

# **El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en historia económica: tipología, materiales y reflexiones prácticas\***

M<sup>a</sup> del Mar Rubio

Universitat Pompeu Fabra

## *Resumen*

El trabajo a realizar en grupos pequeños de seminario puede aprovecharse para convertir los seminarios en una instancia para socializar, decantar y sintetizar los conocimientos adquiridos, en especial, si se planifica su contenido alrededor de casos prácticos que los alumnos deben preparar con antelación. En la preparación por parte del docente éste debe tener en cuenta no sólo el tema del seminario, sino además debe plantearse cuáles son los objetivos de aprendizaje, los conceptos clave que deberán manejar los alumnos, las competencias que deberán practicar, el método de trabajo del caso práctico, así como los recursos y materiales que compondrán el dossier del caso.

La logística de organización y conformación de los equipos, el manejo de la información de evaluación y otros temas prácticos también se abordan en esta comunicación basada en la experiencia adquirida durante el primer año de aplicación de la experiencia piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la asignatura de Historia Económica Mundial en la Universitat Pompeu Fabra.

---

\* Agradezco a mi colega Mauricio Folchi su dedicación y compromiso en la tarea de adaptarnos al EEES. La comunicación es fruto del proyecto de innovación docente *'El fomento del aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en los estudios de Economía y Administración de Empresas: una propuesta metodológica'* (Exp. N°2006MQD00163) financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Reserca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya. Una ayuda del Pla de Mesures de Suport a la Innovació i a la Qualitat Docent de la UPF financia la asistencia al Congreso.

## *Efectos de la adaptación al aprendizaje activo en la docencia de Historia Económica*

El principal reto de adaptar la docencia de Historia Económica a la metodología del aprendizaje activo preconizado desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reside es convertir asignaturas tradicionalmente magistrales, centradas en la memorización de los conceptos expuestos por el profesor o leídos en los textos obligatorios, a asignaturas eminentemente prácticas orientadas a la adquisición de capacidades mediante el trabajo del estudiante. La primera implicación para la docencia de la adaptación al EEES es la drástica reducción de la magistralidad –típicamente 60 horas en una asignatura cuatrimestral o trimestral- a un máximo de 20 horas magistrales y 8 horas de seminarios en el caso de la UPF<sup>1</sup>. A grandes rasgos el diseño de nuestra asignatura se resume en la Figura 1. Es evidente que el alumno queda en este diseño mucho menos expuesto a la presencia del profesor, que se reduce a la mitad, pero pasa a trabajar mucho más fuera del aula como especifica la Tabla 1.

Como se observa, el mayor cambio metodológico lo constituyen los seminarios, que se instauran como la actividad a la que mayor tiempo dedicarán los alumnos –un 51% del tiempo total dentro y fuera del aula-. Nosotros decidimos hacer de los seminarios una instancia para socializar, decantar y sintetizar los conocimientos adquiridos. Para ello decidimos planificar su contenido alrededor de casos prácticos que los alumnos preparan con antelación. El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en historia económica es el tema central de esta comunicación. Sin embargo, debemos comenzar por dejar claro que el uso de casos práctico implica, desde nuestro punto de vista, una planificación y reorganización completa de la asignatura.

La comunicación se organiza en torno a tres aspectos (previos y paralelos) de la elaboración de los casos. Un primer aspecto se resume en las decisiones que afectan a la reorganización de la docencia y la planificación del curso en su conjunto. El segundo aspecto involucra las actividades que los alumnos afrontarán fuera del aula, los casos propiamente dichos. Y por último, el tercero abarca las soluciones adoptadas para la organización y la logística alrededor del momento en que los alumnos se congregan en seminario -los problemas y soluciones dentro del aula. Esta comunicación se centra especialmente en el segundo y tercer aspectos, reflejando las decisiones tomadas, los ensayos hechos y las correcciones acometidas sobre la marcha en nuestro año de experiencia.

---

<sup>1</sup> La asignación de horas es institucional en la UPF, afecta a todas las asignaturas adaptadas al EEES, no es una elección del área de Historia Económica.

Figura 1: Actividades enseñanza/aprendizaje

La asignatura se organiza en 18 sesiones: 10 **clases magistrales** de dos horas de duración cada una y ocho **seminarios** de una hora de duración cada uno.

**a) Clases magistrales.** Sesiones de carácter fundamentalmente expositivo, aunque se promueve la participación activa de los estudiantes. Como complemento de las clases se entrega un dossier de lecturas obligatorias y una “*guía de lectura*”, necesaria para el buen aprovechamiento de las mismas. Además de esto, los estudiantes tienen a su disposición de manera electrónica (Campus Global) las presentaciones del profesor al finalizar cada semana.

**b) Seminarios.** En cada seminario se trabajan temas monográficos. Todos los seminarios contemplan algún trabajo previo de **preparación** por parte de los estudiantes. El seminario es una instancia para socializar, decantar y sintetizar los conocimientos adquiridos en la preparación del mismo. Como complemento a la discusión del seminario se entrega un dossier de lecturas obligatorias y una “*guía de lectura*”.

**c) Actividades de preparación de los seminarios.** Son actividades diversas, diseñadas de acuerdo a los objetivos y contenidos de cada seminario. Comprenden actividades de investigación con fuentes secundarias, análisis de series estadísticas, discusión de documentos históricos, etc. Todas estas tareas se realizarán por equipos de trabajo (nunca individualmente) integrados por 4 estudiantes elegidos por el profesor. La conformación de los equipos varía a lo largo del trimestre de modo que se trabaje en al menos 3 equipos diferentes. Cada equipo de trabajo debe presentar y defender oralmente los resultados de su trabajo en el seminario, además de entregar de manera electrónica el informe escrito del mismo.

Fuente: Plan Docente de Historia Económica I (UPF 10070- 2006/07)

Tabla 1: Carga de trabajo

Carga de trabajo por actividad	Horas directas	Horas Indirectas	Total
Clases magistrales	20	24 <sup>a</sup>	44
Seminarios	8	56 <sup>b</sup>	64
Examen Final	2	15 <sup>c</sup>	18
<b>Total:</b>	<b>30</b>	<b>95</b>	<b>125</b>

<sup>a</sup> Corresponde a una asignación de ocho lecturas (30 páginas en promedio) por cada una de las ocho clases monográficas.

<sup>b</sup> Se estima una inversión de cinco horas en la preparación de cada seminario, más dos horas por seminario de lecturas complementarias.

<sup>c</sup> Se estima una preparación de algo menos de dos horas por cada bloque de contenidos de la asignatura.

Fuente: Plan Docente de Historia Económica I (UPF 10070- 2006/07)

### *1) La reorganización de la docencia.*

La reorganización de la docencia, es hasta cierto punto, un asunto totalmente subjetivo, sujeto al arbitrio del docente. En cualquier caso, a la hora de reorganizar la docencia se ha de responder necesariamente a varias cuestiones:

- ¿Qué se va a hacer cuándo?
- ¿Qué materia es materia de clase magistral y cuál lo es de seminario/caso?
- ¿Cómo se evaluará el aprendizaje del alumno?

La primera cuestión de esta fase, ¿qué se hace cuándo?, implicó una serie de decisiones drásticas en cuanto a contenidos. Intentar adaptar los contenidos tradicionales de nuestras asignaturas al marco descrito al comienzo de la sección anterior es una tarea ardua que, en todos los casos, implica renunciar a parte de los contenidos a favor de las competencias para garantizar el éxito de la reorganización<sup>2</sup>. En el caso concreto de las dos asignaturas que constituyen la troncalidad de Historia Económica en la UPF la reducción de contenidos ha venido siempre por el lado de la Edad Moderna, que queda reducida a su mínima expresión, para concentrarse en conceptos de Edad Contemporánea, que a su vez, se ven reducidos.

La segunda cuestión conceptual se plantea en paralelo a la primera, y abarca qué es materia de magistral y qué lo es de seminario, así como engarzar el contenido de los seminarios y el de las clases magistrales. En el caso que nos ocupa se optó porque los seminarios fueran parte del orden cronológico de los contenidos –de modo que el tema de un seminario es posterior a la clase magistral que le precedió y anterior en el tiempo histórico a la clase magistral que le seguirá<sup>3</sup>. La Tabla 2 expone de manera sucinta el resultado de las decisiones adoptadas en cuanto a estas dos primeras cuestiones, mostrando la planificación de actividades y los contenidos del curso.

---

<sup>2</sup> Competencias que se definen como aquellas cosas que el alumno “aprende a hacer”, más allá de los contenidos propios de la asignatura.

<sup>3</sup> En Historia Económica II (España) se optó porque las clases magistrales siguieran el orden histórico de manera secuencial, mientras que los seminarios se dedican al análisis de asuntos de naturaleza transversal.

Tabla 2: Planificación de actividades

Fechas	26-Sept.	03-Oct.	10-Oct.	13-Oct.	17-Oct.	19-Oct.	24-Oct.	26-Oct.
<b>Clases Magistrales</b>	1) Visión panorámica de la Historia Económica de Occidente (I)	2) Visión panorámica de la Historia Económica de Occidente (II)	3) Las economías preindustriales (← Siglo XVIII)		4) La Revolución Industrial (siglo XVIII y 1ª mitad del siglo XIX)		5) El sistema monetario internacional (2ª ½ siglo XIX → 1940).	
<b>Seminarios</b>				1) Frenos e incentivos al desarrollo agrario		2) El cambio técnico como motor del crecimiento y del desarrollo económico.		3) La 2ª Revolución Industrial.

Fechas	31-Oct.	02-Nov.	07-Nov.	09-Nov.	14-Nov.	16-Nov.	21-Nov.	23-Nov.	28-Nov.	30-Nov.
<b>Clases Magistrales</b>	6) La primera Globalización: comercio internacional y flujos de capital (2ª mitad del siglo XIX)		7) La Gran Depresión y sus consecuencias (1929-1932)		8) La época dorada del crecimiento económico (1950-1973)		9) La crisis del Petróleo y sus repercusiones (1973-1981)		10) La 3ª Revolución Tecnológica y la conformación de la nueva economía (1970-2006)	
<b>Seminarios</b>		4) Las migraciones internacionales del siglo XIX.		5) Experiencias de recuperación económica (1932-1937).		6) El marco institucional de la recuperación.		7) La crisis de la deuda en el tercer mundo (1982 →).		8) El Crecimiento a largo plazo.

Nota

:

Clases magistrales de 2 horas de duración, seminarios de 1 hora de duración.

Fuente: Plan Docente de Historia Económica I (UPF 10070- 2006/07)

Cabe hacer una importante reflexión en este punto. Pese a que sobre el papel los contenidos de una asignatura así pudieran parecer una versión miniatura de las asignaturas tradicionales, en la práctica es probable que un alumno expuesto a una asignatura adaptada al EEES adquiriera contenidos que perduren más en el tiempo y le sean más útiles al alumno. En parte esto se debe a que los contenidos de las asignaturas tradicionales quedaban, por lo general, recluidos a un temario –un listado más o menos extenso de contenidos- que en ningún caso se ponían en relación al calendario. En general el temario no dejaba de ser una aspiración teórica, raramente completada en su totalidad en el curso académico correspondiente. Por el contrario, los contenidos de una asignatura adaptada al EEES se especifican con respecto al día y hora en que se van a desarrollar, obligando por tanto a la realización efectiva de lo prometido en la relación de contenidos. Como consecuencia, se garantiza que el alumno expuesto a una asignatura así diseñada habrá completado los objetivos del curso al finalizar el mismo, mientras que en una asignatura tradicional esto no dejaba de ser una mera aspiración.

La verificación de la adquisición de contenidos y habilidades por parte del alumno se ve necesariamente sometida a la evaluación por parte del profesor. Dada la carga de trabajo descrita en la Tabla 2, el trabajo de seminarios debe tener un peso al menos equivalente a las horas de dedicación por parte del alumno. De acuerdo con esto, las ponderaciones de evaluación que se reflejan en la Tabla 3, dan un peso específico a los seminarios total del 70% en total (40% del seminario propiamente más la parte de contenidos de los seminarios que se evalúa en el examen final).

*Tabla 3: Ponderación de la evaluación*

<b>Evaluación</b>	<b>%</b>	<b>Ítem</b>	<b>%</b>
Participación en los seminarios	40%	Presentación	30%
		Participación individual	10%
Examen Final	60%	Contenidos clases	30%
		Contenidos seminarios	30%
	<b>100%</b>		<b>100%</b>

Fuente: Plan Docente de Historia Económica I (UPF 10070- 2006/07)

Esto hace imprescindible el trabajo de los seminarios y asistir a ellos, para que el alumno pueda superar la asignatura. Para evitar que el alumno decida concentrarse exclusivamente en los seminarios, ignorando las magistrales, se incluye una doble cláusula: para aprobar el examen final es imprescindible aprobar cada una de sus partes, y para aprobar la asignatura es necesario aprobar el examen final. Cómo se consigue puntuar en los seminarios forma parte del diseño de los seminarios, y como tal se discute más adelante.

## *2) Estructura, logística y creación de actividades fuera del aula: el uso de casos*

En la estructura descrita las actividades fuera del aula pasan a ser de crucial importancia en el desarrollo del curso. La planificación de esas tareas es la clave del éxito, así como aprovechar las nuevas tecnologías para el control de las actividades y la comunicación con los alumnos. El tipo de tareas a desarrollar fuera del aula pueden tomar muchas formas. Nosotros optamos por usar casos prácticos a resolver en grupos pequeños. En la preparación, el docente debe tener en cuenta no sólo el tema del seminario, sino además debe plantearse cuáles son los objetivos de aprendizaje, los conceptos clave que deberán manejar los alumnos, las competencias que deberán practicar, el método de trabajo del caso práctico, así como los recursos y materiales que compondrán el dossier del caso. Además de esto, la logística de organización de los grupos también tiene un peso específico importante a la hora de definir qué estarán haciendo los alumnos en nuestra ausencia. Empecemos por este último aspecto.

En nuestro caso los grupos que asisten a clases magistrales son por lo general de un tamaño aproximado de 100 alumnos. Cada grupo de clase magistral se divide (por decisión de la Facultad) en 5 subgrupos de seminario de 20 alumnos cada uno, que se hicieron de manera aleatoria –si bien los alumnos preferirían poder pre-inscribirse según horarios atendiendo a sus necesidades de planificación-. Cada uno de los subgrupos de seminario a su vez se subdivide en equipos de trabajo conformados por 5 o 4 alumnos<sup>4</sup>.

La conformación de los equipos de trabajo puede dejarse en manos de los alumnos o se puede forzar por parte del profesor, haciendo variar la composición de los mismos a lo largo del curso. Esta segunda opción ha probado tener ventajas sustanciales, como son las siguientes<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Con una matrícula total de unos 400 alumnos, la adaptación implicó organizar 20 seminarios, de los cuales surgieron aproximadamente 100 equipos de trabajo!

<sup>5</sup> Frente a estas, la primera opción de dejar a los alumnos organizarse por si mismos, tiene la ventaja de que los mejores alumnos tendrán opción de unirse entre ellos, se pueden atacar proyectos que abarquen un curso completo y es mucho más cómodo para el docente

- Mezcla alumnos de diversas capacidades
- Permite el contagio de las mejores prácticas cuando los componentes de los equipos de trabajo varían de semana en semana
  - Aumenta el diálogo entre los alumnos en los seminarios al enfrentarse cada vez con más frecuencia con compañeros con los que ya se ha trabajado previamente
  - Entrena la capacidad de trabajar en grupo de manera realista –trabajar con gente a la que no se conoce-
  - Evita la camaradería mal entendida: equipos aleatorios son mas proclives a delatar a miembros poco colaboradores que equipos conformados por amigos

Cada seminario por lo tanto se compone de 20 alumnos y 4 equipos de trabajo. Es imprescindible que el caso asignado a cada equipo sea, por una parte, suficientemente distinto para impedir el plagio, pero, por otra parte, debe ser suficientemente exhaustivo para que todos los alumnos puedan llegar a las mismas conclusiones y cumplir los mismos objetivos de aprendizaje, a pesar de haber trabajado con materiales distintos, o haber realizado tareas distintas. Esto implica que el tema de cada seminario debe ser indivisible. De todas formas los alumnos encontrarán la manera de dividirse el trabajo al interior de cada equipo, lo cual también es perjudicial. Cuando esto pueda producirse es imprescindible definir alguna tarea que les obligue a poner en común el trabajo individual y reprocesarlo colectivamente.

La tipología de casos prácticos es amplia: desde juegos de rol en la que los alumnos se enfrentan en ‘primera persona’ al tema, pasando por casos de investigación, tipo puzzle, verificación de información, elaboración de ensayos o informes técnicos, etc. Las actividades involucradas para la resolución de cada caso deben ser diversas y diseñadas de acuerdo a los objetivos y contenidos de cada seminario. Comprenden actividades de investigación con fuentes secundarias, análisis de series estadísticas, discusión de documentos históricos, etc. La Tabla 4 ofrece algunos ejemplos de las metodologías de casos utilizadas. Forzar la variedad en la metodología de los casos a resolver cada semana cumple al menos dos objetivos. Por una parte cada metodología se encamina hacia la adquisición de competencias diferentes, y cada seminario debería aspirar a que los alumnos practicasen habilidades diferentes. Por otra parte, la variedad hace que los alumnos no puedan acomodarse a un modus operante fácilmente y tengan que estar permanentemente en alerta. Si todos los casos involucraran, digamos, el manejo de series numéricas, se desarrollaría esa habilidad, pero no estaríamos desarrollando otras y los alumnos a la tercera semana sabrían como organizarse el trabajo sin pensar.



Tabla 4: Algunos ejemplos de contenidos de seminarios

	Seminario 1	Seminario 3	Seminario 5	Seminario 8
<b>Seminario</b>	Las economías preindustriales: frenos al desarrollo agrícola ( ← Siglo XVIII)	La 2ª Revolución Industrial y la Gran Empresa Moderna	Experiencias de recuperación económica (1932-1937).	El Crecimiento a largo plazo.
<b>Objetivo</b>	Identificar los modos de vida propios de las economías pre-industriales (agricultura de subsistencia e industria artesanal)	Reconocer el origen de la GEM y su dinámica de funcionamiento y de crecimiento.	Diferenciar las políticas económicas elegidas por distintos países para enfrentarse a la Gran Depresión	Reconocer visualmente los procesos de crecimiento económico largo plazo, utilizando datos reales
<b>Conceptos clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso per capita</li> <li>• Productividad</li> <li>• Rendimiento de la tierra</li> <li>• gremios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio organizativo.</li> <li>• Gestión empresarial moderna.</li> <li>• Estrategia de crecimiento.</li> <li>• Integración vertical e integración horizontal.</li> <li>• Economías de escala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intervención del estado</li> <li>• Política monetaria</li> <li>• bloques comerciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convergencia</li> <li>• Tasa de crecimiento</li> <li>• gráficos semi-logarítmicos</li> </ul>
<b>Método</b>	Juego de rol en que los alumnos se ponen en la piel de de una familia campesina o de un artesano y toman decisiones en función de su situación.	Investigación de casos de empresas que hayan nacido con este modelo o, mejor aún, que se hayan cambiado de modelo.	Puzzle de información	Ejercicios en Excel con series de crecimiento del PIB y población, por países y grupos de países.
<b>Material</b>	Caso en primera persona, de situación real, con datos, entre los alumnos les plantean analizar su situación, intentar cambiarla y tomar algunas decisiones	Breve reseña de la empresa asignada, hoja de ruta para la investigación y orientación bibliográfica.	Información parcial pero clave para comprender la política elegida por distintos países, que deberá ser completada con las lecturas ofrecidas y las preguntas de cada caso. Casos: EE.UU. (1929-33), EE.UU. (1933-39), Alemania nazi, bloque del oro, bloque de la libra (Commonwealth), América Latina Pollard (1991), pp.107-113 + Kindelberger (1985) pp.274-291	Guía metodológica sobre el trabajo con series de datos en Excel (escala aritmética v/s escala logarítmica; datos absolutos v/s datos relativos); fichero con base de datos de crecimiento del PIB y población de Angus Maddison.
<b>Lectura</b>	Cipolla (2003) pp.121-140	Zamagni(2001) pp.110-122		Maddison (1991) pp.41-64

## Seminario 1

# Las economías pre-industriales: frenos al desarrollo agrícola e industrial

### Motivación

La economía europea preindustrial era, predominantemente, una economía agraria. Quizá resulte obvia la afirmación: todas las economías preindustriales lo son, por definición. Pero vale la pena subrayarlo. Aunque es difícil hacer precisiones cuantitativas, a título orientativo, puede decirse que la agricultura absorbía entre el 70 y el 75 por 100 de la población. Durante siglos y siglos el peso del sector agrario debió variar muy poco, superando, como digo, claramente al del resto de sectores de actividad. Esto justifica el empleo del término «economía agraria» para caracterizar la economía preindustrial. La inmensa mayoría de la mano de obra debía trabajar en él para alimentarse a sí misma y a sus familias y a la pequeña minoría que habitaba en la ciudad o no trabajaba en las labores agrícolas. La pregunta que surge es: ¿por qué la productividad de la agricultura se mantuvo estancada durante siglos, o milenios?

### Objetivos

Identificar los modos de vida propios de las economías pre-industriales (agricultura de subsistencia e industria artesanal) y al tiempo reflexionar sobre algunos conceptos clave como son:

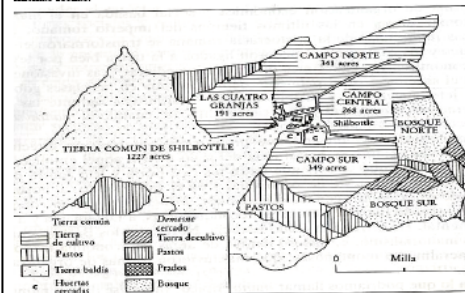
- Ingreso per capita
- Productividad
- Rendimiento de la tierra
- gremios

### Instrucciones para el Seminario:

- 1- Este seminario tiene una lectura asociada Cipolla, Carlo (2003), *Historia Económica de la Europa preindustrial*, Icaria, Barcelona. (Capítulo 3, "Productividad y producción", pp. 121-140.) y una Guía de lectura que os ayudarán a preparar las respuestas a este caso.
- 2- El caso se tiene que trabajar y presentar en equipo. Los casos de cada grupo son diferentes (A, B, C y D). Podéis entregar este fichero u otro con las respuestas correspondientes usando el Campus Global
- 3- **El plazo de entrega son las 20.00h del lunes 9 de octubre.** Después de esa hora se penalizará al grupo con un 10% menos de nota por cada hora o fracción de hora de retraso. El último minuto posible de entrega son las 23.59h del lunes 9 de octubre (obviamente con una reducción de la nota del 40% al grupo que entregue en el último momento posible).
- 4- Recordad que la calificación correspondiente a este caso es la de la presentación en el seminario del día 10 de octubre. Sólo los miembros del equipo presentes en clase serán calificados. Un vocal será elegido al azar para presentar el caso y las respuestas del equipo en un tiempo de unos 5 minutos. Los demás miembros del equipo pueden ser también interrogados a lo largo del seminario por mí o por el resto de alumnos.

## CASO A: Agricultura de subsistencia.

Es el año 1615. Vuestra familia, que tiene 5 miembros vive en la aldea de Shilbottle cuyas tierras pertenecen a un noble al que nunca habéis visto, pero cuyos recaudadores aparecen puntualmente para cobrar los arrendamientos de tierras todos los años en las mismas fechas.



Tenéis una pequeña huerta pegada a la casa que podéis utilizar siempre que acudáis a trabajar en las tierras del Señor unos 30 días al año. Además alquiláis y trabajáis algunos trozos de tierra en los campos abiertos que se encuentran alrededor de la aldea. Tenéis alquilados en total unas 7,5 hectáreas (1 acre = 0,4047 hectáreas), distribuidas a partes iguales en tres pequeñas porciones de 2,5 hectáreas cada una en los campos norte, central y sur.

Aun cuando los alquiláis y los trabajáis, vuestros terrenos son parte de los campos abiertos de Shilbottle, y se rigen por la tradición rotacional. En cada campo (norte, central y sur) cada año toca plantar una cosa –para facilitar la recuperación del suelo– y siempre uno de los tres –en estricto orden– no se planta quedándose en barbecho para no agotar el suelo. Esto ya era así desde que la memoria de la aldea recuerda. Esto tiene la ventaja, entre otras cosas, que el ganado de los vecinos puede alimentarse con los rastros que restan en los campos tras la siega y con las hierbas que brotaban en los campos que se habían dejado en barbecho. De modo que vuestra familia no tiene libertad para decidir qué planta en su campo pero vuestra vaca y tres ovejas pueden pastar por las tierras comunes y por los campos abiertos de toda la aldea después de la cosecha. Este año tocó plantar trigo para alimentar a la familia en el campo norte y cebada en el campo central –cebada que básicamente servirá para alimentar a la vaca este invierno–. El campo sur está en barbecho.

En todas direcciones hay varias aldeas muy similares a la vuestra a un día de camino, todas pertenecen al mismo noble que la vuestra. La ciudad más cercana, donde vive el Señor, está a casi 5 días caminando, aunque habéis oído decir que el sería capaz de llegar a vosotros río abajo en algo más de un día si usara algunas de sus barcas. Vosotros también podréis alquilar una barca para llegar a la ciudad, pero os costaría el equivalente al precio de 20kg de trigo. Existe un mercado semanal allí, pero para poder vender en la ciudad hay que pagar el portazgo a la entrada, (el equivalente a vender 30 kg de trigo a buen precio). Enmar a comprar no tiene impuestos asociados.

La cosecha del año pasado fue normal, recogierais unos 4 kg por cada kilo plantado. De la cosecha del año pasado guardasteis los 375 kg de trigo que luego plantaréis en el campo norte, o sea unos 150 kg plantados por hectárea. Pero este año a pesar de la lluvia, lo cual quiere decir que esta será una cosecha peor, con suerte recogeréis 3 kg por cada kilo plantado. La experiencia os dice que cada miembro de la familia consume unos 180 kg de trigo al año (convertido en harina es mucho menos). Además hay que pagar en especie al señor que os reclama una décima parte de lo que recogéis sea cual sea la calidad de la cosecha. El molinero pide otros 15 kg al año por moler el trigo y permitiros usar su horno para hacer el pan, es lo que se conoce como censos fijos. Tenéis que hacer cuentas, tomar algunas decisiones y reflexionar sobre vuestra situación.

- 1) Haced cuentas ¿cuál es el resultado neto de la cosecha esperada de este invierno? ¿Os da para comer a todos? ¿Os sobra algo para vender en el mercado. La siguiente tabla tal vez os ayude a realizar los cálculos

Balance de explotación de la cosecha de este año	
Cosecha bruta esperada	Kg
Simulante a guardar para el año próximo	Kg
Cosecha seca restante	Kg
Pagos al señor (diezmo)	Kg
Pagos por el molino	Kg
Alimentación familiar	Kg
Resultado final	Kg

- 2) Tenéis que tomar algunas decisiones ¿qué creéis que pasará con el precio del trigo durante este invierno duro en Shilbottle y aldeas cercanas? ¿qué se os ocurre que podéis hacer para sobrevivir este invierno?
- 3) Reflexionar sobre vuestra situación ¿podría ser una solución plantar otras cosas diferentes de trigo, como por ejemplo plantas que son más productivas por hectárea? ¿qué obstáculos tendrías que sortear para llevar a cabo esta solución en el futuro?
- 4) Volviendo a 2006 ¿existe la agricultura de subsistencia hoy en día en algún lugar del mundo? ¿podéis dar un ejemplo? (utilizar Google o vuestro buscador favorito, no olvidéis incluir la fuente –el link– que os proporciona la información - wikipedia y rucosdelvago.com no valen!)

Figura 4: Un ejemplo de dossier de caso (el más breve de los nuestros)

Dado que los alumnos se enfrentaran al caso de manera autónoma, las instrucciones de los casos y de los seminarios deben ser exhaustivas. El dossier -que incluirá el caso propiamente dicho- incluye además la motivación del mismo (por qué van a hacer lo que sea que van a hacer) y debería contener también sus objetivos (qué aprenderán haciéndolo); obviamente también debe explicar cómo hacerlo. No se puede dejar nada al azar, ni al buen criterio, ni a la buena voluntad de los alumnos. Hay que señalar exactamente qué deben hacer, cómo lo deben hacer (paso a paso), indicando con qué materiales deben trabajar y cómo deben presentar los resultados de su trabajo. Para algunos alumnos estas indicaciones serán innecesarias, para otros serán imprescindibles. La Figura 4 muestra nuestro dossier más corto.

No conviene encargar nada que pueda resolverse mediante una búsqueda en Internet (Google o Wikipedia), seguida de una operación de copy & paste. Es mucho más útil que con el dossier se les entregue todos los materiales que deben procesar –o bien una indicación clara de dónde conseguirlos, una web concreta por ejemplo- y pedirles que hagan algo específico con éstos, que, a su vez, sea costoso de plagiar. De esta manera se ven obligados a desarrollar el trabajo por ellos mismo, honestamente.

Como refleja la Tabla 4, los materiales pueden ser reales (series y documentos históricos) o ficticios (elaboraciones ad-hoc, como en el caso de los juegos de rol o en los casos que tienen como objetivo identificar errores u omisiones en documentos y series de datos). A estos materiales se suman, para la preparación de los casos, lecturas asociadas a cada caso (con su Guía de Lectura correspondiente que acompaña y ayuda en la comprensión de la misma). De hecho, el informe escrito de cada caso deberían necesitar tanto de una lectura atenta como del manejo del dossier del caso para responder correctamente y cumplir con los objetivos de aprendizaje del seminario,

El funcionamiento fuera del aula, una vez creados los equipos de trabajo y el dossier del caso, los alumnos tienen acceso al dossier de su grupo a través del Campus Global (o la herramienta electrónica correspondiente) con una semana de antelación; ellos deciden cómo y cuándo resolver el caso; tienen que entregar su informe de manera electrónica dentro de un plazo establecido (excedido el cuál no se puede entregar y no pueden participar en el seminario correspondiente). Ningún grupo falló en la entrega. Los problemas aparecieron dentro del aula.

### *3.a) La organización y logística de los seminarios: la actividad dentro del aula*

Independientemente de los contenidos que se hayan decidido para los seminarios y de los casos específicos a resolver, hay que decidir cómo se va a llevar a cabo la hora de seminario cada semana, en otras palabras organizar lo que van a hacer los alumnos dentro del aula.

Como se dijo más arriba, cada seminario está dedicado a un tema monográfico insertado en los contenidos de la asignatura de la manera descrita anteriormente. La idea es que todos los equipos pongan en común los conocimientos adquiridos durante la preparación del seminario, de tal manera de complementar y afianzar sus conocimientos sobre el tema al que está dedicado el seminario. Dicho en otras palabras, cada equipo debería ser capaz de hacer su aporte al conocimiento del grupo y, al mismo tiempo nutrirse del aporte de los demás

Para conseguir lo anterior, el seminario se divide, de manera genérica, en tres actos:

- 1) Presentación oral de los resultados del trabajo de cada equipo (5 min/equipo).
- 2) Debate sobre los aspectos claves.
- 3) Un ejercicio individual de síntesis (a cinco minutos del final).

Para conseguir que este método funcione es imprescindible emplear unos incentivos adecuados, es decir, instrumentos de calificación y ponderación de los mismos que motiven a todos los alumnos a participar activamente en la preparación del seminario y durante la ejecución del mismo. Por otra parte, estos instrumentos de evaluación deben ser razonables para el profesor, que tiene una dedicación a la docencia limitada.

Empezando por el final, el ejercicio individual de síntesis final, responde por escrito a una pregunta planteada por el profesor en el momento del seminario. La pregunta debe servir en si misma para indicar al alumno los aspectos claves del seminario en cuestión al darle respuesta. Este ejercicio no es calificado, aunque sí es revisado por el profesor. El ejercicio final no se califica porque hacerlo introduciría un incentivo para hacer trampa (traerlo preparado o copiar). Durante la realización del examen final, los alumnos reciben este material de sus propias síntesis de cada seminario, que pueden tener a la vista. Poder contar con este material en el ejercicio final es suficiente incentivo para los alumnos, que tratan de hacerlo lo mejor posible

Lo que sí que se evalúa es la presentación para constatar que el trabajo de preparación se hizo. No se evalúa el informe escrito propiamente. Los materiales entregados por los alumnos de manera electrónica con anterioridad al seminario están disponibles para visualizarse en clase. Los alumnos saben que su trabajo se verá en pantalla y procuran estar a la altura. La conjunción de la presentación y visualización del material entregado dan una

buena idea del trabajo hecho por los alumnos. El portavoz se elige de manera aleatoria y sin anticipación para asegurarse que todos los miembros del equipo hayan participado en la preparación y lleguen igualmente preparados. Por lo mismo, la nota conseguida por el portavoz vale para todos los miembros del equipo. No hay un método único para evaluar esto. Una posibilidad es fijarse en quién habla y quien no (y llevar la cuenta), otra alternativa es evaluar al final del seminario la calidad de las intervenciones de cada alumno. Pero lo importante es que exista, al margen de la nota del equipo, la posibilidad de obtener una nota individual que incentive a los alumnos que más han trabajado durante la semana a sacar partido de ello. También es importante que los alumnos conozcan casi de manera inmediata su calificación. En nuestro caso, la tarea de hacer públicas las calificaciones de cada seminario la llevaron a cabo dos ayudantes.

### *3.b) Problemas de la metodología original <sup>6</sup>*

La metodología descrita intentaba compatibilizar el paradigma de enseñanza/aprendizaje del Convenio de Bolonia, con la cultura, estrategias y hábitos de aprendizaje de nuestros estudiantes (que, recordemos, fueron formados en otro paradigma). Además de esto, los instrumentos intentaban ajustarse a las limitaciones de tiempo de los profesores. La metodología tenía una buena dosis de experimentación cuyos resultados no se podían prever con exactitud. Después de efectuarse varios seminarios, los problemas y contradicciones que afloraron son los que se indican a continuación. Más adelante se señalan las correcciones que se introdujeron durante la segunda mitad del curso.

La presentación oral planteada originalmente no funciona desde muchos puntos de vista. La timidez, inseguridad y falta de recursos expresivos en la mayoría de los alumnos es un problema extremadamente grave. Para resolverlo, sin que nadie se lo haya pedido, ellos preparan un guión que intentan memorizar momentos antes del seminario. De esta manera, todos los miembros del equipo se igualan en “conocimientos”. A consecuencia del uso del guión, si se les pide que resuelvan una serie de preguntas concretas (y nuevas) respecto del tema que han trabajado, son incapaces de responder y terminan volviendo al guión preparado. Y lo que es peor, nadie escucha a nadie. Mientras el portavoz del primer equipo está presentando su informe/guión los demás alumnos están “repasando su exposición”. Una vez que el portavoz ha terminado su presentación, él y los demás miembros de su equipo se

---

<sup>6</sup> Esta sección y la siguiente se basan en un documento de reflexión interna escrito por Mauricio Folchi. Agradezco su generosidad al permitirme aprovecharlo aquí.

relajan, esperando el segundo acto del seminario (el debate) en el que tendrán que volver a jugarse la nota. Esto significa además que los equipos no trabajan durante el seminario. El portavoz se tiene que defender solo en el primer acto del seminario, y en los otros dos actos del seminario, cada alumno participa a título individual.

A las escasas habilidades expresivas de los alumnos se unen sus pobres dotes pedagógicas. No saben identificar lo que es importante. Aun las presentaciones más fluidas suelen estar desencaminadas, poco estructuradas, poco claras, mal argumentadas y, muchas veces contienen errores. Aunque existan alumnos que quieran aprender de los otros equipos, les resulta muy difícil, porque sus compañeros son pésimos profesores.

Por otra parte, las presentaciones suelen ser más largas de lo planificado. Los cinco minutos se pueden ir fácilmente a siete. Si descontamos el tiempo que toma arrancar cada seminario y los cinco o siete minutos que toma el ejercicio final, con suerte, se dispone de 10 minutos para el debate. No hace falta argumentar por qué esto no es manera de generar un aprendizaje activo en el aula.

La escasez de tiempo tiene un problema añadido: la evaluación individual. Con tan escaso tiempo para intervenir es difícil que los alumnos puedan sacar lo mejor de sí mismos. Para el profesor es igualmente difícil valorar la actividad cognitiva de todos los alumnos en tan escasos instantes. Para los alumnos más locuaces es fácil impresionar al profesor diciendo “algo” que parezca coherente. Para los alumnos más tímidos es imposible encontrar la ocasión de decir lo que están pensando, por muy pertinente y sólido que esto sea. En conclusión, los tímidos se quedan con la peor calificación y los espabilados y los espontáneos con la mejor.

Finalmente, también existe una falta de feedback. Si los informes escritos no se leen cuidadosamente es difícil valorar la honestidad y calidad del trabajo de preparación. Es casi imposible detectar los logros ni los errores de los alumnos, tampoco es posible reforzar los primeros y corregir los últimos. Así difícilmente podrán los alumnos mejorar.

El error de fondo fue haber concebido el primer acto del seminario como una actividad de aprendizaje pasivo (creyendo que iba a ser activo). El aprendizaje de los alumnos que escuchan a un compañero en un seminario es tan pasivo como el de los alumnos que escuchan una clase magistral. En realidad, lo que hicimos fue sustituir una clase expositiva por otra peor. En lugar de ser el profesor quien cuenta o explica un contenido es un alumno, y éste, desde luego, lo hace peor que un profesor.

### *3.c) Soluciones posibles a los problemas detectados dentro del aula*

El primer acto del seminario (presentación por equipos del trabajo de preparación del seminario) desapareció. En su lugar se establece una dinámica de debate, intercambio y procesamiento de la información desde el primer minuto. Para conseguir esto, se pueden hacer rondas de intervenciones breves, o mejor aun, ejercicios cortos, sobre la base del trabajo de preparación. De esta manera el portavoz no tiene una sola y larga intervención muy apegada al guión, al principio del seminario, sino varias intervenciones breves y más creativas a lo largo de todo el seminario. Es imprescindible que los ejercicios y rondas de intervenciones sean motivadas con algo distinto a lo que hay en el guión que han memorizado. Hay que plantearles un nuevo desafío que les obligue a procesar la información.

En lugar de que los portavoces hablen por su cuenta y riesgo, es conveniente darles unos instantes (entre 30 segundos y dos minutos, no hace falta más) para que consulten con sus compañeros de equipo cuál es la mejor respuesta a la pregunta o ejercicio planteado. Con esta técnica las intervenciones de los portavoces ganan mucha coherencia y precisión. Los equipos se van consolidando como tales. Los portavoces están menos nerviosos y, consecuentemente, se desempeñan mejor. Los miembros del equipo permanecen más activos a lo largo de todo el seminario. Se consigue que los alumnos trabajen verdaderamente en equipo. Después de cada ronda el profesor interviene (lo más brevemente posible, ya que no es una clase magistral) para corregir los errores y despejar las dudas que surgen en cada ejercicio o ronda de intervenciones.

Hay problemas como el exceso de alumnos por seminario, la falta de tiempo de los seminarios (50 minutos en la práctica), o la falta de tiempo de los docentes para desempeñar las tareas de preparación y revisión del trabajo de los seminarios, que son verdaderamente problemas estructurales, que no podemos resolver los docentes. Lo único que podemos hacer es corregir la metodología para que los incentivos funcionen mejor.

Como corolario, cabe decir, que los alumnos mostraron su satisfacción con la metodología utilizada. Admitieron que aprendieron de manera activa, aunque siempre quejosos de la cantidad de tiempo dedicado a la resolución de los casos (aunque preguntados más exhaustivamente en general nunca superaron las 5 horas previstas por seminario).