

Maddison Awards 2014-2018. Reflexiones sobre la utilización de las TICs para el desarrollo de las capacidades del alumnado

Mauricio Matus-López

Paula Rodríguez Modroño

Montserrat Cachero Vinuesa

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Resumen: La implementación del EEES, implicó el esfuerzo del profesorado para fortalecer el desarrollo de distintas competencias del alumnado. En este marco, el trabajo en equipo y la aplicación de las nuevas tecnologías han adquirido importancia en los planes docentes. En esta comunicación se presentan los resultados de las cuatro ediciones (2012-2017) de la actividad *Maddisson Awards*. Esta tuvo como objetivo desarrollar ambas capacidades. Concretamente, consistió en la producción, por parte del alumnado, de cortometrajes relacionados con algún aspecto concreto del temario de la asignatura de Historia Económica. En total, han participado casi 2.000 alumnos, que, trabajando en grupos, han realizado más de un centenar de vídeos. Los resultados alcanzados han sido altamente positivos corroborando la utilidad de esta práctica para acercar la Historia Económica a los estudiantes, estimulando la creatividad y el grado de implicación durante el curso. No obstante, no ha estado exenta de dificultades.

Palabras clave: historia económica, trabajo, guerras, migraciones internacionales.

Códigos JEL : N0, N3, N4, F2.

Maddison Awards 2014-2018. Reflections on the use of ICTs for the development of students' abilities

Abstract: The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) required university courses to strengthen the development of students' competences. In this framework, teamwork and the use of new technologies have become key competences in many courses. This paper presents the results of four editions (2012-2017) of The Maddisson Awards, a practical exercise to develop both competences. Specifically, it consisted in writing, filmmaking and editing short films related to different topics studied in Economic History. In total, almost 2,000 students have participated, who working in groups, have made more than a hundred videos. The results have been highly positive, corroborating the usefulness of this exercise to bring the

Economic History closer to students, stimulating creativity and the degree of involvement during the course. However, it also posited some difficulties.

Keywords: Economic history, labor, war, international migration.

JEL Codes: N0, N3, N4, F2.

1. Introducción

Desde que en 1999 se iniciara el proceso que dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchos han sido los desafíos y transformaciones que han ocurrido en la educación universitaria. El nuevo enfoque, centrado en el desarrollo de competencias es una de las características más representativas de este nuevo marco educativo (Huber 2008), que ha supuesto la transformación de la enseñanza. La adquisición de conocimiento se complementa con el desarrollo de habilidades, permitiendo la aplicación de dichos conocimientos a la solución de problemas profesionales (Riesco 2008). En este sentido, la adecuación del profesorado ha exigido un fortalecimiento de las capacidades formativas y utilización de prácticas docentes por parte del profesorado (Álvarez-Rojo et al. 2011).

Como señala De Miguel (2006), algunas de las modalidades organizativas más utilizadas son el estudio y trabajo en grupo y el estudio y trabajo autónomo. Ambas, enfocadas a impulsar la capacidad de aprender entre los propios alumnos, del entorno, y del profesor. No es nada fácil impulsar estas prácticas de enseñanza de forma exitosa. Aunque alumnado y profesorado reconocen los resultados positivos del esfuerzo (Fenollera y Goicochea 2011; Fischer 2017), ambos se enfrentan a la dificultad de romper la inercia de enseñanza que arrastra el alumnado de niveles previos de educación (Rodríguez-Izquierdo 2014).

En este marco, los autores de esta comunicación decidieron en 2014 iniciar un proceso de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos, que fomentara un rol más activo del alumnado, la búsqueda de soluciones prácticas y la aproximación a soluciones abiertas, mediante la elaboración de proyectos organizados en grupos (Barrows y Tamblyn 1980; Gibson 2005; Gülbahar y Tinmaz 2006). En el diseño de esta práctica docente se optó por incorporar un segundo elemento: la utilización de tecnologías de la información TICs. Concretamente, una en que el alumnado adquiera nuevos conocimientos y habilidades a través del diseño, planificación y producción tutorizada de

un producto multimedia (Simkins, Cole y Fern 2002). El interés venía motivado por los resultados que había tenido la utilización de material audiovisual en la propia docencia de historia económica (Matus y Rodríguez 2013)

En concreto, la práctica consistió en la planificación, diseño y elaboración de un video de corta duración sobre un determinado tema de historia económica. Los grupos se conforman de forma independiente por el propio alumnado, con un número de 4 a 6 integrantes y se desarrolla durante el primer semestre de cada curso lectivo.

En el curso 2014/2015 se llevó a cabo la primera experiencia (Cachero, Rodríguez y Matus 2015), con resultados altamente satisfactorios. Esto llevó a mejorar la práctica, corrigiendo debilidades e incorporando más profesorado. Así, los tres años siguientes el proceso fue ampliándose con modificaciones. Los objetivos fueron ajustándose, así como la evaluación y la propia metodología de intervención. Hasta esta última versión, del curso 2017/18, en que los tres profesores coordinadores de esta práctica han sometido todo el proceso a una reflexión profunda sobre sus implicaciones y aprendizajes.

El objetivo de esta comunicación es presentar los principales resultados de esta reflexión a lo largo de las experiencias de los últimos cuatro años. Para ello, se realiza una revisión de la evaluación realizada por el alumnado en este tiempo, así como un análisis crítico de parte del profesorado. Se espera que esta reflexión sea de ayuda para aquellos profesores que quieran introducir prácticas similares en su docencia.

1. Participantes

La práctica se ha desarrollado en la universidad Pablo de Olavide en Sevilla, en la docencia del Área de Historia económica e Instituciones Económicas, del Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica.

Los cursos sujetos a la intervención fueron seleccionados de entre las asignaturas impartidas por el profesorado que participó en la práctica. Los tres autores de esta comunicación son el equipo organizador de la práctica, con un coordinador que rota de año en año. No obstante, ello no fue excluyente y se invitó a participar a otros profesores/as del área, que en el último año implicó a un total de seis profesores y dos doctorandas con docencia tutelada.

El Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Grado en Finanzas y Contabilidad han participado todos los años (Tabla 1). Además, a partir del segundo año se incorporó al alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales. En los dos primeros, la asignatura es la tradicional Historia Económica, que se imparte en primer semestre del primer año de cada titulación. En el tercer caso, la asignatura, también a cargo del área académica, es la de Género y Trabajo, impartida en el primer semestre del cuarto año para el alumnado de Grado y de quinto año para el de doble grado.

Tabla 1. Universo y participantes

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Grado en Administración y Dirección de Empresas			
Grado en Finanzas y Contabilidad			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales ¹			
201 alumnos participantes	246 alumnos participantes	220 alumnos participantes	395 alumnos
38 videos	41 videos	36 videos	78 vídeos
3 profesores	6 profesores	5 profesores	5 profesores y 2 FPU en docencia tutelada

Asignatura de Género y Trabajo. Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede ver en la tabla anterior, a partir del curso 2015/2016 se incorporó al alumnado de la asignatura de Género y Trabajo, impartida desde esta misma área académica, y que incorpora de forma central en su asignatura la perspectiva histórica en el análisis de las desigualdades de género y la división sexual del trabajo a lo largo de la historia.

2. Temáticas y contenidos

Las temáticas han ido cambiando de año en año. Abordan hechos históricos y económicos que no están normalmente en el temario de la asignatura, pero que les permite aplicar conocimientos adquiridos en el análisis de eventos paradigmáticos sí abordados durante las enseñanzas básicas, así como analizarlos desde un enfoque de género.

Por ejemplo, el primer año se decidió profundizar en los conflictos bélicos. Durante las enseñanzas básicas de la asignatura se analizaron las causas y consecuencias de los

principales conflictos bélicos mundiales, que constituyen un módulo del temario de la guía docente. De esta forma, los conocimientos estudiados en clases fueron de utilidad para ser aplicados al análisis de otros conflictos bélicos (Tabla 2).

Esta lógica se repitió el segundo y tercer año. En el curso 2015/16, se analizaron las migraciones humanas, que permitieron aplicar los conocimientos del estudio de las causas y consecuencias de las grandes migraciones de la Primera Globalización. Mientras que en 2016/17 se profundizó en el módulo de las Crisis Económicas. En clase se analizaron las principales crisis económicas mundiales y en la práctica se aplicaron estos conocimientos a otras crisis menos estudiadas.

Tabla 2. Temas de la práctica del Maddisson Awards

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Conflictos bélicos en la historia	Las migraciones en la Historia Económica	Las crisis económicas	Mujeres, Historia y Economía
Guerra de Corea 1951-53 Guerra de Vietnam 1955-75 Conflicto en las Malvinas 1982 Yugoslavia Primera Guerra del Golfo 1990-91 Guerra de Afganistán 1978-1992	Emigración española a Europa durante el segundo franquismo (1961-1975) Españoles hacia el Virreinato de Perú durante el siglo XVII Emigración de mujeres españolas tras la crisis económica actual (2007-2014) Cadenas globales de cuidados: Inmigración de mujeres durante la burbuja española (1998-2010) Emigración española a la Alemania Nazi (1939-1947) Inmigración del norte de Europa a la costa andaluza (1990-2014)	Bancarrota Estatal de Felipe II (1575-1576) Gran Depresión La Postguerra Española (1939-1949) Crisis Mexicana “Tequilazo” (1994-1996) Crisis Argentina “Corralito” (2001-2004) Crisis latinoamericanas de la deuda (años 80) Gran Recesión (2008-2014)	Temas libres bajo autorización del profesorado. Algunos temas elegidos fueron: Las mujeres en la economía de los felices años 20s La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en los 60 Los sindicatos y la lucha de las mujeres trabajadoras El papel de las mujeres en la “protoindustria” Isabel la Católica y las empresas de conquista

Fuente: Elaboración Propia.

En el último curso, 2017/18, se modificó esta lógica, ya que se decidió realizar la práctica para todo el alumnado sobre una competencia transversal, como es el enfoque de género

y la igualdad de género, en la historia y la economía. Así, la vinculación se extendió a todos los módulos de la asignatura.

Asimismo, a diferencia de las tres versiones anteriores, en que el profesorado proponía los temas concretos que el alumnado podía elegir, este año se ha dado la posibilidad a los grupos para que propongan temas nuevos. Cada propuesta fue analizada por el profesor/a de la asignatura y autorizada o no autorizada según los objetivos docentes.

La implicancia de este cambio es que, en las primeras tres versiones, fue el profesorado el que propuso la bibliografía básica por tema (ver Anexo 1). Mientras que, en la última edición, el alumnado buscó bibliografía relevante, con la supervisión del profesorado, aunque se les facilitaron 3 artículos de bibliografía básica.

3. Objetivos y desarrollo de capacidades

En la primera edición de la práctica se propusieron una serie de objetivos, que, en su mayoría, se han mantenido hasta la última edición. No obstante, la importancia de cada uno ha ido variando con el paso de los años, se han incorporado otros, y se han omitido algunos (Tabla 3).

Uno de los más importantes ha sido fomentar el trabajo en equipo. Con el paso de los años y las sucesivas evaluaciones, este objetivo fue tomando importancia en el marco de desarrollo de capacidades. El segundo objetivo que se ha mantenido intacto desde la primera edición es la aplicación de los conocimientos teóricos de las enseñanzas prácticas a otros acontecimientos de la historia económica y con la realidad. A estos dos objetivos, se agregó un tercero, que se ha mantenido desde la segunda edición: incorporar el enfoque de género en el análisis de los procesos económicos y sociales.

En lo concerniente a los valores, se estableció como objetivo de la primera edición, generar un clima de respeto y empatía, en el marco del análisis de los conflictos armados. Dicho objetivo fue ampliado hacia el respeto de todas las personas y la no discriminación.

En cuanto a las capacidades, en las primeras versiones se propuso fomentar el desarrollo de seis capacidades (Tabla 3, señaladas con la letra c). Dos de estas se han mantenido sin modificación en todas las ediciones: estimular el pensamiento crítico y estimular la creatividad. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que se deben priorizar los esfuerzos y ser más conservadores en las metas.

Tabla 3. Objetivos y desarrollo de capacidades

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipos del alumnado			
Análisis de conocimientos impartidos sobre la temática durante las enseñanzas básicas en contraste con la realidad			
	Incorporación del enfoque de género al estudio de procesos socioeconómicos		
Generar un clima de respeto y empatía	Valores de igualdad y no discriminación		
Comunicación oral y escrita ¹			Comunicación oral ¹
Estimular el pensamiento crítico ¹			
Estimular la creatividad ¹			
Despertar la curiosidad del alumnado ¹			
Capacidad de síntesis ¹			Búsqueda de información ¹
Análisis de textos científicos ¹			

¹Planteadas adicionalmente a los objetivos principales. Fuente: Elaboración propia

Por este motivo, la comunicación escrita y oral se redujo sólo a la capacidad de comunicación, que puede ser captada en el contenido de los videos. Asimismo, la capacidad de síntesis ha pasado a un segundo plano, así como el análisis de textos científicos. Esto último porque, como se ha explicado en el apartado de temas y contenidos, en el último curso, el profesorado no entregó una bibliografía obligatoria, sino que se fomentó la búsqueda de información.

4. Metodología

La práctica docente se ha llevado a cabo durante el primer semestre de cada año, en sesiones de Enseñanzas Prácticas, con grupos de clases de un máximo de treinta estudiantes, y bajo una labor de tutorización cada vez más exigente. Aunque se han modificado e incorporado etapas a la metodología, ésta puede ser clasificada en seis fases, como sigue:

Fase 1: Presentación de la actividad y documentación

Se inicia con una primera sesión de enseñanzas prácticas, en la que cada docente explica a los estudiantes a su cargo los objetivos y competencias de la actividad a desarrollar, la

metodología de trabajo, los resultados previstos y la evaluación de los mismos. Esta clase se produce al cabo de un mes desde iniciado el curso. El motivo es que el proceso de matrícula se prolonga hasta la tercera semana de clases. Así, se evita que se incorpore alumnado cuando los grupos ya están constituidos.

Se permite al alumnado que formen ellos mismos los equipos de trabajo. Los estudiantes disponen de un par de semanas para conformar los grupos, seleccionar el tema, roles y responsabilidades (realización, guionista, documentalista, actores / presentadores, cámara, sonido, montaje, etc.). En las tres primeras sesiones, se ofrece bibliografía sobre los temas posibles. Pero en la última edición, se deja abierta la búsqueda de información al alumnado.

En esta sesión se explica claramente que el producto final es un cortometraje de duración máxima de 5-6 minutos, que la nota es grupal, y que deberán dedicar en torno a 14 horas de trabajo.

Fase 2. Presentación del guion

Esta fase fue incorporada en el curso 2015/16 y se ha mantenido luego. Se lleva a cabo entre dos y tres semanas después de la fase anterior, para que haya suficiente tiempo en la conformación de grupos, búsqueda de información y lección del tema. Se ha introducido como obligatorio porque de otra forma, los grupos no comenzaban a trabajar en su idea hasta comenzado el tercer mes de clases.

Al inicio de la clase, se pide que cada grupo haga una presentación oral de 15 minutos de duración en la que expliquen qué van a hacer concretamente (guion del cortometraje). Con ello, el equipo docente puede controlar el enfoque y pertinencia de cada trabajo.

Normalmente, más de la mitad del alumnado asiste a esta clase sin tener un guion desarrollado. Por lo que, salvo algunas excepciones, se debe trabajar desde prácticamente cero. Para facilitar este proceso, se les pide a los grupos que plasmen sus ideas en una ficha como la de la Figura 1.

Asimismo, en una segunda ficha, cada grupo debe especificar las próximas tareas de cada miembro y la fecha y objetivos de la próxima reunión (Figura 2). En esta clase, el profesorado hace énfasis en metodología de trabajo grupal, como la asignación de tareas,

responsabilidades, coordinación o resultados parciales. Además, se realiza una labor de tutorización sobre temáticas, contenidos, fuentes de datos, etc.

Figura 1. Ficha de guion

UNIVERSIDAD
PABLO DE OLIVERA

PRESENTACIÓN GUIÓN – TABLA I

TEMA _____ GRADO: _____ GRUPO EPD: _____

Exponga la distribución de contenidos en el video

00:00 1:00 2:00 3:00 4:00 05:00

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Ficha de tareas

TABLA II: Complete el siguiente cuadro:

Producto	Tareas	Responsable

Fuente: Elaboración propia

Al final de la clase, los estudiantes entrega una copia de ambas fichas al profesorado, y guardar una para el grupo. Este guion es susceptible de ser modificado, pero para ello, se debe consultar al profesorado o asistir a tutorías.

Fase 3. Utilización de software

Esta fase fue incorporada como prueba en 2015/16 y como parte estructural en el curso 2016/17. En esta sesión el profesorado enseña al alumnado, en un aula de informática, el uso de un programa básico para realizar el trabajo. Esta clase se lleva a cabo en aulas de informática un mes antes que acabe el plazo para la entrega del material final. Para ello, es necesario que cada grupo traiga grabaciones previas de su propio cortometraje. Pero muy pocas veces se logra. En estos casos, se trabaja con audios, videos y subtítulos facilitados por el profesorado.

Esta necesidad fue detectada durante la primera edición. No obstante, en los cursos posteriores, son pocos los grupos que asisten a esta sesión. En promedio, uno de cada cuatro grupos.

El software elegido ha sido Movie Maker, por la facilidad de uso y disponibilidad de las licencias. Sin embargo, en varios casos, el alumnado solicitó ayuda con el manejo de otro software, como el iMovie de Macintosh.

Esto ha sido particularmente exigente para el profesorado, ya que los tres profesores coordinadores, así como el resto del profesorado que se ha ido incorporando, ha debido aprender previamente a trabajar con estos softwares.

Fase 4: Realización de los videos y presentación

Tras conformar los grupos, seleccionar el tema, realizar la búsqueda de documentación, y diseñar el guion, el alumnado debe comenzar la fase central de realización del vídeo. Esta parte se realiza como parte del trabajo autónomo del alumnado, pero con la continua supervisión del profesorado durante las clases prácticas, que continúan con otras actividades.

Concretamente, para esta sesión, el alumnado debe tener muy claro el contenido, textos, imágenes y localizaciones. Así como asegurar la disponibilidad de cámaras y grabadoras. En esto último, se pone a disposición de los grupos que lo necesiten, la infraestructura y equipo de la propia universidad. No obstante, salvo contadas excepciones, los grupos graban con sus propios medios (cámaras, tabletas, móviles, etc.).

El trabajo autónomo de los grupos finaliza con el montaje y edición de los videos (Imagen 1). Una tarea que suele realizarse entre diez días y dos días antes de la fecha límite para la entrega dl cortometraje.

Imagen 1. Fotogramas de algunos trabajos del alumnado



Fotograma de la Edición 2014/15



Fotograma de la Edición 2015/16



Fotograma de la Edición 2016/17



Fotograma de la Edición 2017/18

Fuente: Elaboración propia

Fase 5: Evaluación

El baremo se ha mantenido prácticamente igual desde el primer año (Tabla 4). Las dos modificaciones que ha sufrido han sido debido a cambios en la metodología. En primer lugar, en el curso 2015/16, se quitó el ítem de valoración del guion, reemplazándolo por el de valorar la creatividad. Cabe recordar que ese año se incorporó una sesión presencial del profesorado, que garantizara la coherencia del guion. En segundo lugar, en la última edición, al dejar al alumnado proponer su propio tema, no se presentó un listado de bibliografía obligatoria o básica, por lo que la documentación utilizada se valoró como un único ítem

La forma de implementar este baremo ha variado con los años. En la primera edición, el profesorado evaluó los videos recibidos de forma exclusiva, sin visualizarlos en clases.

Pero el alumnado solicitó poder ver sus videos y los de sus compañeros/as durante la última clase del curso. Por este motivo, a partir de la segunda edición, todos los grupos pudieron ver los videos de sus grupos de prácticas. Asimismo, se les dio la oportunidad de votar por ellos para elegir cuál pasaba a la fase siguiente.

Finalmente, el método de valoración quedó conformado de forma mixta. La nota la asigna exclusivamente el profesorado. Mientras que, el alumnado, de forma conjunta con el profesorado, eligen uno y sólo uno de los videos de cada grupo de enseñanza práctica, que pasará a la premiación final.

Tabla 4. Baremos de evaluación

	Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Uso de documentación básica	10			25
Uso de documentación adicional	15			
Estructura y coherencia del guion	15			
Creatividad	20			
Conexión con el temario	10			
Elaboración de conclusiones	20	10		
Trabajo en equipo	15			
Montaje y edición	15	20		
Total	100			

Fuente: Elaboración propia

Fase 6: Premiación

Una vez seleccionado un video de cada grupo de enseñanza práctica, el profesorado responsable lo comparte con el resto de profesores que participa en esta experiencia. Cada uno/a de los docentes vota por un máximo de dos opciones para cuatro categorías:

- Mejor Guion: El cortometraje más creativo y con mejor hilo argumental
- Mejor Documentación: El cortometraje con mejor documentación del tema y del contexto
- Mejor Montaje y Edición: El cortometraje con mejor montaje entre audios e imagen, destacando la pertinencia de los mismos
- Mejor película: El cortometraje que combina de mejor forma un buen guion, documentación y montaje.

Finalmente, se elige el video más votado en cada categoría y se cita a los alumnos/as participantes de la experiencia a asistir un día de la semana a una sesión en que se darán a conocer los premiados.

Para ello se reserva una sala adecuada para la visualización de un video de resumen de los finalistas, realizado por el equipo docente, y se procede a develar cada ganador y visualizar el video.

Fase 7. Evaluación de la práctica

Las herramientas para realizar la evaluación de la práctica han sufrido modificaciones con los años (Tabla 5).

El primer año, el análisis estuvo centrado en una encuesta de siete preguntas realizada al alumnado sobre: a) aprendizaje de conocimiento, b) relación entre la carga de trabajo y peso de la nota, c) la valoración del trabajo en equipo, d) la claridad de las instrucciones recibidas, e) la disponibilidad del profesorado para solucionar problemas, f) la utilidad de los materiales y g) una valoración general de la práctica.

En una escala de 1 a 5, las valoraciones más bajas fueron del 3,83 y 3,85 para las preguntas a) y f). Es decir, por encima del 75%. La valoración más alta fue la d) y e) con valores de 4,21 y 4,22. Es decir, casi del 85%. Por último, la valoración general de la práctica, fue de similar a la valoración del trabajo en equipo: 4,0 (80%).

A esta evaluación se agregó una encuesta, también en una escala de 1 a 5, de cuatro preguntas al profesorado: a) valoración general de la práctica, b) valoración de la adquisición de conocimientos, c) valoración de la carga de trabajo alumnado, d) valoración de la carga de trabajo profesorado y e) valoración del trabajo en equipo del alumnado. La valoración general también fue muy buena, con 4,3 sobre 5 (86%). Los ítems b) y e) fueron valorados con un 4,0. Los menos valorados fueron la carga de trabajo del alumnado y la del profesorado, con 3,8 y 3,7.

Estos resultados fueron analizados en una reunión presencial, en la que se reconoció el logro de los objetivos planteados, identificando tres cuestiones a mejorar: fortalecer la dinámica de trabajo en equipo, aumentar el peso de la nota de la práctica, y preocuparnos de mantener la motivación entre el propio profesorado.

Tabla 5. Métodos de evaluación de la práctica

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017//18
Formulario a cumplimentar por cada profesor/a Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado Formulario a cumplimentar por cada profesor/a Encuesta de evaluación del trabajo en grupo, realizada por el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Los dos años siguientes se replicaron las encuestas al alumnado, con un cuestionario más simple de cinco preguntas (Tabla 6). Asimismo, se quitó el cuestionario al profesorado y se abordaron estas cuestiones en la misma reunión presencial.

Los resultados fueron en principio, algo más bajos que el año anterior, con una valoración general un 20% menor. La adquisición de conocimiento disminuyó un 8%, con lo que se mantuvo como uno de los puntos menos fuertes. Aunque el peso de la nota aumentó, la valoración entre carga y nota disminuyó un 6% con respecto al año anterior. Por último, sí se reconoció un muy ligero aumento de la valoración del trabajo en grupo.

En la reunión del profesorado se discutieron estos resultados y se identificaron dos causas de este comportamiento: la incorporación de más profesorado a la práctica, que no había participado antes, hizo más difícil mejorar la calidad de los resultados del año anterior. En segundo lugar, el tema de las migraciones fue recibido con menor interés que el tema de los conflictos bélicos, por una parte, del alumnado. Con base en ello se decidieron dos cuestiones para el año siguiente: poner más énfasis en la fase del guion y en la asistencia continuada de tutorización y ejercer una mayor cooperación con los profesores/as que se incorporen a la práctica.

Tabla 6. Resultados de las encuestas del alumnado. Valoraciones en escala de 1 a 5

Concepto	Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017//18
Conocimientos	3,83	3,50	3,65	3,93
Carga de trabajo y nota	3,89	3,68	4,0	-
Trabajo en equipo	4,05	4,07	4,20	Múltiple
Claridad de instrucciones	4,21	-	-	4,51
Solución de problemas	4,22	-	-	
Materiales facilitados	3,85	-	-	-
Valoración general	3,99	3,91	3,98	3,92

Número de encuestas	156	210	178	229
---------------------	-----	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mejoraron en todos los ítems el curso siguiente. La valoración general recuperó los valores del primer año y el trabajo en equipo aumentó hasta situarse como el más valorado con una media de 4,2 (84%). Aunque mejoró, la valoración del aprendizaje de conocimientos siguió siendo la menos fuerte, con 3,65 (73%).

En la evaluación de la edición 2017/2018 se registró una mejor valoración de la adquisición de conocimientos, en parte, porque fue un objetivo destacado en la reunión de coordinación de principios de curso. Asimismo, la valoración del trabajo docente en materia de explicación de las instrucciones, mejoró con respecto a las primeras ediciones. La causa seguramente tenga que ver con la propia experiencia que han ido acumulando los profesores/as de esta práctica. Por último, la valoración general cayó levemente, pero aún situándose cerca del 80% (3,92). Por su parte, la valoración del trabajo en equipo se desagregó en 10 preguntas diferenciadas, para realizar un análisis más pormenorizado de este aspecto, que ha sido valorado como uno de los más fuertes de esta actividad. En promedio, estos fueron valorados con una media de 4,07. La misma valoración que en 2015/16. Aunque quitando dos de los diez ítems menos valorados del trabajo en equipo, el promedio se eleva por encima del año anterior (4,21).

El análisis de estos resultados por parte del profesorado permitió identificar los puntos fuertes de la práctica y desvelar aquellos más débiles. Parece ser que esta actividad es una gran oportunidad para que el alumnado desarrolle sus habilidades de trabajo en equipo, pero puede no ser la más efectiva a la hora de aprender temas de historia económica.

Por ello, se decidió que el año siguiente, la última edición realizada, se volviera a analizar con mayor profundidad el trabajo en grupo del alumnado, para identificar en qué se puede mejorar, a la vez que mantener la evaluación sobre la adquisición de conocimientos. Asimismo, se consideró que existía cierta madurez del equipo docente, por lo que se volvió a valorar la incorporación, que se materializó en más alumnado y profesorado.

5. Conclusiones

Uno de los aspectos más interesantes se extrae de la reflexión conjunta del profesorado sobre los resultados en estos cuatro años de prácticas. Para una mayor claridad, estas ideas

finales se han agrupado en cinco ítems: objetivos, dificultades, beneficios, opciones de mejora y proyección de la práctica.

En general los tres coordinadores valoran positivamente la experiencia y creen que los objetivos han sido alcanzados de forma satisfactoria en la mayoría de los aspectos. No obstante existen algunas diferencias. Aunque parece que el trabajo en equipo es una fortaleza, el profesorado considera que aún es complicado gestionar que el trabajo se distribuya de forma proporcional entre los miembros de cada grupo. Se percibe, aunque no se tiene total certeza, que cerca de la mitad asumen la mayor carga de trabajo, mientras que otros apenas aportan. Este aspecto, sin embargo, resulta difícilmente mejorable.

Otro de los objetivos que resultan complicados de consensuar es el fomento de la capacidad crítica. Para uno de los profesores, sí se logra, mientras que otro considera que la actividad práctica permite sensibilizar a los alumnos con la problemática estudiada, aunque no se alcanza la reflexión crítica. Para el tercero, las expectativas quedan muy por encima de los resultados. La amplia variedad de opiniones posiblemente se deba a diferencias en el perfil del alumnado que procede de grados diversos.

En relación a las dificultades, los tres coordinadores coinciden en que es precisamente la excesiva carga de trabajo que supone la preparación y tutorización de esta práctica. Este tipo de actividad demanda más horas docentes que una clase práctica tradicional y obliga al profesorado a desarrollar otras habilidades alternativas como son el manejo de software de edición.

También existe coincidencia en el principal beneficio de esta práctica: la motivación del alumnado. Esto lleva a que algunos grupos superen la carga de trabajo asignada y realicen esfuerzos adicionales en la búsqueda de información, localizaciones para la grabación o desarrollo de ideas y líneas argumentales para desarrollar los contenidos teóricos. Este nivel de implicación también obviamente resulta motivador para el profesorado.

En cuanto a las mejoras, la reflexión fue más variada. Dos de los profesores apuntan a la mejora de la integración entre temas y grados, mientras que un tercero apunta a la aplicación de técnicas de recolección de información primaria.

Finalmente, se aprecia cierto agotamiento de la práctica que, en cierto modo, ha dejado de ser innovadora para pasar a ser parte del programa ordinario de las asignaturas involucradas. Parece difícil solucionar las dificultades que quedan con el mismo formato.

Por lo que los tres coordinadores coinciden en realizar modificaciones sustanciales de cara a las próximas ediciones.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-ROJO, V., ROMERO, S., GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., CLARES, J., ASENSIO, I., ... SALMERON-VILCHEZ, P. (2011). "Teachers' needs for teaching in the European higher education area", *Relieve*, 17(1), pp. 1-22. Disponible en: http://www.uv.es/relieve/v17n1/relievev17n1_1eng.htm BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer P. C.

DE MIGUEL, M. (2006). "Métodos y modalidades de enseñanza superior". En De Miguel. M. coord.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, pp. 17-26.

FENOLLERA, M. & GOICOCHEA, I. (2011). "Education Based on Competences: Project-Based Learning and Virtual Learning Plataform". En: Katalinic, Branko ed. *DAAAM International Scientific Book*. Viena: DAAAM International Publishing, pp. 165-180.

FISCHER, C. (2017). "Project-Based Learning", *Research Starters Education*. Disponible en: <http://connection.ebscohost.com/c/essays/28544207/project-based-learning>

GIBSON, I. (2005). "Designing Projects for Learning". En Barrett, T., Mac Labhrainn, I y Fallon, H. eds. *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning*. National Galway: University of Ireland, pp. 27-36.

GROSS, B. (1999) "Cooperative Learning: Students Working in Small Groups", *Speaking of Teaching*, 10 (2), pp. 1-4.

GÜLBAHAR, Y. & TINMAZ, H. (2006) "Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in a undergraduate course", *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (3), pp. 309-327. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728907.pdf>

HUBER, G. (2008). “Aprendizaje activo y metodologías educativas”, *Revista de Educación*, Número extraordinario, pp. 59-81. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/1/11/30.pdf#page=59>

MATUS, M. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2013). “Guías para la utilización de material audiovisual de las películas. We Feed the Word, Inside Job y The Shock Doctrine”, *Practicum de Historia Económica AEHE*, 9. Disponible en: <http://www.aehe.net/docencia-seccion/practicum.html>

MATUS, M., RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. & CACHERO, M., (2016) “Producción de material audiovisual para el estudio de los procesos migratorios en la Historia Económica Mundial”. *Practicum de Historia Económica AEHE*, 29. Disponible en <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2016/02/phe-aehe-29- migraciones.pdf>

RIESCO, M. (2008). “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, 13, pp. 79-105.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. (2014). “Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes”, *Aula Abierta*, 42 (2), pp. 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>.

SIMKINS, M.; COLE, K. & TAVALLIN, F. (2002) *Increasing student learning through multimedia projects*. Alexandría: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anexo 1. Bibliografía básica. 2014/15-2016/17

Curso 2014/15. Conflictos armados

BAUDRILLARD, J. (1991). *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.

BILMES, L., & STIGLITZ, J. (2006). “The Economic Costs of the Iraq War: An Appraisal Three Years After the Beginning of the Conflict”. *NBER Working Paper*, 12054

CARBONE, V. (2008). *Génesis de la Guerra de Malvinas (1976-1982)*. Buenos Aires: Centro Argentino de Estudios Internacionales.

DE LOS REYES, M. J. (2013). “Los conflictos en los Balcanes. La guerra civil en Yugoslavia y los intereses externos”. *Tempo Exterior, revista de Análisis e Estudios Internacionales*. Disponible en: <http://www.igadi.org/web/analiseopinion/los-conflictos-en-los-balcanes-la-guerra-civil-en-yugoslavia-y-los-intereses-externos>

FERNÁNDEZ LIESA, C.R., & BORQUE LAFUENTE, E. (2013). *El conflicto de Corea*. Madrid: Ministerio de Defensa.

FORIGUA-ROJAS, E. (2010). “Guerra en Afganistán: la experiencia soviética”. *Revista Papel Político*, 15, pp. 183-234.

GILLY, A. (1983). “Las Malvinas, una guerra del capital”, *Cuadernos Políticos*, 35, pp. 15-51.

GUERRERO, J. (1996). “Yugoslavia: el agitado corazón de los Balcanes”. *Revista Oasis*. Disponible en: http://www.uexternado.edu.co/gee/pubext/archivos/Oasis_Guerrero_Yugoslavia.pdf

HAKAMI, A. (2010). *Invasión de Afganistán por la Unión Soviética*. En *Crisis Política y Económica en Afganistán* (Tesis sin Publicar). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

NORDHAUS, W.D. (2002). “The Economic Consequences of a War in Iraq”. *NBER Working Paper*, 9361

PINA, A. (2008). *La Guerra de Vietnam*. México DF: OceanSur Press.

Curso 2015/16. Migraciones en la historia

ARES J.M. (2011). *Trabajadores españoles en Alemania (1941-1945)*. Tesis doctoral.

Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>

CALVO SALGADO L. FERNÁNDEZ VICENTE, M J; KREIENBRINK, A; SANZ

DÍAZ, C; SANZ LAFUENTE, G (2009). *Historia del Instituto Español de la emigración. La política migratoria exterior de España y el IEE del franquismo a la transición*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

IZQUIERDO M., JIMENO J. F. & LACUESTA A. (2014). “La emigración de españoles durante la Gran Recesión 2008-2013”. *Cuadernos Económicos de ICE*, 87, pp. 223-240.

SIMKINS, M.; COLE, K. Y TAVALLIN, F. (2002) *Increasing student learning through multimedia projects*. Alexandría: Association for Supervision and Curriculum Development.

MARTÍNEZ SHAW C. (1994). *La emigración española a América*. Colombres, Asturias: Archivo de Indianos

RODRIGUEZ V. (1999). *Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía. Rasgos sociodemográficos, motivaciones para migrar y modo de vida*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.

SALLÉ M.A. dir. (2009). *Análisis de la situación laboral de las mujeres inmigrantes. Modalidades de inserción, sectores de ocupación e iniciativas empresariales*. Madrid: Instituto de la Mujer

Curso 2016/17. Crisis económicas

ASLANBEIGUI, N & SUMMERFIELD, G (2000). “The Asian Crisis, Gender, and the International Financial Architecture”. *Feminist Economics*, 6(3), 81-103

ESPINA MONTERO, A. (2001). “Finanzas, deuda pública y confianza en el gobierno de España bajo los Austrias”. *Hacienda Pública Española*, 156-157, pp. 97-134

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2011). “La desigualdad de género en las crisis económicas”. *Investigaciones Feministas*, 2, pp. 113-132.

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2013). “El empleo de las mujeres en la España democrática y el impacto de la Gran Recesión”. *Áreas Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 32, pp. 105-123.

GÁLVEZ, L. & RODRÍGUEZ-MODROÑO, P. (2015). “Los retos de la crisis económica desde una perspectiva de género”. *Gaceta Sindical*, 24, pp. 111-25.

MILKMAN, RUTH (1976). “Women’s Work and Economic Crisis: Some Lessons of the Great Depression”. *Review of Radical Political Economics* 8, pp. 71-84

MILLÁN, H (1999). “Las causas de la crisis financiera en México”. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(5), pp. 25-66.

PERRY, G & SERVEN, L (2002). “La anatomía de una crisis múltiple: qué tenía Argentina de especial y qué podemos aprender de ella”. *Desarrollo Económico*, 42(167), pp. 323-375.

SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ, M. A. & GARCÍA QUERO, F. (2011). “Crisis económicas y cambio institucional en España: De la Gran Depresión a la Crisis del 2008”. *FEG Working Paper Series*, N. 02/11, pp. 16-31

Curso 2017/18. Mujeres, historia y economía

BORDERÍAS, C. & CARRASCO, C. (1994). “Las mujeres y el trabajo: aproximaciones históricas, sociológicas y económicas” en C. Borderías, C. Carrasco y C. Alemany (comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria, pp. 15-91.

BORDERÍAS, C. & PÉREZ-FUENTES, P. (2009). “Mujeres, trabajos y economías familiares en España (siglos XIX y XX)” en Borderías, Cristina (ed.) *La historia de las mujeres. Perspectivas actuales*. Barcelona: Icaria, pp. 269-308.

SCOTT, J. W. (1993). “La mujer trabajadora en el siglo XIX” en Georges Duby y Michele Perrot (dirs.) *Historia de las Mujeres en occidente. IV. El siglo XIX*. Madrid: Taurus, pp. 404-435.

SCOTT, J. W. (2011). “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?”. *La manzana de la discordia*, 6 (1), pp. 95-101.