* (1956, King Vidor), *Doce hombres sin piedad* (1957, Sydney Lumet), *Falso culpable* (1957, Hitchcock), *Hasta que llegó su hora* (1968, Sergio Leone) que cambio su imagen de hombre honesto por el de un malvado. Su última interpretación fue *El estanque dorado* (1981, Mark Rydell) un año antes de su fallecimiento.

Figura 6. Los Joad en ruta hacia California

De izquierda a derecha: Dorris Bowdon (Rosasharn), Jane Darwell (Ma), Jane Fonda (Tom Load), en *Las uvas de la ira*, (1940). Fotografía de Gregg Toland.

Uno de los personajes inolvidables lo conduce Jane Darwell (1879-Misuri, 1967), que hace el papel de *Ma*, la madre. Obligada por sus padres a abandonar prematuramente sus estudios de canto -Darwell quería ser cantante de ópera-, aquí hace el papel más famoso de su vida, si bien hizo más de 200 películas entre años 1930 y 1950. También protagonizó otra *road movie*, *El hombre de la frontera* (1940, Henry Hathaway). Y destacó en *Las aventuras de Tom Sayer* (1939, Norman Taurog), *Tierra de audaces* (1939, Henry King) y *El hombre que vendió su alma* (1941, William Dieterle). Ya retirada, hizo su último papel en *Mary Poppins* (1964, Robert Stevenson), por expreso deseo de Walt Disney. Muere en California en 1967 a la edad de 88 años.

Entre los actores de reparto, sobresale John Carradine (1906-New York, 1988), en el papel de Casey, un predicador que deja de serlo por haber perdido la fe. De joven, Carradine quería ser escultor, pero pronto destacó en compañías de repertorio, de teatro. Su entrada al cine vino de la mano de su amigo John Barrymore, una de las grandes estrellas del momento. *Cleopatra* (1934, Cecil B. De Mille), *Maria Estuardo* (1936, John Ford) y *Sangre y arena* (1941, Robert Mamoulan) fueron algunas de las grandes producciones en las que participó durante los años 30 y 40. En los 50 y 60 prosiguió con *Johnnyy Guitar* (1954, Nicholas Ray), *Los diez mandamientos* (1956, C.B. De Mille) y *El gran combate*

(1964, también de John Ford). Fue uno de los rastros más populares del cine americano entre los actores de cine de reparto. Muere a los 84 años en Italia.

Otros actores fueron Charley Grapewin, Dorris Bowdon, Russell Simpson, John Qualen, O.Z. Whitehead, Eddie Quillan, Zeffie Tilbury. La película fue producida por 20th Century Fox, que albergaba una verdadera estantería de clásicos del cine, siendo su productor Darryl F. Zanuck. *Las uvas de la ira* estuvo nominada en 1940 para siete Oscars por la Academia de Cine de Hollywood y fue premiada con dos: mejor director y actriz secundaria (Jane Darwell). Ese mismo año el National Board of Review le premió como Mejor película y el Círculo de Críticos de Nueva York le reconoció como Mejor película y director.

1.2. La Gran Depresión de los años 30 a través de 'Las uvas de la ira' de John Ford

Los objetivos que nos planteamos con los estudiantes en esta película son varios:

1) Enumerar los aspectos que deja entrever directa o indirectamente relacionados con la historia económica y social y reflexionar sobre ellos de acuerdo con tópicos planteados en el tema sobre la Gran Depresión en los años 30 en Estados Unidos.

2) Identificar los valores que representan los diferentes personajes.

3) Señalar las diferencias entre la ficción y la realidad histórica y, asimismo, explorar el rigor histórico de la película. Sería deseable que hubieran leído la novela para valorar los contenidos de ésta con relación al film, pero dadas las circunstancias en las que nos movemos es un objetivo inalcanzable por el momento.

4) Encontrar similitudes con el presente o las coyunturas más recientes y debatir en el grupo de trabajo y en clase sobre lo acontecido, sobre los avances logrados y los nuevos desafíos actuales que tienen que ver con lo planteado por la película.

Para tal fin, organizamos grupos de trabajo formados por 4 alumnos que tienen que responder a un cuestionario individual tras visionar la película (en casa) y discutir luego en clase, primero en el grupo y finalmente entre todos los estudiantes.

Los resultados alcanzados en el primer punto de los objetivos son los siguientes (enumero sólo los principales, aunque hay aspectos secundarios también de interés):

1) El cambio climático y sus efectos en la agricultura: El *Dust Bowl*

En primer lugar, destacan la importancia que tiene todavía el sector agrario en la economía de Estados Unidos. Pese a que el país es la primera potencia industrial del mundo desde la Primera Guerra Mundial, el peso de las actividades agrarias sigue siendo importante y el protagonismo político también, como prueban numerosas imágenes relativas a la historia de los trabajadores y de los migrantes. En concreto, refleja las condiciones de vida de las poblaciones rurales del Medio Oeste y las planicies del sur. Aquí se acude a los cambios acontecidos en el PIB por sectores productivos entre 1920 y 1930.
Uno de los aspectos que llama la atención desde el comienzo de la película es el fenómeno conocido como *Dust Bowl* (literalmente, 'Cuenco o tazón de Polvo'), uno de los peores desastres ecológicos del siglo XX: las grandes tormentas de polvo y las sequías que asolaron los cultivos de trigo y maíz en las fértiles llanuras y praderas americanas que se extienden desde el Golfo de México hasta Canadá. La película hace referencia a los territorios afectados de Oklahoma, Nebraska, parte de Kansas y Texas. El objetivo es investigar sobre este asunto.

Está bien documentado que las grandes tormentas de polvo y arena alternadas con sequías se prolongaron al menos entre 1932 y 1939, y fueron precedidas por un largo periodo de precipitaciones por encima de la media. Los estudiantes deben analizar el fenómeno, sus causas, entre las que destacaron las malas prácticas agrarias, métodos extensivos de manejo del suelo, despojado de humedad y susceptible de levantar grandes 'ventiscas negras' o 'viento negro'. Comprenden, así, que el estudio del fenómeno *Dust Bowl* multiplicó los efectos de la Gran Depresión en la región, como lo hizo también la sequía de Kansas entre 1874 y 1896, y asimismo discuten los problemas financieros que se acentuaron en los bancos por la pérdida de las cosechas, un aspecto que ha analizado por reconocidos historiadores económicos, Libecap y Steckel (2011). En concreto, resulta de interés un estudio sobre la sequía y el estrés bancario en Oklahoma durante la década de 1930[14].

Figura 7. Tormenta de polvo en Stratford, Texas (1935)

Fuente: NOAA George E. Marsh Album, theb1365, Historic C&GS Collection – Disponible en: http://www.photolib.noaa.gov/htmls/theb1365.htm (direct link)

[14] Estudio de Landon-Lane, Rockoff y Steckel (2011).

Los problemas financieros y bancarios pudieron agravarse por la falta de rentas agrarias y las dificultades del mundo rural, sin embargo algunos bancos figuran entre los beneficiados. En la novela más que en el film se hace un retrato pavoroso de los bancos. En el capítulo V señala: *"Los bancos respiran beneficios, se alimentan de los intereses del dinero. Si no tienen esto mueren, igual que tú mueres sin aire, sin carne. Es triste, pero es así. Sencillamente es así. [...] El banco es algo más que hombres. Fíjate que todos los hombres del banco detestan lo que el banco hace, pero aun así el banco lo hace. El banco es algo más que hombres, créeme. El banco es un monstruo. Los hombres lo crearon, pero no lo pueden controlar"*. En el film de algún modo se advierte que algunos bancos, tras el endeudamiento, pasan ser propietarios de las tierras y aprovechan la oportunidad para expulsar a los granjeros de las mismas, ahora mecanizadas y con cultivos intensivos.

Finalmente, una de las secuelas que puede verse es la mecanización del campo, algo que se advierte con la introducción de tractores que mejoran la productividad y ahorran mano de obra. En este contexto, destaca el papel de los bancos que asumen el control de las explotaciones en forma de compañías anónimas y capitalizadas. El paso a la mecanización se muestra implacable, "un sólo tractor puede con los brazos de 10 jornaleros o agricultores". Especialmente llamativa es la secuencia en la que se muestran los tractores arando la tierra con una oruga sobreimpresionada en pantalla. En este sentido, el trabajo de John Ford y Gregg Toland en la dirección y la fotografía es épico.

2) El impacto de la crisis económica y ambiental: desahucios y emigración

Además del impacto ambiental que supuso el *Dust Bowl*, suele ser frecuente recurrir a los efectos de la crisis económica de 1929, incluso a sus antecedentes. En el origen, se sacuden los problemas agrarios derivados de la caída de los precios que impulsaron la sobreproducción en los mercados desde 1925. Luego las políticas deflacionistas de Hoover, presidente americano de 1928 hasta 1932, que no solo no atajó la crisis bursátil, desenfrenadamente especulativa en la bolsa de NY, sino que la ahondó con sus políticas proteccionistas y de recortes presupuestarios. Se reconoce además la falta de liderazgo internacional en un mundo en el que Estados Unidos era líder económico y político. La crisis se ahonda hasta 1933 y deja como secuela el cierre de cientos de pequeños bancos, provocando la falta de crédito en el mundo rural. La situación pudo beneficiar a unos pocos, pero la mayoría de los agricultores quedaron asfixiados por el endeudamiento. La desigualdad también queda reflejada en la película y nos da argumentos para hablar de ella en los años de la Gran Depresión y recuperar los datos de Piketty y otros autores), si todavía no lo hemos hecho.

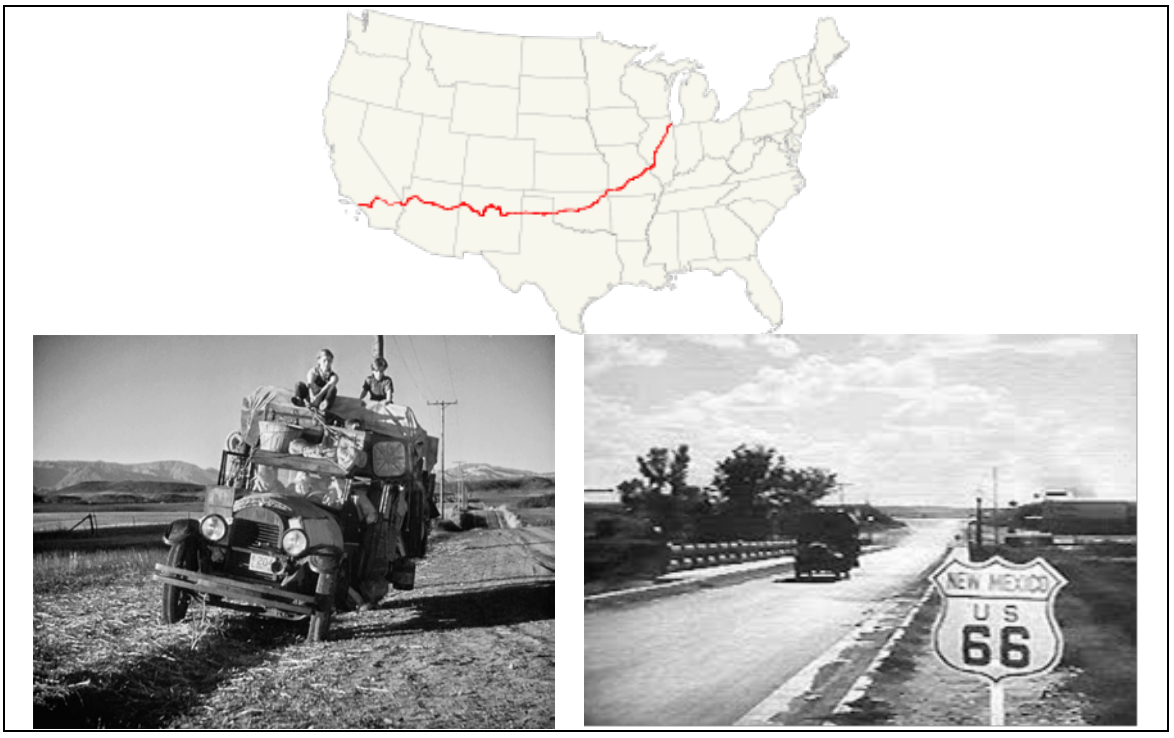
Más en la novela que en la película se describe el proceso por el cual los pequeños productores agrícolas son expulsados de sus tierras por cambios en las condiciones de explotación de las mismas. Se narra cómo las granjas y las tierras han pasado a manos de grandes compañías capitalistas, que emplean a familias arrendatarias o que antes habían sido propietarias de las explotaciones, pero que avanzados los años 30 -por los efectos de la crisis, el *dust bowl* y la sequía-, se han visto hipotecados, desahuciados y despojados de las granjas, de

las posesiones que habían heredado de sus familiares, antepasados, y expulsados de los hogares en los que habían visto crecer.

La principal manifestación tras la expulsión de sus tierras es la emigración. El *dust bowl* provocó el mayor desplazamiento de población habido en un corto espacio de tiempo en la historia de Estados Unidos. Tres millones de habitantes dejaron sus granjas durante la década de 1930 y más de medio millón emigró a otros estados, especialmente hacia el Oeste. Aunque las migraciones del este al oeste de los Estados Unidos son conocidas en la segunda mitad del siglo XIX, este fenómeno conoció una dimensión extraordinaria en la década de 1930, sobre todo entre las poblaciones rurales. Una sentencia final en la novela lo deja patente: "*En las carreteras los seres errantes se arrastraban como hormigas en busca de trabajo, de pan. Y la ira comenzó a fermentar*".

El principal itinerario de la emigración hacia el oeste es la Ruta 66. Inaugurada en 1926 (en un contexto de auge y modernización de las comunicaciones y los transportes en Estados Unidos), discurre desde Chicago (Illinois), a través de Missouri, Kansas, Oklahoma, Texas, Nuevo México, Arizona y California, hasta finalizar en Los Ángeles, con un recorrido total de casi 4.000 km. La ruta 66 fue el sostén de las economías que la carretera atravesaba desde la década de 1930 hasta que comenzó a construirse la nueva Red de Autopistas Interestatales de Estados Unidos.

Figura 8. Ruta 66 por donde discurre la emigración



Fuente: Fotogramas de Las uvas de la ira. Fotografía de Gregg Toland.

3) La New Deal y las políticas agrarias

El film se recrea en las políticas agrarias desarrolladas por la New Deal de la era de Franklin D Roosevelt (1933-39). Además de explicar en qué contexto surge, su significado, y el revulsivo a las políticas deflacionistas de Hoover, el estudiante debe atender a las políticas que afectaron al sector: Ley de Ajuste Agrícola (Agricultural Adjustment Act) de 1938, que teniendo como objetivo reducir la sobreproducción, reemplazó a la primera ley sobre políticas de subsidios agrícolas, nada más implantarse la New Deal de 1933, por haber sido declarada inconstitucional. En el film se aprecia un centro financiado por el Departamento de Agricultura. Nos hallamos en la segunda mitad de los años 30, en el marco de una intervención estatal que tiene como objetivo paliar los efectos de la crisis rural y favorecer el reasentamiento de los agricultores estadounidenses afectados por la catástrofe ambiental y la crisis económica. No en vano, la obra podría ser un alegato del papel de las políticas públicas fiscales, expansivas, de intervencionismo estatal, tan discutido en los últimos tiempos marcados en Europa, además, por los recortes y las políticas deflacionistas.

4) Las condiciones sociales y las relaciones laborales:

En la segunda fase de la New Deal, los aspectos sociales cobran protagonismo. El aumento del desempleo hasta cotas nunca vistas y la alta prevalencia de pobreza tanto en el mundo urbano como rural impulsan proyectos sociales y un nuevo ámbito de las relaciones laborales. Destaca la Ley de Relaciones Laborales (1935) que reconoce a los sindicatos y el derecho de la negociación colectiva. En el film destaca la figura de los agitadores o líderes sindicales, en concreto la del que fue predicador, Casy, que intenta formar un sindicato o eso al menos se desprende. "*¿Qué es eso de los agitadores?*" Pregunta un ingenuo Tom Joad que protagoniza Henry Fonda.

El nuevo papel del Ministerio de Trabajo es tajante: "*humanizar las leyes que les conciernen, éste el objetivo esencial que debe perseguir el Ministerio de Trabajo*" (Discurso del presidente Roosevelt en 1933). Tema que también sale a relucir. Entre otras medidas, debe prestarse atención a la creación del sistema nacional de pensiones, prestaciones sociales y Seguridad Social (pensiones, subsidios para desempleados y seguro de paro obligatorio).

Entre las nuevas relaciones laborales, sobresale la formación de grandes compañías, que en Estados Unidos fueron el germen de las multinacionales que se desarrollan posteriormente. Tales compañías destacan no solo por acoger a los obreros, más disciplinados, dándoles viviendas sino ofreciéndoles servicios, cantinas y tiendas, donde se veían obligados a comprar. El *truck system*, sistema de pagos con vales donde canjear con los productos, alimentos y ropa, calzado y hasta servicios asistenciales, parece también vislumbrarse. Destaca la figura del capataz, personal formado por los propietarios y al servicio de los dueños capitalistas de las compañías o grandes sociedades empresariales que se ocupan ahora del negocio agrícola.

Se aprecian las escenas de rebeldía contra la explotación laboral y las onerosas condiciones que atraviesan los obreros o jornaleros agrícolas, así como la crítica contra los esquiroles. Este es un tema recurrente en la historia del movimiento obrero y de las relaciones laborales.
Refleja también las estrategias empresariales de bajar los salarios ante la abundante masa laboral desempleada y desesperada, sin contrato laboral, y aprovechándose de los esquiroles como medio de presión para seguir bajando los salarios. Otro asunto con muchas concomitancias actuales: los recortes.
Y la estrategia de resistencia de los obreros, de aquellos que usan, en este caso, el arma de esperar a que la fruta esté madura y obligar así a los patronos a subir y mejorar las condiciones del empleo. Resistencia que se comprueba también en aquellos que no emigran, que permanecen y se niegan a abandonar sus tierras, ahora las de otros, y que prefieren morir de hambre antes que dejarse seducir por la publicidad del abundante empleo en la tierra prometida. Refleja las tensiones y una lucha de clases latente, encarnizada en ocasiones con los conflictos en torno a la búsqueda desesperada de empleo y sobre todo centradas en la subsistencia.

5) Malnutrición y pobreza

Los campos eran fértiles y por los caminos marchaban hombres hambrientos. Los graneros estaban llenos, y los hijos de los pobres crecían raquíticos y en sus cuerpos se hinchan las pústulas de la pelagra. Las grandes compañías ignoraban que es muy delgada la línea que separa al hambre de la ira...

Figura 9. Mujeres y niños en los campamentos

Fuente: Fotografías de Gregg Toland y Dorothy Lange

Es un tema de rabiosa actualidad, junto con la desigualdad, que se refleja en la novela y la película. Las malas condiciones de vida en los campamentos y barracones, y el hacinamiento ensanchan la miseria que sufren los emigrantes, Una imagen que acostumbra a ser frecuente en los campamentos europeos actualmente. Una visión extrema de la pobreza es narrada por Steinberg con crudeza al final del capítulo vigésimo primero. Bajo la atenta mirada de los que se hallan lejanos a las condiciones en que llegan esas oleadas de emigrantes

desahuciados, cuya su visión deja claro: "*estos malditos okies son sucios e ignorantes. Son degenerados, maníacos. Estos malditos okies son ladrones. Lo robaran todo. No tienen sentido del derecho de propiedad*". "*Traen enfermedades, son malolientes. No podemos aceptarlos en nuestras escuelas. Son de otra casta*".

Esta visión de los desposeídos nos evoca la que perciben muchos europeos blancos sobre los miles de inmigrantes, que huyendo de los numerosos conflictos y de la miseria hacia el 'paraíso' (Europa y Estados Unidos), con frecuencia quedan a sus puertas, ahora más infranqueables, y alimentan el drama de los refugiados y emigrantes.

Uno de los grupos más vulnerables son los niños. En la película está incluso presente el trabajo de la mujer embarazada y sobre todo de los niños y de las niñas que sin estudios, al haber abandonado los colegios, andan con la familia desesperada en busca de un jornal. Son desoladoras las imágenes de los niños del campamento cuando llega el camión de la familia Joad y su reacción.

Es una excelente ocasión para desarrollar la importancia de una adecuada nutrición infantil para el crecimiento. Los estudios de historia antropométrica nos son útiles de nuevo. Las preocupaciones acerca de la relación entre la pobreza y la nutrición de los niños resurgen en América del Norte y Europa durante la Gran Depresión. Los programas de nutrición en las escuelas fueron instituidos durante los años 30 en respuesta a estas preocupaciones, del mismo modo que las políticas agrarias encaminadas a mejorar los ingresos de los agricultores para paliar la desnutrición infantil de las zonas rurales. El suministro de complementos alimenticios, de alimentos y bebidas para los niños comenzó a pequeña escala a finales de la depresión y luego aumentó significativamente en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial a través del programa de almuerzo escolar[15].

6) Los valores: Resiliencia, honor, solidaridad

Hemos señalado la bondad de Tom Joad, que encarna el prototipo de la mítica bondad y decencia rural. Pero sobre todo bondad de las clases populares, que se refleja en las palabras y las decisiones de la familia, guiados por la honestidad y la decencia. No faltan los defensores de los derechos de una vida digna y justa: ejemplares las escenas cuando el abuelo entra en la tienda a comprar pan, o cuando dejan en el camino a sus abuelos.

Finalmente, la solidaridad familiar. La obsesión por la familia y por la ruptura de la misma. La familia como mecanismo de ayuda para salir de la miseria y la lucha de una familia unida por la subsistencia. Redes familiares para salir de la crisis y redes de amigos, incluso.

[15] Levine (2010).

2. Películas sobre la Gran Depresión de los años 30

Sin pretender ser exhaustivo, se presenta a continuación una relación de algunos films que narran las vivencias de individuos y familias durante la Gran Depresión de los años 30. La mayoría de las películas están ambientadas y producidas en Estados Unidos, alguna en Gran Bretaña. Se presentan las fichas técnicas.

2.2. En Estados Unidos

Se relacionan a continuación algunas de las películas que narran vivencias sobre la Gran Depresión, todas producidas en estados Unidos, salvo una realizada en Gran Bretaña.

1) EL PAN NUESTRO DE CADA DIA (1934). Dirigida por King Vidor.

Sinopsis: Estados Unidos, años 30. En plena Depresión económica, John y Mary, una pareja joven que vive abrumada por las deudas y el desempleo, abandona la ciudad y se establece en una granja abandonada. A pesar de la inexperiencia de John, deciden explotarla. Y este proyecto se hará realidad a medida que vayan llegando a la finca personas de los más diversos oficios que huyen de la miseria urbana. El resultado es la creación de una cooperativa agrícola y de un nuevo tipo de sociedad más solidaria.

Título original: Our Daily Bread, 1934, 80 min. Estados Unidos.
Guión: Elizabeth Hill, Joseph L. Mankiewicz (Historia: King Vidor).
Música: Alfred Newman, Fotografía: Robert H. Planck (B&W).
Reparto: Karen Morley, Tom Keene, Barbara Pepper, Addison Richards, John Qualen, Lloyd Ingraham, Sidney Bracey.
Productora: United Artists.

2) LAS UVAS DE LA IRA (1940). Dirigida por John Ford.

Sinopsis: Tom Joad (Henry Fonda) regresa a su hogar tras cumplir condena en prisión, pero la ilusión de volver a ver a los suyos se transforma en frustración al ver cómo los expulsan de sus tierras. Para escapar al hambre y a la pobreza, la familia no tiene más remedio que emprender un larguísimo viaje lleno de penalidades con la esperanza de encontrar una oportunidad en California, la tierra prometida.

Título original: The Grapes of Wrath, 1940, 129 min. Estados Unidos.
Guión: Nunnally Johnson (Novela: John Steinbeck).
Música: Alfred Newman
Fotografía: Gregg Toland (B&W).
Reparto: Henry Fonda, Jane Darwell, John Carradine, Charley Grapewin, Dorris Bowdon,Russell Simpson, John Qualen, O.Z. Whitehead, Eddie Quillan, Zeffie Tilbury.
Productora: 20th Century Fox. *Productor:* Darryl F. Zanuck

3) LOS VIAJES DE SULLIVAN (1941). Dirigida por Preston Sturges

Sinopsis: Obsesionado con la idea de rodar una película sobre la miseria y el sufrimiento, el director de cine John L. Sullivan convence a los ejecutivos del estudio para que le permitan recorrer el país disfrazado de vagabundo antes de empezar a rodar. Después de trabajar como peón para una viuda que espera de él algo más que cortar leña, huye de su casa, pero el camión que lo recoge lo lleva de vuelta a Hollywood. Sintiéndose completamente frustrado, Sully entra en una cafetería, donde conoce a una actriz rubia, que, entusiasmada con su proyecto, decide acompañarlo en su aventura.

Título original: Sullivan's Travels, 1941, 90 min. Estados Unidos.
Guión: Preston Sturges
Música: Leo Shuken & Charles Bradshaw.
Fotografía: John F. Seitz (B&W).
Reparto: Joel McCrea, Veronica Lake, Robert Warwick, William Demarest, Franklin Pangborn,Porter Hall, Eric Blore, Robert Greig, Jimmy Conlin.
Productora: Paramount Pictures.

4) DANZAD, DANZAD, MALDITOS (1969). Dirigida por Sidney Pollack

Sinopsis: Estados Unidos, en plena época de la Gran Depresión. En medio de un ambiente de terrible miseria, gentes desesperadas, de toda edad y condición, se apuntan a una maratón de baile con la esperanza de ganar el premio final de 1500 dólares de plata y encontrar, al menos, un sitio donde dormir y comer. Mientras los concursantes fuerzan los límites de su resistencia física y psíquica, una multitud morbosa se divierte contemplando su sufrimiento durante días.

Título original: They Shoot Horses, Don't They?, 1969, 121 min. Estados Unidos
Guión: James Poe & Robert E. Thompson (Novela: Horace McCoy).
Música: Johnny Green, Fotografía: Philip H. Lathrop
Reparto: Jane Fonda, Michael Sarrazin, Susannah York, Red Buttons, Gig Young, Michael Conrad, Bonnie Bedelia, Bruce Dern
Productora: Palomar Pictures Corporation / ABC

5) EL EMPERADOR DEL NORTE (1973). Dirigida por Robert Aldrich

Sinopsis: Oregón, 1933. Entre los vagabundos sin trabajo que, durante la Gran Depresión, se desplazan de un estado a otro viajando clandestinamente en los trenes, el número uno es el Emperador del Norte (Marvin), llamado así por su astucia para burlar a los ferroviarios. Dos hombres aspiran a arrebatarle el título, pero para ello tendrán que llegar a Portland en el tren de Sack (Borgnine), un sádico e implacable maquinista. Inspirada en las aventuras de Jack London. Excelente drama ambientado en plena depresión económica. Un guión con muchísimos alicientes, una dirección sin fisuras y un duelo interpretativo de primera.

Título original: Emperor of the North Pole, 1973, 119 min. Estados Unidos.
Guión: Christopher Knopf (Historia: Jack London).

Música: Frank DeVol (AKA Frank De Vol).
Fotografía: Joseph Biroc.
Reparto: Lee Marvin, Ernest Borgnine, Keith Carradine, Charles Tyner, Malcolm Atterbury,Simon Oakland, Harry Caesar, Matt Clark, Elisha Cook Jr., Sid Haig, Lance Henriksen.
Productora: 20th Century Fox.

6) ESTA TIERRA ES MI TIERRA (1976). Dirigida por Hal Ashby

Sinopsis: Historia del cantante y compositor Woody Guthrie. Ambientada en la época de la Gran Depresión (años 30), presenta al cantante recorriendo América en ferrocarril, gracias a lo cual llega a conocer a muchísima gente afectada por la miseria más extrema.

Título original: Bound for Glory. 1976, 147 min. Estados Unidos.
Guión: Robert Getchell (Libro: Woody Guthrie)
Música: Leonard Rosenman, Woody Guthrie.
Fotografía: Haskell Wexler.
Reparto: David Carradine, Ronny Cox, Melinda Dillon, Gail Strickland, John Lehne, Ji-Tu Cumbuka, Randy Quaid, Elizabeth Macey, M. Emmet Walsh, Lee McLaughlin
Productora: MGM.

7) DE RATONES Y HOMBRES (1992). Dirigida por Gary Sinise

Sinopsis: Dos grandes amigos, Lennie (John Malkovich) y George (Gary Sinise) se encuentran en paro, en plena era de la depresión norteamericana, y con pocas posibilidades de conseguir trabajo debido al retraso mental de Lennie. Cuando son contratados en el Rancho Tyler ven como su vida progresa a pesar de la estricta supervisión de Curley (Casey Siemaszko), el desagradable hijo del jefe. Pero su mundo se tambalea cuando la insatisfecha esposa de Curley (Sherilyn Fenn) se convierte en víctima inocente de la compasión de Lennie, forzando a George a decidir entre su amistad o él mismo.

Título original: Of Mice and Men, 1992, 115 min. Estados Unidos.
Guión: Horton Foote (Novela: John Steinbeck).
Música: Mark Isham, Fotografía: Kenneth MacMillan.
Reparto: John Malkovich, Gary Sinise, Ray Walston, Casey Siemaszko, Sherilyn Fenn, Joe Morton, Alexis Arquette, Noble Willingham, John Terry.
Productora: MGM / Pathe Communications.

8) EL REY DE LA COLINA (1993). Dirigida por Steven Soderbergh

Sinopsis: Las memorias de Hotchner sobre la época de la Gran Depresión sirven de base a este intenso estudio sobre la entereza de un niño ante las adversidades. El joven Aaron observa cómo su familia se dispersa. Cuando su padre acepta un trabajo lejos de casa, se convierte en el solitario ocupante de unas sórdidas habitaciones de motel. A pesar de su escaso éxito comercial, tuvo excelentes críticas.

Título original: King of the Hill, 1993, 103 min. Estados Unidos.
Guión: A.E. Hotchner, Steven Soderbergh (Novela: A.E. Hotchner).
Música: Cliff Martinez, Fotografía: Elliot Davis.
Reparto: Jesse Bradford, Jeroen Krabbé, Lisa Eichhorn, Karen Allen, Spalding Gray,Elizabeth McGovern, Cameron Boyd, Adrien Brody, Joseph Chrest, John McConnell,Amber Benson, Kristin Griffith, Chris Samples, Peggy Freisen, Katherine Heigl,Lauryn Hill.
Productora: Universal Pictures

9) CINDERELLA MAN (2005). Dirigida por Ron Howard

Sinopsis: Un ejemplo más moderno del cine sobre la gran depresión es Cinderella Man, la película que trasladó a la pantalla la historia real del boxeador James Braddock, que volvió al ring para poder alimentar a su familia durante la década de 1930, los años más críticos de la economía norteamericana. La cinta realizó un cuidado fresco de la época con memorables escenas como aquella en la que Braddock (Russell Crowe,) desesperado por la falta de dinero, se acerca al café donde se reúnen todos los que le conocieron en su época de brillante púgil para pedir unos cuantos dólares. Basada en una historia real, Braddock no era un boxeador con talento, pero su coraje, sacrificio y dignidad lo llevaron hasta la cumbre.

Titulo original: Cinderella Man. 2005. 144 min. Estados Unidos
Guión: Cliff Hollingsworth, Akiva Goldsman (Historia: Cliff Hollingsworth).
Música: Thomas Newman, Fotografía: Salvatore Totino
Reparto: Russell Crowe, Renée Zellweger, Paul Giamatti, Paddy Considine, Bruce McGill,Connor Price, Craig Bierko, David Huband, Ariel Waller, Rosemarie DeWitt
Productora: Universal Pictures / Miramax Films / Touchstone Pictures / Imagine Entertainment

2.2. En Gran Bretaña

1) LIAM (2000). Dirigida por Sthephen Frears

Sinopsis: Liverpool, años 30. Una humilde familia de irlandeses católicos consigue salir adelante con dificultades. Liam, el hijo pequeño, todavía va a la escuela. Su madre es una mujer cariñosa, y su padre es un hombre responsable, orgulloso de tener un empleo en plena depresión económica. Sus hermanos también aportan algo a los ingresos familiares. Pero, cuando la crisis llega a los muelles de Liverpool, el padre pierde el trabajo, y la familia empieza entonces a sufrir las duras consecuencias del paro.

Título original: Liam. 2000. 87 min. Reino Unido.
Guión: Jimmy McGovern.
Música: John Murphy.
Fotografía: Andrew Dunn.
Reparto: Ian Hart, Claire Hackett, Anthony Borrows, David Hart, Megan Burns, Anne Reid, Russell Dixon, Julia Deakin, Andrew Schofield.

Productora: Coproducción GB-Francia-Germany.

Conclusiones

A partir de *Las uvas de la ira*, este trabajo se ocupa de los tópicos que aborda la película en relación con la Gran Depresión de los años 1930. Muestra el interés que ofrecen algunas películas para las materias de historia económica, con temas magistralmente conducidos en el cine, y sugiere que los estudiantes de economía y empresa se adentren en la cultura cinematográfica con el objetivo de enriquecer su formación y capacidad crítica.

Agradecimientos

A Joaquín Cánovas Belchí debo mucho del interés por el cine y haberme proporcionado información sobre las películas que narran de algún modo aspectos de la Gran depresión. Dada la problemática, el trabajo se enmarca también en el proyecto HAR2013-47182-C2-2-P del MINECO.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martínez, J. (ed.) (2003) *Películas para usar en el Aula*. Madrid, UNED.

Barquín, R. (2003) "El cine y la didáctica de la Historia Económica y Social", comunicación al *VII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Murcia. Disponible en:

Bringas, M.A. y Revuelta, J. (2010) "La historia económica contada en imágenes: una guía práctica" *Actas del IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Toledo, 25-26 de junio.

Coy J.J. y Ríos Cañavate, J.L. (2011) *Entre el espejo y el mundo II: Texto literario y contexto histórico en la literatura norteamericana (II)*. Valencia, Universitat de València

Estapé-Triay, S. (2001) "Historia económica y cine". En: Garrido González, Luis (coord.), *Historia Económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén: actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica, 3-4 junio de 1999*. Jaén, Instituto de Estudios Giennenses.

Hernández, M. Cine para enseñar historia económica: propuesta de títulos. Disponible en: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,793496&_dad=portal.

Galán, D (2006) *Las uvas de la ira (1940)*. Madrid, El País & Telefónica (Contiene DVD).

García Fernández, E. C. y Sánchez González, S. (2002) *Guía histórica del cine, 1895-2001*. Madrid, Editorial Complutense..

Landon-Lane, J., Rockoff, H. y Steckel, R.H. (2011) "Droughts, Floods, and Financial Distress in the United States". En: Libecap, GD. y Steckel, RH. (eds.), The Economics of Climate Change: Adaptations Past and Present. Chicago: University of Chicago Press, pp.73-98.

Leet, D. y Houser, S. (2003) "Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course", *Journal of Economic Education*, 34 (4), pp. 326-32.

Levine, S. (2010) *School lunch politics: The surprising history of America's favorite welfare program*. Princeton: Princeton University Press.

Libecap, G. D. y Steckel, R. H. (2011) "Climate Change: Adaptations in Historical Perspective". En: Libecap, GD. y Steckel, RH. (eds.), *The Economics of Climate Change: Adaptations Past and Present*. Chicago: University of Chicago Press, pp-1-22.

Martín, L. (2015) "Los tiempos de la ira", El País, 4 de junio de 2015. Disponible en: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/05/27/babelia/1432728096_029308.html-

Matías López, L. (2007) "El origen de 'Las uvas de la ira'", *El País, Babelia*. 2 de junio de 2007. Disponible en: http://elpais.com/diario/2007/06/02/babelia/1180739830_850215.html

Ramos Gorostiza, J.L., Casares Quiroga, J. y Santos Redondo, M. (2004) *De Lumière a Wall Street: cine, economía y sociedad*. Madrid, International Technical & Financial Institute.

Rodríguez Modroño, P. y Matus López, M. (2012) "Análisis de la Historia Económica a través de las producciones cinematográficas", Actas del X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~didactica2012/ponencias/Rodriguez&Matus_Comunicacion.pdf

Steinbeck, J. (2007) *Los vagabundos de la cosecha*. Barcelona, Libros del Asteroide. Prólogo de Eduardo Jordá.

Los premios Maddison. Las migraciones en la historia económica

The Maddison Awards. Migrations in the economic history

Mauricio Matus-López
Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica
Universidad Pablo de Olavide

Paula Rodríguez-Modroño
Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica
Universidad Pablo de Olavide

Montserrat Cachero Vinuesa
Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica
Universidad Pablo de Olavide

Resumen:

Los movimientos migratorios constituyen un tema clásico de la Historia Económica que se estudia principalmente en relación a la movilidad del factor trabajo durante la Primera Globalización (1860-1913). La presente comunicación describe y presenta los resultados de una práctica docente sobre esta temática. La actividad consistió en la producción de material audiovisual por parte de grupos de alumnos/as en torno a procesos migratorios concretos. Se plantearon cuatro objetivos: fomentar el trabajo en equipo, avanzar en el análisis comparativo, estimular el pensamiento crítico y generar un clima de respeto y empatía. Los resultados fueron extremadamente positivos destacando el esfuerzo y logro de la coordinación del trabajo en grupos y la motivación del alumnado. Los aspectos menos valorados por los alumnos fueron la revisión de bibliografía adicional y el montaje del material.

Palabras clave: trabajo en equipo, material audiovisual, migraciones, historia económica.

Abstract:

Migrations are a classical topic in Economic History especially in relation to labour factor mobility during First Globalization (1860-1913). This paper describes and presents results for a teaching experience about the topic. Using migration processes as case of analysis, students had to produce audiovisual work. The teaching activity pursued four major objectives: encourage team work, develop comparative analysis, stimulate critical thought and generate a respectful and empathize atmosphere. Results were extremely positive

highlighting work-groups coordination and general enthusiasm. Aspects less appreciated by the students were additional bibliography search and editing.

Keywords: Team work, Audiovisuals, Migration, Economic History.

Introducción

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo veinte cerca de 60 millones de europeos abandonaron el continente con destino a Norteamérica y otros territorios de ultramar, cambiando definitivamente los ejes de poder económico del planeta ¿quiénes emigraron? ¿Fueron más hombres o mujeres? ¿Por qué lo hicieron? ¿Por qué en ese momento? ¿Qué les ofrecía el nuevo continente que Europa no ofrecía? ¿Tuvieron las mujeres mayores oportunidades? ¿Qué consecuencias tuvo para la producción, el empleo y los precios en el origen y en el destino? ¿Quiénes ganaron y quiénes perdieron? ¿Tuvo este hecho alguna relación con el inicio de la Primera Guerra Mundial?

Todas estas preguntas son abordadas en uno de los bloques temáticos de las Enseñanzas Básicas de la asignatura Historia Económica y desde la perspectiva de género en la asignatura de Género y Trabajo.

El fenómeno del movimiento masivo de personas no es un hecho aislado en la historia. Antes, durante la europeización de América o después, durante los años setenta, las personas han buscado nuevas oportunidades y mejores condiciones de vida en otros países, ocasionando profundos cambios en las economías de origen y de destino. En la actualidad, de acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones hay más de 230 millones de emigrantes internacionales en el mundo y sólo en España, desde el inicio de la crisis, se estima que han salido del país entre 225 mil y 700 mil personas, con una importante proporción de jóvenes altamente cualificados. Se trata por tanto de un tema que continúa siendo apasionante y a la vez, cercano a la juventud universitaria.

El presente proyecto es innovador por cuatro razones. En primer lugar, profundiza en una temática que permite a los alumnos comprender el proceso de globalización en distintas etapas de la historia y extraer conclusiones acerca de la realidad actual en perspectiva con otros casos del pasado. En segundo lugar, fomenta fuertemente el trabajo en equipo, una capacidad que cobra relevancia en el plan formativo del alumnado y que le será de muchísima utilidad a lo largo de sus estudios y de la vida profesional. Tercero, les permite desarrollar su creatividad en la presentación de una propuesta, desarrollo de una idea y elaboración del material. Cuarto, es especialmente motivador trabajar con nuevas tecnologías como la búsqueda de material alternativo, creación y edición de videos y audios, etc.

Este proyecto nace de la necesidad de dinamizar el análisis comparativo de los principales casos ocurridos en la primera globalización de fines del siglo XIX y principios del siglo XX con fenómenos similares recientes. Se trata éste de un proyecto diferente en el que los alumnos toman contacto con la Historia Económica a través del desarrollo de su creatividad y el uso de medios tecnológicos al alcance. El único material necesario es una cámara, incluida hoy en casi todos los dispositivos electrónicos como smartphones, tablets, cámaras de fotos, etc. y un ordenador para la edición. Los programas básicos de edición

son muy intuitivos y además existen herramientas on-line para la maquetación de videos.

Además es importante señalar el marco de colaboración y trabajo en equipo de los alumnos, que se distribuyen las tareas y afrontan un reto común, puesto que las estrategias de enseñanza elegidas han sido las del Aprendizaje Colaborativo (AC) y el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). El ABP es definido como "el aprendizaje que resulta de los procesos de trabajo conjunto en la búsqueda de la comprensión de la resolución de problemas" (Barrows y Tamblyn, 1980, p. 18). A diferencia de la educación tradicional, esta metodología fomenta un rol más activo del alumnado, la búsqueda de soluciones prácticas y la aproximación a soluciones abiertas (Gibson, 2005, p. 28). Puesto que el ABP suele implicar normalmente un fuerte trabajo colaborativo, se está empezando a generalizar el término conjunto de aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC) y se define como una metodología didáctica que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la elaboración de proyectos en los que los alumnos organizados en grupos cooperan en todas las tareas (Thomas, 2000; Gülbahar y Tinmaz, 2006).

Esta metodología sin embargo se ha aplicado de forma generalizada en el ámbito no académico debido al papel central de la aplicación práctica del conocimiento para alcanzar un producto final al término del curso (Spalek, 2014). La experiencia muestra que el ABP es particularmente eficaz en el desarrollo de las capacidades, debido al alto grado de motivación que suele alcanzar entre los participantes (Fenollera y Goicochea, 2011; Fischer, 2016). Asimismo, las herramientas de ABPC han ido ganando en importancia durante las últimas décadas como metodología de adquisición de competencias, habilidades y conocimientos, pero su aplicación se ha realizado predominantemente en la enseñanza de grados de ingeniería e informática (Cenich y Santos, 2005; García y Amante, 2007) o en la adquisición de competencias digitales (Badía y García, 2006; Pérez-Mateo et al., 2014).

Otro eje metodológico importante de esta práctica es la incorporación de nuevas tecnologías en la docencia. La intersección entre estos tres componentes la engloban como una práctica de aprendizaje basado en proyectos multimedia, que Simkins, Cole y Fern (2002, p. 3) definen como "el método de enseñanza en el cual los estudiantes adquieren nuevos conocimientos y habilidades en el proceso de diseño, planificación y producción de un producto multimedia".

Por último, destacar que aunque existen algunas experiencias de prácticas docentes que utilizan el cine como recurso, en la mayoría de los casos el alumnado analiza un documental o película tras visionarlo, sin realizar por ellos mismos el material audiovisual (Torre et al., 2003; Cachero, 2013; Catalán, 2013; Matus y Rodríguez-Modroño, 2013). Como práctica similar solo conocemos la realizada por el mismo profesorado utilizando la temática de causas y consecuencias económicas de un conflicto bélico (Cachero, Rodríguez-Modroño y Matus, 2015) y la exposición de esta misma práctica en Matus, Rodríguez-Modroño y Cachero (2016).

1. Metodología

1.1 Objetivos

La práctica tuvo cuatro objetivos:

Objetivo 1: Promover el trabajo en equipo y despertar la curiosidad y creatividad del alumnado.

Objetivo 2: Realizar una comparación entre la teoría y la evidencia histórico-económica de los movimientos migratorios.

Objetivo 3: Estimular el pensamiento crítico y la capacidad de razonamiento frente a un fenómeno económico en la historia con fuertes consecuencias sociales.

Objetivo 4: Generar un clima de respeto a las diferencias entre emigrantes y locales y comprender la intercambiabilidad de roles en la historia fomentando la empatía.

1.2 Alumnado y profesorado

La práctica se desarrolló en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla entre Septiembre y Diciembre de 2015. La mayor parte del alumnado correspondió a la matrícula de la asignatura de Historia Económica para primer año en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. No obstante también se incluyeron dos grados de la Facultad de Derecho en la asignatura de Género y Trabajo (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil del alumnado participante.
Asignatura, año, titulación y número de alumnos/as

Asignatura	Año	Titulación / Grado	Número
Historia Económica	1º	Administración de Empresas (GADE)	78
		Finanzas y Contabilidad (FYCO)	107
Género y Trabajo	4º	Grado en Recursos Humanos y Relaciones Laborales (GRYH)	52
	4º-5º	Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales (XDYR)	9

Fuente: Elaboración Propia

El profesorado que planificó y realizó la práctica pertenece al Área de Historia Económica del Departamento de Economía. En total suman seis profesores. Tres de ellos a tiempo completo, a quienes correspondió la planificación y la evaluación, y otros tres que se incorporaron al inicio del curso con la práctica ya diseñada en figuras temporales de asociado/s y sustitutos/as y asumieron parte del alumnado en estas asignaturas.

1.3 Temas de la práctica

Se ofrecieron seis posibles temas relativos a procesos migratorios, tal y como a continuación se encuentran detallados:

- Españoles hacia las colonias. Emigración de españolas hacia América durante el siglo XVII.

- Emigración a la Alemania Nazi. Envío de trabajadores a Alemania Nazi en el marco del acuerdo firmado entre la dictadura de Franco y el III Reich de Hitler.

- Emigración española a Europa. Emigración española producida durante el segundo franquismo (1961-1975) principalmente al norte de Europa.

- Inmigración del norte de Europa a la costa andaluza. Inmigración recibida por España entre 1990-2014, en gran parte pensionistas del norte de Europa.

- Cadenas globales de cuidados. Inmigración principalmente femenina recibida por España durante la Gran Recesión (1998-2010) para realizar trabajo doméstico.

- Emigración de españoles/as con la crisis económica actual. Salida de trabajadores a partir de 2007, particularmente jóvenes altamente cualificados, al resto del mundo.

1.4 Materiales

Se puso a disposición del alumnado bibliografía básica sobre cada uno de los temas. El material docente elaborado se colgó en el espacio virtual de las asignaturas correspondientes con la respectiva referencia y los enlaces a los sitios webs originales donde se encuentra disponible (Ver Referencias bibliográficas). Esta fue la siguiente:

- Españoles hacia las colonias.
  - Martínez Shaw C. (1994). La emigración española a América.

- Emigración a la Alemania Nazi.
  - Ares J.M. (2011). Trabajadores españoles en Alemania (1941-1945).

- Emigración española a Europa.
  - Calvo Salgado L. et al. (2009). Historia del Instituto Español de la emigración.

- Inmigración del norte de Europa a la costa andaluza.
  - Rodriguez V. (1999). Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía. Rasgos sociodemográficos, motivaciones para migrar y modo de vida.

- Cadenas globales de cuidados.
  - Sallé M.A. (dir.) (2009). Análisis de la situación laboral de las mujeres inmigrantes. Modalidades de inserción, sectores de ocupación e iniciativas empresariales.

- Emigración de españoles/as con la crisis económica actual.
  - Izquierdo M., Jimeno J. F. y Lacuesta A. (2014). La emigración de españoles durante la Gran Recesión (2008-2013).

1.5 Producto

El alumnado debía planificar, realizar y montar un video con una duración máxima de 5 minutos teniendo en cuenta las siguientes características:

- Que participe todo el equipo de trabajo
- Que sea original y creativo
- Que cuenten con la documentación básica y otras adicionales
- Que aborden las causas y/o consecuencias de los procesos migratorios

Además de forma paralela debían presentar un guión escrito donde se resumieran de forma detallada el contenido de la película y se explicaran las causas y consecuencias de cada movimiento migratorio. Podían adicionalmente mostrar aquellos datos que, por licencias artísticas, no habían sido incluido en el cortometraje.

2. Desarrollo

El trabajo se llevó a cabo en cuatro fases correspondientes con cuatro sesiones de enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPDs) con cada grupo. El trabajo autónomo del alumnado se realizó fuera del aula y contó con la tutorización continua del profesorado.

2.1 Fase 1: Recopilación y análisis de datos.

La práctica se inició con una toma de contacto en la que cada docente explicó a los grupos a su cargo los objetivos de la actividad a desarrollar, los resultados previstos y la evaluación de los mismos

En esta clase se dio la oportunidad al alumnado para conformar sus grupos y en lo posible elegir uno de los temas propuestos. No obstante, se dio hasta una semana de plazo para finalizar con estas tareas. Los grupos contarían con un número total de cuatro a seis estudiantes, puesto que éste es el tamaño aconsejado para el aprendizaje colaborativo (Gross, 1999).

A partir de entonces se inició un proceso que tuvo como objetivo buscar información adicional del tema seleccionado y comenzar a plantear un guión para el cortometraje.

2.2 Fase 2: Presentación del Guión

En una segunda sesión de EPD los grupos hicieron una presentación oral de 15 minutos de duración en la que explicaron las diversas tareas a completar para finalizar la producción del video. Así, el equipo docente controló el enfoque y pertinencia de cada trabajo.

En la segunda parte de la EPD, el profesor/a orientó a los grupos para concretar sus ideas y dividir el trabajo entre los miembros. Para esto, se les facilitaron tres fichas que debieron completar. En la Ficha 1 se les pidió que plasmaran el contenido del video en los 5 minutos de duración que tiene éste. En la Ficha 2 se les pidió que desagregasen al máximo nivel posible las tareas que deben llevarse a cabo para realizar el video, y en la Ficha 3 se les pidió que dejaran fijada una segunda reunión fuera del aula en la que cada uno/a de los/as alumnos/as debía comprometerse con algunas tareas.

2.3 Fase 3: Tutorías

Entre la fase 2 y hasta el final del periodo de clases presenciales, el profesorado puso a disposición del alumnado horas de tutorías para solucionar dudas y llevar un seguimiento individualizado de los diversos grupos.

En estas horas se trataron principalmente tres temas: pertinencia de la historia/guión; calidad de las fuentes de información adicionales; y programas de edición y montaje.

2.4 Fase 4: Evaluación

Cada profesor evaluó los videos de las EPD a su cargo. Esta evaluación se hizo en base a un baremo común utilizado por los seis profesores participantes en la práctica, que consideran tres aspectos:

- Documentación: Se valoró la utilización de la documentación puesta a disposición por el profesorado en el Aula Virtual y la búsqueda y utilización de información adicional.

- Guión: Se valoró la creatividad de la idea y argumento narrativo de cada video, así como la conexión con el temario de las asignaturas y la presentación de alguna/s conclusión/es.

- Montaje: Se valoraron dos aspectos del montaje. En primer lugar, que el video reflejara un trabajo conjunto de los componentes del equipo y en segundo lugar, que el montaje de video/audio fuera aceptable.

Las ponderaciones de cada aspecto fueron las siguientes:

Tabla 2. Baremo de calificación de los trabajos

Concepto	Puntuación
Documentación	
Uso de documentación básica	10
Uso de documentación adicional	15
Guión	
Creatividad	20
Conexión con el temario	10
Elaboración de conclusiones	10
Montaje	
Trabajo en equipo	15
Montaje y edición	20
Total	100

Fuente: Elaboración Propia

En la última semana de clases, los alumnos visionaros los videos del resto de sus compañeros de EPDs y comentaron éstos buscando un enfoque comparativo del fenómeno migratorio en diversos escenarios históricos. En conjunto con el profesor/a y en base a la calificación obtenida se seleccionó el mejor de cada EPD

2.5 Fase 5: Premiación

Dentro de cada grupo de EPD se seleccionó el video con mayor puntuación para participar en la ceremonia final de entrega de premios. Para evaluarlos y asignar los premios, cada profesor puso a disposición del resto en una carpeta compartida on-line los mejores videos de cada grupo. De esta forma, un total de 13 videos fueron evaluados en las siguientes categorías:

- Mejor Guión: Creatividad e hilo argumental
- Mejor Documentación: Utilización de documentación
- Mejor Montaje y Edición: Montaje entre secuencias de video y audio
- Mejor película: Combina las mejores características de guión, documentación y montaje.

Para las votaciones, los profesores/as participantes en la experiencia nombraron dos videos en cada una de las categorías. A la primera opción se le dio un valor de diez puntos y a la segunda opción un valor de cinco puntos.

Una vez terminada esta votación se realizó la contabilización de votos. Se estableció como regla que un mismo video no pudiera recibir todos los galardones. En caso de que un video hubiese sido elegido como la mejor opción en más de una categoría, se le asignó el premio de aquella categoría en la que

obtuvo más puntos y en la otra se premió al segundo más votado por el profesorado.

3. Evaluación y resultados

Al final del curso y después de la premiación se entregó una encuesta anónima a los alumnos/as en los que se les pidió que valoraran en una escala de 1 a 5 (1=Muy baja; 2=Baja; 3=Intermedio; 4=Alta; 5= Muy alta) los siguientes aspectos de la experiencia:

- ¿En qué medida ha aplicado la teoría y conceptos estudiados en las Enseñanzas Básicas?
- ¿Ha desarrollado la capacidad de trabajar en equipo?
- La nota de Maddison Awards es parte importante de la nota final de las enseñanzas prácticas ¿Considera que este porcentaje (50% de las EPDs) es suficiente con respecto al trabajo realizado?
- ¿Cuál es su nivel de satisfacción individual con la experiencia del Maddison Awards?
- Además se agregó una pregunta abierta como sigue: Si repitiera la experiencia ¿qué mejoraría?

La encuesta fue respondida por 210 alumnos/as de todos los grados/titulaciones participantes y los resultados de las primeras cuatro preguntas fueron los siguientes:

Tabla 3. Valoración del alumnado. Promedio (de 1 a 5) y desviación típica

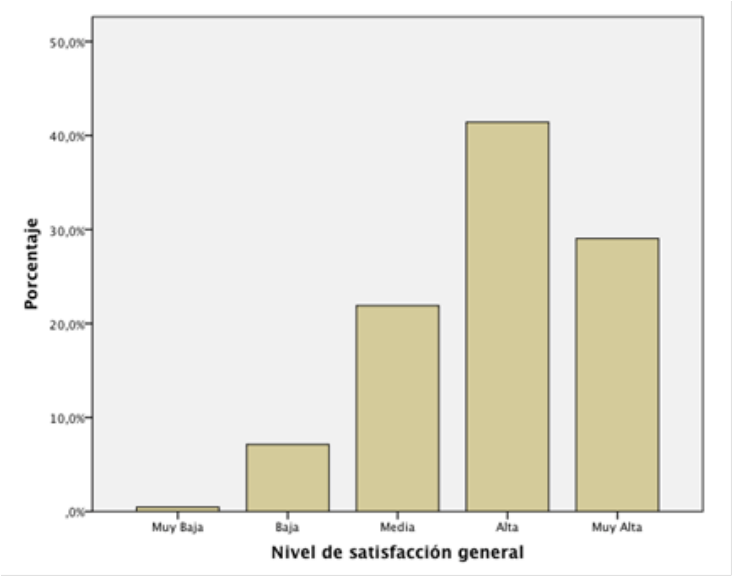
Aspectos	Promedio	Desv. típ.
Conceptos de enseñanzas básicas	3,50	0,89
Desarrollo de trabajo en equipo	4,07	0,86
Ponderación de la nota	3,68	0,96
Nivel de satisfacción general	3,91	0,91

Fuente: Elaboración Propia. Encuesta al Alumnado

La capacidad de trabajar en equipo fue la más valorada, seguida del peso que tiene el trabajo en la nota final y en tercer lugar la aplicación de conceptos de enseñanzas básicas.

En cuanto al nivel de satisfacción general con la experiencia (Gráfico 1), esta alcanzó al 78% (3,91 sobre 5), lo que cumple con las expectativas del profesorado.

Gráfico 1. Satisfacción general del alumnado con la experiencia



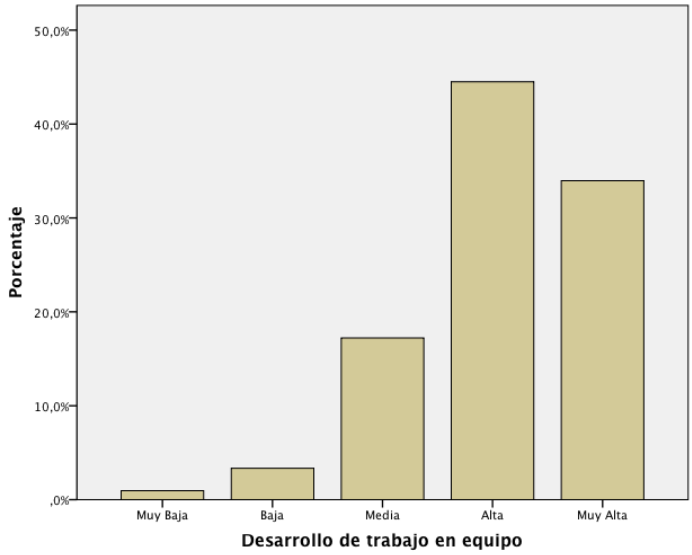
Fuente: Elaboración Propia. Encuesta al Alumnado

Estos resultados fueron analizados y contrastados con los objetivos propuestos inicialmente como sigue:

3.1 Objetivo 1: Trabajo en equipo

En la evaluación final que se le realizó al alumnado éstos estimaron el trabajo en grupo con un promedio de 80% (4.07 sobre 5), con cerca del 75% de valoraciones Alta o Muy Alta (Gráfico 2).

Gráfico 2. Valoración del alumnado sobre el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo



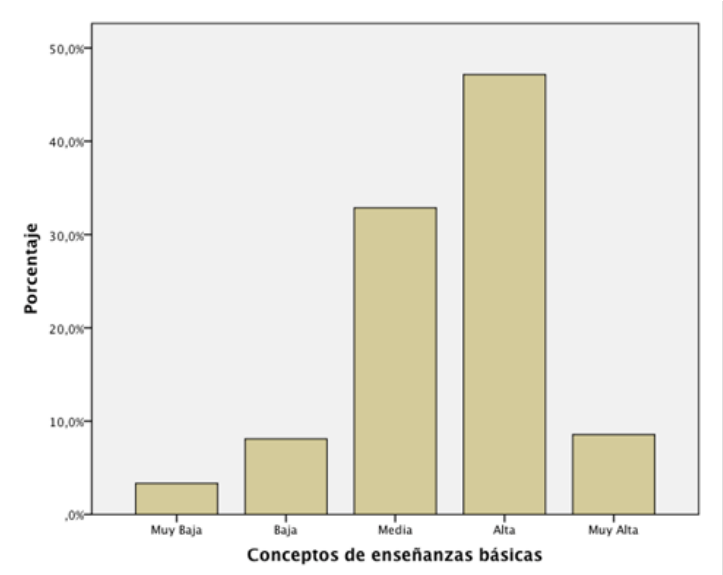
Fuente: Elaboración Propia. Encuesta al Alumnado

3.2 Objetivo 2: Conocimientos teóricos

Al inicio del curso y antes de la conformación de los grupos se pusieron a disposición del alumnado una serie de materiales docentes sobre cada uno de los procesos migratorios propuestos. De esta forma se podían establecer analogías y comparaciones con el proceso de las grandes migraciones estudiado en el temario de las enseñanzas básicas de la asignatura como parte de la Primera Globalización.

Los resultados fueron positivos, pero menos que otros. En la evaluación final que realizó al alumnado, valoraron la relación entre la actividad y el temario con un promedio de 70% (3.5 sobre 5), concentrados en las categorías de Media y Alta (Gráfico 3).

Gráfico 3. Valoración del alumnado sobre el la aplicación de conocimiento teóricos



Fuente: Elaboración Propia. Encuesta al Alumnado

3.3 Objetivo 3: Pensamiento crítico

Las temáticas desarrolladas y el visionado de los videos en cada grupo permitieron al alumnado el desarrollo del pensamiento crítico y la valoración de las consecuencias sociales de las migraciones.

En los últimos sesenta años, España ha sufrido procesos migratorios intensos. La visualización y estudio de estos procesos fue un incentivo para reflexionar sobre las causas y consecuencias de estos fenómenos a la vez que poner en cuestión paradigmas sociales.

Esto se vio reflejado en los distintos trabajos realizados, como por ejemplo en las condiciones de salida de los inmigrantes españoles durante la segunda parte

del franquismo (Imagen 1), la inmigración durante la burbuja inmobiliaria de comienzos de siglo (Imagen 2) y la nueva salida de personas jóvenes en los últimos años (Imagen 3).

Imagen 1. Fotograma de uno de los cortometrajes sobre la emigración española a Europa (1961-1975)

Fuente: Producción audiovisual del alumnado

Imagen 2. Fotograma de uno de los cortometrajes sobre la inmigración a España (1998-2010)

Fuente: Producción audiovisual del alumnado

Imagen 3. Fotograma de uno de los cortometrajes sobre la emigración con la crisis económica actual (2007-2014)

Fuente: Producción audiovisual del alumnado

3.4 Objetivo 4: Clima de respeto y empatía

Una vez más las temáticas fueron claves en este objetivo. La intercambiabilidad de España en la historia como país generador de emigración, luego receptor de inmigración y nuevamente emigrante permitió al alumnado sensibilizarse sobre esta problemática y generar sentimientos de empatía.

Particularmente sensible fue la elaboración de los discursos de cara al último proceso migratorio con la crisis actual. Al ser un evento cercano y el perfil de los emigrantes muy precedido al suyo, la empatía fue más rápida.

Esto llevó a que se incluyesen mensajes de actitud, de preferencias sociales y de involucramiento emocional y afectivo en los videos, como por ejemplo, la demanda de "traer de vuelta" a los que han emigrado (Imagen 4).

Imagen 4. Fotograma de uno de los cortometrajes sobre la emigración con la crisis económica actual (2007-2014)

Fuente: Producción audiovisual del alumnado

3.4 Otros resultados

En el análisis que el profesorado hizo de estos resultados surgió un tema no contemplado en la planificación: la diferencia de cursos con horarios de mañana y horarios de tarde.

Tres de los cuatro grados involucrados en la práctica tuvieron alumnado de mañana y alumnado de tarde: Administración y Dirección de Empresas (GADE), Finanzas y Contabilidad (FYCO), Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (GRYH) y Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales (XDYR). Como se puede ver en la Tabla 4, casi en todos ellos el alumnado de tarde concedió una menor puntuación que los de mañana los aspectos evaluados.

Tabla 4. Valoración del alumnado de tarde y de mañana

	FYCO		GRYH		XDYR	
Aspectos	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde	Mañana	Tarde
Enseñanzas básicas	3,44	3,23	3,65	3,67	3,73	3,67
Trabajo en equipo*	4,16	3,79	4,13	4,03	4,00	4,50
Ponderación de la nota*	3,54	3,65	3,84	3,77	4,00	3,33
Satisfacción general	4,02	3,50	4,00	4,00	4,00	4,17

* Diferencias significativas. Fuente: Elaboración Propia. Encuesta al Alumnado

Sin embargo, cuando se realiza un análisis de diferencia de medias, se tiene que son significativas estadísticamente las diferencias en Trabajo en equipo y satisfacción general, y no en Enseñanzas básicas y Ponderación de la nota.

En consultas con el alumnado y en base a la experiencia durante el curso el profesorado ha concluido que estas diferencias se deben a que el alumnado de tarde tiene más problemas para coordinar horarios y trabajos en grupo que los de la mañana. El turno de tarde suele ser preferido por aquellas personas que trabajan además de estudiar, lo que complica su disponibilidad. Una cuestión a tener en cuenta a la hora de implementar trabajos de grupos.

Conclusiones

El presente artículo describe una experiencia docente innovadora basada en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos. En concreto para las asignaturas de Historia Económica y Género y Trabajo impartidas en diversos grados de la Universidad Pablo de Olavide se diseñó y ejecutó una práctica consistente en la elaboración de material audiovisual por el alumnado.

Utilizando el tema de la movilidad del factor trabajo, los alumnos pudieron aplicar los conceptos teóricos estudiados en las Enseñanzas Básicas a fenómenos migratorios particulares. Aspectos tales como push-pull factors, redes migratorias, circulación de la información, costes de transacción podían ser analizados en diversas realidades históricas muy distintas al ya típico caso de la Primera Globalización.

Los resultados de la experiencia docente muestran el alto grado de satisfacción del alumnado. Especialmente destacan aspectos relacionados con el trabajo en equipo, la motivación y el nivel de implicación de los estudiantes en la actividad diseñada, a pesar de la elevada carga de trabajo que suponía.

Sin embargo en la metodología y para el diseño de futuras actividades prácticas similares habría que reforzar el aspecto técnico. En concreto se plantea la introducción de una sesión de EPDs con tutoriales sobre programas para la edición de video y audio.

Agradecimientos

Se agradece la participación del alumnado de los grados involucrados en esta práctica así como su disponibilidad a la hora de participar en la evaluación final. Igualmente se agrade a la Universidad Pablo de Olavide por respaldar esta práctica dentro de los Proyectos de Innovación Docente.

Referencias bibliográficas

Ares, J.M. (2011) *Trabajadores españoles en Alemania (1941-1945)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad San Pablo CEU. Disponible en: bit.ly/1JpEVYX

Badía, A. y García, C. (2006) "Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), pp. 42-54.

Barrows, H.S. y Tamblyn, R.M. (1980) *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer P. C.

Cachero, M. (2013) *PHE-AEHE nº 13: Globalización con los Simpsons*. [Consulta 1 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum.html

Cachero, M., Rodríguez-Modroño, P., Matus, M. (2015) *PHE-AEHE nº 25 The Maddison Awards: creación audiovisual en Historia Económica*. [Consulta 1 marzo 2016]. Disponible en: http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum/2015/phe_aehe25_cachero.pdf

Calvo Salgado, L., Fernández Vicente, M. J., Kreienbrink, A., Sanz Díaz, C. y Sanz Lafuente, G. (2009) *Historia del Instituto Español de la emigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, pp. 167-188.

Catalán, E. (2013) *PHE-AEHE nº 8: Guía de visualización de la serie ¿Qué hizo la revolución industrial por nosotros?*. [Consulta 1 noviembre 2015]. Disponible en: http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum.html

Cenich, G. y Santos, G. (2005) "Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). [Consulta 1 marzo 2016]. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html

Fenollera, M. y 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. (2016) “Project-Based Learning”, Research Starters Education, 3/1/2016, p1 [Consulta 9 marzo 2016]. Disponible en: http://connection.ebscohost.com/c/essays/28544207/project-based-learning

García, D. y Amante, B. (2007) “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de proyectos basada en entornos colaborativos”, *Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Valladolid: Escuela Universitaria Politécnica de Valladolid. [Consulta 12 febrero 2016]. Disponible en: http://hdl.handle.net/2117/9335

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. 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. [Consulta 1 febrero 2016]. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728907.pdf

Izquierdo, M.; Jimeno, J. F. y Lacuesta, A. (2014) “La emigración de españoles durante la Gran Recesión (2008-2013)”, *Cuadernos Económicos de ICE*, 87, pp. 223-240. Banco de España. Disponible en: bit.ly/1uoZZT9

Martínez Shaw, C. (1994) *La emigración española a América*. Gijón: Fundación Archivos Indianos, pp. 47-110.

Matus, M. y Rodríguez-Modroño, P. (2013) *PHE-AEHE nº 9 Guías para la utilización de material audiovisual de las películas. We Feed The Word, Inside Job y The Shock Doctrine*. [Consulta 2 febrero 2016]. Disponible en: http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum.html

Matus, M., Rodríguez-Modroño, P., Cachero, M., (2016) *PHE-AEHE nº 29 Producción de material audiovisual para el estudio de los procesos migratorios en la Historia Económica Mundial*. [Consulta 1 marzo 2016]. Disponible en: http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2016/02/PHE-AEHE-29-MIGRACIONES.pdf

Pérez-Mateo, M.; Romero, M. y Romeu, T. (2014) “La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales”, *Comunicar*, 42 (XXI), pp. 15-24. DOI: 10.3916/C42-2014-01

Rodríguez, V. (1999) *Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía. Rasgos sociodemográficos, motivaciones para migrar y modo de vida*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía. Disponible en: bit.ly/1pasxnQ

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. Disponible en: bit.ly/1TZ7YHg

Simkins, M.; Cole, K. y Tavalin, F. (2002) *Increasing student learning throught multimedia projects*. Alexandría: Association for Supervision and Currículum Development.

Spalek, S. (2014) "Project-based learning. Experiences from the initial stage of implementation in a higher education institution", *International Journal of Innovation and Learning*, 6 (1), pp. 1-11. DOI: 10.1504/IJIL.2014.063370

Thomas, J.W. (2000) *A review of research on project-based learning*. [Consulta 15 enero 2016]. Disponible en: http://www.bie.org/pdf/researchreviewPBL.pdf

Torre, S. (de la); Oliver, C; Violant, V.; Tejada, J.; Rajadell, N. y Girona, M. (2003) "El cine como estrategia didáctica innovadora", *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 65-86.

Historias orientales: el uso de la literatura para la comprensión del cambio económico de China (1950-2010)

Oriental stories: the use of literature for understanding economic change in China (1950-2010)

Francisco J. Medina-Albaladejo
Universitat de València

Salvador Calatayud
Universitat de València

Resumen:

A lo largo de las últimas décadas China y otros países emergentes han experimentado un fuerte proceso de desarrollo económico, lo que ha hecho que se conviertan en actores cruciales dentro de la escena económica mundial. Esta circunstancia ha obligado a que su estudio se haya introducido en las asignaturas de historia económica de las universidades españolas. Sin embargo, la lejanía cultural y la ausencia de conocimientos previos sobre la trayectoria histórica de estos países generan barreras de entrada importantes para los estudiantes españoles. Esta comunicación propone el uso de la literatura como un adecuado recurso didáctico para el estudio de la historia, especialmente en este caso, ya que puede ayudar a la comprensión de las profundas transformaciones socioeconómicas experimentadas por estos países, y puede ofrecer elementos para contextualizar la complejidad de los cambios económicos en sociedades con una gran diversidad interna y sujetas a sistemas institucionales y de gobierno alejados de las pautas occidentales. Para ello se hace una selección de algunas obras relevantes para el estudio del caso chino y se propone un ejercicio a partir de la obra *La vida y la muerte me están desgastando*, del premio nobel de literatura en 2012: Mo Yan.

Palabras clave: literatura, desarrollo económico, China, siglo XX.

Abstract:

Throughout the last decades China and other emerging countries have experienced a strong economic development process, which has made them become crucial actors in the global economic scene. This circumstance has forced the introduction of this study in the subjects of economic history at the Spanish universities. However, cultural remoteness and the absence of prior knowledge about the historical development of these countries generate significant entry barriers for Spanish students. This communication proposes the use of literature as an appropriate teaching resource for the study of history, especially in this case because it can help the understanding of the intense

socio-economic changes experienced by these countries, and can provide elements to contextualize the complex economic changes in societies with a large internal diversity and with institutions very different of the West countries. To this, we make a selection of some important works for the study of the Chinese case and we propose an exercise from the book *Life and Death Are Wearing Me Out*, written by the Nobel Prize in 2012: Mo Yan.

Keywords: literature, economic development, China, twentieth century.

Introducción

Las elevadas tasas de crecimiento económico durante las últimas décadas experimentadas por el principal de los países emergentes, China, unidas a su tamaño demográfico y al porcentaje que representa en el PIB mundial, obligan a introducir su estudio en la perspectiva de una historia económica global. Por ello, en los últimos años, las universidades españolas han comenzado a adaptarse a la situación en dicha área de conocimiento, modificando los contenidos en unas guías docentes hasta el momento excesivamente focalizadas en la evolución de las economías de mercado de los países desarrollados, con un fuerte sesgo de carácter eurocentrista. Sin haber resuelto aún dicha circunstancia, cada vez son más los centros que incorporan apartados específicos sobre los países emergentes, el avance de las economías asiáticas o los nuevos actores en la Globalización actual dentro de los programas de la asignatura de historia económica mundial en los primeros cursos del grado en economía, y en menor medida en los de administración y dirección de empresas o contabilidad y finanzas, donde la incorporación de los temas de historia empresarial reduce el espacio disponible para otros contenidos[1]. En asignaturas de cursos de grado más avanzados o en programas de máster la irrupción de esta nueva temática ha sido aún mayor y con un enfoque mucho más profundo, ya que en los primeros años del grado se engloban una gran cantidad de contenidos a trabajar que obliga al docente a dar un tratamiento muchas veces superficial a la materia abordada.

Sin embargo, la lejanía cultural y la ausencia de conocimientos previos sobre la trayectoria histórica de China generan barreras de entrada importantes para los estudiantes españoles. Mientras el estudio histórico de las sociedades occidentales se arraiga en un conjunto de referentes que forman parte del acervo común de la mayoría de estudiantes, la incursión en la historia de países como China equivale a adentrarse en una *terra ignota*. En ella el aprendizaje no cuenta con ningún otro anclaje que la información recibida en el mismo momento y, por tanto, ha de llevarse a cabo en un vacío contextual que limita su alcance. En estas circunstancias, la literatura (como el cine), en la medida en que recoja las profundas transformaciones socioeconómicas experimentadas, puede ofrecer elementos para contextualizar la complejidad de los cambios económicos en sociedades con una gran diversidad interna y sujetas a sistemas institucionales y de gobierno en buena medida alejados de las pautas occidentales.

Por ello, esta comunicación propone el uso de la novela como recurso para el estudio de la historia económica reciente de China. El texto se estructura de la siguiente forma: el primer apartado está centrado en el marco teórico sobre el uso de la literatura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. A continuación se revisan algunas novelas recientes de autores chinos cuya acción

[1] De las 55 universidades españolas que ofrecen estudios de historia económica en los primeros cursos de algunos de sus grados en las áreas de ciencias sociales o humanidades, al menos 20 incluyen algún apartado en la parte final del temario enfocado específicamente a este tema (http://www.aehe.es/docencia/guias-docentes/).

transcurre en aquel país y que presentan posibilidades de acercarse al proceso de transformación económica y social experimentado en los últimos treinta años. Se destacará también la conexión (rupturas y continuidades) de esos cambios con la trayectoria previa, es decir con la etapa de gobierno de Mao Zedong. Finalmente, se propone un ejercicio específico a partir del análisis de la novela *La vida y la muerte me están desgastando* del premio nobel de literatura en 2012 Mo Yan, que refleja la evolución histórica de china desde el triunfo comunista de 1949 hasta los años 90, pasando por el Gran Salto Adelante, la Revolución Cultural, la muerte de Mao y las reformas aperturistas iniciadas a finales de los años 70.

1. La literatura como recurso para la enseñanza de la historia

En los últimos años el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la sociedad y el aula han reforzado una circunstancia que ya estaba presente en los estudiantes antes de la generalización de la informática, internet o la telefonía móvil: la cultura de la imagen. Es por ello que el cine se ha constituido como el recurso didáctico más analizado y utilizado dentro de las tradicionales formas de enseñar el pasado más allá de la clase magistral[2].

Otros géneros no relacionados con la imagen han sido menos trabajados fuera de las asignaturas específicas, como es el caso de la literatura. Sin embargo, el género literario puede constituir un recurso didáctico en la enseñanza de la historia muy adecuado para el análisis de fenómenos complejos, especialmente en los niveles superiores del sistema educativo[3]. Para algunos autores, este género de ficción puede constituir una fuente histórica útil, lo que ha generado un debate historiográfico en el que la historia cultural ha defendido la validez del género a la hora de mostrar el contexto político, económico, social y cultural donde se desarrolla la obra, así como la propia cosmovisión del autor como reflejo de la sociedad donde se inscribe (Avilés Farré, 1996; Fuster García, 2011; Velasco Martínez y Cabaleiro Pérez, 2013; Borghi, 2012; Marchant Rivera, 2003).

Diversos especialistas han hablado de la utilidad de la literatura para inducir a la reflexión y al pensamiento crítico del estudiante en un marco de educación en valores (Montaner, 2013), así como medio para la construcción del conocimiento histórico y una mejor comprensión del imaginario colectivo, las transformaciones y problemáticas sociales y las construcciones culturales (Martín Gayango, 2011; Amores Bonilla, 2014; Jerez Martínez y Hernández Delgado, 2015; Pelegrín Campo, 2008; Ximena Delgado *et al.*, 2016; Algarra Garzón, 2013; Friera, 1997; Borghi, 2012). Sin embargo, la literatura no puede ser más que un instrumento auxiliar de enseñanza en el aula. El texto literario

[2] Para saber más sobre el uso del cine como recurso didáctico véase: Amar Rodríguez (2003), Torre *et al.* (2005) o Bolufer *et al.* (2015), entre otros.
[3] Aunque eso no quiere decir que no pueda utilizarse en niveles inferiores, como lo muestran algunas experiencias realmente exitosas (Vilché, 2014).

no tiene carácter científico. Ni siquiera las novelas que podemos considerar más "realistas" reflejan de modo "científico" la sociedad en la que se insertan las historias narradas, pero sí que proporcionan visiones o interpretaciones que pueden enriquecer la discusión más amplia en el seno de las ciencias sociales. Pueden también hacer más atractivo el acercamiento a procesos históricos complejos a través de la narración (Algarra Garzón, 2013).

La literatura, entendida como la recreación artística de la realidad, aborda ésta como un fenómeno global, holístico, con un enfoque sintético y cualitativo, lo que ayuda a la síntesis y a comprender otras dimensiones de los fenómenos históricos (Algarra Garzón, 2013). El punto de vista subjetivo del narrador se convierte, si aparece dotado de la suficiente capacidad de penetrar en la realidad histórica, en un elemento más para su comprensión, puesto que el pasado se compone tanto de datos e información como de relatos sobre esa "realidad". Además, es una forma de "humanizar" las ciencias sociales, entre ellas la historia económica, que en los últimos años se ha orientado más hacía el análisis cuantitativo en detrimento del cualitativo, lo que hace perder de vista algunos ángulos y matices de dicha realidad. Por tanto, la literatura es útil para poner escena y rostro a los resultados científicos producto de la investigación en ciencias sociales. Todo esto lo resume muy bien la idea de Magris (2001): "la historia cuenta los hechos, la sociología describe los procesos, la estadística proporciona los números, pero no es sino la literatura la que nos hace palpar todo ello allí donde toman cuerpo y sangre en la existencia de los hombres".

Sin embargo, el texto literario no ofrece respuestas a preguntas previas. Al contrario, la lectura crítica ayuda al planteamiento de problemáticas en el aula, a la formulación de hipótesis o preguntas, que deben ser respondidas mediante la reflexión, el debate y el aprendizaje participativo. Es por ello que debido a su complejidad y con el fin de conseguir un análisis en profundidad del fenómeno estudiado, la metodología de trabajo en el aula para el uso de este recurso debe estar orientada por el docente, estableciendo previamente los objetivos que se pretenden alcanzar con dicho ejercicio. La lectura debe ser comprensiva y el tratamiento en el aula debe estar caracterizado por el debate, para evitar la excesiva unidireccionalidad del ejercicio, fomentar el espíritu crítico del estudiante y despertar su interés por la temática tratada (Algarra Garzón, 2013; Amores Bonilla, 2014).

La literatura también puede describir, categorizar y ayudar a una compresión más profunda de conceptos de uso común en las aulas de economía o historia económica, tales como desarrollo económico, niveles de vida, bienestar, pobreza, desigualdad, etc. Un ejemplo de esto se puede ver en lo que está constituyendo uno de los debates más importantes en los últimos años: la desigualdad. Algunos de los principales economistas que han trabajado el tema, como Thomas Piketty o Branko Milanovic, utilizan ejemplos literarios para reforzar su argumentación y la vertiente divulgativa de sus estudios.

Ambos autores, en sus obras *El capital en el siglo XXI* (Piketty, 2014) y *Los que tienen y los que no tienen* (Milanovic, 2012) recurren de manera constante a escritores y novelas europeas del siglo XIX que ofrecen pistas sobre los

fundamentos de la elevada desigualdad en los ingresos y los niveles de vida que caracterizaba a dichas sociedades antes de la Primera Guerra Mundial. Por ejemplo, muestran como las obras de Balzac, Jane Austen o Tolstoi, a partir de personajes como Goriot, Rastignac, Vautrin (*El pobre Goriot*, 1835), John Dashwood (*Sentido y sensibilidad*, 1811), Elisabeth Bennet (*Orgullo y prejuicio*, 1813) o Anna Karenina (*Anna Karenina*, 1877) reflejan bien las estructuras socioeconómicas de las sociedades patrimoniales y rentistas europeas, que se extendieron hasta principios del siglo XX. Para Piketty (2014), estas obras ayudan a comprender mejor aspectos como la naturaleza de la riqueza, de carácter poco dinámico al estar formada principalmente por propiedades rurales o títulos de deuda pública, y la premisa aceptada por la mayoría de la sociedad de cuál debía ser su objetivo: generar rentas. También reflejan detalladamente la estructura de la desigualdad, el papel central que en ella tenían la herencia y el patrimonio en un mundo sin inflación -y no tanto la educación, el mérito o el trabajo, algo más propio de las sociedades meritocráticas del siglo XX-, o como esta riqueza heredada permitía acceder a la alta sociedad y marcaba el status de la persona o familia, siendo muy comunes las estrategias de ascenso social basadas en el matrimonio. De hecho, Milanovic (2012) plantea este fenómeno como la pugna entre el amor y la riqueza: mientras, en el ochocientos, la segunda habría determinado en mayor medida las prácticas matrimoniales, el primero habría triunfado en las sociedades con mayor movilidad social del siglo XX. Además, estás novelas también reflejan los diferentes modos de vida, y otros aspectos de la época como el coste de la vida, la estructura de la dieta y del gasto de las familias, el proceso de industrialización, las características del empresario en la 1ª Revolución Industrial, la modernización de la agricultura, la especulación en las inversiones de capital o en el sector inmobiliario, el movimiento internacional de capitales durante la Primera Globalización, etc.

2. La novela china contemporánea: las convulsiones del pasado y los éxitos del presente

Las obras que comentamos a continuación abordan una infinidad de aspectos relacionados con el cambio social y económico de China, que resultan útiles desde el punto de vista didáctico[4]. Sin embargo, es posible señalar un signo general que, en cierto modo unifica y da coherencia a los ambientes novelados por cada uno de los autores. En efecto, la novela china gira en torno a un dualismo que es central en la historia del país durante el último medio siglo: por un lado, el impacto de la Revolución Cultural (otras etapas y aspectos del periodo maoísta reciben menos atención); por otro, las transformaciones de la

[4] Este repaso no es, en modo alguno, exhaustivo. Hay otras novelas traducidas al castellano que no serán comentadas aquí por razones de espacio, aunque contienen puntos de vista de interés. Entre ellas: Guanlong Cao, *El desván. Memorias del hijo de un terrateniente chino*; Ha Jin, *La espera*; Dai Sijie, *Balzac y la joven costurera china*; Harry Wu y Carolyn Wakeman, *Vientos amargos. Memorias de mis años en el Gulag chino*; Qian Zhongshu, *La fortaleza asediada*. De gran utilidad es también el comic en tres volúmenes de P. Ôtié y Li Kunwu, *Una vida en China*. 1 *El tiempo del padre*. 2 *El tiempo del Partido*. 3 *El tiempo del dinero*.

era de las reformas y el crecimiento económico acelerado. Ambas etapas aparecen unidas en la experiencia vital de los personajes y lo que destaca por encima de todo es la extraordinaria entidad del cambio experimentado. Si la primera aparece en todas sus dimensiones como una pesadilla, la segunda ofrece la imagen de una sociedad y una economía reflejo de un Occidente hacia el que parecen confluir. El trauma de la revolución y sus derivas posteriores hasta la muerte de Mao es mostrado como una voluntad política de ruptura con la historia previa y juzgada, sobre todo, desde los efectos más dañinos. En este sentido, son muy escasos los textos favorables al régimen chino que se hayan traducido al castellano. Con la llegada de la apertura económica y la institucionalización de la dictadura, el cambio en la vida cotidiana y la multiplicación de oportunidades en el ámbito laboral y de los negocios pasan a ser el *leitmotiv* reiterado de la novelística. Aquí, los autores muestran de diversas maneras las tensiones de la modernidad, con rasgos peculiares chinos, pero que nos resultan cercanos y reconocibles en algunos aspectos, pero igualmente distantes y ajenos en otros. Por otra parte, la literatura china presenta otra escisión: la que diferencia a los autores residentes en el país y más o menos tolerados por el régimen y aquellos otros en el exilio, cuya voz es más nítida al referirse, por ejemplo, a la corrupción e incluso a los dramas del pasado.

En cualquier caso, el impacto de la etapa maoísta en la sociedad es una temática recurrente a la que ningún autor escapa. Así, en *El sorgo rojo*, Ya Ding adopta una perspectiva muy habitual en el tratamiento de la Revolución Cultural: la aldea como microcosmos de la historia del país. En muchos momentos, la obra traza una visión casi etnológica del mundo rural, con páginas dedicadas a la construcción de canales y la excavación de pozos para el regadío o a la llegada de la electricidad. Precisamente los pozos, iniciativa del responsable local del Partido, se convierten en objeto de conflicto político, cuando, bajo la Revolución Cultural, son interpretados como intento de restaurar el capitalismo. El contexto local aparece aquí como decisivo para el desenlace del conflicto: en la remota aldea han pervivido prácticas cristianas clandestinas y hasta una iglesia encubierta, lo que favorece que los radicales vean en las mejoras traídas por el regadío, formas nuevas de riqueza y de renacimiento de la "burguesía".

El punto de vista adoptado por el premio Nobel en el exilio Gao Xingjian en *El libro de un hombre solo* no puede ser más diferente. Por la obra desfilan acontecimientos que son, en realidad, una síntesis de todas las fases y escenarios de la Revolución Cultural (y más atrás, de las campañas antiderechistas): los campos de reeducación para intelectuales y funcionarios; los viajes gratuitos de los guardias rojos por todo el país; Pekín invadido por jóvenes guardias rojos acampados en las dependencias de los ministerios; la guerra de facciones y la proliferación de grupos cada vez más radicales; las sesiones de humillación pública; y, al final, la revuelta de viejos funcionarios y militares y la movilización de milicias obreras para expulsar a los estudiantes de las universidades de la capital. De todos ellos, sobresale el sinsentido, la arbitrariedad de la represión y la violencia, la incertidumbre sobre amigos y enemigos, que cambian de un día a otro.

En el libro de Gao Xingjian, las huellas de la Revolución Cultural cobran fuerza al personalizarse en los recuerdos y en el universo moral de un individuo, sólo uno entre los millones que vivieron los hechos. El personaje evoca desde el presente la devastación física y moral de aquellos años de radicalismo. No les atribuye sentido, no los interpreta, por ejemplo, como materialización feroz de la lucha por el poder[5]. Se limita a constatar los efectos sobre su conciencia: es un hombre destruido, sin futuro a causa del peso insoportable del pasado. Sabemos que esta no es la experiencia de la mayoría de quienes atravesaron las convulsiones de aquel periodo y que más tarde, tras la liquidación de los restos de esa prolongada campaña política y de la muerte de Mao sí tendrían un futuro: incorporados, a veces con ventaja, al poder comunista renovado o dedicados a la iniciativa privada y sus rápidas recompensas. Entonces, ¿dónde reside la utilidad didáctica de esta novela? Lo que es una visión radicalmente subjetiva (y el autor no cree que pueda ser de otro modo cuando renuncia explícitamente a "contar la historia") se nos aparece, en realidad, como la génesis de un sustrato moral colectivo en el que la economía de mercado ha podido arraigar con facilidad: la renuncia a cualquier lucha ideológica, la desconfianza absoluta en toda forma de justicia, la incapacidad para concebir la política como participación o la dificultad para concebir la "patria" como ideal colectivo. El personaje ha optado por el vagabundeo y la renuncia (con los recuerdos a cuestas y, en ello, una especie de salvación), pero el lector puede ir más allá e intuir en ese vaciamiento la posterior impregnación de la sociedad china por puras metas materiales: la salida de la pobreza, el acceso al consumo, la aspiración al enriquecimiento personal como motivación suprema ampliamente compartida.

Para escapar del destino de los perseguidos, en un momento dado el narrador huye al campo, a las montañas, trata de convertirse en campesino. De ese modo, la novela conecta con la gran obra del autor, *La montaña del alma*. Se trata de un vasto viaje, entre físico y onírico, por lugares reales y lugares míticos de regiones poco conocidas de China en el que se van mostrando los impactos de las campañas políticas del pasado y el crecimiento económico del presente sobre la naturaleza, la historia y la cultura de siglos. Y más genéricamente sobre ese "alma" de la nación, que parece desgarrada, perdida u olvidada. Fugitivos de campos de reeducación escondidos en zonas remotas; templos budistas y taoístas que han pervivido a la condena de la religión durante el maoísmo; oscuros eruditos locales que salvaron de la destrucción a manos de los activistas de la Revolución Cultural esculturas, pinturas y libros antiguos, que ahora comienzan a aflorar en precarios museos; canciones y ceremonias de etnias *qiang* y *miao*, apenas resucitadas tras la persecución del pasado; bosques impregnados de leyendas, en los que avanza la explotación maderera; ríos de orillas deforestadas y aguas contaminadas; arqueólogos trabajando en las cuevas que la gran presa va a cubrir. En este recorrido, el personaje se pierde a veces en selvas más metafóricas que geográficas, en las que el pasado y el presente chocan y se destruyen, planteando al lector el interrogante de cómo fundar un país moderno tras tantas y tan traumáticas rupturas con el pasado.

[5] En este sentido, véase MacFarquhar y Schoenhals (2009).

Si las dos obras anteriores aspiran a reflexionar sobre el sistema maoísta como totalidad, una obra bien distinta, *En el estanque*, de Ha Jin, se centra en un aspecto muy específico, pero que se revela enormemente explicativo sobre el régimen en sus momentos finales, cercana ya la transición a la época de las reformas. El escenario es aquí una empresa industrial estatal y la obra narra las peripecias de un trabajador entrentado a la dirección. Al hacerlo, Ha Jin disecciona los mecanismos de la organización del trabajo y, en particular, el papel de las empresas estatales como proveedoras de servicios a los empleados. Es lo que se dio en llamar el "bol de arroz de hierro", es decir unas condiciones de vida por encima de la media de la población china en aquellos momentos, tanto en salarios, seguridad en el trabajo, prestaciones médicas o vivienda y que estos trabajadores perderían con la reestructuración (con privatización muy parcial) del sector estatal en los años noventa. El protagonista se niega, pese a la insistencia de su esposa, a realizar un pequeño regalo, apenas una botella de licor, al funcionario que decide sobre el orden de concesión de nuevas viviendas a los trabajadores, como consecuencia de lo cual se ve postergado pese a reunir las condiciones para ello. Desde ese momento inicia acciones que parecerían condenadas al fracaso o a algo peor, contra los dirigentes de la empresa, que lo son también del Partido. Desde denuncias en la calle hasta reclamaciones en el Ministerio en Pekín, nuestro hombre muestra su indignación que no es sino resultado de su creencia ciega en las propias reglas de juego establecidas por el sistema. De manera inesperada y, pese a verse sometido a todo tipo de presiones que incluyen la pérdida del trabajo, sus demandas interesan a altos dirigentes del Partido, en lo que constituye un episodio más de la lucha interna en los momentos finales del maoísmo. En este recorrido, la novela es una excelente ilustración de las relaciones sociales en la industria y los mecanismos burocráticos de gestión, que van desde la provincia hasta la cima del poder político en la capital.

Si la novela anterior anticipa las reformas, el trasfondo más habitual en las obras que comentamos gira en torno a la gran transformación social y económica experimentada tras la muerte de Mao. Así, en *El pequeño guardia rojo*, Wenguang Huang relata algunos de los momentos destacados de cambio: la descolectivización y la mejora del abastecimiento alimentario, con alguna referencia a una cuestión poco habitual como es la existencia de mercado negro bajo el régimen de racionamiento a finales del maoísmo (capítulo 13); los primeros pequeños negocios en los inicios de los años ochenta; la inflación de 1989 y sus efectos destructivos sobre los ahorros que los campesinos estaban acumulando desde la descolectivización; los cambios en los roles familiares provocados por la política de hijo único, con la nueva centralidad concedida al hijo; la transformación de lugares como Xi'an bajo el impacto del turismo; etc. En un momento dado, el personaje, a quien su padre reprocha su dedicación a los negocios, afirma: "Los comerciantes se consideraban la clase más baja entre las bajas según el pensamiento de Confucio", lo que nos ayuda a prevenir visiones estrictamente culturalistas del cambio producido y que los propios dirigentes postmaoistas a veces se han encargado de apuntar, como mecanismo legitimador. La tradición del confucianismo no predisponía necesariamente a la eclosión del consumo y el comercio que ha conocido la China de los últimos treinta años (Peng, 1997).

Una visión de las reformas en perspectiva de largo plazo puede encontrase en muchas de las obras de Mo Yan, como la que comentamos con mayor detalle en el apartado siguiente. En otra obra del autor, *Las baladas del ajo*, la producción agraria tras la descolectivización es el tema central. Los campesinos gestionan ahora la explotación asignada por el sistema de responsabilidad familiar. Los ingresos han aumentado, pero se impone un aprendizaje de los mecanismos del mercado, que no estará exento de peligros. Así, es preciso tener en cuenta los costes, por ejemplo del fertilizante; o suplir la ausencia de intermediarios llevando directamente la cosecha al centro comarcal. Las caravanas de tractores y carros camino de la ciudad se convierte en una odisea que ocupa buena parte de la novela y en la que se pone de manifiesto las distorsiones de precios y de los mecanismos de comercialización que reinaban en los primeros años de la era de las reformas.

Un aspecto importante de las transformaciones sociales como el éxodo a las ciudades, no es, sorprendentemente, una temática habitual en la literatura. Podemos recurrir, por ello, a una obra de no ficción, *Chicas de fábrica* de Leslie T. Chang, un relato autobiográfico de una chica de origen chino pero nacida en EE.UU. en el que se simultanea una investigación sociológica con la búsqueda de los propios orígenes familiares en la China rural. En el primero de los aspectos, el libro es una especie de antropología del mundo del trabajo: jóvenes mujeres emigrantes en la ciudad industrial de Dongguan son entrevistadas y acompañadas por la autora mientras buscan empleo, cambian con frecuencia de lugar de trabajo y se relacionan en sus escasas horas de ocio. Destaca, sobre todo, la elevada movilidad en el puesto de trabajo y en el lugar de residencia dentro de la megaurbe, con el consiguiente cambio contínuo de amistades y de entorno y con el teléfono móvil como vínculo decisivo que permite mantener los contactos y obtener información sobre oportunidades mejor remuneradas. Dongguan es uno de los lugares característicos de la inmensa región industrial del Delta del río de las Perlas, dedicado a productos de bajo valor añadido e intensivos en trabajo poco cualificado. A través de las biografías repetidas, pero cada una diferente, de estas jóvenes, el lector conoce la instalación de las primeras fábricas en el inicio de las reformas económicas, con inversores llegados de la vecina Hong-Kong o de Taiwan. O, sorprendido, franquea las puertas de la factoría de zapatillas deportivas Yue Yuen, con sus 70.000 empleadas.

Las patologías de la gran transformación socioeconómica de la China postmaoísta han sido también materia literaria. Yan Lianke recoge en *El sueño de la aldea Ding* y en *Los besos de Lenin*, formas extremas del enriquecimiento y del cambio económico y social. En la primera de las novelas, la práctica totalidad de los habitantes de la aldea Ding han sido infectados por el sida, a consecuencia de haber vendido sangre de manera habitual durante años. Los enfermos deambulan como fantasmas y van muriendo, mientras la vida familiar y los lazos sociales se descomponen de manera trágica. Frente a todo ello, el funcionario enriquecido por el negocio de la sangre, redondea su fortuna vendiendo ahora los ataúdes que el gobierno proporciona gratuitamente a los afectados. El origen acentuadamente vil de la

riqueza se nos aparece aquí como una metáfora antes que como una descripción realista y nos sugiere que la literatura, al dar vida a casos extremos, apunta a problematizar las actitudes y los procesos de aquello que consideraríamos la "normalidad".

Por su parte, *Los besos de Lenin* aborda en clave de sátira amarga el crecimiento económico entendido como enriquecimiento rápido. Buenavida es una aldea remota en el condado de Dos Acacias, sin recursos agrarios ni de cualquier otro tipo, sin aptitudes para el turismo y, por añadidura, poblada por tullidos, ciegos, sordos y otros discapacitados. Sin embargo, los dirigentes no se resignan a quedar al margen de la prosperidad general. Liderada por el Secretario del partido en el condado, la comunidad emprende un proyecto extravagante e improbable con el que esperan convertirse en centro de atracción masiva para el turismo: adquirir en Moscú la momia de Lenin, en proceso de desmantelamiento, y exponerla en un santuario construido para ello en la montaña. Para cubrir los gastos, la comunidad se ve obligada a poner en valor en el mercado lo único que posee: las habilidades casi circenses que los discapacitados han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas. Constituidos en compañía artística, emprenden una gira por el país, con gran éxito de público y, por tanto, de recaudación. Lo grotesco y ridículo de toda la empresa se plantea en contraste con la seriedad de los procedimientos burocráticos que mueven a los dirigentes y aquí Lianke ejemplifica uno de los rasgos constitutivos del sistema de gobierno en China: el hecho de que, para los dirigentes locales o provinciales, el ascenso en la jerarquía de poder depende, sobre todo, del éxito económico en su ámbito inicial de gobierno (Xu, 2011). Sin embargo, la salida de los bonavidenses al mundo exterior se encuentra con la hostilidad y la violencia cuando su éxito y las cantidades recaudadas despiertan la codicia de los hombres "normales". Regresan a la aldea tras haber sido desvalijados, apaleados y humillados y esa experiencia devuelve el recuerdo de pasadas irrupciones trágicas del mundo exterior en la aldea, durante el Gran Salto Adelante y la Revolución Cultural.

La novela policíaca de raigambre occidental, aunque con peculiaridades chinas, también ha florecido en el país asiático. Y, como en muchos otros lugares, manifiesta una cierta capacidad sociológica para penetrar bajo la superficie de la vida urbana, en las cloacas de la sociedad moderna. En este sentido, *El dragón de Shanghai*, de Qiu Xiaolong es una magnífica puesta en cuestión de la cara oculta del milagro chino, al tiempo que conduce al lector por los escenarios de la expansión urbanística y la modernización de la ciudad. La trama que resolverá el comisario Chen Cao conecta la lucha por el poder en el Partido con el mundo de los negocios, para mostrar una corrupción que, desde los niveles más altos, lo permea todo. Los contratos para suministrar equipamiento para el tren de alta velocidad están amañanados para beneficiar a un empresario bien relacionado con el secretario del Partido en Shanghai, que aspira a ascender en la jerarquía de Pekín en el próximo Congreso[6]. Cuando la operación se frustra por las denuncias en las redes sociales, el dirigente no duda en recurrir al crimen para proteger su carrera, mientras la

[6] La trama parece evocar el caso real de Bo Xilai, dirigente del Partido en Chonqing.

investigación policial se vuelve difícil y peligrosa para el agente decidido a descubrir la verdad. En medio de la pugna entre el policía íntegro y decidido a llegar hasta el final y el alto dirigente corrupto, van desfilando muchos de los elementos que pueblan el mundo de los nuevos ricos: el gasto suntuario; el papel de las redes sociales, a pesar de los bloqueos y la persecución, en la difución de noticias censuradas en la prensa oficial; la inevitable presencia de las nuevas concubinas, eco del pasado prerevolucionario que el régimen de Mao trató de erradicar con la consagración legal de la monogamia; etc.

En *Pekín en coma*, Ma Jian cuenta uno de los hechos políticos centrales de la era de las reformas: la gestación y el desarrollo de la revuelta de Tian'anmen, con su desenlace trágico. La vida en el interior de los campus universitarios de la capital, donde se va fraguando la protesta; la micropolítica de los grupos estudiantiles narrada con minuciosidad; la alta política en la que pugnan los reformistas y la línea dura del Partido con el trasfondo de la revuelta; los contactos de los movilizados con el resto de la sociedad, sean familiares escépticos u hombres de negocios solidarios. En medio de las innumerables discusiones, con referencias al éxito de la lejana zona especial de Senzhen, los estudiantes se plantean la viabilidad del crecimiento económico sin la apertura democrática y deciden luchar por ella.

En 1992, pasada la oleada represiva, muchos de los antiguos protagonistas de la revuelta están ganando dinero en Shenzen o Shanghai o han marchado al extranjero. Sólo algunos siguen en la cárcel o, como el narrador, yacen en coma por el impacto de un proyectil durante la refriega, pero ellos son sólo un accidente del pasado, insignificante y olvidado ante el cambio frenético de la sociedad y la economía. El relanzamiento de las reformas económicas por Deng Xiaoping en 1992 está en marcha: mientras el estudiante evoca los acontecimientos en Tian'anmen desde su cama del hospital, las excavadoras avanzan para derribar los viejos barrios de Pekín y dejar espacio para la nueva expansión urbana.

3. Análisis de caso: el cambio económico en China a partir de la visión de Mo Yan en *La vida y la muerte me están desgastando*

Una vez revisado el panorama literario chino actual, y su utilidad como recurso didáctico, en este apartado vamos a realizar un análisis más en profundidad de una obra concreta: *La vida y la muerte me están desgastando,* de Mo Yan. Este ejercicio está orientado principalmente a estudiantes de máster o de los últimos años del grado, donde se puede analizar con más profundidad la evolución histórica y el cambio económico de los países emergentes, pero también podría aplicarse en aulas de primeros cursos de la asignatura de historia económica en el grado de economía, llevando a cabo la adaptación necesaria de la metodología para ello.

La obra que proponemos es una saga familiar ambientada durante la segunda mitad del siglo XX. Se desarrolla en su mayor parte en una pequeña aldea rural localizada en el condado de Gaomi, precisamente el lugar de nacimiento del

autor, en una de las provincias litorales más ricas de China hoy día: Shandong. Esto permite al autor mostrar los cambios económicos experimentados en la zona. La historia se desarrolla a través de un personaje, Ximen Nao, terrateniente rico ejecutado por el nuevo régimen comunista en 1950 y que se va reencarnando en diferentes animales, en lo que constituye una referencia burlesca al imaginario budista. Desde esas sucesivas reencarnaciones como asno, buey, cerdo y perro, el alma de Ximen es testigo de la evolución de su propia familia y la de la aldea hasta los años noventa. Sin embargo, para el lector resulta claro que, en realidad, está asistiendo al devenir histórico de China durante esas décadas de cambios convulsos[7].

El estilo es claro y de fácil compresión y la narración totalmente lineal desde un punto de vista cronológico, lo que la convierte en una herramienta sencilla para su utilización como recurso didáctico. El texto está organizado como si fuera casi un ejercicio de microhistoria, pero de carácter ficticio, que puede ayudar al estudiante a superar barreras culturales a la hora de comprender el cambio económico en China. Además, el autor fue testigo directo de un ambiente muy similar en sus primeros años de vida, lo que hace que no sea una novela de recreación histórica basada en investigaciones previas, sino que refleja la cosmovisión del autor en el marco de su propia experiencia vital.

3.1 Planteamiento general del ejercicio

El ejercicio está planteado para que pueda constituir un seminario de siete sesiones dedicado al estudio de la historia de la china contemporánea para grupos reducidos de estudiantes en cursos finales de grado o máster. Desde el punto de vista metodológico no se utiliza la clase magistral, sino que se conforma como un aula de debate donde se debe fomentar el trabajo autónomo y la participación activa del estudiante mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional, todo ello orientado por el docente. Este planteamiento es adaptable a otras situaciones, como los primeros cursos de grado donde el tiempo disponible y el número de estudiantes en el aula no favorecen el uso de esta metodología.

Según el uso tradicional que se le ha dado a la literatura como recurso didáctico (ver apartado teórico), el texto puede ser utilizado como material complementario para la comprensión de los contenidos teóricos desarrollados previamente por el docente. Esto es útil en las situaciones descritas al final del párrafo anterior o con otro tipo de obras, pero la organización en forma de seminario y las características del texto seleccionado favorecen que se establezca como material didáctico principal, a partir del cual se organiza la programación del ejercicio. Es decir, el texto literario no es utilizado como material adicional, sino que se conforma como el principal recurso a partir del cual se debe organizar la actividad, lo que viene favorecido por el carácter lineal de la obra

[7] Sobre las transformaciones de la agricultura y el mundo rural en China desde 1949: Oi (1989); Friedman *et al.* (1991); Kelliher (1992); Putterman (1993); Yang (1996); Biliang (2007); y Qian *et al.* (2015).

desde un punto de vista cronológico y la riqueza de detalles que reflejan la evolución de un contexto histórico que el autor conoció bien. Por tanto, en la actividad se estudia el cambio económico en China mediante un análisis de abajo a arriba, de lo particular a lo general, con un enfoque microhistórico. Con esto se pretende redirigir el proceso de aprendizaje, a fin de que el estudiante acceda al conocimiento de los contenidos y a su correcta interpretación de una manera autónoma mediante el trabajo llevado a cabo para responder a las preguntas planteadas previamente en el aula a partir del texto literario. Esto puede ayudar a que el curso sea más atractivo y captar así la atención del estudiante, fomentando el aprendizaje autónomo y participativo, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad crítica.

La actividad se divide en tres bloques temáticos de dos sesiones cada una, más una introductoria, lo que suma siete clases: en la primera sesión el docente presenta la actividad, la temática y la obra a trabajar; mientras que en las seis restantes se trabaja el texto, dedicando dos sesiones a cada uno de los bloques temáticos protagonizados por los animales en los que se reencarna el personaje principal, y que reflejan las etapas históricas a abordar. El método de trabajo consiste en una lectura previa por parte del estudiante del fragmento establecido previamente, que se trabaja y debate en la primera sesión bajo la orientación de éste. La lectura debe ser comprensiva, analítica y crítica. Al final se establecen una serie de preguntas sobre la problemática en los que el docente desea incidir y que ha establecido previamente, a las que se unen las propias que hayan surgido del propio debate. Los estudiantes deben responder a dichas cuestiones a partir de su trabajo autónomo e individual, mediante la búsqueda de fuentes estadísticas y bibliográficas[8]. En la segunda sesión del bloque se aborda con más profundidad la temática analizada, llevando a cabo la resolución colectiva de los problemas y preguntas planteados en la sesión anterior, debatiendo sobre el tema y estableciendo unas conclusiones generales, todo ello con la orientación del docente.

El sistema de evaluación debe reflejar tanto el trabajo autónomo del estudiante como su evolución en el proceso de aprendizaje. Por ello, un 60% de la calificación final de la actividad corresponderá a la evaluación de un dossier escrito compuesto de las respuestas a todas las preguntas formuladas en cada uno de los bloques, donde se muestra el trabajo individual a lo largo del seminario y que se entrega una vez ya finalizado este. El otro 40% viene dado por la participación activa en los debates formulados en el aula, y que refleja la implicación en la actividad y la evolución en el proceso de aprendizaje.

A continuación se establecen los tres bloques temáticos propuestos, realizando una breve descripción de como refleja la obra las diferentes temáticas a trabajar (señaladas en negrita) a modo de guía orientativa para el docente.

[8] Especialmente recomendables para el análisis de esta obra son los trabajos que, dentro de la microhistoria, estudian la evolución histórica desde un punto científico de una aldea determinada en el contexto de la China comunista. Por ejemplo Friedman *et al.* (1991, 2005) o Huaiyin (2009).

3.2 Bloque I: La Revolución de 1949 y el Gran Salto Adelante (Libro primero: Las penurias de ser un burro, capítulos I-XII)

Represión y eliminación de terratenientes en el mundo rural. Como ya se ha dicho previamente, la obra se inicia con la ejecución de uno de los terratenientes más ricos de una pequeña aldea rural durante los inicios del régimen comunista. Se trata de Ximen Nao. La ejecución muestra la represión llevada a cabo por el nuevo régimen contra los elementos considerados "contrarrevolucionarios". La clase terrateniente fue prácticamente eliminada en el mundo rural, calculando Spence (2011) que en torno a un millón de personas consideradas tales perdieron la vida. Todo ello sin contar la posterior exclusión social de los familiares, como queda reflejado en la obra mediante el personaje de Ximen Bai, esposa del terrateniente ejecutado que es condenada a la marginación por parte de los responsables locales del partido. Así como en el hecho de que Ximen Jinlong, hijo del terrateniente, abandone el apellido de su progenitor y adopte el de su padre adoptivo (Lan Jinlong)[9], hasta que lo recupere años más tarde tras la muerte de Mao. En la sociedad comunista china, los hijos de antiguos terratenientes quedaban registrados como tales a efectos administrativos y esa condición determinaba su inserción en el cuerpo social, ya que generaba discriminación a la hora de acceder a una vivienda, ser admitido en la Universidad, etc.

El terrateniente Ximen Nao es el personaje que se irá reencarnando sucesivamente a lo largo de la obra. Inicialmente lo hace en asno y, como animal de labor, pasa a pertenecer a un peón de labranza que trabajaba anteriormente para él: Lan Lian, casado también con una de las concubinas de su antiguo patrón. El hecho de que el terrateniente acabe "perteneciendo" a su antiguo empleado parece una buena metáfora de cómo el nuevo régimen subvirtió las tradicionales estructuras de poder en la China rural.

Reforma Agraria. Estos primeros apartados muestran las reformas emprendidas por el nuevo régimen en el sector agrario. Lan Lian accede a la propiedad de la tierra gracias a la reforma agraria, que le concede una parcela de tierra y una casa pertenecientes a su antiguo jefe. La reforma agraria se inició en 1950, a partir de la cual el nuevo régimen llevó a cabo confiscaciones de tierra, bienes muebles e inmuebles, ganado o herramientas de labor a los terratenientes, que se repartieron entre los campesinos medios y pobres (Huaiyin, 2009). Era necesario aumentar la producción agraria y consolidar la revolución en las zonas rurales, consiguiendo así el apoyo del campesinado, lo que explica esta reforma teniendo en cuenta la mayoritaria base rural de los afiliados al Partido Comunista Chino (Spence, 2011).

Colectivización de la agricultura y economía planificada. Sin embargo, la tranquilidad de Lan Lian no dura mucho, ya que poco después la tierra se estructura en torno a formas de propiedad colectiva mediante la creación de una cooperativa local por parte de los dirigentes del partido que, aunque

[9] En china los apellidos preceden al nombre.

inicialmente voluntaria, en la práctica engloba a la totalidad de la propiedad agraria de la aldea. Estamos ante el tema de la colectivización agraria iniciada en 1953, una vez que termina la Guerra de Corea y se decide planificar la economía siguiendo el modelo soviético. En 1955-56 se intensificó este plan mediante la obligación de formar cooperativas que prácticamente supusieron la abolición de la propiedad privada. En dichos planes se supeditó la agricultura al proceso de industrialización, comprando el Estado parte de las cosechas a precios muy bajos con el fin abastecer a la población urbana empleada en el sector industrial a cambio de reducidos salarios (Spence, 2011; Musu, 2012). Esto queda reflejado en la obra, donde se muestra unos niveles de vida en el mundo rural de los años 50 caracterizados por la pobreza en una economía basada en la agricultura tradicional de autoconsumo y tras años de conflicto civil.

Esta colectivización agraria generó resistencias, sobre todo entre los campesinos con menos recursos (Huaiyin, 2009), lo que explica que Lan Lian se mantenga como el único campesino independiente del condado, comenzando la continua e intensa presión institucional y social por parte de las nuevas estructuras de poder para que se adscriba a la cooperativa. Esta resistencia debió ser poco habitual pero no inexistente: a pesar del fuerte carácter coactivo del proceso de colectivización, quedaron resquicios de gestión individual en algunos lugares o se reavivaron en determinados momentos, como, por ejemplo, tras el fracaso del Gran Salto Adelante, cuando dirigentes como Deng Xiaoping recuperaron, temporalmente, capacidad de decisión. En la novela, la pervivencia de este "último campesino independiente de la nación" se convierte en un símbolo de afirmación individual, de orgullo en medio de la pobreza y frente a las imposiciones venidas desde arriba: "[...] Sus uno coma seis acres fueron una espina clavada en el corazón de las autoridades, una diminuta parcela de tierra insertada en mitad de la Comuna del Pueblo. Su existencia era absurda y, al mismo tiempo, sobria. Producía lástima y despertaba respeto". Hasta el buey se suma a este acto de independencia al negarse a labrar las tierras de la Comuna pese a la lluvia de golpes que acaba con su vida. Tras la descolectivización, en uno de esos rasgos característicos del autor en los que lo extravagante se vuelve verosímil y hasta explicativo, el animal pasa a ser venerado en la aldea como el Buey Honrado.

Gran Salto Adelante (1958-1961). A partir de 1958 todos los habitantes de la aldea debían transportar mineral a los hornos del Estado, dejando de lado la cosecha. Estamos ante el Gran Salto Adelante, que supuso una intensificación de la planificación económica y de la supeditación del sector agrario a la industrialización acelerada. Para ello se crearon las comunas populares, que aglutinaban a las existentes cooperativas y debían proveer de productos agrícolas al Estado, pero también movilizar a los trabajadores para realizar actividades industriales a pequeña escala, como por ejemplo los "hornos de patio", que obligaron a abandonar las cosechas y a trabajar en explotaciones minúsculas y altamente ineficientes.

Todo ello acabó provocando la hambruna más grave de la historia de la humanidad, con unos treinta millones de muertos, y el fracaso absoluto del

plan[10] (The Ghost hungry). En la novela, este episodio trágico queda sintetizado en el hecho de que el asno, en el que se ha reencarnado el protagonista, es sacrificado y comido por los habitantes de la aldea desesperados por el hambre, una vez acabadas las cortezas de los árboles y todas las hierbas comestibles.

3.3 Bloque II: La Revolución Cultural (Libro II: La fuerza de un buey, capítulos XII-XX; Libro III: El retozar de un cerdo, capítulos XXI-XXXVI)

Revolución Cultural (1966-1976). En estos dos libros que conforman el bloque II el hecho histórico reflejado más importante es el de la Revolución Cultural. Desde un punto de vista económico se continuó con la planificación, que veremos más adelante, pero desde el punto de vista político y social fue un periodo dramático donde se llevó a cabo un intenso proceso de depuración, especialmente de intelectuales y de los cuadros dirigentes del partido, acusados de "capitalistas". Este proceso lo protagonizaron los Guardias Rojos, jóvenes comunistas animados por Mao a "limpiar" la sociedad china de cualquier elemento contrarrevolucionario en un proceso de violencia de masas generalizada de base intergeneracional. El objetivo de Mao: recuperar el poder frente a la facción más moderada del partido que criticaba el fracaso del Gran Salto Adelante (MacFarquhar y Schoenhals, 2009). Para ello se condenó en prisión a miles de intelectuales y dirigentes políticos, utilizándose también técnicas de humillación pública y apaleamientos.

Casi todos los líderes locales del partido del concejo fueron condenados a prisión. Sin duda, el autor recrea perfectamente una época que vivió de manera directa, ya que el mismo fue Guardia Rojo. Las consecuencias para la sociedad china en términos de destrucción de capital humano fueron desastrosas (Musu, 2012), aunque las consecuencias en el medio rural no fueron tan intensas al ser un fenómeno básicamente político y urbano, manteniéndose los niveles productivos del sector agrario con la experiencia de la hambruna durante el Gran Salto Delante de fondo (Huaiyin, 2009).

Economía agraria planificada. En los libros II y III Ximen Nao se reencarna en un buey, también propiedad de Lan Lian, y en un cerdo, propiedad de la comuna del pueblo. En ellos se continúa reflejando la intensa presión institucional y social sobre el único campesino independiente. De hecho, una buena muestra de dicha presión es que sus dos hijos: Ximen Jinlong primero (hijo adoptivo, al ser resultado de la relación entre Ximen Nao y su concubina, ahora mujer de Lan Lian) y Lan Kiefang más tarde acaben incorporándose a la comuna.

En los primeros momentos de la Revolución Cutural Lan Lian también será castigado por ser el único campesino independiente. Su propio hijo adoptivo, Ximen Jinlong, líder de los Guardias Rojos en la aldea, le arroja pintura roja a la cara y los ojos, dejándolo ciego temporalmente. Más tarde le hace participar en

[10] Sobre la hambruna, una breve síntesis en O Grada (2009: 241-254). Además: Becker (1998); Huaiyin (2009); Spence (2011).

uno de los desfiles de humillación pública, con el cartel al cuello: "Campesino independiente obstinado y apestoso". Estos hechos muestran la brutalidad de la represión durante la Revolución Cultural. Es un hecho especialmente simbólico que el líder sea el hijo de un terrateniente ejecutado, lo que muestra, en aquellos momentos de confusión política extrema, el deseo de reafirmación comunista en aquellas personas que podían estar marcados socialmente por cuestiones de consanguinidad.

Sin embargo, Huaiyin (2009) señala que durante estos años de colectivización, planificación y Revolución Cultural la producción agraria no se vio especialmente afectada, y que se produjeron mejoras en la productividad por la modernización del sector mediante la aplicación de las técnicas de la Revolución Verde. En la obra se refleja perfectamente esta planificación mediante la especialización de la aldea en la producción porcina, acatando lo establecido por el gobierno del condado, aunque al final la experiencia fracasa.

Niveles de vida. Los niveles de vida rurales mejoraron durante los años sesenta. La modernización agraria que se produjo en esta época ayudó a ello, aunque la dieta estaba formada principalmente por cereal, siendo el consumo de carne casi inexistente (Huaiyin, 2009). En la obra se reflejan unos niveles de vida rurales dominados aún por la escasez, con mercados poco abastecidos durante la Revolución Cultural. Esto se muestra en episodios en los que el autor narra la violencia generada por el reparto de una banda de gansos muertos, siendo la carne de ave muy escasa y apreciada. Otros productos que aparecen como muy valorados y que se consumen en momentos muy ocasionales son los huevos o el azúcar (en una celebración colectiva se consume agua con azúcar y, como si de un manjar se tratara, acude gente de otros pueblos atraída por el festín; aquí apostilla el narrador: "En aquellos días, un bocado de azúcar probablemente resultaba más satisfactorio de lo que hoy es el sexo"). Bienes no alimentarios como bicicletas o relojes de pulsera también despertaban la atención de la población por su escasez. Los automóviles o la electricidad eran bienes inexistentes que no llegarán hasta los años 80.

Muerte de Mao y primeros cambios. Con la muerte de Mao los cambios comenzaron a sucederse en la aldea[11]: la comuna del pueblo ya apenas tenía funciones y se emprende la descolectivización, es decir el reparto del uso de la tierra entre los campesinos antiguos miembros de la comuna y ahora independientes, bajo el "sistema de responsabilidad familiar"; la granja de cerdos desaparece; se crean nuevos cultivos como las moreras o los cacahuetes que sustituyen al tradicional trigo, dedicando el primero para la producción de seda en inmuebles privados anteriormente pertenecientes a la comuna; la red eléctrica llega a la aldea y aparecen los primeros bienes de consumo producto de la apertura de la economía china al exterior: relojes, trajes, tabaco americano o televisores japoneses; destaca la presencia de los primeros empresarios adinerados por actividades como la venta de cañas de bambú (material de construcción); aparecen negocios privados como el bar de Wu Qiuxiang

[11] Sobre las reformas y la aceleración del crecimiento económico: Jinglian (2005); Guthrie (2006); Naughton (2007); Fang (2016).

(segunda concubina de Ximen Nao antes de la revolución); y los terratenientes, antes marginados, ahora serán restaurados. Definitivamente la época de las reformas se había iniciado, como se desarrolla en el bloque siguiente.

3.4 Bloque III: Las reformas en la "Nueva China" (Libro IV: El espíritu del perro, capítulos XXXVII-LIII)

Reformas y cambio económico. En la última parte de la obra se reflejan las reformas iniciadas por Den Xiaoping a la muerte de Mao que supusieron la transición a la economía de mercado, el fin de la planificación de la etapa maoísta y el inicio del desarrollo económico en China. Es el denominado "socialismo de mercado". Esto hace que cambie el escenario de la historia, desplazándose desde la aldea a la ciudad como símbolo del paso de una China atrasada y rural a otra desarrollada y urbana. En este caso el terrateniente Ximen Nao se reencarna en un perro que pertenece a Lan Kaifang, el hijo de Lan Jiefang (hijo del campesino independiente Lan Lian), familia que ahora vive en la capital del condado.

Los dos hijos de Lan Lian, el adoptivo Ximen Jinlong y Lan Jiefang personifican el cambio experimentado por el país en las últimas décadas del siglo XX. Ambos medran desde un punto profesional y socioeconómico, aunque uno lo hace en el sector público y otro en el privado, como representación de la economía de mercado china fuertemente intervenida por el Estado. El primero, líder de los guardias rojos durante la Revolución Cultural, se ha convertido en un rico empresario dedicado a los proyectos inmobiliarios. Destaca especialmente su proyecto de convertir la aldea donde se desarrolla casi toda la obra en un parque temático donde se recreara la Revolución Cultural con campo de golf, destinado a: "los urbanitas y los extranjeros, lo cual les llevaría a vaciar generosamente sus bolsillos". Mientras que Lan Jiefang desempeña un importante cargo del partido en el condado después de pasar por varios puestos dentro la cooperativa de aprovisionamiento.

Dentro del cambio económico generalizado destaca el caso de la Inversión Extranjera Directa (IED) y la deslocalización de actividades productivas, dos de los grandes motores del desarrollo económico chino. Este fenómeno se ve reflejado en el trabajo que encuentran Lan Jiefang y su amante en su huida, en una: "fábrica que se creó empleando capital extranjero y que producía muñecas con pelo".

Las reformas y el desarrollismo se enfrentaron, en los primeros años, a resistencias por parte de sectores comunistas ligados al maoísmo (Friedman *et al.* 2005). En la novela es el personaje de Hong Taiyue, antiguo jefe de la aldea hasta la muerte de Mao, quien inicia un movimiento de resistencia contra el proyecto inmobiliario que Ximen Jinlong planea para la aldea. Su discurso a los manifestantes hace uso de todos los lugares comunes de la retórica maoísta frente a los "enemigos de clase". Una retórica que, muy pronto, iba a desaparecer del discurso oficial en la nueva China.

Niveles de vida. En esta parte del libro la historia gira más en torno al ámbito familiar y menos a acontecimientos sociopolíticos. Lan Jiefang es infiel a su esposa y tiene una aventura con la hermana de un cargo importante del partido. Eso genera el rechazo familiar y la repudia social de ambos, que acaban exiliándose en otra ciudad y dejando su puesto de trabajo. El contexto donde se desarrolla la trama muestra una China muy diferente en cuanto al estilo y el nivel de vida, similar al de los países occidentales en aspectos como la vivienda (piso unifamiliar de Lan Jiefang), la alimentación, el vestido y los bienes de consumo, con numerosas referencias a productos de marcas occidentales como ropa o teléfonos móviles. Destaca especialmente el automóvil de fabricación extranjera como icono del avance en la "Nueva China" (simbólico nombre elegido por el autor para la librería donde trabaja Pang Chunmiao, amante de Lan Jiefang), a los que el autor hace continuas referencias en el texto.

El autor también refleja la otra cara del cambio socioeconómico: el aumento de la desigualdad y los problemas de seguridad experimentados por la sociedad china a principios de los noventa. Especialmente la delincuencia, la prostitución y el comercio de menores (Shi *et al.*, 2013). Esta inseguridad tiene su representación en el personaje de Ximen Huan, hijo "mimado" de Ximen Jinlong que dispone de todos los bienes de consumo que desea y se acaba convirtiendo en un delincuente juvenil. Mo Yan también personifica en él los cambios en la educación dentro de las familias con el desarrollo económico, ahora mucho más permisiva que en el medio rural.

Todo ello forma parte de un contexto de menor presión institucional tras décadas de intensa represión política (Huaiyin, 2009), como lo apunta este fragmento: "La gente en los años cincuenta era inocente, en los años sesenta era fanática, en los setenta tenía miedo de su propia sombra, en los ochenta sopesaba meticulosamente las palabras y los actos de los demás y en los noventa era simplemente mala".

Conclusiones

En este trabajo se ha pretendido mostrar la utilidad de la literatura como recurso para la enseñanza de la historia. En los últimos años los denominados países emergentes están experimentando fuertes procesos de desarrollo y cambio económico, lo que ha hecho crecer en gran medida su protagonismo en la escena económica mundial. Esta circunstancia hace que cada vez más programas de asignaturas relacionadas con la historia económica estén incluyendo apartados dedicados a esos países, a pesar de las dificultades generadas por las intensas barreras culturales que los separan de la visión europea y occidental. En esta situación la literatura puede constituirse en un adecuado medio para superar dichas barreras y hacer más comprensiva la evolución histórica de naciones culturalmente muy distantes.
Por ello se propone el uso de una serie de obras con el propósito de acercar al estudiante español de grado a varias décadas de la historia reciente de China a través de la literatura, al mismo tiempo que se plantea un ejercicio estructurado a partir de la lectura de una novela especialmente adecuada para ello: *La vida y*

la muerte me están desgastando de Mo Yan, obra que recorre las diferentes etapas que la sociedad rural (mayoritaria hasta finales del siglo XX) atravesó en el país asiático. Los personajes son de ficción y las situaciones inventadas, pero a través de ellos es posible captar el cambio histórico en sus detalles cotidianos y de un modo en que las peripecias individuales favorecen el acercamiento a las vivencias colectivas. La manera en que la sociedad de la aldea vive las grandes directrices de política económica del régimen se convierte, así, en un punto de vista útil para una comprensión amplia y matizada de la realidad histórica.

Referencias bibliográficas

Algarra Garzón, S. J. (2013). "La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales". *Tinkuy*, 20, pp. 23-55.

Amar Rodríguez, V. A. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Comunicar.

Amores Bonilla, P. (2014). "La literatura como fuente de información histórica: el Dulcinismo en *El Nombre de la Rosa* y su contexto histórico", *Clío*, 40.

Avilés Farré, J. (1996). "La novela como fuente para la historia: el caso de Crimen y Castigo (1866)". *Espacio, Tiempo y Forma, serie V, Historia Contemporánea*, 9, pp. 337-360.

Becker, J. (1998). *Hungry Ghosts. Mao's Secret Famine*, Nueva York, Henry Holt.

Biliang, H. (2007). *Informal Institutions and Rural Development in China*, Nueva York: Routledge.

Bolufer, M.; Gomis, J. y Hernández, T. M. (eds.) (2015). *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción*. Zaragoza: IFC.

Borghi, B. (2012). "Los cofres mágicos de los mitos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia". Íber, 71, pp. 7-17.

Ximena Delgado, S.; Gautreaux, M. Wayne Ross, E. (2016). "La literatura infantil como herramienta para enseñar cuestiones relativas al poder, la tiranía y la justicial social", *Íber*, 82, pp. 50-55.

Fang, C. (2016). *China's Economic Growth Prospects. From Demographic Dividend to reform Dividend*, Cheltenham: Edward Elgar.

Friedman, E., Pickowicz, P. G. y Selden, M. (1991). *Chinese Village, Socialist State*, New Haven: Yale University Press.

Friedman, E.; Pickowicz, P. G. y Selden, M. (2005). *Revolution, resistance, and reform in village China*. New Haven-London: Yale University Press.

Friera, F. (1997). “La enseñanza de la historia de España en el siglo XX por medio de cuatro novelas y cuatro películas”. *Íber,* 11, pp. 41-52.

Fuster García F. (2011). “La novela como fuente para la Historia Contemporánea: *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja y la crisis de fin de siglo en España”. *Espacio, Tiempo y Forma, serie V, Historia Contemporánea,* 23, pp. 55-72.

Guthrie, D. (2006). *China and Globalization. The Social, Economic, and Political Transformation of Chinese Society*, Nueva York: Routledge.

Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado L. (2015). “La literatura infantil y el sistema social de representación de ideas: el caso de las fábulas y los cuentos de James Finn Garner”, *Ensayos,* 30 (2), pp. 123-135.

Jinglian, W. (2005): *Understanding and Interpreting Chinese Economic Reform*, Mason (Ohio): Thomson.

Kelliher, D. (1992). *Peasant Power in China. The Era of Rural Reform, 1979-1989*, New Haven: Yale University Press.

Huaiyin, L. (2009). *Village China Under Socialism and Reform. A Micro-History, 1948-2008*. Standford: Standford University Press.

Shi, L., Sato, H. y Sicular, T. (2013): *Rising Inequality in China. Challenges to a Harmonious Society*, Cambridge: Cambridge University Press.

MacFarquhar, R. y Schoenhals, M. (2009). *La revolución cultural china*, Barcelona: Crítica.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.

Marchant Rivera, A. (2002). *Literatura e historia de la cultura escrita. Prácticas bibliófilas y escriturarias en El Quijote de Cervantes*. Málaga: Universidad de Málaga.

Martín Gayango, M. A. (2011). “La Historia Moderna a través de la historia, el arte y la literatura”, *Clío*, 37.

Milanovic, B. (2012). *Los que tienen y los que no tienen: breve y particular historia de la desigualdad global*. Madrid: Alianza.

Montaner Bueno, A. (2013). “Análisis del tratamiento de la fábula desde una perspectiva intercultural. Esopo y la tradición española en las aulas de sexto curso de educación primaria”, *Ensayos,* 28, 183-195.

Musu, I. (2012). *China contemporánea. Economía y sociedad ante los nuevos desafíos*. Madrid: Rialp.

Naughton, B. (2007). *The Chinese Economy. Transitions and Growth*, Cambridge MA: The MIT Press.

O Grada, C. (2009). *Famine. A Short History*, Princeton: Princeton University Press.

Oi, J. C. (1989). *State and Peasant in Contemporary China. The Political Economy of Village Government*, Berkeley: University of California Press.

Pelegrín Campo, J. (2008): "Una aproximación didáctica a la Historia de Alejandro Magno a través de la literatura infantil y juvenil actual", *Clío*, 34.

Peng, D. (1997): "Does Confucianism Matter? The Role of the Oriental tradition in economic development of East Asia", en Aiko Ikeo, ed., *Economic Development in Twentieth Century East Asia. The International Context*, Londres: Routledge, pp. 170-189.

Piketty, T. (2014). *El capital del siglo XXI*. Madrid: FCE.

Putterman, L. (1993). *Continuity and Change in China's Rural Development. Collective and Reform Eras in Perspective*, Nueva York: Oxford University Press.

Qian, F. Z., Oya, C. y Jingzhong, Y., (eds.) (2015). "Bringing Agriculture Back In: The Central Place of Agrarian Change in Rural China Studies", número monográfico de *Journal of Agrarian Change*, XV, 3.

Spence, J. D. (2011). *En busca de la China Moderna*. Barcelona: Tusquets.

Torre, S. de la; Pujol, M. A. y Rajadell, N. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.

Velasco Martínez, L. y Cabaleiro Pérez, A. (2013). "El uso de la literatura y sus adaptaciones audiovisuales en la enseñanza de la Historia. *Los gozos y las sombras*". *Íber*, 77, pp. 73-80.

Vilché, M. (2014). "La producción de cortometrajes en la escuela. Cine y literatura en el aula de primaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, pp. 71-77.

Yang, D. L. (1996). *Calamity and Reform in China. State, Rural Society, and Institutional Change Since the Great Leap Famine*, Stanford: Stanford University Press.

Evaluando contenidos de Historia Económica en tiempo real: la `App´ Socrative

Evaluating Economic History contents at real time: Socrative `App´

Javier Puche
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Las nuevas tecnologías, la irrupción en las facultades de los estudiantes digitales y la adopción de metodologías activas han revolucionado los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos años. Móviles inteligentes, ordenadores portátiles y tabletas permiten a los alumnos llevar toda la información encima, moverla, intercambiarla, compartirla en red, fuera y dentro de clase. Recientemente, el uso de aplicaciones para la docencia universitaria son algunas de las nuevas dotaciones y herramientas tecnológicas con las que cuenta la enseñanza superior. Esta comunicación analiza el caso de Socrative, una aplicación gratuita preparada para evaluar contenidos/conocimientos a los alumnos a través de dispositivos móviles en tiempo real. Su utilización en el aula ha permitido implicar más a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la Historia Económica, aumentando su motivación.

Palabras clave: Socrative, Didáctica, Historia Económica, Aprendizaje.

Abstract:

New technologies, irruption of digitals students in the universities and the adoption of active methodologies have revolutionized the lecturing-learning processes in the last years. Smart mobile phones, laptops and tablets allow students to take all the information with them. They can transfer, exchange and share it in the net and in or outside the classroom. Recently, the use of applications for University lecturing has become one of the new technological tool. This communication analyses Socrative app; a free application prepared to evaluate student knowledge by using mobile devices at real time. Its use has allowed the involvement of students in the learning process of the Economic History, by for instance increasing their motivation.

Keywords: Socrative app, Lecturing, Economic History, Learning.

Introducción

El avance creciente y el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la sociedad hace necesaria su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles educativos, incluyendo la docencia universitaria que es el campo donde nos movemos. Todos los agentes involucrados en estos procesos, empezando por los profesores universitarios, deben investigar el buen uso de las herramientas TIC en su docencia para que puedan incorporarse tanto en el aula como fuera de ella, favoreciendo un aprendizaje significativo que, a su vez, se transforme en conocimiento (Alejandre Marco, 2015).

Esto último nos deriva a varias cuestiones clave: ¿cómo mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos ayudándonos de la tecnología? ¿Cómo integrar la tecnología garantizando el éxito de todos nuestros estudiantes? El antiguo debate sobre si la tecnología está reñida con la pedagogía no sólo está cerrado sino superado. El consenso entre universidades, públicas y privadas, y escuelas de negocios en este punto es total. Pedagogía y tecnología no sólo no pueden considerarse incompatibles, sino que se presentan interconectadas. La tecnología es una herramienta más como la pizarra o los libros de textos tradicionales lo fueron en su momento. La tecnología sólo puede estar reñida con la pedagogía si se convierte en protagonista en lugar de facilitadora, según los expertos. Si se pone al servicio de la pedagogía, revolucionará la educación superior. Aunque es cierto que más tecnología no es igual a mejores resultados, lo importante es qué tipo de pedagogía estamos utilizando (Benito y Cruz, 2011). En el ámbito concreto de las TIC, el punto de mira está no solo en cómo usar debidamente la tecnología para enseñar sino en cómo sacarle partido para mejorar la calidad de la enseñanza, pues todos los soportes digitales (portátiles, tabletas, móviles...) son útiles para aprender.

Los expertos, además, coinciden en que las nuevas tecnologías aumentan la motivación del alumnado porque permite implicar más a los alumnos en el proceso de aprendizaje y ello, al final, proporciona mejores resultados (Zabalza, 2014; Biggs, 2015). La interacción que proporcionan las nuevas herramientas es un elemento indispensable para que la pasividad del modelo de antaño dé paso a la proactividad de los alumnos de hoy. El nuevo contexto contribuye a ello, ya que la era digital en la que los nuevos alumnos han nacido facilita esta motivación. La transformación digital que incumbe tanto a las empresas como a los centros de enseñanza, hace variar la manera de relacionarnos, la manera de aprender -los procesos cognitivos cambian-, la manera de trabajar en equipo, etc. Por ello, si nuestras clases están adaptadas a esta nueva era en la que han crecido los alumnos -nativos digitales-, se sentirán más motivados. Y a los profesores que no son nativos digitales cuya inmersión en estas nuevas tecnologías es relativamente recientes ¿cómo se les motiva? Con un reciclaje continuo, formación específica y apoyo en ese proceso de capacitación.

El modelo docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (y no solamente a nivel universitario) integra los contenidos con metodologías emergentes y TIC (Palomares, 2007). Siguiendo ambas directrices, esta

comunicación muestra cómo nuestros estudiantes de los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas (ADE) pueden aprender Historia Económica a través de la tecnología, evaluando sus conocimientos en tiempo real. La aplicación Socrative lo permite. Socrative es una aplicación gratuita que permite efectuar test y gestionar un flujo de preguntas y sus resultados de manera sencilla por parte del profesor. Su implementación en el aula es sencilla lo que fomenta la participación activa de los estudiantes, su motivación y su evaluación en tiempo real.

Esta comunicación se estructura en tres partes. En la primera, se señala la importancia que tiene la evaluación para aprender más y mejor, destacando las ventajas pedagógicas que tiene practicar lo aprendido con pruebas cortas. En la segunda, se describe, por un lado, el objetivo y las características generales de la aplicación Socrative como herramienta de evaluación y, por otro, el contexto académico en el que se ha llevado a cabo la práctica docente con apoyo de TIC y el uso de la aplicación para evaluar a los alumnos en tiempo real. La comunicación concluye con la tercera parte, donde se recogen las conclusiones finales.

1. Evaluación de los aprendizajes del alumnado universitario

1.1 Evaluar para aprender más y mejor

En el modelo docente del espacio europeo la evaluación es un regulador del proceso de aprendizaje (Palomares, 2007). En este sentido, toda experiencia de evaluación es una oportunidad de aprendizaje. Evaluación y aprendizaje forman una entidad indisociable, manifestándose en:

1. El aumento de los momentos de evaluación, distribuidos a lo largo de todo el proceso y ayudados por distintas herramientas que conviertan cada medición y oportunidad de valoración en una experiencia de aprendizaje en sí misma.

2. La superación del examen como evidencia única del aprendizaje, construyendo la calificación final gracias al resultado de distintas herramientas dirigidas tanto al proceso de aprendizaje como a la evaluación final.

3. El asesoramiento constante a los alumnos, prestando atención al significado de sus errores y con objeto de que cada uno, a su ritmo, logre mejorar el aprendizaje, ayudados por acuerdos o compromisos.

4. La aceptación de los alumnos como evaluadores de su propio aprendizaje, ofreciendo distintas herramientas desde cuestionarios y rúbricas, hasta portafolios, que les ayuden a evaluarse así mismo.

En el centro de toda la experiencia de aprendizaje están el alumno y la evaluación, ambos configuran la identidad del modelo docente en el espacio

europeo. La evaluación está al servicio del aprendizaje (Palomares, 2007). Comunicar y compartir los criterios de evaluación es una de las prácticas más útiles para implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, estimulando su responsabilidad y convirtiéndoles en los principales protagonistas. Si queremos que los alumnos sean conscientes y responsables de su aprendizaje, es necesario compartir con ellos los logros que se esperan en cada actividad.

La autoevaluación es una de las experiencias de aprendizaje más importantes. Los alumnos son capaces de dirigir su propio aprendizaje si se les anima a ello con cuestionarios o con esquemas y otras herramientas como el portafolio. La reflexión sobre el propio aprendizaje y su representación son un ejercicio de responsabilidad y creatividad que puede estimularse con preguntas cortas, cuestionarios o textos, pero también por medio de datos, ilustraciones, vídeos... (Hernando Calvo 2015). En este sentido, los tests son una de las herramientas de evaluación más comunes en el proceso de aprendizaje. El test, como es sabido, es una prueba destinada a evaluar conocimientos que busca explicar tanto el proceso de aprendizaje como el rendimiento final, reflexionar sobre todo ello y evaluarlo.

1.2 ¿Para estudiar es mejor hacer test que repasar?

Practicar lo aprendido con pruebas cortas refuerza la memoria, según los expertos. El tiempo que los estudiantes invierten en releer o revisar sus notas y material de enseñanza para aprender estaría mejor invertido en hacer tests periódicamente, según una investigación realizada en 2011. Los estudiantes que leyeron un texto sobre un tema científico y luego se hicieron una prueba para recuperar de la memoria lo que habían leído recordaron una semana después un 50% más que los que utilizaron cualquiera de otros dos métodos distintos.

En dos estudios distintos, participó un total de 200 estudiantes. Se utilizaron tres métodos: la lectura simple o repetida de un texto, la lectura con el complemento de elaborar esquemas (un método de codificación que consiste en hacer diagramas de las conexiones de lo que se estudia) y la lectura y posterior práctica de la recuperación de los contenidos estudiados. Esto último consistió en que, sin el texto delante, los estudiantes escribieron lo que recordaban de este de forma libre en 10 minutos. A la semana se les hizo a todos un test para comprobar lo que recordaban.

Los dos primeros métodos son muy populares y hacen creer a los estudiantes que aprenden mejor de lo que lo hacen en realidad. “Cuando los estudiantes tienen el material delante, creen que lo conocen mejor de lo que lo conocen de verdad”, explica Jeffrey Karpicke (2011) psicólogo de la Universidad de Purdue (Estados Unidos), que ha dirigido el trabajo, publicado en la prestigiosa revista *Science*. “Muchos estudiantes no se dan cuenta de que guardar el material y practicar el recuerdo es una estrategia de estudio muy potente”.

Este trabajo es interesante en la medida en que revela que mucha riqueza en la adquisición de información no es algo necesariamente positivo, aunque estuvo

de moda en educación. De hecho, centrarse en cómo recordar la información relevante parece claramente mejor para afianzar el aprendizaje, al menos a corto plazo. Sin embargo, algunos expertos encuentra un problema en este método: "El test de conocimientos se produce con una semana de separación del evento de aprendizaje, por lo que se abre la posibilidad de que a más largo plazo los efectos de positivos de este método se inviertan, algo que pude ocurrir.

Karpicke (2011) reconoce que el estudio elaborado (con esquemas de codificación) es buena para aprender, pero cree que la recuperación de lo aprendido es aún mejor. Sin embargo, reconoce también que lo más acertado sería ver la forma de combinar ambos métodos. Otros expertos creen que sería lo mejor, porque contraponer los procesos de codificación y de recuperación es bastante poco inteligente. De este modo, sería mucho más relevante probar el efecto combinado de ambos.

2. La `App´ Socrative: una TIC para evaluar a los alumnos en tiempo real

2.1 Socrative: objetivo y características generales

Socrative es una aplicación gratuita que permite efectuar test y gestionar un flujo de preguntas y sus resultados de manera sencilla por parte del profesor. El formato de preguntas es variado y pueden ser tipo test con opciones múltiples, preguntas de verdadero/falso y respuestas cortas. Es compatible con cualquier navegador y puede aplicarse a cualquier tipo de dispositivo móvil, bien sea un ordenador portátil, tableta o móvil. Su implementación en el aula es sencilla (conexión wifi) lo que fomenta la participación activa de los estudiantes y su evaluación en tiempo real.

2.2 Contexto académico y uso de la herramienta

En este caso concreto, la práctica docente universitaria con apoyo de TIC se ha realizado en el Grado de ADE del presente curso 2015-2016. Más concretamente, en el segundo cuatrimestre del primer curso, en la asignatura "Historia Económica y Economía Mundial" (6 créditos ECTS). Se trata de una asignatura de formación básica y presencial, dividido en dos partes: clases expositivas y clases prácticas. En general, el aprovechamiento de la asignatura implica la dedicación a tiempo completo por parte del estudiante. Los resultados de aprendizaje de esta asignatura son tres:

1. Describir los principales hechos de la evolución de la economía mundial en el pasado y el presente. Para ello deben utilizar un enfoque histórico que parte de finales del siglo XVIII para llegar hasta el presente. Siguiendo el programa de investigación abierto por Adam Smith en *La riqueza de las naciones* (1776), nos preguntamos cuáles han sido las grandes tendencias en el desarrollo económico de las distintas partes del mundo, así como cuáles son las causas de dichas tendencias.

2. Ofrecer una interpretación sobre las causas de dichos hechos y ponderar sus consecuencias.

3. Comprender el diseño de políticas económicas tendentes a conseguir crecimiento sostenible y estabilidad económica a largo plazo.

Para ello el estudiante deberá demostrar que es capaz de combinar e interpretar dos tipos de informaciones diferentes: por un lado, datos cuantitativos; por el otro, informaciones de carácter cualitativo. En el plano cuantitativo, el estudiante deberá demostrar que es capaz de interpretar la evolución a lo largo del tiempo de las principales magnitudes de la economía mundial. En el plano cualitativo, deberá demostrar que es capaz de insertar los análisis sobre los distintos elementos del cambio económico en el mundo en un marco cronológico coherente que se corresponda con las principales fases de la historia económica mundial. La asignatura se relaciona con otras asignaturas del grado, en particular asignaturas obligatorias del segundo curso como "Economía Española", "Macroeconomía I" y "Macroeconomía II".

Como se ha dicho, la asignatura combina clases expositivas por parte del profesor (dos horas a la semana) con clases prácticas (dos horas a la semana en grupos desdoblados), con objeto de facilitar la participación activa de los estudiantes en el manejo y la discusión de los materiales planteados para su realización en el aula o fuera de ella y su posterior presentación, debate y/o autoevaluación por parte de los alumnos. En este contexto de actividades prácticas (pero también en las clases expositivas) se ha utilizado la aplicación Socrative para evaluar contenidos/conocimientos de Historia Económica Mundial. El uso de la herramienta, desde el inicio de la sesión por parte del profesor hasta la obtención de los resultados de los cuestionarios en tiempo real, aparecen ilustrados de la Figura 1 a la Figura 11.

Figura 1. Socrative Teacher login

Fuente: http://www.socrative.com/

Figura 2. Gestión de los cuestionarios

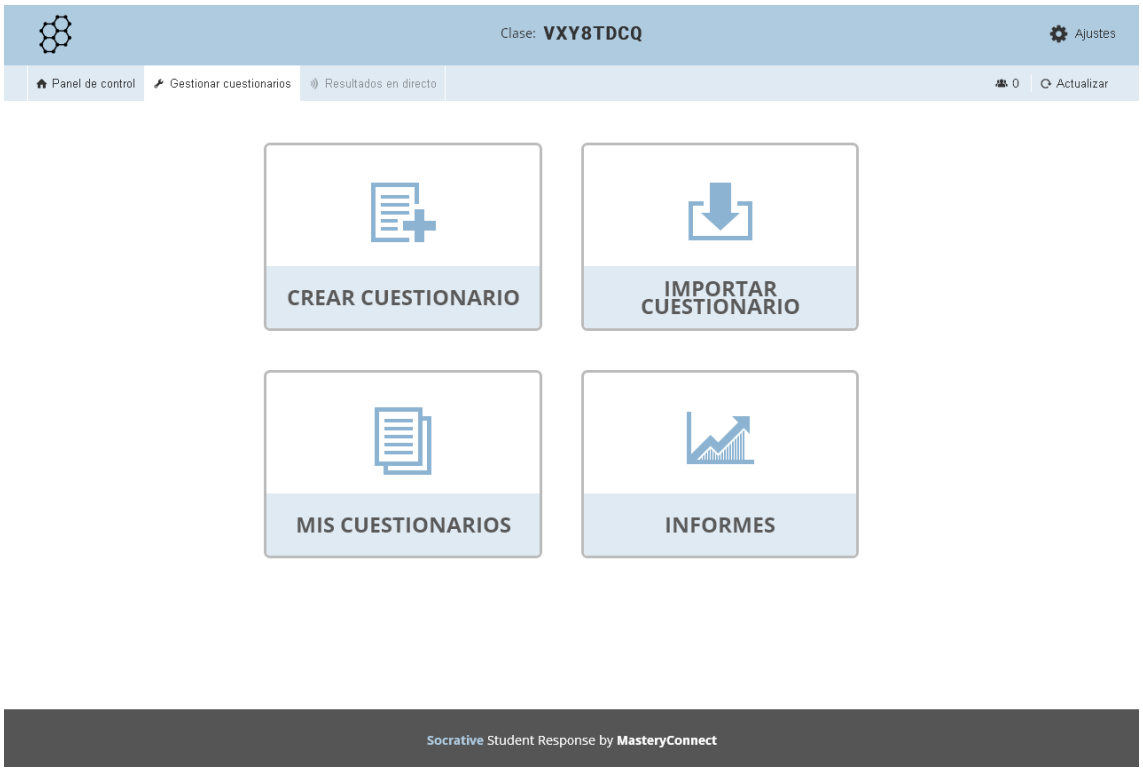


Figura 3. Configuración de un cuestionario por tipos

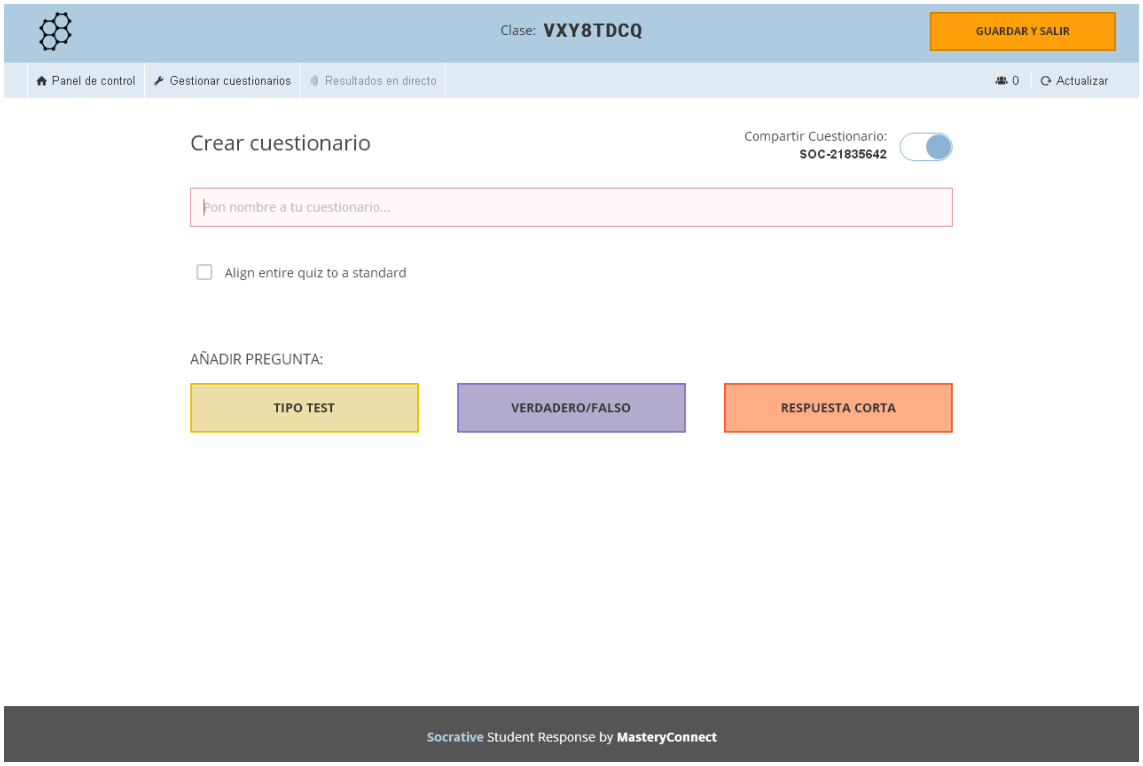


Figura 4. Panel de control del cuestionario

Figura 5. Tipología de cuestionario según guía

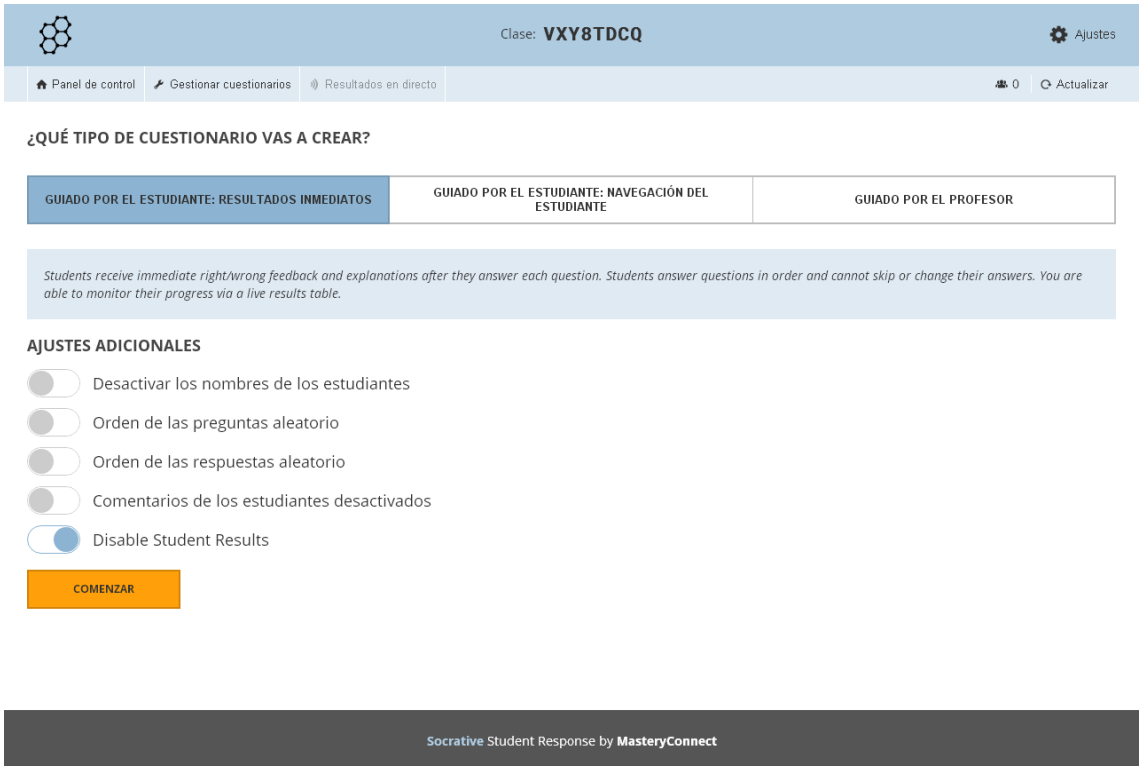


Figura 6. Pregunta rápida

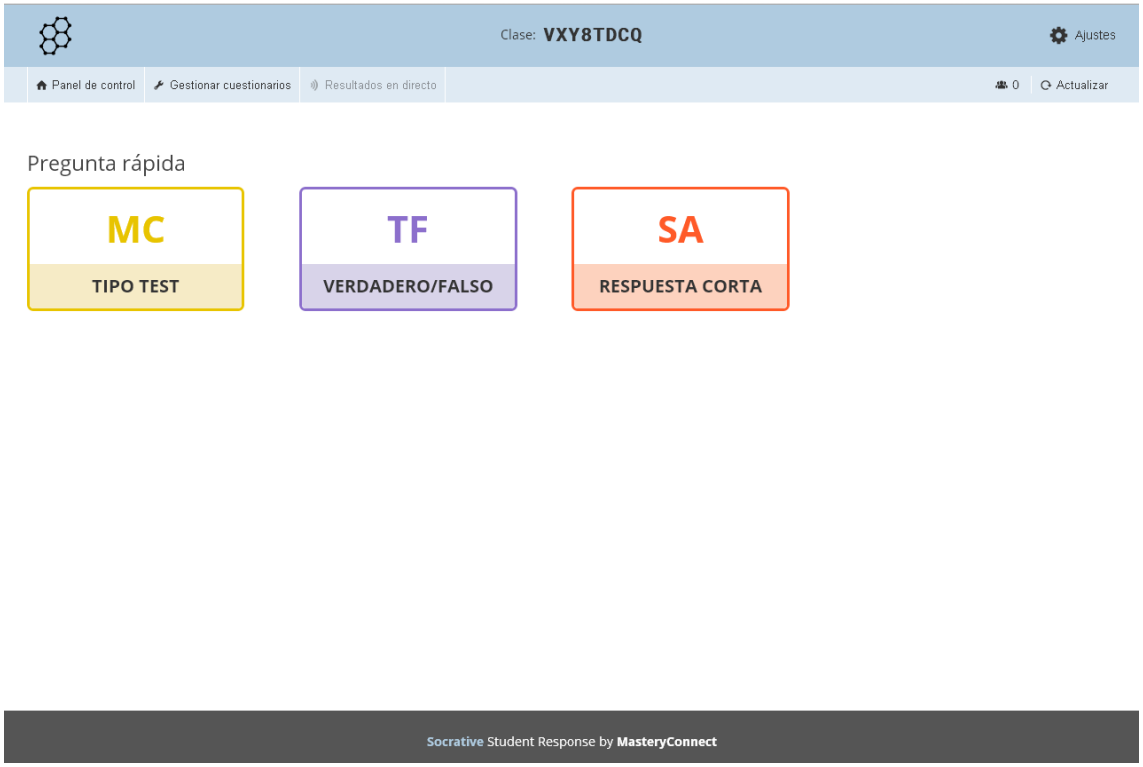


Figura 7. Carrera espacial

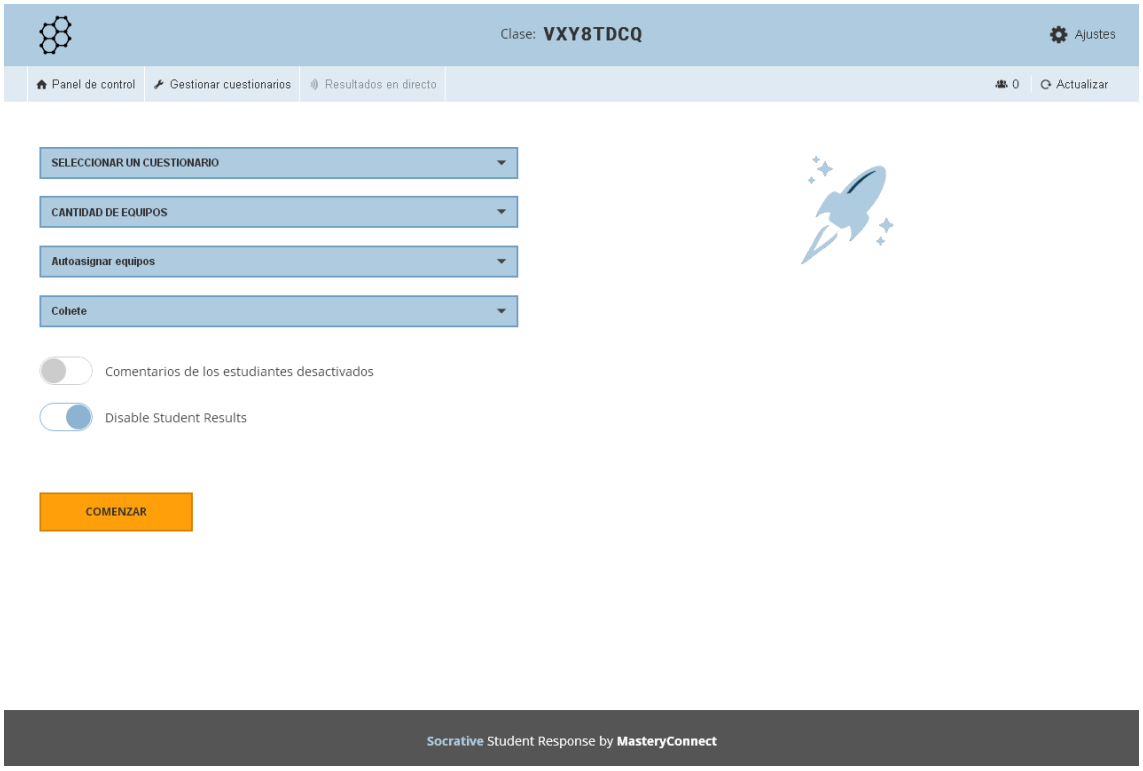


Figura 8. Socrative Student login

Fuente: https://b.socrative.com/login/student/

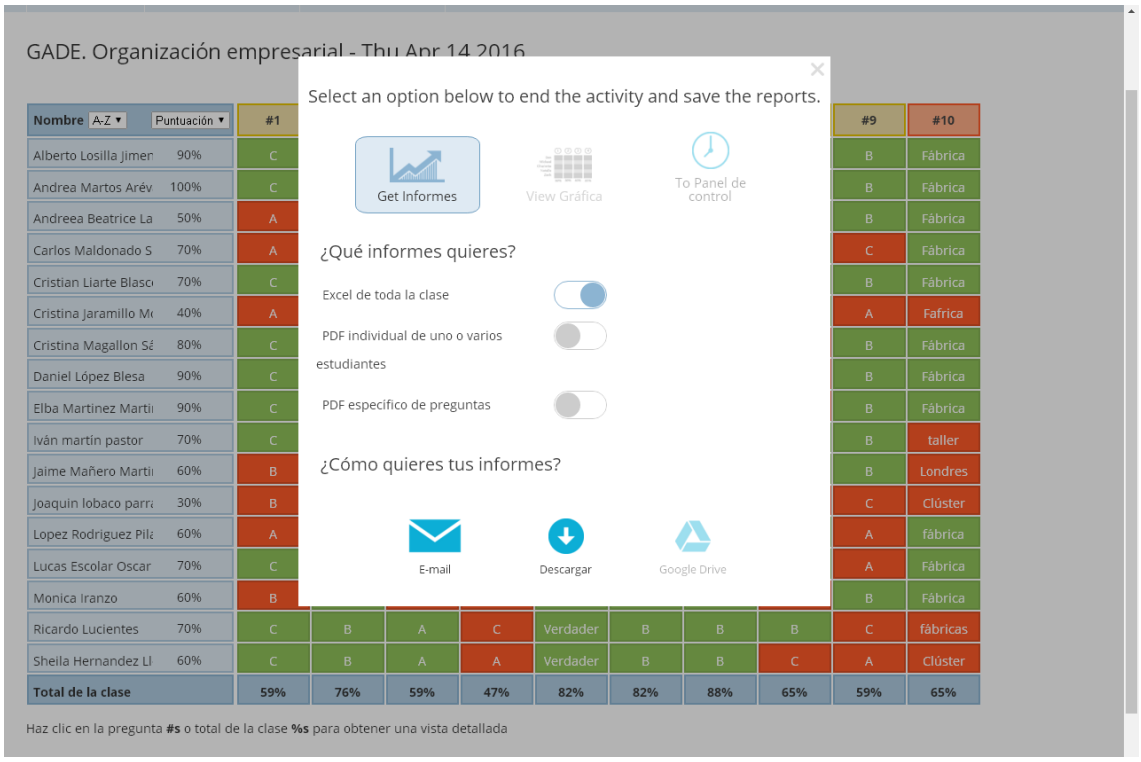
Figura 9. Resultados del cuestionario (I)

GADE. Organización empresarial - Thu Apr 14 2016

Nombre A-Z	Puntuación	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10
Alberto Losilla Jimen	90%	C	B	A	B	Falso	B	B	B	B	Fábrica
Andrea Martos Arév	100%	C	B	A	B	Verdader	B	B	B	B	Fábrica
Andreea Beatrice La	50%	A	C	B	A	Verdader	C	B	B	B	Fábrica
Carlos Maldonado S	70%	A	B	C	B	Verdader	B	B	B	C	Fábrica
Cristian Liarte Blasc	70%	C	C	B	B	Falso	B	B	B	B	Fábrica
Cristina Jaramillo M	40%	A	B	A	A	Verdader	A	A	B	A	Fafrica
Cristina Magallon Sá	80%	C	B	A	B	Verdader	B	A	A	B	Fábrica
Daniel López Blesa	90%	C	B	A	B	Verdader	B	B	C	B	Fábrica
Elba Martinez Marti	90%	C	B	A	B	Verdader	B	B	C	B	Fábrica
Iván martin pastor	70%	C	B	B	A	Verdader	B	B	B	B	taller
Jaime Mañero Marti	60%	B	B	B	C	Verdader	B	B	B	B	Londres
Joaquin lobaco parr	30%	B	B	B	B	Falso	A	B	A	C	Clúster
Lopez Rodriguez Pil	60%	A	C	A	A	Verdader	B	B	B	A	fábrica
Lucas Escolar Oscar	70%	C	C	A	A	Verdader	B	B	B	A	Fábrica
Monica Iranzo	60%	B	B	C	A	Verdader	B	B	A	B	Fábrica
Ricardo Lucientes	70%	C	B	A	C	Verdader	B	B	B	C	fábricas
Sheila Hernandez Ll	60%	C	B	A	A	Verdader	B	B	C	A	Clúster
Total de la clase		**59%**	**76%**	**59%**	**47%**	**82%**	**82%**	**88%**	**65%**	**59%**	**65%**

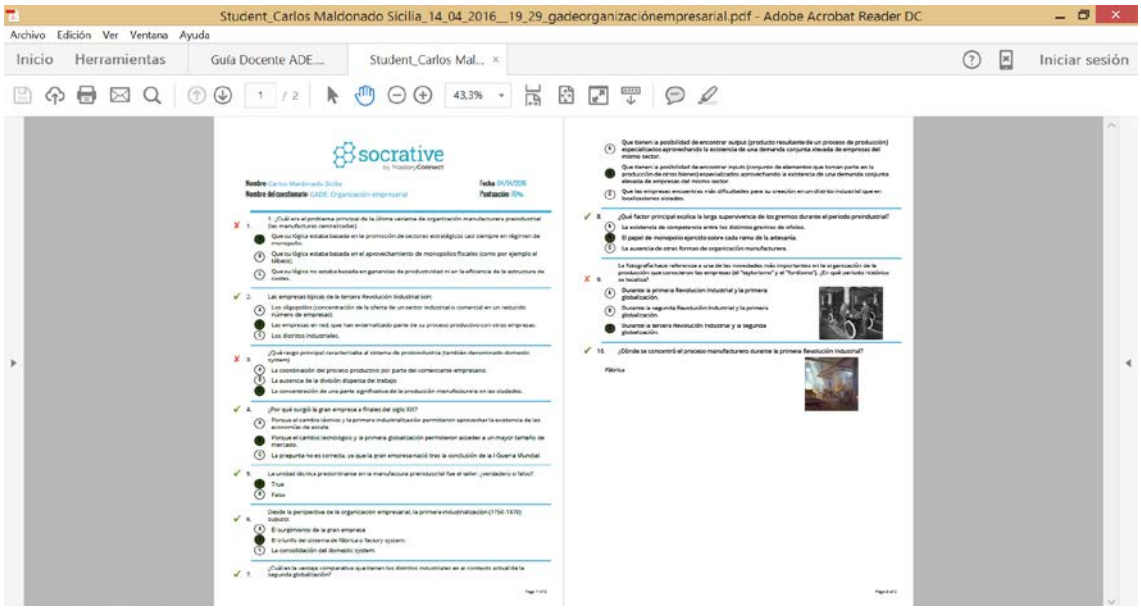
Haz clic en la pregunta **#s** o total de la clase **%s** para obtener una vista detallada

Figura 10. Resultados del cuestionario (II)



Fuente: https://b.socrative.com/teacher/#dashboard

Figura 11. Resultados del cuestionario (III): PDF individual de un estudiante



Fuente: https://b.socrative.com/teacher/#dashboard

Conclusiones

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior los campus españoles se enfrentan con interés a la renovación tecnológica y prueba nuevas metodologías de enseñanza dirigidas a un alumnado cada vez más digital. Las nuevas tecnologías ya están aquí y están para quedarse. El reto es introducirlas en la educación y en las metodologías activas de forma eficaz para unas generaciones que ya están completamente habituada a ellas: los nativos digitales.

Las TIC están llenas de ventajas: aumentan el interés la motivación de los alumnos al utilizar herramientas y formas de trabajo que reconocen como propias; mejoran la productividad del trabajo escolar a todos los niveles, tanto desde un punto de vista de gestión administrativa como de gestión del aprendizaje (así los alumnos aprenden más y mejor), y abren una ventana de oportunidad para la transformación de las metodologías pedagógicas: enseñar y aprender de forma más acorde con las necesidades y las posibilidades de la sociedad del conocimiento. Ejemplos de estos cambios metodológicos son el *flipped classroom* (que significa algo así como la clase al revés) o el aprendizaje basado en proyectos, en el que el protagonista del aprendizaje es el alumno que trabaja de forma autónoma sobre un tema. Las tecnologías que irrumpen en el escenario son diversas: los distintos soportes digitales (ordenadores portátiles, tabletas, móviles inteligentes), la pizarra digital interactiva, los llamados campus virtuales (*moodle*), los programas de edición de videos y un sinfín de aplicaciones educativas.

Aunque un buen docente sin tecnología puede conseguir también buenos aprendizajes, en el entorno actual de una sociedad hipertecnologizada es altamente recomendable el uso de herramientas que promuevan un aprendizaje más activo, reflexivo y significativo, al tiempo que favorezca la interacción entre el binomio profesor-estudiante. En este entorno, la aplicación Socrative es un ejemplo actual de aplicación educativa que puede ser fácilmente utilizada en la enseñanza universitaria.

Esta comunicación ha presentado las posibilidades de aprendizaje de Socrative en la educación superior. Al ser su principal objetivo valorar a los alumnos a través de dispositivos móviles en tiempo real, este trabajo ha mostrado su aplicabilidad en el área de conocimiento de la Historia Económica Mundial, en concreto entre alumnos de primer curso del Grado de ADE de la asignatura "Historia Económica y Economía Mundial". En general, los resultados han sido satisfactorios, mejorando la motivación de los estudiantes y consiguiendo progresos significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación, que ha cosechado una gran difusión, presenta las siguientes ventajas:

1. Es una aplicación GRATUITA.

2. PERMITE efectuar cuestionarios y gestionar el flujo de preguntas y sus resultados de manera SENCILLA por parte del profesor.

3. El formato de preguntas es VARIADO y pueden ser tipo test con opciones múltiples, preguntas verdadero/falso y respuestas cortas.

4. Es COMPATIBLE con cualquier navegador y puede aplicarse a cualquier tipo de dispositivo móvil, bien sea un ordenador portátil, tableta o móvil.

5. Permite formar grupos y fomenta la PARTICIPACIÓN ACTIVA y la MOTIVACIÓN de los estudiantes en clase.

6. Su implementación en el aula es SENCILLA (conexión wifi).

7. La EVALUACIÓN de los alumnos (a nivel individual o de grupos) es en TIEMPO REAL.

8. Es aplicable a cualquier TITULACIÓN ACADÉMICA.

Agradecimientos

Agradezco a los alumnos del grupo 113 de primer curso del Grado de ADE (curso 2015-2016) de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza (Campus Paraiso) su colaboración para llevar a cabo esta práctica en la docencia universitaria con apoyo de TIC a través de la aplicación Socrative.

Referencias bibliográficas

Alejandre Marco, J.L. (2015) *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2014*. Zaragoza.

Benito, A. y Cruz, A. (2011): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid.

Biggs, J. (2015) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid

Hernando Calvo, A. (2015) *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid.

Karpicke, J. y Blunt, J. (2011) "Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping", *Science*, 331, pp. 772-775.

Palomares, A. (2007) *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca.

Zabalza, M.A. (2014) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid.

Nuevas prácticas en Historia Económica: la elaboración y presentación de un póster académico*

New practices in Economic History: preparation and presentation of an academic poster

Esther M. Sánchez Sánchez
Universidad de Salamanca

M. del Mar Cebrián Villar
Universidad de Salamanca

Elisa Botella Rodríguez
Universidad de Salamanca

Resumen:

Un porcentaje significativo de nuestros alumnos de la Universidad de Salamanca abordan las asignaturas del área de Historia Económica que se imparten en los Grados de Economía, ADE, Pymes e Ingeniería Técnica Agrícola con un gran desinterés, un bajo nivel de conocimientos previos y un escaso espíritu crítico. ¿Cómo mejorar su atención, esfuerzo y preparación? ¿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? Una de las claves está, a nuestro entender, en la introducción de prácticas de aprendizaje activo basadas en el uso de nuevas tecnologías y metodologías. El objetivo de esta comunicación es exponer los resultados relativos a una de estas prácticas: la elaboración y presentación de un póster académico. Con la experiencia acumulada de dos cursos y cinco asignaturas distintas, presentaremos las características, procedimientos, ventajas e inconvenientes de esta actividad, así como los conocimientos, habilidades y actitudes que potencia en el alumnado.

Palabras clave: Historia Económica, Prácticas, Póster académico.

Abstract:

A significant percentage of students from the University of Salamanca deal with the courses taught by the area of Economic History (B.A. in Economics, Business Administration, Small and Medium Business Management and Technical Agricultural Engineering) with a great indifference, a low-level of previous knowledge and little critical thinking. How could we develop their attention, effort and expertise? How could they benefit from their huge capacity to access to multiple information and technology resources? How their academic performance could ultimately be improved? One of the main keys is,

in our view, the introduction of active learning practices based on the use of new technologies and methodologies. The aim of this paper is to explain the results achieved from one of this practices: the preparation and presentation of an academic poster. The accumulated experience of two academic years and five different courses and subjects will allow us to present the procedure, advantages and disadvantages of this activity, as well as the main know-how, skills and attitudes reinforced or acquired by the students.

Keywords: Economic History, Practices, Academic poster.

Introducción

El *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) implica la puesta en funcionamiento de un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico que permita a los estudiantes universitarios adquirir y desarrollar las competencias y habilidades necesarias para generar una "sociedad del conocimiento" (Keeling, 2006). El EEES parte de la premisa de que los futuros graduados vivirán en un entorno internacional cada vez más competitivo y global, por lo que tendrán que enfrentarse a un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de su vida laboral (Mora y Vila, 2003). No obstante, el EEES no busca únicamente la implicación y participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, también intenta estimular un cambio en la cultura docente a partir de una mayor intervención del profesorado en el uso de metodologías activas (Biggs, 1996; Carvallo, 2002, 2009; López Noguero, 2005; Fernández, 2010). El profesorado no ha de limitarse, por tanto, a impartir y evaluar conocimientos (competencias específicas), sino que además ha de contribuir a la adquisición y desarrollo de otras destrezas en el alumnado (competencias trasversales). En definitiva, el EEES nos demanda la actualización de contenidos, metodologías docentes y sistemas de evaluación.

La inclusión de asignaturas de Historia Económica como materia básica en los Grados impartidos en las Facultades de Economía y Empresa es coherente con el nuevo protagonismo que esta disciplina está adquiriendo en el debate académico a escala internacional. La Historia Económica aporta al estudiante una perspectiva amplia del mundo en el que vive, indispensable para acometer un análisis en profundidad de su realidad presente e incluso futura. Permite comprender las causas de las enormes disparidades en la renta per cápita y en el nivel de desarrollo socio-económico; proporciona, con su perspectiva de largo plazo y su enfoque multidisciplinar, los instrumentos necesarios para entender, interpretar y responder a los retos de las sociedades contemporáneas. Ahora bien, la mayoría de nuestros alumnos 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 su utilidad en los Grados de Economía, Empresa y otras ciencias sociales distintas a la Historia. Bien al contrario, asocian la Historia (Económica) con la lectura de textos aburridos e incomprensibles, y la memorización de datos inútiles. En su mayoría, no han realizado sino 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, relacionar teoría y práctica, y resolver problemas mínimamente complejos o simplemente diferentes a los habituales. Paradójicamente, estas nuevas generaciones de jóvenes tienen un potencial enorme en cuanto a espontaneidad, creatividad, trabajo multitarea, acceso a medios tecnológicos y mejora de las TICs.

¿Cómo contribuir a mejorar el interés, esfuerzo y preparación de los estudiantes que cursan asignaturas del área de Historia Económica? ¿Cómo aprovechar el gran potencial derivado de su capacidad de acceso a múltiples recursos y medios tecnológicos? ¿Cómo mejorar, en último término, su rendimiento académico?

Consideramos que una de las claves radica en la introducción de nuevas prácticas o prácticas "modernas" de aprendizaje activo, que a partir del uso de nuevas tecnologías y metodologías consigan aumentar la motivación y, de ahí, el rendimiento académico de los estudiantes. Entendemos rendimiento académico como los resultados inmediatos del proceso educativo, medidos a través de los diferentes indicadores del grado de éxito de los alumnos en la superación de las asignaturas que cursan, y principalmente a través de las calificaciones, que hoy por hoy constituyen el mejor, o al menos el más accesible, indicador (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). En el bajo rendimiento académico también pueden influir, y así lo han detectado algunos autores, variables relacionadas con el profesorado, como la falta de estrategias de motivación, la escasa comunicación profesor-alumno o el tipo de ejercicios y exámenes (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

El objetivo de este trabajo es presentar una de las prácticas que más éxito ha tenido en las asignaturas que imparte el área de Historia Económica de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca: la elaboración y exposición de un póster académico. Esta práctica permite, a la vez, una alta participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una doble interacción a nivel *vertical* (profesor-alumno) y *horizontal* (alumno-alumno), y la utilización de un amplio abanico de recursos tecnológicos. El paper se divide en tres apartados: en el primero se exponen, sucintamente, la definición, características y requisitos de un póster académico; en el segundo se explica la metodología aplicada en esta práctica; el tercero da cuenta de los resultados obtenidos. Cierran unas breves conclusiones.

1. ¿Qué es y qué no es un póster académico?

Según el diccionario de la RAE, un póster es un "cartel que se fija en la pared sin finalidad publicitaria o habiendo perdido ese carácter"[1]. Un póster académico es un documento de gran formato que sirve para transmitir conocimientos sobre un tema, combinando texto y elementos visuales (tablas, gráficos, fotografías...) para obtener una presentación rigurosa pero a la vez amena, agradable y atractiva. A diferencia del póster científico, no expone los resultados de una investigación más o menos novedosa con el fin de captar la atención de otros investigadores, sino que presenta unos contenidos historiográficamente conocidos a estudiantes que por lo general los desconocen o sólo conocen superficialmente.

Dispuesto en horizontal o vertical, el póster suele estar integrado por las partes siguientes: *Título*, que debe reflejar el tema con precisión y concisión, incluyendo el máximo de información en el mínimo número de palabras (1-2 líneas, en forma de afirmación o pregunta); *Nombre y filiación* (en nuestro

*Este estudio se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Estrategias para mejorar la motivación y el rendimiento en las asignaturas de Historia Económica: la oferta de prácticas innovadoras* (Universidad de Salamanca-Vicerrectorado de Docencia, Programa de Mejora de la Calidad-Planes de Formación e Innovación, convocatoria 2015, ref. ID2015/0181).
[1] http://dle.rae.es/?id=TpMNsBk (consultado en mayo 2016).

caso, titulación, curso y grupo) del autor o autores; *Introducción*: ha de presentar brevemente el tema, justificar su interés y enunciar los grandes objetivos del trabajo; *Desarrollo* o exposición de los contenidos más relevantes, combinando (c. 50-50%) texto y elementos gráficos (con indicación de la/s fuente/s); *Conclusión*, que resalte, a modo de recapitulación, las dos o tres ideas clave; *Referencias bibliográficas* (4-5 títulos o páginas web); y, en su caso, *Agradecimientos*.

El póster ha de ser breve, preciso, comprensible, ordenado y atractivo. El espacio es limitado, por lo que su objetivo no es informar exhaustivamente y con todo lujo de detalles, sino seleccionar y presentar la información más significativa y más directamente relacionada con el objeto de estudio. Además, ha de comprenderse *per se*, sin requerir para su entendimiento el recurso inmediato a fuentes externas. A la vez, ha de resultar atractivo, de forma que genere en el auditorio expectativa, curiosidad y ganas de saber más sobre el tema. Por último, ha de prestar atención al lenguaje, evitando la inclusión de faltas de ortografía, faltas de expresión e incluso simples erratas. Aunque, de alguna manera, vamos a "vender un tema", se trata de un trabajo académico y no publicitario, por lo que ha de atenerse a criterios de rigurosidad, seriedad y buen gusto[2].

En internet existen numerosas páginas con recursos para elaborar posters, en particular consejos relativos al formato (tamaño, tipo y estilo de letra, distribución de espacios, combinaciones de colores y formas...) y plantillas descargables gratuitamente[3] .

2. Metodología

El EEES implicó la organización de las clases en teóricas (presentación y discusión de los temas incluidos en el programa oficial de la asignatura) y prácticas (aproximaciones, con material específico, a cuestiones concretas del temario, con la intención de aclarar o ampliar conocimientos y competencias). La evaluación de las clases teóricas se realiza con un examen final, normalmente escrito (60% de la nota), y la evaluación de las clases prácticas a partir de ejercicios realizados a lo largo del curso (40% de la nota). Numerosos estudios, basados en experiencias directas, han demostrado la estrecha relación entre evaluación continua, aumento de rendimientos y mejora de resultados (Delgado y Oliver, 2006; Herman, Aschbacher y Winter; López Mojarro, 2001). En concreto, el sistema de evaluación continua incrementa el porcentaje de alumnos que aprueban las asignaturas en primera convocatoria, ya sea en relación con el número de alumnos presentados para ser evaluados (tasa de éxito), ya sea en relación con el total de alumnos matriculados (tasa de

[2] Más detalles en Block (1996), Wolcott (1997), Gosling (1999), Guardiola (2010) y Revuelta (2010).

[3] Por ejemplo: http://www.posterpresentations.com/html/free_poster_templates.html, http://colinpurrington.com/tips/poster-design#templates, http://www.postersession.com/poster-templates.php, https://phdposters.com/ (consultadas en mayo 2016).

rendimiento). Las prácticas permiten una mayor interrelación con el profesor y facilitan la asimilación de contenidos, un hecho que los alumnos suelen reconocer –y valorar positivamente- en las encuestas de evaluación del profesorado[4].

El aprovechamiento de las clases prácticas resulta primordial en las asignaturas del área de Historia Económica impartidas en los Grados de Economía, ADE, Pymes e Ingeniería Técnica Agrícola de la Universidad de Salamanca, especialmente en los primeros cursos de ADE y Pymes, dónde la carga docente de la Historia Económica es tan sólo de 3 ECTS. La selección de temas a tratar en las clases prácticas no ha de ser, por tanto, casual, sino directamente encaminada a rellenar los *gaps* de las clases teóricas. La práctica del póster nos permite abarcar varios temas no tratados o sólo esbozados mínimamente en las clases teóricas. Por ejemplo, temas de Historia Económica de España (desaparecida) en las asignaturas de Historia Económica Mundial (obligatoria), estudios de caso (empresas, autores, escuelas de pensamiento...) en Historia de la Empresa o Historia del Pensamiento Económico, análisis comparativos entre un acontecimiento o proceso del pasado y otro del presente, líneas de tiempo en las que ubicar acontecimientos y procesos históricos, etc.

La práctica del póster se plantea como una práctica obligatoria a realizar en grupos de 2 a 4 estudiantes (2-3 en los grupos menos numerosos, 3-4 en los más numerosos). El profesor aporta previamente todas las indicaciones necesarias, en particular sobre los temas a tratar, la estructuración de contenidos y los plazos y modalidades de entrega. Cada grupo de estudiantes elegirá libremente un tema de entre un listado propuesto por el profesor. Los temas se eliminarán de la lista a medida que se adjudiquen, a fin de evitar repeticiones. Conviene insistir, desde el principio, en la necesidad de utilizar fuentes de diversa procedencia, saber distinguir entre información relevante y accesoria, y penalización de los posibles plagios. También es recomendable mostrar, a modo de ejemplo, posters de otros años, cursos o asignaturas.

Una vez seleccionado el tema, cada grupo habrá de abordar sucesivamente las fases siguientes: 1) búsqueda y selección de información; 2) planificación de diseño y contenidos; 3) elaboración; y 4) presentación. El profesor 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.

Los posters terminados se colgarán, previa conversión a pdf o jpg[5], en el Campus Virtual, de modo que todos los matriculados en la asignatura tengan

[4] Véanse, entre otros, los estudios genéricos de Brockbank y Mcgill (2002), Brown y Glasner (2003), Delgado y Oliver (2006) y el específico para Historia Económica Mundial de Ramon-Muñoz (2014).

[5] Para el diseño del póster puede utilizarse cualquiera de los sofwares disponibles, desde el más sencillo y conocido Power-Point hasta otros (libres o de pago) más especializados, como Canva, Piktochart, Inkscape, InDesign, QuarkXPress o Keynote (Mac). No es frecuente que los estudiantes acudan a empresas especializadas que ofrecen estos servicios. Ello no cambiaría, en cualquier caso, los objetivos de esta práctica.

acceso a ellos. El sistema *Ephorus* permitirá detectar posibles plagios, en cuyo caso ese trabajo quedará automáticamente calificado con un 0. Unos días después de ser subidos al Campus Virtual, serán expuestos brevemente (5-10 minutos, dependiendo del número de alumnos) en la clase práctica correspondiente. Tanto el formato impreso como la proyección desde el ordenador se ajustan perfectamente a los fines de la presentación. La elección del portavoz del grupo se hará por sorteo, a fin de evitar *free-riders* y promover que todos los miembros del equipo tengan un conocimiento global del trabajo. Sorprendentemente, ésta será la primera vez que algunos de nuestros estudiantes, sobre todo de los primeros cursos, hablen en público. Unos se lanzan sin problema, siéndose seguros en clases reducidas con varios meses de rodaje; otros demuestran un "miedo escénico" difícil de superar a corto plazo. Al término de cada presentación, tanto el profesor como los compañeros tendrán ocasión de efectuar preguntas, que cualquier miembro del grupo objeto de evaluación podrá contestar.

El poster aportará un máximo de 1 o 2 puntos de la nota final de la asignatura (25-50% de la nota de prácticas y 10-20% de la nota total). Los temas presentados y debatidos pasarán a formar parte del temario global, de modo que podrán ser objeto de preguntas en el examen final. En próximos cursos, consideraremos la posibilidad de tener en cuenta, junto a la evaluación del profesor, la co-evaluación por parte de los alumnos.

3. Resultados

Esta práctica se ha realizado durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015/2016 en cinco asignaturas de cuatro titulaciones distintas: Historia Económica (1º ADE, obligatoria), Historia Económica Contemporánea (1º Pymes, obligatoria), Historia de las Relaciones Económicas Internacionales (4º Economía, optativa), Historia del Pensamiento Económico (3º Economía, obligatoria) e Historia Agraria (3º Ingeniería Técnica Agrícola, optativa). 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 la asignatura.

Además de completar y reforzar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, estos alumnos han conseguido y/o potenciado una serie de habilidades y actitudes:

- Búsqueda y selección de información, tanto cuantitativa como cualitativa, procedente de diversos ámbitos: webs, bibliotecas, hemerotecas, archivos históricos, bases de datos, prensa cotidiana y especializada, etc. En particular, el estudiante aprende a elegir y filtrar datos entre la cantidad ingente de información accesible vía internet.

- Planificación óptima de tareas y tiempos: dentro y fuera del aula; de forma autónoma y en equipo.

- Mejora de la capacidad de tomar decisiones en distintos contextos y situaciones.

- Mejora de la capacidad de síntesis: identificación, comprensión y explicación de ideas clave; distinción entre información esencial y secundaria; integración de texto y material gráfico.

- Mejora de habilidades comunicativas escritas y orales, demostradas en la fase de elaboración del trabajo en equipo y en las etapas finales de redacción y exposición del mismo.

- Conocimiento de herramientas informáticas comunes en el ámbito académico.

- Ejercicio de buenas prácticas académicas, fundamentalmente evitar el plagio y saber citar según los estándares al uso.

En el otro extremo de la balanza, hemos detectado algunas debilidades, entre las que podemos destacar las tres siguientes:

- La búsqueda de información suele limitarse a los recursos disponibles en internet. Es rarísimo que se acuda a bibliotecas, archivos y centros de documentación especializados. Se utilizan de forma masiva la wikipedia, los blogs de opinión, la prensa cotidiana y las páginas corporativas de empresas, y apenas se consultan libros o artículos científicos. Las informaciones disponibles en estos foros se toman como verdades irrefutables y la crítica de fuentes brilla por su ausencia.

- Autores y oyentes se quedan únicamente con las tres o cuatro ideas principales defendidas en el poster. A corto plazo, el grado de profundidad de los conocimientos adquiridos suele ser por tanto bastante bajo (lo que concuerda con la dinámica general de las asignaturas del área de Historia Económica, especialmente las de 3 ECTS). No obstante, varios alumnos nos han comentado su interés por alguno de los temas tratados y su intención de profundizar más al respecto, “en cuánto acaben evaluaciones y tengan más tiempo”.

- Una parte no desdeñable de los alumnos se muestran más preocupados por el continente que por el contenido, dedicando más tiempo al diseño gráfico del poster que a la búsqueda, selección y aprendizaje de los contenidos allí incluidos.

A modo de conclusión

Desde que comenzamos nuestra labor docente, observamos que el desinterés y apatía con que muchos estudiantes abordaban las asignaturas del área de Historia Económica derivaba en gran medida de la realización, en etapas formativas previas, de prácticas “tradicionales” basadas en comentarios de

textos y otros materiales a partir de fotocopias fijas. Consideramos, en consecuencia, que la introducción de prácticas novedosas, basadas en la implicación activa de los alumnos y en el uso de tecnologías modernas, incidiría positivamente en su motivación y, de ahí, en sus resultados académicos.

La práctica del póster ha proporcionado resultados muy satisfactorios en lo que a paticipación, interés y rendimiento de los estudiantes se refiere. Ha contribuido a mejorar habilidades y actitudes como la búsqueda y selección de información, la capacidad de síntesis, el trabajo autónomo y en equipo dentro y fuera del aula, la comunicación escrita y oral, la planificación óptima de tiempos y espacios, y el ejercicio de buenas prácticas académicas. Con muy pocas excepciones, los estudiantes de todas las titulaciones y cursos se han implicado activamente en la elaboración del ejercicio. Los consultados, o que han manifestado libremente su opinión, han valorado positiva o muy positivamente esta actividad, calificándola de "diferente", "entretenida", "útil" e "interesante". Incluso han sugerido la posibilidad de exponer sus trabajos impresos en el hall de la Facultad. Todo ello ha redundado en beneficio de la Historia Económica y, en general, de la trayectoria académica (y probablemente también profesional) de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Biggs, J. (1996), "Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16.

Block, S. (1996), "The DO and DON'Ts of Poster Presentation", *Biophysical Journal*, 71, pp. 3527-3529.

Brockbank, A. y Mcgill, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*, Madrid, Morata.

Brown, S. y Glasner, A. (2003), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea.

Carballo, R. (2002), *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Madrid, Universidad Complutense.

Carballo, R. (2009), *Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias e alumnos universitarios*, Madrid, Díaz de Santo.

Conejero, J. A., Jordán, C. (2015), "El póster científico como medio para desarrollar la competencia de comunicación", *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante*, Universidad de Alicante, pp. 2919-2929.

Delgado, A., Oliver, R. (2006), "La evaluación continua en un nuevo escenario docente", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3/1.

Fernández, A. (2010), "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, 8/1.

Gosling, P. J. (1999), *Scientist's guide to poster presentation*, New York, Kluber Academic/Plunum Pub.

Guardiola, E. (2010), "El póster científico", en E. Serés, L. Rosich y F. Bosch, coords., "Presentaciones orales en biomedicina. Aspectos a tener en cuenta para mejorar la comunicación", *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve*, 20, pp. 85-102.

Herman, J.L., Aschbacher, P.R., Winter, L. (2007), *Guía práctica para una evaluación alternativa*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculo Development.

Keeling, R. (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 Mojarro, M. (2001), *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Madrid, Edelvives.

López Noguero, F. (2005), *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Madrid, Narcea.

Mora, J.G; Vila. L.E. (2003), "The Economics of Higher Education", en Roddy Begg, eds., *The Dialogue between Higher Education Research and Practice, Klubwer Pub*, pp. 121-134.

Pinto, G. (2005), "Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos en el nuevo marco educativo", *Revista Industria* XXI, 8, pp. 45-49.

Ramón-Muñoz, Ramon (2014), "Evaluación continua y rendimiento académico: un estudio de caso", Comunicación presentada al *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (Santiago de Compostela, 26-27 junio 2014).

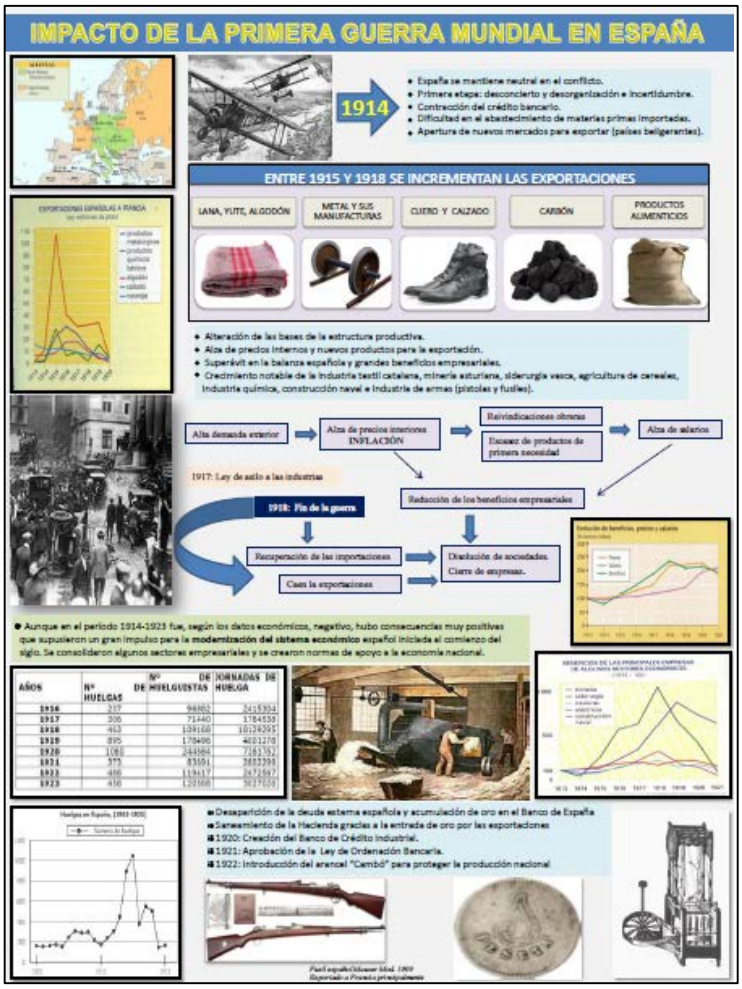
Revuelta, G., coord., (2010), *Taller sobre elaboración de pósteres científicos*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

Rodríguez, S.; Fita, S.; Torrado, M. (2004), "El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad", *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.

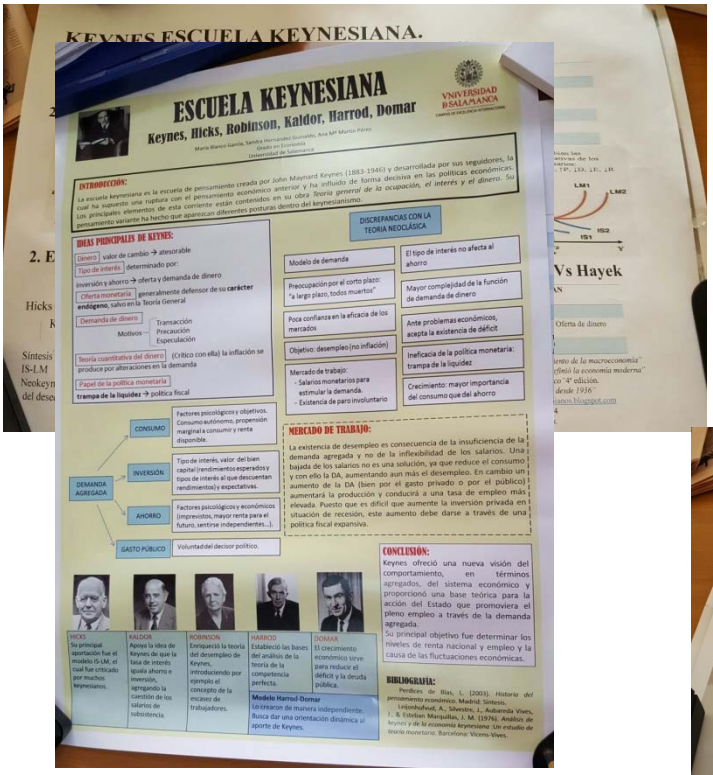
Tejedor, F.J.; García-Valcárcel, A. (2007), "Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES", *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473.

Wolcott, T.G. (1997), "Mortal sins in poster presentations or how to give the poster no one remembers", *Newsletter of the Society for Integrative and Comparative Biology*, pp. 10-11.

Apéndice. Ejemplos de pósters elaborados por los estudiantes de Historia Económica (1º ADE), Historia de las Relaciones Económicas Internacionales (4º Economía) e Historia del Pensamiento Económico (3º Economía).


IMPACTO DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN ESPAÑA
1914
España se mantiene neutral en el conflicto.
Primera etapa: desconcierto y desorganización e incertidumbre.
Contracción del crédito bancario.
Dificultad en el abastecimiento de materias primas importadas.
Apertura de nuevos mercados para exportar (países beligerantes).
ENTRE 1915 Y 1918 SE INCREMENTAN LAS EXPORTACIONES
LANA, YUTE, ALGODÓN
METAL Y SUS MANUFACTURAS
CUERO Y CALZADO
CARBÓN
PRODUCTOS ALIMENTICIOS
Alteración de las bases de la estructura productiva.
Alza de precios internos y nuevos productos para la exportación.
Superávit en la balanza española y grandes beneficios empresariales.
Crecimiento notable de la industria textil catalana, minería asturiana, siderurgia vasca, agricultura de cereales, industria química, construcción naval e industria de armas (pistolas y fusiles).
Alta demanda exterior
Alza de precios interiores INFLACIÓN
Reivindicaciones obreras
Escasez de productos de primera necesidad
Alza de salarios
1917: Ley de auxilio a las industrias
1918: Fin de la guerra
Reducción de los beneficios empresariales
Recuperación de las importaciones
Caen la exportaciones
Disolución de sociedades. Cierre de empresas.
Aunque en el período 1914-1923 fue, según los datos económicos, negativo, hubo consecuencias muy positivas que supusieron un gran impulso para la modernización del sistema económico español iniciada al comienzo del siglo. Se consolidaron algunos sectores empresariales y se crearon normas de apoyo a la economía nacional.
AÑOS
Nº HUELGAS
Nº DE HUELGUISTAS
JORNADAS DE HUELGA
1916 317 96862 2415304
1917 306 71440 1784558
1918 413 109166 10124955
1919 895 176496 4601276
1920 1081 244364 7161352
1921 575 83101 2832294
1922 456 119417 2472667
1923 456 120168 3427688
Desaparición de la deuda externa española y acumulación de oro en el Banco de España
Saneamiento de la Hacienda gracias a la entrada de oro por las exportaciones
1920: Creación del Banco de Crédito Industrial.
1921: Aprobación de la Ley de Ordenación Bancaria.
1922: Introducción del arancel "Cambó" para proteger la producción nacional

EL AUGE DEL TURISMO EXTRANJERO EN LA ESPAÑA DE LOS AÑOS 60
Anna Fedyushina
Philippe Martínez
Salamanca, 2016
FACTORES DE ATRACCIÓN
Proximidad
Bajos precios
Clima – sol y playas
País exótico y peculiar
SPAIN
CONTEXTO EXTERNO
Desarrollo socio-económico de Europa Occidental:
mayor poder adquisitivo;
vacaciones pagadas;
más tiempo de ocio.
Fin del aislamiento internacional del régimen franquista (Franco – un "mal menor" frente al comunismo)
PAÍSES DE ORIGEN, NÚMERO DE VISITANTES E INGRESOS, 1959-1969
MEDIDAS TOMADAS POR EL GOBIERNO
Fin de autarquía económica (Planes de Estabilización y de Desarrollo)
Propaganda de la imagen estereotipada de España en el extranjero
Reducción de los trámites burocráticos al cruzar las fronteras
Fijación de precios de servicios turísticos
Legislación (leyes de Competencias Turísticas y de Centros y Zonas de Interés Turístico Nacional)
Creación de instituciones de formación e investigación en el sector turístico
CONSECUENCIAS
TURISMO DE MASAS – EL "PETRÓLEO DE ESPAÑA"
Líder del turismo mundial´64
SPAIN IS DIFFERENT!
Contacto con lo extranjero
Estacionalidad y concentración
Déficit
Beneficios a corto plazo
Urbanización
Efecto intersectorial, tercarización de la economía
Falta de gestión adecuada
Impacto ecológico
BIBLIOGRAFÍA


KEYNES ESCUELA KEYNESIANA.
ESCUELA KEYNESIANA
Keynes, Hicks, Robinson, Kaldor, Harrod, Domar
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
INTRODUCCIÓN:
IDEAS PRINCIPALES DE KEYNES:
DISCREPANCIAS CON LA TEORÍA NEOCLÁSICA
MERCADO DE TRABAJO:
CONCLUSIÓN:
BIBLIOGRAFÍA:

LA ESCUELA AUSTRIACA
TEÓRICOS DEL PROCESO DE MERCADO
Carl Menger (1840-1921)
Eugen von Böhm-Bawerk (1851-1914)
Friedrich A. von Hayek
Ludwin von Mises

Una revisión de los recursos educativos multimedia

A Review of Multimedia Educational Resources

Carmen Trueba
Universidad de Cantabria

Lorena Remuzgo
Universidad de Cantabria

Resumen:

El Espacio Europeo de Educación Superior ha favorecido nuevos planteamientos docentes, más allá de la mera transmisión de conceptos teóricos. La fusión de estas metodologías tradicionales con otros recursos adaptados a la realidad podría aprovecharse como estrategia para lograr un mayor compromiso de los jóvenes con su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, los recursos multimedia –gráficos, animaciones, audios, videos, juegos– han emergido con fuerza en los últimos tiempos como herramientas de apoyo a la consecución de los objetivos académicos. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura sobre la inclusión de recursos multimedia en los procesos de enseñanza–aprendizaje como complemento a las clases magistrales tradicionales.

Palabras clave: Multimedia, Recursos educativos, Cono de la Experiencia.

Abstract:

The European Higher Education Area has led teachers face new challenges beyond the mere transmission of theoretical concepts. The merging of these traditional methodologies with other resources, which are adapted to the reality, could be used as a strategy to achieve greater involvement of young people in their own learning process. In this context, multimedia resources –graphics, animations, audios, videos, games– have strongly emerged recently as tools to support the achievement of academic objectives. The aim of this paper is to review the literature about the inclusion of multimedia resources in teaching and learning processes as a complement to traditional lectures.

Keywords: Multimedia, Educational resources, Cone of Experience.

Introducción

Durante la última década, la educación superior ha experimentado un vertiginoso cambio para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) y así, poder dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento[1] en la que vivimos. Desde un punto de vista pedagógico, dicha transformación se puede observar en los nuevos roles de los profesores y los alumnos y en las nuevas metodologías docentes (Salinas, 2004).

El nuevo concepto de enseñanza acentúa la implicación activa del alumno en un proceso de aprendizaje continuo que proporcione a los estudiantes la suficiente flexibilidad a la hora de entrar en el mundo laboral (Salinas, 1997).

Si bien, para llevar a cabo cualquier cambio del sistema educativo es necesaria la participación de los profesores. En este sentido, el rol del profesor evoluciona de un enfoque de enseñanza tradicional –basado en la transmisión de conocimientos a los alumnos– a la formación de personas capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en diversos contextos. Según Duart y Sangrà (2000), entre las funciones del profesor se encuentran las de orientación, motivación y seguimiento, resolución de dudas, evaluación continua y definición de un plan docente que permita al alumno organizar eficazmente su aprendizaje.

Gracias a las nuevas tecnologías, los docentes pueden solucionar los inconvenientes que plantean los métodos de enseñanza tradicionales. En este sentido, los recursos multimedia –que incluyen texto, imágenes, sonido, animaciones y/o videos, entre otros– permiten al profesor innovar y mejorar la calidad de la docencia. Estos recursos didácticos son el complemento perfecto a las explicaciones orales del docente ya que, además de incrementar la retención del mensaje por parte del alumno, favorecen una interacción multidireccional: alumno-profesor, profesor-alumno y/o alumno-alumno (Hidalgo, 2006). Según Mason (1998), no se trata de inventar nuevas metodologías sino de adaptar las prácticas habituales a su respectivo formato virtual.

Dada la controversia que produce el uso de materiales multimedia en el ámbito educativo, el objetivo de este trabajo es acercarnos a la literatura sobre la inclusión de recursos multimedia en los procesos de enseñanza–aprendizaje como complemento a las clases magistrales tradicionales.

La estructura de este trabajo es la siguiente. Seguidamente, se presenta el concepto de multimedia. En la segunda sección, tras mostrar las ventajas y los inconvenientes de la inclusión de estos materiales en la enseñanza tradicional, se detallan una serie de características que los recursos deben cumplir para lograr un aprendizaje de calidad. A continuación, se ilustra el "cono de la experiencia" propuesto por Dale (1946) en el que se recogen diferentes instrumentos educativos que permiten alcanzar un aprendizaje más o menos

1 En este tipo de sociedad el conocimiento sustituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Drucker, 1994).

profundo de una determinada materia. Por último, se presentan las principales conclusiones y líneas futuras de trabajo que se derivan de este estudio.

1. El concepto de multimedia

El término multimedia (Vaughan, 1993) hace referencia al uso simultáneo de diferentes medios para comunicar información. Por lo tanto, una presentación multimedia puede contener texto, imágenes, sonido, animaciones y videos, entre otros. Este concepto también incluye a los medios que permiten almacenar y presentar este tipo de contenidos. Por su parte, la noción de multimedia interactiva se utiliza cuando el usuario puede decidir que contenidos desea visualizar y cuándo.

Aunque el concepto multimedia ha sido incorporado a nuestro lenguaje recientemente, viene a recoger las distintas formas de comunicación humana: oral (sonido), escrita (texto) y no verbal (imágenes, videos y animaciones). La estrecha relación entre la forma en la que los seres humanos se comunican y los recursos multimedia hace que éstos últimos favorezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Entre los tipos de información que conforman los recursos multimedia se pueden distinguir los siguientes:

- Texto: conjunto de caracteres, números y símbolos que combinados tienen el objetivo de transmitir información.

- Gráficos: representaciones visuales generadas por ordenador que no son texto (esquemas, planos, diagramas, dibujos...).

- Imágenes: documentos formados por píxeles capturados generalmente por una cámara o escáner y caracterizados por ser de gran tamaño (fotos de cámara digital, fotos de cámara de revelado, imágenes escaneadas o digitalizadas, fotocopias...).

- Animación: presentación de un número de gráficos por segundo que tiene por objetivo generar en el observador la sensación de movimiento (dibujos animados, películas animadas, GIF animados, animaciones en Flash...).

- Vídeo: presentación de una secuencia de imágenes y sonidos que representan escenas en movimiento (televisión, cine, películas DVD...).

- Sonido: fenómeno asociado a la transmisión, a través de un medio elástico como el aire, de las ondas elásticas generadas por la vibración de un objeto (habla, música, otros sonidos...).

Los recursos multimedia se pueden clasificar atendiendo a la finalidad con la que se comunica la información. Así, la *multimedia informativa* permite transmitir información constantemente actualizada. Las empresas tienden a utilizar este recurso para comunicar resultados, balances o los logros alcanzados, entre otros. Por su parte, la *multimedia publicitaria* es utilizada por las empresas para dar a conocer los productos y servicios que ofrecen. Este tipo de publicidad facilita la incorporación de aspectos innovadores, dinámicos e interactivos que generan un mayor impacto en el público. Aprovechando las ventajas de difusión que ofrecen las páginas web y las redes sociales, la *multimedia comercial* pretende anunciar las cualidades de un producto y/o servicio con el propósito de venderlo. Para ello, a menudo se presenta un catálogo virtual con información actualizada de los productos y/o servicios que se encuentran a la venta. Por último, la *multimedia educativa* favorece una rápida comprensión de los contenidos además de ofrecer un aprendizaje personalizado en el que el estudiante, entre otros aspectos, puede controlar el flujo de información a medida que esta última es asimilada. Es en este campo en el que nos centramos en la siguiente sección.

2. Materiales educativos multimedia

Dentro del conjunto de materiales multimedia se encuentran los materiales multimedia educativos con una finalidad didáctica[2]. Los métodos multimedia fueron introducidos en los procesos de aprendizaje con el objetivo de mejorar la enseñanza. La combinación de estos últimos con otros recursos, como por ejemplo libros, favorece el proceso de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Si bien, los materiales didácticos multimedia deben utilizarse adecuadamente y cuando sea oportuno ya que a parte de las ventajas que pueden ofrecer, también tienen asociados un conjunto de posibles inconvenientes (ver Tabla 1). Es por ello que no se debe caer en el error de concebirlos como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio de la educación. Esto no quiere decir que todos los métodos multimedia deban ser utilizados en todas las situaciones, ni que las metodologías docentes que no incluyen este tipo de técnicas deban ser descartadas (Dale, 1946).

Considerando lo anterior, los materiales educativos multimedia deben cumplir una serie de características para que tenga lugar un correcto desarrollo del aprendizaje y la enseñanza sea de calidad. De este modo, aunque no se puede medir la calidad de forma exacta, sí que se puede percibir desde una perspectiva técnica y otra más pedagógica[3].

[2] Los materiales multimedia también son utilizados en otras áreas distintas a la educación como ingeniería, medicina, entretenimiento e investigación científica.

[3] Para una explicación más detallada, ver los trabajos de Gallego y Alonso (1999), Bartolomé (1999), Bou (1997), Peña et al. (1997), Pérez (2000) y Cubo et al. (2003).

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes de los materiales educativos multimedia

Ventajas	Inconvenientes
Acceso a todo tipo de información	Visión parcial de la realidad
Incremento del interés	Adicción Distracción
Interacción: continua actividad intelectual	Ansiedad
Aprendizaje en menos tiempo	Aprendizaje incompleto y superficial
Iniciativa: trabajo autónomo	Diálogos muy rígidos
Múltiples perspectivas: mejor comprensión	Desorientación informativa
Aprendizaje a partir de los errores: *feedback* Seguimiento y evaluación continua	Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo
Trabajo individual	Aislamiento
Trabajo en grupo	Dependencia de los demás
Flexibilidad: enseñanza a distancia	Control de la calidad insuficiente
Contacto con las TIC	Cansancio visual

Fuente: elaboración propia en base a Marquès (2010).

Así, entre los aspectos técnicos que deben cumplir estos recursos destacan los siguientes:

- Facilidad de uso: la instalación (desinstalación) del mismo debe ser sencilla, rápida y transparente.

- Interactividad: se debe crear un entorno que favorezca la participación del alumno.

- Versatilidad: debe ser fácilmente adaptable a diversos contextos como el entorno (aula de informática o domicilio), la estrategia didáctica (trabajo individual o en grupo) o el nivel de formación del usuario (grado de dificultad o tiempo disponible).

- Compatibilidad entre plataformas: debe ser procesado adecuadamente en cualquier dispositivo electrónico con independencia de la plataforma utilizada.

Por otro lado, los materiales deben atender a los siguientes elementos pedagógicos:

- Facilidad de navegación: el usuario debe conocer en todo momento "dónde se encuentra" dentro del documento digital y cómo acceder a la información que busca (retroceder, avanzar...).

- Velocidad: el *feedback* entre el recurso y el usuario debe llevarse a cabo en el menor tiempo posible.

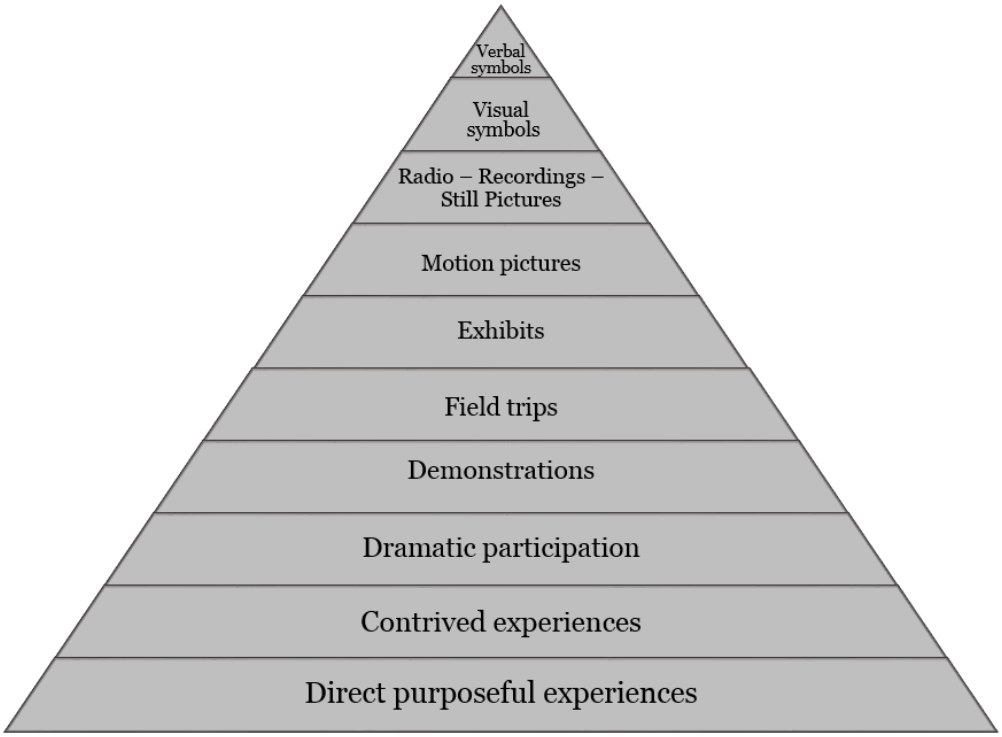
- Diseño claro y atractivo: la presentación de la información debe tener calidad técnica (menús, ventanas, iconos...) y estética (tipografía o color).

- Contenidos de calidad y actualizados: la información que se presenta debe ser íntegra, objetiva y precisa, así como estar actualizada y documentada científicamente.

3. Cono de la experiencia de Dale

Según Dale (1946), una persona bien educada posee una mente provista de una gran variedad de conceptos, basada en sus experiencias personales concretas. Tras analizar diferentes prácticas docentes, Dale (1946) en su obra *Audiovisual Methods in Teaching* propone representarlas gráficamente en lo que él denomina el "cono de la experiencia".

Figura 1. Cono de la experiencia de Edgar Dale.



Fuente: elaboración propia en base a Dale (1946).

Este cono no es más que una ayuda para la comprensión de este tema, no se trata de una regla mecánica infalible, sino más bien de un diagrama que sirve para ilustrar la relación entre los diferentes materiales sensoriales, pasando desde la experiencia más directa hasta la forma más abstracta del aprendizaje. Se trata de una pirámide en la que se recogen diferentes instrumentos

educativos que permiten alcanzar un aprendizaje más o menos profundo de una determinada materia (Ver Figura 1).

Aquellos que ocupan un lugar más extenso en la pirámide (los que se encuentran más cercanas a la base) favorecen un aprendizaje "más profundo", pues se trata de experiencias que permiten recordar en mayor medida lo que nos han enseñado. Sin embargo, las acciones que ocupan la cúspide de la pirámide se asocian con un aprendizaje "más superficial".

En otras palabras, cada uno de los niveles de la pirámide representa una etapa entre los dos extremos: la experiencia directa y la abstracción pura. En la base se sitúan las actividades que requieren una participación más directa por parte del estudiante –experiencias concretas–, mientras que en la cúspide se encuentran las participaciones más indirectas –experiencias abstractas–, las cuales requieren una implicación menor del estudiante en el proceso de aprendizaje. A medida que nos movemos desde la cúspide de la pirámide hacia la base las acciones van perdiendo nivel de abstracción.

Sin embargo, Dale (1946) señala que no se trata de una propuesta perfecta, sino una "metáfora visual" de las distintas experiencias que componen el aprendizaje. Las bandas no son divisiones rígidas e inflexibles y, por tanto, no se debe tomar al pie de la letra. El autor lo que pretende es ilustrar gráficamente las interrelaciones entre los diferentes tipos de materiales a partir de sus posiciones individuales en el proceso de aprendizaje.

Direct purposeful experiences

Las experiencias diseñadas con un fin que ocupan la base del cono representan la propia realidad, las situaciones que experimentamos de primera mano. Se trata de experiencias tangibles que constituyen los cimientos de toda educación, la base de cualquier aprendizaje eficaz. Si viajamos hasta la infancia, los recuerdos más intensos siempre son evocados por experiencias de este tipo.

Contrived experiences

Las experiencias simuladas son prácticas más abstractas que las anteriores. Es una experiencia "artificial", un montaje para hacer comprender mejor la realidad. Por ejemplo, cuando se proyecta la construcción de un parque en una ciudad, las empresas utilizan infografías o maquetas –modelo a escala o tamaño real de un determinado diseño– para que los ciudadanos se hagan idea de cómo será el resultado una vez construido. Las empresas valoran positivamente la utilización de este tipo de instrumentos en el proceso educativo, puesto que es menos trascendental la corrección de un hecho/actitud en una situación simulada que en la propia realidad. Este tipo de instrumento se utiliza cada vez más, tanto en el ámbito educativo como en la industria.

Dramatic participation

Cuando queremos experimentar determinadas situaciones, pero no es posible hacerlo de primera mano, ya sea por restricciones de tiempo o de espacio, puede sernos útil recurrir a experiencias reconstruidas. Por ejemplo, se pueden revivir acontecimientos históricos representándolos teatralmente a través de "actores" que asumen las funciones de los personajes, o también mediante una pintura. Las reconstrucciones de experiencias pueden tener ciertas ventajas sobre la enseñanza de las situaciones en la vida real, ya que se puede aislar mejor el asunto u objetivo con fines didácticos, eliminando elementos que puedan distraer la atención de los estudiantes.

Al utilizar este instrumento, conviene distinguir entre dos tipos de roles: el de "actor" y el de "espectador". Pese a que ambas experiencias pueden ser productivas dentro del proceso de aprendizaje, el primero vive en persona la experiencia directa, mientras que el segundo simplemente observa. Por lo tanto, este escalón del cono podría subdividirse en dos: "Dramatization by participation" que se encontraría por debajo del "Dramatization by observation".

Demonstrations

Una demostración es un medio a través del cual los estudiantes observan cómo se hacen las cosas. Al igual que un entrenador de fútbol muestra cómo pasar el balón, el profesor de ciencias muestra la separación del hidrógeno del oxígeno mediante el proceso de electrólisis, o un profesor de matemáticas enseña un método directo para realizar multiplicaciones.

Field trips

Cuando los estudiantes realizan viajes de estudio, por lo general observan a otras personas cómo desarrollan una determinada actividad. Como espectadores de lo que está sucediendo, no tienen capacidad para alterar la situación, y por tanto, no son responsables de lo que pasa. Cuando este tipo de experiencia va más allá y permite la interrelación con esa persona, el viaje se vuelve más fructífero. De esta manera se consigue una experiencia que combina la observación con la participación. Una vez más podemos ver que las escaleras del cono de la experiencia no son rígidas y pueden combinarse entre sí.

Exhibits

Las presentaciones realizadas a través de una pantalla pueden tratarse de fotografías, gráficos o modelos. En ocasiones incluyen también demostraciones e incluso imágenes en movimiento. En este caso los estudiantes son meros espectadores. La diferencia, por ejemplo, con respecto a una maqueta es que el estudiante también trabaja con los materiales.

Motion pictures

Las imágenes en movimiento pueden reunir diferentes características: con sonido o sin sonido, en una o varias dimensiones, en color o en blanco y negro. Las películas representan una versión abstracta del evento real, con sus consiguientes pérdidas y ganancias; en cierto modo podrían ser más fáciles de entender que una experiencia más directa. En este tipo de experiencias, ser realiza una compresión en tiempo y espacio, es decir, no se realiza en directo. Esta pérdida del carácter directo puede compensarse con el hecho de suprimir contenido no relevante, para centrarse únicamente en el propio objetivo de la actividad y en momentos seleccionados a tal efecto. Por ejemplo, si se organiza una salida para que los alumnos conozcan cómo se fabrica una cerámica, probablemente se les muestre todo el procedimiento de principio a fin. Sin embargo, si se les muestra una película sobre la fabricación de una cerámica, el profesor puede pasar rápidamente ciertas etapas menos relevantes para centrarse en lo más significativo de la producción; e incluso mostrar el resultado y a continuación retroceder a las etapas previas. Además, la cámara lenta de este tipo de dispositivos puede facilitar la consecución de estos objetivos. Las imágenes en movimiento pueden reconstruir un periodo histórico con tanto realismo que hasta el niño más lento podría reaccionar ante él. Desgraciadamente, no se saca todo el potencial que ofrecen este tipo de instrumentos.

Still pictures, radio, recordings

El siguiente nivel del cono de la experiencia incluye un tipo de dispositivos que podrían clasificarse como “unidimensionales”, pues se trata de estímulos que pueden llegar al cerebro a través de la vista o del oído.

Visual symbols: charts, graphs, maps, etc.

En este nivel de la pirámide no nos encontramos con la imagen real en sí, sino con una representación abstracta, con símbolos visuales. Mediante las tablas, los gráficos, los esquemas o los mapas, sustituimos en cierto modo la realidad que queremos explicar. El dinero puede representarse mediante el símbolo del dólar, o con una moneda. Un gráfico puede recurrir a una línea para mostrar el progreso o el estancamiento de la tasa de natalidad de una región, o de la producción del carbón en un país, por ejemplo. Un esquema, por su parte, puede recoger el proceso por el cual una materia prima se transforma en un producto terminado en una fábrica. Sin embargo, solamente los símbolos visuales más sencillos son fáciles de entender por los niños. Los jóvenes tienen a menudo problemas para leer los datos de una tabla o interpretar la información contenida en un mapa, por lo que conviene recurrir en cada momento a los símbolos que los estudiantes son capaces de asimilar.

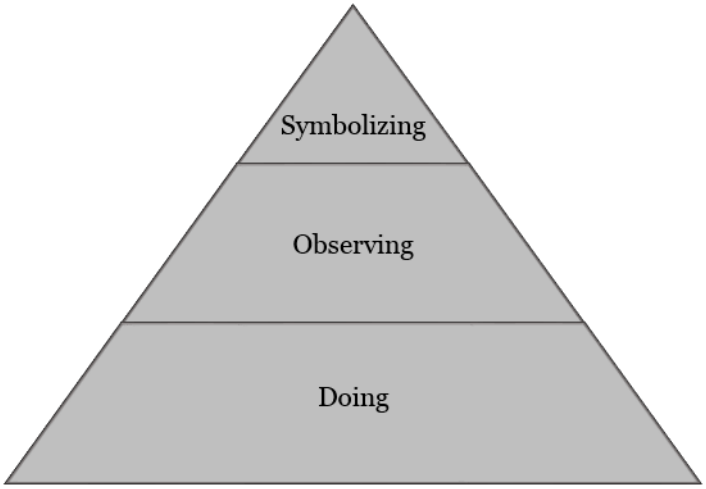
Verbal symbols

En el último nivel están los símbolos verbales, que son identificaciones que no tienen ningún parecido con los objetos, ideas o símbolos que representan. Estos

símbolos pueden ser palabras –gato–, ideas –el bienestar–, conceptos –crédito–, o una fórmula química –H2O–.

Como se observa en la Figura 2, estos diez instrumentos pueden agruparse en torno a tres niveles más generales: "lo que se hace" (doing) en el cual el estudiante no es un espectador, sino un participante; "lo que se observa" (observing); el individuo no participa activamente con la responsabilidad del resultado; "lo simbólico" (symbolizing).

Figura 2. Niveles del cono de la experiencia de Edgar Dale.



Fuente: elaboración propia en base a Dale (1946).

Conclusiones

La llegada del Espacio Europeo de Educación Superior a la universidad española ha coincidido con una cada vez más extendida desmotivación de las nuevas promociones de alumnos, lo cual ha exigido un mayor esfuerzo por parte del profesorado para plantear metodologías docentes más atractivas,

El objetivo de este trabajo ha sido revisar la literatura acerca de la conveniencia o el perjuicio de plantear procedimientos educativos atractivos, incluyendo recursos multimedia en los procesos de enseñanza–aprendizaje, como complemento a las metodologías tradicionales.

Sin embargo, a pesar de que estos recursos didácticos son el complemento perfecto a las explicaciones orales del docente, no se trata de inventar nuevas metodologías sino de adaptar las prácticas habituales a su respectivo formato virtual.

Entre los aspectos que deben cumplir estos recursos, se ha distinguido entre los técnicos y los pedagógicos. Con respecto a los primeros, destacan que sean sencillos, interactivos, versátiles y compatibles con diferentes plataformas.

Entre los pedagógicos se encuentran la facilidad de navegación, el *feedback*, un diseño claro y atractivo y que incluyan contendidos de calidad y actualizados.

Como líneas futuras de investigación se plantea la posibilidad de adaptar el "cono de la experiencia" propuesto por Dale (1946) a la educación a nivel universitario.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, A.R. (1999) *Nueva tecnologías en el aula: Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó.

Bou, G. (1997) *El guión multimedia*. Madrid: Anaya.

Cubo, S., González, J. y Lucero, M. (2003) Perspectiva pedagógica de los multimedia. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 309-335.

Dale, E. (1946) Audio-Visual Methods in Teaching. NY: Dryden Press.

Declaración de Bolonia (1999) *El espacio europeo de educación superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

Drucker, P.F. (1994) "The age of social transformation", *The Atlantic Monthly*, 274 (5), pp. 53-80.

Duart, J.M. y Sangrà, A. (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

Gallego, D.J. y Alonso, C.M. (1999). *El ordenador como recurso didáctico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Hidalgo, M. (2006) Importancia de las nuevas tecnologías como método de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, 4, pp. 213-226.

Marquès, P. (2010) *Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Mason, R. (1998) "Models of online courses", *ALN magazine*, 2 (2), pp. 1-10.

Peña, R. (1997) *La educación en Internet: Guía práctica para su aplicación en la enseñanza*. Inforbooks, Barcelona.

Pérez, R. (Coord.) (2000) Redes, multimedia y diseños virtuales. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Salinas, J. (1997) “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información”, *Revista pensamiento educativo*, 20, pp. 81-104.

Salinas, J. (2004) “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1 (1), pp. 1-16.

Vaughan, T. (1993) *Multimedia: Make It Work*. MA: McGraw-Hill.

Junio, 2016