

## La herramienta WebCT aplicada a las clases prácticas de *Historia Económica Española*: métodos, propuestas y resultados<sup>1</sup>

Joseba De la Torre  
José Miguel Lana  
Gloria Sanz  
Departamento de Economía  
Universidad Pública de Navarra  
Campus de Arrosadía s/n  
E 31006 Pamplona (Navarra)  
[jdelatorre@unavarra.es](mailto:jdelatorre@unavarra.es)  
[josem.lana@unavarra.es](mailto:josem.lana@unavarra.es)  
[gsanz@unavarra.es](mailto:gsanz@unavarra.es)

### 1. Introducción

Desde sus inicios, el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior[EES]<sup>2</sup> ha provocado una amplia reflexión alrededor de experiencias docentes y, en particular, se ha orientado hacia la modificación de las metodologías centradas en la enseñanza, para pasar ahora a establecer otras basadas en el aprendizaje. El objetivo final en el marco de la docencia no es otro que incrementar la autonomía del alumno utilizando metodologías activas –trabajos en equipo, seminarios, debates, casos prácticos–, en las que el uso de tecnologías multimedia se convierte en un instrumento esencial. El profesor se transforma, en este contexto, en un generador de *entornos de aprendizaje*, que se destinan a promover la motivación de los alumnos y desarrollar

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto EEES-5008 *Adaptación de las asignaturas de historia económica al EEES en las titulaciones de Economía, LADE y Estudios Jurídicos y Empresariales*, financiado por la Universidad Pública de Navarra.

<sup>2</sup> Entre la legislación aprobada se encuentran el R.D. 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento europeo para el suplemento europeo al título. RD. 1125/ 2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos. R.D. 55/ 2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado. R.D. 56/2005 de 21 de enero, que regula los estudios universitarios oficiales de postgrado.

actitudes positivas hacia ese aprendizaje autónomo.<sup>3</sup> Cabe señalar que el nuevo escenario normativo, en realidad, ha permitido ordenar algunas experiencias docentes aplicadas ya hace algún tiempo, en la búsqueda de la innovación didáctica, a las oportunidades brindadas por las nuevas tecnologías de la información.

Partiendo de estas consideraciones iniciales, el objeto general de esta comunicación es exponer nuestra experiencia de un *entorno de aprendizaje* basado en la utilización de metodologías activas multimedia —WebCT<sup>4</sup>— y aplicadas a la asignatura *Historia Económica Española* (6 créditos) que se imparte en el segundo cuatrimestre docente a cinco grupos de estudiantes (los tres correspondientes al 2º curso de las Licenciaturas de *Economía y Administración de Empresas*, un grupo mixto de ambas carreras seleccionado para la *Proyección Internacional* y, finalmente, los de 3º curso de la doble titulación en *Estudios Jurídicos y Empresariales*). Se trata, por lo tanto, de grupos disímiles en tamaño y en nota de entrada a la carrera. Sin embargo, optamos por aplicar en igualdad de condiciones el mismo método docente, adaptado a una plataforma informática de teleformación —*e-learning*— que permite construir metodologías interactivas. Abordaremos, en primer lugar, nuestra propuesta de cuantificación del trabajo de alumnos y profesores bajo estas nuevas coordenadas. En segundo lugar, insertaremos esta escala en las características del plan docente y las propuestas para un contrato de aprendizaje y sus implicaciones. Finalmente, ofreceremos una reflexión en torno a algunos de los resultados de esta experiencia.

## **2. Metodología y propuestas para un “contrato de aprendizaje”**

Crear entornos de aprendizaje autónomos no significa suprimir la figura del docente en el sentido clásico. De entrada, el profesor es imprescindible en el proceso de aprendizaje. Y no porque sea el transmisor de una materia compacta y divisible. El necesario énfasis en los contenidos y la agrupación de la materia por temas o lecciones

---

<sup>3</sup> Esta es la base del documento propuesto por la *Comisión para la Renovación de las Metodologías en la Universidad* del Consejo de Coordinación Universitaria del MEC bajo el título *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, que continen los fundamentos, objetivos y metodologías de esta renovación [[www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu)].

<sup>4</sup> La WebCt es una licencia tecnológica diseñada en la Universidad de Columbia y comercializada por la Universal Learning Technology Co. que ofree un conjunto de herramientas para la formación on line.

parecerían sostener esa idea. Pero no es sólo eso; no es un mero guardián de la memorización. Al contrario, su principal tarea es transmitir lo que no se ve: la concepción global, las relaciones entre las partes, la contextualización, la interpretación. Contribuir a la madurez del alumno pasa por permitirle observar la realidad con una mirada distinta, por facilitar que los contenidos se conviertan en herramientas para construir una interpretación del escenario en el que se ha de mover. Esto no debe entenderse como una relativización de los contenidos a favor de las competencias. Ni los unos ni las otras pueden ser descuidadas.

### **2.1. Midiendo el trabajo del estudiante (... y el del profesor)**

La asignación teórica de los ECTS se fundamenta en la consideración de un esfuerzo de estudio total tipo por parte del estudiante —40 horas a la semana—, pero que identifique de modo verosímil la asignación de trabajo real del alumno. Las guías docentes elaboradas sobre la base de los ECTS exigen, por lo tanto, la elaboración de un cuadro/guía docente construido en torno a dos ejes: por un lado, reflejar los valores recomendables de horas teóricas y prácticas (*horas presenciales*) y, por otro, recoger las horas de estudio y preparación (*horas no presenciales*) de los estudiantes —el *student workload*—. Además, debe incluir todas las actividades previstas (clases prácticas, teóricas, tutorías, estudio, exámenes).<sup>5</sup> El resultado final que se expone a continuación correspondería al cuadro/guía docente ECTS elaborado sobre la base del sistema vigente y de la experiencia realizada en el área de Historia Económica de nuestra universidad. Hemos estimado que un estudiante tipo debería asumir la equivalencia de una unidad de ECTS a 20 horas.

---

<sup>5</sup> Zabalza (2007) y Arlegui y Pina (2007).

**Cuadro 1: Aplicación del ECTS al trabajo del estudiante según el ensayo desarrollado en la UPNA**

| <b>Alumno</b>   |                           |               |                               |                    |
|---|---------------------------|---------------|-------------------------------|--------------------|
| <b>Actividades</b>  | <b>Horas presenciales</b> | <b>Factor</b> | <b>Horas trabajo autónomo</b> | <b>Total horas</b> |
| Clases Teóricas   | 30                        | 0,75          | 22,5                          | 52,5               |
| Clases Prácticas ( aula inform.)                                      | 20                        | 0,75          | 15                            | 35                 |
| Lecturas/ Foro de debate (aula inform.)                               | 8                         | 1             | 8                             | 16                 |
| Tutoría   | 2                         | 0,25          | 0,5                           | 2,5                |
| Exámenes  | 6                         | 2             | 12                            | 18                 |
| Total   | 60                        |               | 58                            | 118                |
| <b>Crédito área Historia Económica UPNA (Total Horas/nº créditos)</b> |                           |               |                               | <b>19,67</b>       |

De todos modos, la convergencia con el EEES debe medir asimismo el trabajo del profesor y, por lo tanto, conviene elaborar este mismo tipo de guía/cuadro alrededor de su labor. Este iría destinado a que los centros valorasen también la asignación del tiempo docente y en el mismo sentido se asociase éste a un *factor*. Y es que detrás de la construcción de un *entorno de aprendizaje*, se encuentra también la creación de un *entorno laboral* nuevo en el que se considere la carga de trabajo del profesor, contabilizando tanto sus horas presenciales como las no presenciales. La creación de entornos de aprendizaje novedosos así debería exigirlo. La necesidad de grupos de tamaño adecuado para garantizar el proceso de control, revisión y corrección en una apuesta por la Evaluación Continua se traslada a las nuevas y más intensas tareas del profesorado. Son aspectos que también hay que tener en cuenta, tal y como establecen los propios pedagogos de la renovación sin un correlato de igual intensidad por parte de las autoridades académicas y políticas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Arias (2006: 102).

**Cuadro2: Aplicación del ECTS al trabajo del profesor según el ensayo desarrollado en la UPNA**

| <b>Profesor (área docente)</b>  |                           |               |                               |                    |
|---|---------------------------|---------------|-------------------------------|--------------------|
| <b>Actividades</b>  | <b>Horas presenciales</b> | <b>Factor</b> | <b>Horas trabajo autónomo</b> | <b>Total horas</b> |
| Clases Teóricas   | 30                        | 0,75          | 22,5                          | 52,5               |
| Clases Prácticas (aula inform.)                                       | 20                        | 0,75          | 15                            | 35                 |
| Lecturas/ Foro de debate (aula inform.)                               | 8                         | 0,05          | 0,4                           | 8,4                |
| Tutoría   | 2                         | 0,5           | 1                             | 3                  |
| Exámenes  | 6                         | 2             | 12                            | 18                 |
| Corrección prácticas y lecturas                                       | 15                        | 1             | 15                            | 30                 |
| Total   | 81                        |               | 65,9                          | 146,9              |
| <b>Crédito área Historia Económica UPNA (Total horas/nº créditos)</b> |                           |               |                               | <b>24,48</b>       |

Nuestro cuadro/guía docente recoge la actividad laboral del profesor exclusivamente en el *área docente*. A estas habría que añadir una asignación temporal a la labor en el *área de gestión administrativa* y a la desarrollada en el *área de investigación*. En el mismo sentido, podría ser interesante llevar a cabo un esquema de la *previsión de recursos* (espacios, aulario informática, materiales, gestión de la plataforma) que son necesarios en la universidad para el desarrollo de estas nuevas metodologías. El cálculo realizado sitúa en cerca de 25 horas la equivalencia del ECTS del profesor. Es decir, en sentido estricto, la exigencia docente se ha multiplicado como mínimo por dos y a coste cero. Sin embargo, la renovación metodológica implica una mejora en la calidad de la formación superior y esa mejora significa un coste para las instituciones, de manera que no se generen disfunciones entre las propuestas de cambio y novedades metodológicas y sus posibilidades de puesta en marcha por medio de una financiación ajustada al nuevo contexto.

## **2.2. El aprendizaje en historia económica**

Los historiadores económicos practicamos la *generalización particular*, es decir, insertamos las generalizaciones en nuestras narraciones con el fin de explicar

procesos, mientras que otros científicos sociales —los que se ocupan de la Teoría Económica, por ejemplo— practican la *particularización general*, o lo que es lo mismo, tienden a insertar las narraciones en las generalizaciones, con el fin de confirmar o de refutar hipótesis. Frente a la tendencia del teórico a aislar variables y reducir el número de las que se manejan con el fin de agotar su examen, los historiadores tendemos a acumularlas y a disponerlas jerárquicamente conforme a criterios de tiempo o de intensidad. Expresado así, se percibe la necesidad de alcanzar la complementariedad entre ambas perspectivas. Pero no es esto último lo que ahora debería preocuparnos. Basta con ser conscientes de la particular naturaleza de nuestra disciplina. y de cómo se construye en el proceso de aprendizaje.

No esperemos que nuestros alumnos vengan ya acostumbrados a *pensar históricamente*. Al menos, contamos con una ventaja. Nuestra disciplina ha venido formando parte tanto de la ciencia histórica como de la ciencia económica. Es precisamente esta unión de dos culturas, como decía Cipolla, lo que genera la excelente posibilidad de activar *competencias interdisciplinarias* en los alumnos. Asociadas a la *cultura económica* se encontrarían aspectos relacionados con la reflexión sobre el crecimiento, sobre los modelos, conceptos e instituciones económicas.<sup>7</sup> Asociados a la *cultura histórica*, nos encontraríamos con elementos como el análisis y consideración del cambio en el tiempo y de sus plurales agentes, así como de la reflexión sobre las sincronías, diacronías y de desigualdades temporales y espaciales dentro de los fenómenos económicos. Si bien todo ello se asocia al concepto de *análisis histórico*, estas herramientas son también susceptibles de generar *competencias transversales* para otras materias cursadas por los alumnos en ciencias económicas, ya que los alumnos de segundo y tercero de carrera ya se han adiestrado en el manejo de la caja de herramientas básica en Economía.

Tampoco demos por hecho que nuestros alumnos vayan a ser capaces de *relacionar* los conceptos y contenidos de la asignatura mediante la simple aplicación del sentido común. No debemos suponer que esos modos de procesar la información vayan a ser adquiridos mediante la pasiva atención a las lecciones, el estudio repetitivo y la

---

<sup>7</sup> Cipolla (1992), Kocka (1995), Hernández (1995: 82-86). Coll (2000: 249-280), Tedde (2004:71-85) y Roses (2005: 5-10)

reproducción oral o escrita. La adquisición de destrezas tan sólo se consolida ejercitándolas. La asimilación de contenidos se confirma cuando se es capaz de utilizarlos en nuevos contextos o en secuencias diferentes a aquellas en que se adquirieron. En suma, interiorizar los conocimientos y ponerlos a nuestro servicio se logra fundamentalmente a través de la práctica.

### **2.3. El plan de trabajo**

En nuestra propuesta docente hemos apostado de modo expreso por una combinación equilibrada entre la interacción directa que proporciona la clase teórica y el desarrollo autónomo que propician las clases prácticas, el aprendizaje mediante problemas y el trabajo en equipo. Se busca con ello contribuir al desarrollo de las capacidades intelectuales del alumnado. La estructura docente de la materia de *Historia Económica Española* se presenta dividida en clases teóricas y en clases prácticas, a las que se incorporan otra serie de actividades como las lecturas y el Foro de Debate, que se llevan a cabo en las aulas acondicionadas al efecto. Los materiales estadísticos, los problemas formulados y las lecturas obligatorias están accesibles para los alumnos en el aula virtual que proporciona la aplicación informática webCT como plataforma de teleformación. Para cumplir con estos objetivos se establece a comienzo de curso un contrato de aprendizaje —*contract learning*—, informal y mixto, al combinar éste la actividad continuada a lo largo del curso sobre la base del trabajo autónomo y la supervisión docente. De esta forma se explicitan las reglas del juego, un acuerdo entre el profesor y los estudiantes orientado a la consecución de unas metas, que significa una implicación personal y un marco de ejecución.<sup>8</sup> Nuestro contrato de aprendizaje lleva implícito, en consecuencia, la Evaluación Continua y la ordenación docente entre *clases teóricas* y *clases prácticas*.

Las clases teóricas buscan facilitar la información previa, generar los primeros procesos de comprensión y estimular la motivación inicial de unos alumnos con escasos conocimientos previos de la historia económica de España. Con ello se aborda la definición de las grandes cuestiones de cada tema, la observación de hechos relevantes a partir de materiales estadísticos seleccionados para cada uno de los epígrafes o

---

<sup>8</sup> Lobato Fraile (2006: 219 y ss).

subtemas propuestos a fin de resolver su análisis y discusión —individual y en grupo—, de modo que se esté en condiciones suficientes de afrontar la resolución de problemas en las clases prácticas.

La finalidad de las prácticas en el aula informático es doble. Por un lado permite establecer un aprendizaje *orientado a la acción* entre los alumnos. No se trata solamente de “*aprender acerca de algo*” sino de “*aprender haciendo algo*” en el sentido que ofrece la resolución de ejercicios y problemas que se plantean. Los alumnos procesan así la información, adquieren otras nuevas y además, aplican y utilizan medios que serán útiles en la solución futura de problemas de tipo profesional —manejo de programas y paquetes informáticos, pero sobre todo se inician en la destreza del análisis de datos básicos de coyuntura económica y de tendencias a medio y largo plazo—. Con ello aprenden a gestionar efectivamente el tiempo, a repartir tareas y a tomar decisiones.

La figura del profesor resulta clave en este contexto al facilitar la resolución de problemas y atender a los ritmos individuales. Básicamente, las prácticas se han ordenado en tres bloques: el primero y principal es la resolución de un problema de conjunto para cada tema a partir de la elaboración de series temporales y su traslación gráfica utilizando la *Estadísticas Históricas de España* (2005), u otras, en el que se han definido los objetivos generales, las operaciones estadísticas a realizar y la propuesta de un breve ensayo desde las observaciones empíricas acumuladas. El profesor proporciona las series estadísticas sobre las que se trabaja, las herramientas técnicas y conceptuales para el manejo de esas series, hace explícitos los problemas que se trata de resolver, asiste a los estudiantes en la resolución del ejercicio y, finalmente, dirige la puesta en común de las respuestas exhibiendo las soluciones.

En segundo lugar, hemos incentivado el uso del Foro de Debate para proyectar los resúmenes de las lecturas y suscitar la discusión entre grupos de estudiantes. Precisamente esa lectura obligatoria (con entrega de un esquema) de cinco artículos especializados en temas concretos de la materia —junto al manejo voluntario de los manuales— permite que el profesor no sea la única fuente de información. Además, da pistas para una valoración del trabajo y la reflexión individual en la comunicación en un espacio público y refuerza las dinámicas de trabajo cooperativo —*cooperative learning*— por medio del *panel de discusión* y del *Foro de Debate*. El cruce de



preguntas y respuestas entre los distintos grupos y el debate sobre las mismas permite dinamizar el aprendizaje y darle un impulso cooperativo. El papel del profesor en este caso resulta particularmente crucial, ya que debe mantenerse como un observador atento y evitar tanto la tentación de enseñar (sustituyendo al alumno en el uso de la palabra) como la de ausentarse (permitiendo que el debate derive hacia terrenos insustanciales o impertinentes). Finalmente, y para la parte del temario relativa al siglo Veinte, se ha facilitado un enlace con la serie de TVE (2002) sobre la Economía española de esa centuria —dirigida por I. Iriarte— junto a unos cuestionarios sobre cada capítulo que se han de usar como guía de nociones generales e integrarse en el resto de materiales de estudio.

En definitiva, se ha realizado una tarea de identificación clara de los objetivos y de los procesos de aprendizaje. Todo ello permite definir con precisión los sistemas de evaluación. Para aquellos estudiantes que han optado por un compromiso personal de asistencia a clase y esfuerzo cotidiano siguiendo las pautas marcadas por el profesor, la evaluación tiene un carácter continuo y acumulativo, puntuándose los ejercicios entregados, las encuestas y pruebas escritas, los esquemas y reseñas de lecturas, y en general la participación continuada con aprovechamiento. En la calificación final se ha ponderado un 60% correspondiente al examen final, mientras que el 40% restante se asigna sobre la asistencia a clase y el conjunto de las clases prácticas propuestas en la WebCT. De este modo, la prueba del *examen final* se encuentra asociada a un ejercicio de madurez en el que, acometidas las tareas, se sea capaz de interrelacionar teoría y práctica de la evolución histórica de la economía española. De esta manera se trata de que el estudiante ponga en juego «*no sólo la información facilitada por el profesor, sino también las competencias adquiridas a través de su trabajo personal*».<sup>9</sup>

### **3. Algunos resultados de un proyecto didáctico en construcción**

En conjunto, la versatilidad de esta herramienta ha permitido obtener unos resultados que, creemos, han mejorado el interés y el conocimiento de la Historia Económica española de nuestros estudiantes de Economía, Administración de Empresas

---

<sup>9</sup> Miguel (2006: 42). Hay que advertir que los estudiantes que renuncian al *contrato* se someten al final del periodo lectivo a una prueba escrita en la convocatoria ordinaria de exámenes finales.

y Derecho. Nuestra apuesta por impulsar y reconocer el sistema de Evaluación Continua ha permitido, en primer lugar y desde una perspectiva general, conseguir un nivel de compromiso de la mayoría de los estudiantes con la dinámica de trabajo propuesta. Es cierto que el grado de *fidelización* ha sido más elevado en los grupos de menor tamaño, con rangos próximos al cien por cien, que en los de mayor matrícula, en que desciende hasta un cincuenta por ciento (Cuadro 3). En cualquier caso, en todos ellos se han podido recuperar y sostener los niveles de asistencia a clase, frente a la dinámica de abandonismo que generaba el predominio de las clases magistrales y el mercadeo de apuntes. Además, el esfuerzo y ritmo de trabajo exigidos han erradicado las actitudes pasivas de los estudiantes. Conferirles un cierto protagonismo en las tareas de aprendizaje y su impacto en la evaluación final ha mejorado su implicación con el proceso. En cierta medida ello explica un incremento en la tasa de éxito de la asignatura: de un porcentaje de aprobados en primera convocatoria en torno al 50% antes del proyecto WebCT, a una cifra de alrededor del 80 por ciento en el nuevo escenario.

En segundo lugar y yendo ya a lo particular, el ámbito en el que los resultados se concretan mejor ha sido en el de los procesos de aprendizaje y el uso de las técnicas básicas para adquirir destrezas resolviendo problemas. El principal contenido de las prácticas les ha permitido aplicar métodos estadísticos básicos y elaborar series temporales, aprender a elaborar gráficos, hacer observaciones relevantes y, finalmente, adquirir una capacidad de interpretación de datos económicos en el corto, medio y largo plazo y en contextos históricos cambiantes. La redacción de un breve ensayo en cada uno de esos diez ejercicios ha contribuido al avance en las capacidades de síntesis y escritura. Trabajando en equipo han logrado desarrollar actitudes cooperativas y nociones básicas de división del trabajo. Por otra parte, se ha conseguido que lean literatura sobre historia económica. Esos cinco artículos especializados —cuatro en castellano y uno en inglés— fueron debidamente resumidos y, sobre todo, expuestos en clase y cruzando preguntas entre los equipos, con lo que se ha avanzado en el desarrollo de habilidades expositivas y de reflexión y debate públicos sobre aspectos específicos. Finalmente, debemos destacar que la técnica de trabajo desempeñada en la visualización de la serie documental sobre la economía en el siglo Veinte español ha brindado como mínimo tres aportaciones: poner imagen al discurso histórico, revisar y poner a prueba algunos de los tópicos manejados en las clases teóricas e identificar los matices en las interpretaciones historiográficas. Para unas generaciones formadas más en la transmisión

audiovisual de la información que en la tradición cultural escrita, este soporte suscita un mayor interés de los estudiantes.

Como una pieza de balance complementario, conviene indicar que el uso del correo electrónico para el envío de los ejercicios resulta muy adecuado —con la contrapartida de que su gestión exige una cantidad de tiempo elevada—. Como contrapartida, se produce un uso de las Tutorías casi igual a cero. Asimismo, la planificación de las tareas, referenciadas puntualmente en el Calendario abierto, ayuda a los docentes a acotar el Temario —que se imparte en su totalidad— y a los alumnos a confeccionar con precisión su ritmo de trabajo, los tiempos y sus compromisos. Todo ello facilita la gestión de la Evaluación Continua.

No obstante, no debemos quedarnos únicamente en el subrayado de las fortalezas de este sistema docente. Hay que destacar algunas de sus debilidades. En lo fundamental, las podemos ordenar en tres grandes dimensiones: la gestión eficaz de la docencia, el tamaño óptimo del grupo y los riesgos de comportamientos oportunistas de algunos estudiantes. Y todos ellos remiten a una cuestión axial, habitualmente poco incorporada en la retórica de la convergencia universitaria europea. El trabajo de los profesores que se implican en la reforma del EEES ha crecido en intensidad y dedicación y, como contrapartida, apenas se ha avanzado en la identificación precisa de ese esfuerzo. El escenario en el que actuamos sigue basculando sobre una innovación pedagógica a bajo coste y con elevadas dosis de voluntarismo. Y este esquema sólo se sostiene a muy corto plazo. Para avanzar hay que diseñar también un sistema de incentivos que identifique en su justa medida el nuevo marco de trabajo docente. Por lo tanto, el éxito, y el fracaso, de este proyecto está seriamente condicionado. De nuestra experiencia se infiere con claridad el incremento de las horas invertidas en una de nuestras dos principales responsabilidades contractuales —a más dedicación docente, menos investigación—. Ya no se trata sólo de preparar e impartir 30 módulos de dos horas por grupo y cuatrimestre. Hay que repensar la materia, adecuándola a las exigencias de las clases prácticas, con la debida interacción alumno-profesor para transmitir los resultados de los ejercicios a un ritmo acompasado al proceso de aprendizaje —un promedio de 15 *items* corregidos por estudiante—, llevar al día el correo electrónico y las tutorías, y evaluar dos exámenes parciales y un examen final (con quienes no hayan superado la asignatura o quieran mejorar nota) —es decir, una

montaña en forma de varias centenas de exámenes—. En definitiva, un grado mínimo de eficacia en la gestión de la asignatura debería delimitar con exactitud el tamaño del grupo por responsable académico y la equivalencia efectiva de un ECTS sobre el contrato.

De nuestros resultados a lo largo de cuatro cursos académicos se deduce que aulas con más de treinta estudiantes se convierten en poco manejables y de nivel de éxito relativo inferior. Es en el entorno de esa cifra cuando el proceso se gestiona más adecuadamente, si bien es más que probable que la talla próxima al óptimo sea la de una veintena de alumnos (cuando menos y si esto no es factible, convendría que lo fuese en la docencia práctica). Sin embargo, no hay que obviar que los peores resultados se registran en el grupo con estudiantes menos motivados y con una nota de entrada a la carrera más baja que en el resto de grupos y más reacios a la Evaluación Continua. El mismo método se ha aplicado a los cinco grupos, pero la eficacia medida en el nivel de aprobados antes de la convocatoria final es significativamente más alta dónde el compromiso ha sido mayor.

**Cuadro 3.- Grado de éxito y fracaso en la evaluación final, curso 2006-07, en porcentajes**

|                                    |             | LADE/LE       |             |             | DOBLE TIT    |
|------------------------------------|-------------|---------------|-------------|-------------|--------------|
|                                    | LE          | Internacional | LADE A      | LADE B      | LADE/DCHO    |
| A: N° Matriculados                 | 100,0       | 100,0         | 100,0       | 100,0       | 100,0        |
| B: N° Evaluación Continua          | 52,1        | 96,4          | 65,8        | 59,3        | 100,0        |
| Aprobados Evaluación Continua      | 23,7        | 51,9          | 56,0        | 62,5        | 50,0         |
| Aprobados EvCon+Examen final       | 44,7        | 25,9          | 20,0        | 18,8        | 50,0         |
| <b>Aprobados Total Ev.Continua</b> | <b>68,4</b> | <b>77,8</b>   | <b>76,0</b> | <b>81,3</b> | <b>100,0</b> |
| Suspendidos EvCon+ExFinal          | 26,3        | 22,2          | 8,0         | 37,5        | 0,0          |
| Aprobados Convocatoria Oficial     | 11,4        | 0,0           | 15,4        | 0,0         | 0,0          |
| Suspendidos ConV Oficial           | 20,0        | 100,0         | 0,0         | 9,1         | 0,0          |
| No Presentados                     | 68,6        | 0,0           | 84,6        | 90,9        | 0,0          |

Probablemente la densidad de la labor de seguimiento deba perfeccionarse — más aún en los grupos de más bajo éxito—. Y todavía más si consideramos que un tamaño poco abarcable multiplica todas las tareas de corrección y eleva, en consecuencia, el riesgo de actitudes oportunistas de los estudiantes —incluso del profesor que decide quedarse como está y se resiste al cambio—. La avalancha de trabajos y ejercicios debe ser evaluada y controlada cada semana para que no se instalen

comportamientos de simple copia de problemas y ensayos; lo cual se puede evitar reduciendo el número de asistentes por grupo, o fijando una medida más equilibrada y ajustada a las expectativas reales de los compromisos exigidos.

Los objetivos para refinar esta propuesta metodológica en el futuro son incuestionables. Se requiere avanzar en el diseño de los contenidos y en el método para enseñar y para evaluar los resultados. Al fin y al cabo, si pretendemos contar con unos alumnos que estén dispuestos a aceptar el reto de aprender a observar, medir, interpretar, discernir entre información útil e irrelevante y debatir críticamente, y todo ello en términos económicos e históricos, deberíamos proporcionarles una herramienta para que ellos mismos evaluaran el método ensayado —una encuesta de evaluación—. Además y como actividades futuras de mejora, se podría proponer la introducción de alguna modalidad de aprendizaje orientado a proyectos —los denominados POL *Project Oriented Learning*, o PBL *Project-Based Learning*—<sup>10</sup> Se realizaría bajo la coordinación del profesor y permitiría introducirse en un proceso de actividad creadora estimulando un estudio independiente y el aprendizaje cooperativo; adquirir hábitos de rigor profesional, e interrelacionar variables, espacios, tiempos y actores. En suma, que el proyecto tiene todavía un amplio campo de pruebas que mejoren e incentiven nuestra actividad docente.

### **Bibliografía**

ARIAS, José Miguel (2006) “Clases prácticas” en MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza Editorial, pp.83-102.

---

<sup>10</sup> Ruiz (2007). Utilizar PBL o POL significaría establecer varios proyectos centrados en un problema vinculado a conceptos básicos de *Historia Económica de España* —por ejemplo, capital humano y crecimiento económico siglo XIX y XX, regionalización del crecimiento en los siglos XIX y XX, grado de apertura y crecimiento económico en el siglo XX, movilidad de la población y crecimiento económico en el siglo XX, crecimiento agrario y contribución al PIB en el siglo XX,—. El enunciado del proyecto debería ser un problema a resolver por cada grupo de alumnos (10 personas) al final del curso y sobre la base de un análisis comparado con otro país. La *pregunta/proyecto/problema* tiene que “intentar” impactar. ¿*Por qué hay una regionalización del crecimiento económico en España y en Italia en el siglo XIX y XX, ¿Por qué el crecimiento económico genera emigración en Italia que en España desde los años cincuenta hasta los setenta?* etc, etc. La actividad sería un ensayo que conteste a la pregunta en 4 páginas con el fin de estimular la capacidad de síntesis, de análisis y de relación de variables. La exposición de las tesis finales sería oral y la valoración se establecería por parte de los otros grupos y del profesor.

ARLEGUI, Javier y PINA, Alfredo, coords., (2007): *Proyectos docentes de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 2005-2006*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2 vols.

CARRERAS, Albert y TAFUNELL, Xavier (2004): *Historia Económica de la España Contemporánea*. Barcelona, Crítica.

CARRERAS, Albert y TAFUNELL, Xavier, coords. (2005): *Estadísticas Históricas de España*, 3 vols. Madrid, Fundación BBVA.

CIPOLLA, Carlo (1992): *Between Two Cultures. An Introduction to Economic History*, New York.

COLL MARTÍN, Sebastián (2000): “Perspectivas de futuro en historia económica” en *Revista de Historia Económica*, nº 18, pp. 249-280.

HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (1995): “Historia de la economía e historia económica” en HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, pp. 82- 86.

KOCKA, Jürgen (1995): “Bodenverluste und Chancen der Wirtschaftsgeschichte“ en *Vierteljahrschrift für Sozial und Wirtschaftsgeschichte*, 82, 4, pp. 501-504.

LOBATO FRAILE, Clemente (2006): “Estudio y trabajo autónomo del estudiante” en MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza Editorial, pp.191-223.

MIGUEL DÍAZ, Mario de (2006): “Clases teóricas” en MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza Editorial, pp.27-52.

ROSÉS, Joan (2005): “Nuevas perspectivas de historia económica” en *Cuadernos Económicos del ICE*, nº 70, pp.5-10.

RUIZ, Silvia (2007) “Aprendizaje mediante proyectos y ECTS: un vehículo para potenciar la relación con el entorno profesional” en *Plan de Formación del Profesorado. Universidad Pública de Navarra, mayo 2007*.

TEDDE LORCA, Pedro (2004): “Tendencias de la historia económica en España a comienzos del siglo XXI” en *Papeles de Economía Española*, nº 100, 1, pp. 71-85.

ZABALZA, Miguel A. (2007) “La práctica de los ECTS por profesores y alumnos. Un plan de renovación docente” en *Plan de Formación del Profesorado. Universidad Pública de Navarra, mayo 2007*.