

# **X ENCUENTRO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ECONÓMICA SALAMANCA 21-22 JUNIO DE 2012**

## ***“Aprendizaje activo de la Historia Económica: la técnica puzle y el aprendizaje cooperativo”***

Elena Catalán Martínez  
elena.catalan@ehu.es

Dpto. Historia e Instituciones económicas  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

### **I. INTRODUCCIÓN**

Desde que se tuvo conocimiento de la implantación de los Grados y la adecuación de la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha intentado reformular la docencia de todas las disciplinas científicas ideando metodologías activas que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje así como la adquisición de competencias específicas y transversales, que contribuyan a la madurez de nuestro alumnado.

El enfoque práctico de los ECTS, orientados a crear entornos de aprendizaje autónomos, ha generado un proceso de transformación del papel del profesor en el que debe dejar de ser un mero trasmisor de conocimientos y guardián de la memoria, para convertirse en un facilitador del aprendizaje, guiando al alumno en el uso de herramientas analíticas que permitan relacionar las partes, contextualizar, interpretar; en definitiva analizar<sup>1</sup>.

El modelo de ejercicio que presento en esta comunicación, trata de fomentar la capacidad crítica, el análisis de fuentes y datos, la búsqueda de información y el establecimiento de la multi-causalidad para explicar el devenir histórico de los procesos económicos.

---

<sup>1</sup> De la Torre; Lana; Sanz, 2007: 2

## II. EL ESCENARIO DE ACTUACIÓN.

En la UPV/EHU, la Historia Económica es una asignatura de rama que se imparte en el primer curso de los grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Fiscalidad y Administración Pública, Finanzas y Seguros y Marketing. En el aula conviven alumnos de todos los grados y se oferta en los dos idiomas oficiales —euskera y castellano— e inglés.

La adopción del crédito europeo ha supuesto la aplicación de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante, lo que ha obligado a rediseñar la programación docente bajo un nuevo enfoque<sup>2</sup>. Según la normativa vigente, un alumno que curse 6 créditos ECTS debe realizar un total de 150 horas de trabajo total<sup>3</sup>. En las titulaciones que se imparten en la Facultad de CCEE de la UPV/EHU, se ha traducido de manera directa el crédito BOE o presencial (10 horas de clase) al ECTS, otorgando a las horas presenciales un 40 por ciento del total, un 85% al trabajo personal y el 15% a actividades programadas por el profesor, dentro del plan docente de la asignatura<sup>4</sup>.

**Tabla 1. Distribución de la carga lectiva del alumno para seis créditos ECTS (Horas)<sup>5</sup>**

	PRESENCIALES	NO PRESENCIALES	CARGA LECTIVA DEL ALUMNO
MAGISTRALES	42	60	100
PRÁCTICAS	9	9	18
SEMINARIOS	9	9	18
EXAMEN	(2)	12	14
TOTAL	60	90	150

<sup>2</sup> Pagani, 2002: 29

<sup>3</sup> Un crédito ECTS equivale a 25 horas lectivas repartidas entre el tiempo presencial, teórico o práctico, que el alumno está en el aula y el que dedica a preparar la asignatura y los trabajos que se le mandan. (ANECA, 2005: 435)

<sup>4</sup> ANECA, 2005: 435

<sup>5</sup> En la Facultad de CCEE de la UPV/EHU, no se ha computado las horas destinadas a la realización del examen, que en realidad son presenciales. Por ello, las horas dedicadas a clases magistrales son 42 en vez de las 40 que correspondería a 6 créditos ECTS. Para el cálculo de las horas no presenciales que cada alumno debe dedicar a la asignatura se ha establecido que por cada hora de clase magistral se debe emplear 1h30 al estudio personal.

Con el fin de facilitar la elaboración de los horarios y distribución espacial de los grupos<sup>6</sup>, la facultad decidió homogeneizar el diseño de los créditos ECTS. Así, los alumnos se distribuyen en grupos de entre 80 y 100 personas para las clases magistrales, que ocupan 42 sesiones de 50 minutos de duración, de lunes a miércoles. Durante 9 semanas, el jueves o el viernes, se destina ese tiempo a sesiones prácticas, en grupos de 50 personas. A lo largo del curso, y en semanas pre-establecidas por el centro, los alumnos emplean 6 sesiones de 90 minutos en la realización de seminarios, para lo que se subdivide cada grupo de magistral en cuatro, con un máximo de 25 personas. Los seminarios de los grupos de mañana se imparten por la tarde y viceversa. Esta distribución es idéntica para todas las asignaturas, lo que impide cualquier cambio o flexibilización en la misma e impone una carga lectiva al alumnado difícil de sobrellevar teniendo en cuenta que se exige su presencia en el centro a lo largo de todo el día.

**CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA DOCENCIA EN LA FACULTAD DE CCEE DE LA UPV/EHU**



La rigidez de la distribución horaria y el sistema de desdobles han condicionado por completo la elaboración de los planes docentes y su resultado académico. Muchos nos cuestionamos la utilidad de los seminarios en primer curso, ya que nuestros pupilos aún no tienen el bagaje analítico necesario. Los estudiantes que llegan a la universidad tienen como objetivo prioritario superar las pruebas que el profesor idea para medir su aptitud,

<sup>6</sup> En primero de grado hay cinco grupos de castellano, tres de euskera y uno de inglés.

mientras que la búsqueda del conocimiento, la curiosidad y la inquietud intelectual quedan relegadas a un segundo plano<sup>7</sup>. El absentismo, la memorización de contenidos, la concentración del estudio en el tramo final del curso, el plagio, la copia, etc., son prácticas habituales por parte de un alumnado desmotivado para con una asignatura a la que no encuentran utilidad en el conjunto de su formación. La adecuación de las titulaciones al EEES nos ha obligado a buscar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que despierten el interés, el gusto por aprender y cambien la actitud pasiva del alumnado. La mayoría de nosotros, con más ilusión que formación, nos hemos lanzado a idear nuevas actividades que complementen, e incluso sustituyan, a la tradicional clase magistral y al examen encargado de medir el grado de conocimiento alcanzado en la materia. Los estudios de caso, seminarios temáticos, lecturas comentadas o guiadas, uso de medios audiovisuales y de internet han sido algunos de los sistemas utilizados para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje activo. Los resultados, salvo excepciones, son descorazonadores y es frecuente escuchar los lamentos de cada uno de nosotros cada vez que tenemos ocasión.

Desde mi punto de vista, olvidamos con demasiada frecuencia que son alumnos de primero, que el aprendizaje lleva una progresión y que necesita tiempo para consolidarse. Estas generaciones han sido formadas en la máxima pedagógica de aprender divirtiéndose, con gran profusión recursos audiovisuales, lo que les hace pensar que aprender es solo cuestión de ver y oír. Por otra parte, carecen del hábito de lectura y no se les ha adiestrado para expresar por escrito ideas complejas, por lo que cometen innumerables faltas de ortografía y son incapaces de comprender y asimilar textos sencillos, e incluso nuestras propias explicaciones. Sin embargo, tienen otra serie de potencialidades que, aunque no son académicas, debemos aprender a aprovechar y canalizar: la originalidad, espontaneidad, creatividad o el uso y manejo de las TIC. Como docentes tenemos que ser capaces de encontrar canales de comunicación con nuestros educandos que nos permitan despertar en ellos la curiosidad científica, su espíritu crítico; en definitiva debemos ayudar a que aprendan a pensar.

---

<sup>7</sup> Folchi, 2007:2

### III. ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA DE LA HISTORIA ECONÓMICA Y LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En la UPV/EHU, el plan Bolonia comenzó a estar vigente durante el año académico 2010/2011. Durante ese curso se decidió utilizar las horas prácticas para comentar textos o gráficos relativos al tema que se estaba explicando, mientras que los seminarios se destinaron al desarrollo de temas transversales a través de lecturas seleccionadas y apoyo audiovisual. El resultado, en términos de aprendizaje del alumno, fue muy mediocre y agotador para el profesor, debido al múltiple desdoble de los grupos. Para evitar ambos inconvenientes, se ha decidido unificar el tiempo destinado a prácticas y seminarios para realizar un único trabajo en el que el profesor pudiera ejercer una acción tutorial personalizada<sup>8</sup>. En este contexto se ha diseñado un ejercicio que inicia al alumno en el análisis histórico a través de una labor cooperativa, deductiva y analítica.

**Tabla 2. Distribución de la carga lectiva en Historia Económica (horas)**

	PRESENCIALES	NO PRESENCIALES	CARGA LECTIVA DEL ALUMNO	PESO EN LA NOTA FINAL
<b>MAGISTRALES</b>	42	60	100	70%
<b>EXAMEN</b>	(2)	12	14	
<b>PRÁCTICAS+ SEMINARIOS</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	30%
Trabajo del grupo en el aula (tutorizado)	15		15	
Búsqueda información individual		8	8	
Redacción y elaboración de presentación		10	10	
Asistencia a las exposiciones	2h30		2h30	
Exposición oral	0h30		0h30	
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>90</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

Como se puede ver en la tabla 2, las clases magistrales siguen siendo la piedra angular del sistema, puesto que ocupan el 70% de la carga lectiva y de la calificación final. A través de la clase expositiva tradicional —apoyada con recursos en red, PowerPoint o el uso de plataformas virtuales de apoyo a la docencia— se inicia al estudiante en conceptos y procesos histórico-económicos básicos situándolos en perspectiva histórica. Aun siendo

<sup>8</sup> Aneca, 2005: 435

éstos fundamentales, no son suficientes para alcanzar la totalidad de los resultados de aprendizaje marcados para nuestra asignatura:

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

El ejercicio práctico permite al alumno profundizar en las raíces del crecimiento y la desigualdad económica en distintas áreas geo-políticas desde una perspectiva comparada. La gran ventaja de este sistema es que admite variaciones sin alterar la metodología: se puede acotar el estudio a un caso concreto, a un área geográfica o a un periodo cronológico determinado. Por otra parte, el uso combinado de metodologías activas inicia al estudiante en la adquisición de destrezas y capacidades de alto valor añadido, tanto en el mundo académico como en la vida profesional:

1. Capacidad de búsqueda de información e investigación. Tendrá que buscar información en diferentes medios, discriminarla, analizarla y sintetizarla.
2. Empleo con finalidad científica de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.
3. Saber utilizar y aplicar los conocimientos en la consecución de un objetivo concreto.
4. Corresponsabilidad y cooperación en el trabajo en equipo.
5. Elaboración de informes científicos fomentando el uso de *Buenas Prácticas*.
6. Desarrollo de las habilidades comunicativas.

#### **IV. EL MUNDO Y SUS CONTRASTES: UN EJERCICIO PRÁCTICO DE ANÁLISIS COMPARADO.**

El ejercicio propuesto para este curso 2011/2012 tiene como objetivo profundizar en las raíces del crecimiento y la desigualdad en países periféricos, subdesarrollados o en

vías de desarrollo. Para ello se propone el análisis comparado en el largo plazo de parejas de países, en principio, divergentes pero con puntos en común. Por ejemplo, dos productores de petróleo pero en situaciones geográficas y políticas opuestas (Venezuela-Irán), países que comparten área geopolítica pero que han tenido desarrollos divergentes (Japón- Filipinas), países que comparten pasado colonial con diferentes metrópolis (Argentina-Australia), diferencias de evolución de una metrópoli con su colonia (España-Cuba), divergencia en la evolución de países comunistas y capitalistas (Corea del Norte-Corea del Sur), etc.

Los alumnos deben buscar y sistematizar los principales indicadores estructurales: población, paridad de poder adquisitivo y renta per cápita, sectores de actividad, participación sectorial en el PIB, composición del comercio exterior y tasas de urbanización. Además tienen que “investigar” cómo afectan a la evolución de las diferentes variables los condicionantes físicos, políticos o sociales. El resultado final debe ser expuesto ante el resto del grupo, por un espacio de treinta minutos, destacando los principales hitos evolutivos de la economía de los países propuestos, marcando sus similitudes y diferencias. También tienen que elaborar un informe escrito, con formato de artículo científico, en el que desarrollen con mayor profundidad su análisis.

Para facilitar la realización del trabajo y presentarlo de manera atractiva se ha realizado una Webquest<sup>9</sup>. Desde una perspectiva funcional, Adell la define como “una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán algo con la información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear una nueva información, publicar, compartir, etc.”<sup>10</sup> Las ventajas de trabajar mediante Webquest son múltiples<sup>11</sup>: es una metodología activa de aprendizaje; al conocimiento se llega por el descubrimiento; se lleva a cabo por un equipo de trabajo, rara vez de forma individual; el objetivo principal es aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y

---

<sup>9</sup> El Webquest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento e indagación a través de la web que permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel. Originariamente fue formulado a mediados de los 90 por Bernie Dodge, de la universidad de San Diego (California) y desarrollado por Tom March..

<sup>10</sup> Adell 2004: 2

<sup>11</sup> Hay infinidad de artículos y referencias sobre el uso de las webquest en la enseñanza, aquí seguimos el trabajo de Palacios 2009:238-239. Sobre la construcción de una webquest es muy útil la página de Dodge: <http://webquest.org/index.php>

desarrollar habilidades de pensamiento crítico; el resultado final depende tanto del trabajo individual como del grupo pues las tareas están orientadas hacia un trabajo cooperativo.

## EL MUNDO Y SUS CONTRASTES

CONTENIDO

INICIO

INTRODUCCIÓN

TAREA

CALENDARIO

PAISES

PROCEDIMIENTO

NORMAS DE EDICIÓN

RECURSOS

VIDEOS

EVALUACIÓN

PARA PROFESORES

CRÉDITOS

TIEMPO

**27**  
días hasta  
FIN DE CURSO

[Editar barra lateral](#)

### WEBQUEST

## EL MUNDO Y SUS CONTRASTES



*Los vendedores del 'Mercado de la Muerte' en Tailandia son rápidos como centellas para montar y desmontar sus tenderetes, ya que deben dejar vía libre al ferrocarril que a diario se abre paso literalmente por encima de su bazar.*

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES  
DEPARTAMENTO DE HISTORIA E INSTITUCIONES ECONÓMICAS

UPV EHU

[GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS](#)  
[GRADO EN ECONOMÍA](#)  
[GRADO EN FINANZAS Y SEGUROS](#)  
[GRADO EN FISCALIDAD Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA](#)  
[GRADO EN MARKETING](#)

[ENGLISH](#)      [EUSKARA](#)

La WebQuest está disponible en los tres idiomas en los que se imparte la asignatura (castellano, euskera e inglés) y se ha anclado en moodle, que es la plataforma virtual de apoyo a la docencia que se usa en la UPV/EHU<sup>12</sup>.

## 1. METODOLOGÍA

Los alumnos se han constituido en grupos, de cuatro o cinco personas de su elección, entre los que se ha sorteado la pareja de países a analizar con la fecha correspondiente de exposición.

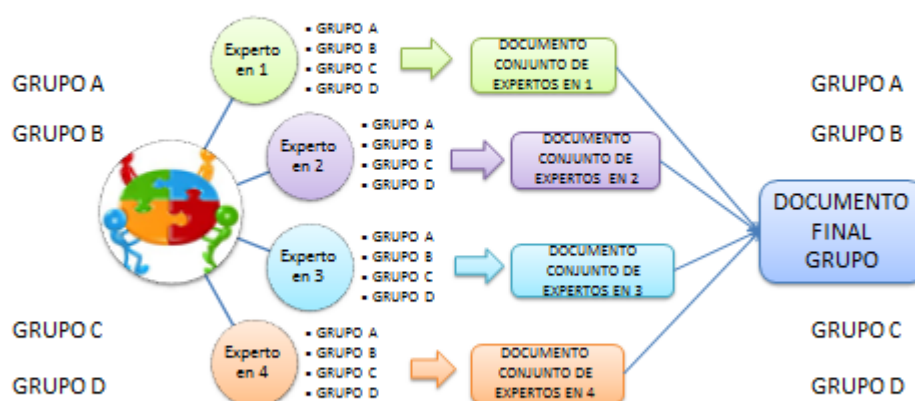
El ejercicio se ha intentado organizar de manera que todo el grupo tenga que trabajar de manera cooperativa, donde exista una responsabilidad compartida en el producto final y en la que los estudiantes perciban que sólo mediante el trabajo conjunto

<sup>12</sup> También está a disposición de cualquiera, que la quiera ver o emplear, en el siguiente enlace <https://sites.google.com/site/mundoyuscontrastes/>



pueden alcanzar el éxito<sup>13</sup>. Para lograrlo se ha recurrido a la técnica puzzle o Jigsaw, ligeramente modificada.

## CUADRO 2. TÉCNICA PUZZLE O JIGSAW



La técnica original consiste en la formación de un comité de expertos en determinada materia formado por miembros de los diferentes grupos. Los expertos de cada área deben ayudarse entre sí para alcanzar el grado máximo de especialización en la materia que analizan. Logrado este objetivo cada miembro retorna a su grupo original para crear un documento colectivo multidisciplinar<sup>14</sup>. Este procedimiento es muy útil para grupos numerosos o para el estudio de un caso con gran cantidad de información. Al disponer de desdobles de 25 y 50 estudiantes respectivamente, se ha modificado ligeramente para que sea operativa: cada grupo designa un experto en cada una de las materias propuestas; éste busca información, la elabora, sistematiza y saca sus propias conclusiones elaborando un breve informe de la cuestión analizada; puesta en común de las principales conclusiones; y, por último, realización del análisis comparativo de los países propuestos. Hay que hacer entender al estudiante la importancia de la fase individual del trabajo, puesto que de su calidad depende el resultado final.

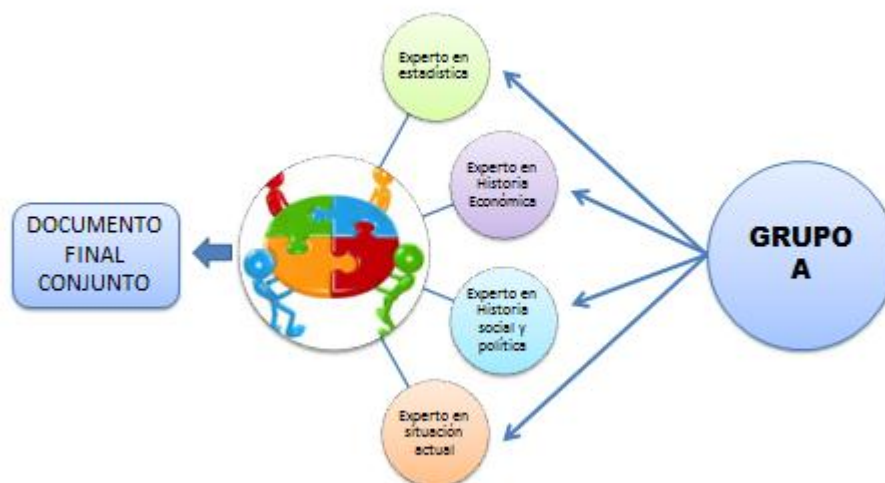
Las áreas de especialidad propuestas han sido cuatro: manejo de series estadísticas históricas y aplicación de herramientas estadísticas básicas (números índice, tasas de

<sup>13</sup> AlineaME, 2010

<sup>14</sup> ídem.

crecimiento acumulativas, elaboración de gráficos y cuadros); condicionantes históricos tanto económicos como sociales y políticos; situación actual de los países a estudiar.

### CUADRO 3. TÉCNICA PUZZLE MODIFICADA



Hay que tener en cuenta que para los alumnos este tipo de trabajo es totalmente novedoso por lo que necesitan un seguimiento muy cercano, que evite errores típicos como el corto pego, uso de la Wikipedia o páginas similares, o la subdivisión del trabajo en partes trabajadas de manera individual, que luego unen con mejor o peor acierto. Para poder guiarles adecuadamente es imprescindible que el trabajo se realice en el aula, donde el profesor puede supervisar el proceso y corregir las posibles desviaciones. Además, se ha priorizado el uso de indicadores económicos en bruto (estadísticas históricas de Maddison, Banco Mundial, UntactadSTAT<sup>15</sup>, recursos estadísticos de las Naciones Unidas, etc.) sobre textos ya elaborados, que resultan de difícil comprensión para su nivel.

Uno de los objetivos de este ejercicio es que se vayan acostumbrando a trabajar con material estadístico de gran volumen y aprendan a manejarlo. Desgraciadamente, en el plan actual de estudios, la asignatura de Estadística no se imparte hasta segundo curso por lo que se debe subsanar en la medida de lo posible esta carencia. Se ha dedicado la primera sesión de prácticas (2 horas) a una clase magistral donde se les ha explicado las fórmulas de la Tcaa, números índice sencillos y elaboración de gráficos, pero sobre todo se les ha mostrado que utilidad analítica tienen. Con independencia del trabajo que se va a realizar,

<sup>15</sup> United Nations Conference on Trade and Development

esta clase es muy útil para la asignatura ya que la mayoría de las explicaciones de aula se basan en gráficos, índices y tasas, de difícil comprensión para el alumno de primero.

El experto en estadística es el encargado de elaborar la información en bruto de los países sobre la que los demás miembros deben trabajar y estar al servicio de las necesidades del grupo a lo largo del proceso, elaborando tablas y cuadros comparativos de aquellos aspectos que se consideren relevantes. Este especialista no es el único que debe trabajar con datos cuantitativos, sino que los demás deben buscar las relaciones básicas de factores. Así el experto en historia económica se centrará en la distribución sectorial, especialización productiva, comercio exterior, intentando establecer los momentos históricos en los que se producen cambios estructurales básicos; el de historia social y política analizará todas las variables relacionadas con la población (natalidad, mortalidad, esperanza de vida, edad de matrimonio, número de hijos por mujer), con la educación, igualdad, etc.; mientras que el encargado de la situación actual debe realizar una foto fija de los países en cuestión en el momento actual, situándolos en su entorno geográfico y estableciendo el IDH con respecto a los países de su entorno. Finalmente, cada uno en su campo debe buscar información cuantitativa que ayude a comprender el comportamiento de las distintas variables y arroje luz sobre periodos históricos concretos. Teniendo en cuenta la enorme diversidad de países y situaciones y la heterogeneidad de información disponible para cada uno de ellos, se ha optado por facilitarles una serie de enlaces útiles —Informes de Desarrollo Humano, IBERGLOBAL (Informes de agencias sobre la situación de algunos países), Informes de la Red de Oficinas económicas y comerciales de España en el exterior— e iniciarles en el manejo de los principales buscadores bibliográficos. No obstante, también han tenido a su disposición la bibliografía básica de la asignatura y, cuando ha sido posible, se les ha facilitado libros o artículos específicos.

En realidad, el trabajo de todos los miembros del grupo acaba solapándose. Con esto se pretende que la propia dinámica del ejercicio les lleve a cooperar, puesto que de manera independiente es imposible lograr el objetivo final. Se trata de que entre todos establezcan las etapas cronológicas en el desarrollo del país, que relacionen los diferentes indicadores sociales políticos y económicos para llegar a conclusiones básicas, como por ejemplo que el descenso de la mortalidad o el incremento de la esperanza de vida tiene que

ver con un aumento del nivel de renta per cápita, y que éste está relacionado con un cambio estructural en la ocupación de la población activa<sup>16</sup>.

Desde mi punto de vista, en este tipo de trabajos es más importante el proceso que el resultado final. La simple búsqueda de información, su elaboración, y el proceso deductivo que debe realizar el alumno es, en sí mismo, un importante acto de aprendizaje con enorme valor añadido. Pero para lograrlo hay que romper la tendencia de los estudiantes a buscar la información ya elaborada, y reproducirla, con más o menos gracia. Por ello se les ha obligado a realizar un informe previo de dos o tres páginas donde expongan las principales conclusiones de manera clara y personal al resto del equipo. Este informe, entregado en la semana sexta, tiene que contener las referencias pertinentes a fuentes y bibliografía, puesto que será el punto de partida para empezar a construir el trabajo común.

A partir de este punto comienza la construcción de un documento único, estableciendo los hechos relevantes, las relaciones causa-efecto y los puntos de confluencia o divergencia de los países analizados. El análisis comparado permite, desde una perspectiva analítica, el reconocimiento de las relaciones causales espaciales y temporales mientras que, desde la perspectiva paradigmática, la comparación tiene a menudo un efecto distanciador<sup>17</sup>. Esta fase se realiza en el aula bajo la atenta supervisión del profesor que tendrá el papel de facilitador de las estrategias y sinergias del grupo. Es de vital importancia que el docente no adopte un papel pasivo, de mero cuidador, sino que proporcione claves analíticas que permitan a los alumnos avanzar en su proceso de descubrimiento.

Por último, el grupo deberá presentar sus conclusiones a la clase, durante un máximo de treinta minutos, y redactar un documento escrito en el que se respeten las normas elementales de cualquier trabajo científico, fomentando el uso de Buenas Prácticas: respeto a la obra de los demás, búsqueda de información, crítica de fuentes, análisis de datos, elaboración de informes con estructura científica, uso correcto de las referencias bibliográficas, etc.

---

<sup>16</sup> En este sentido, el uso de la aplicación de GAPMINDER MAPS ha sido de enorme utilidad puesto que permite relacionar distintas variables de manera muy visual.

<sup>17</sup> “El análisis comparado(...) abre la visión a situaciones diferentes; permite apreciar un caso de interés dado como una más entre otras posibilidades. Esto es especialmente importante para los historiadores, entre los cuales sigue predominando una cierta fijación sobre la propia historia nacional o regional” (Kocka, 2002:48).

## 2. EVALUACIÓN

Se ha considerado que el valor total del ejercicio debía ser el 30% del total puesto que es el porcentaje que el alumno dedica a su realización.

Siguiendo la filosofía de la webquest propuesta por Dodge, se ha elaborado una rúbrica<sup>18</sup> para que el estudiante conozca desde el comienzo del proceso los criterios que se seguirán para valorar su trabajo y qué se espera de él. La experiencia demuestra que la idea que ellos tienen de lo que tiene que ser un trabajo, y la que tiene el profesor es muy diferente, por lo que invierten muchas horas sin una guía clara de lo que se espera de ellos. Una de las virtudes de este sistema es que, desde el primer momento, el estudiante tiene claro que es lo que el profesor entiende por excelente, mediocre o pobre y puede actuar en consecuencia.

La rúbrica o matriz de evaluación contempla tres grandes apartados:

- **Trabajo en grupal.** La calificación de este apartado es individual ya que no todas las personas se comportan de la misma manera ante la responsabilidad del trabajo cooperativo. Se tienen en cuenta aspectos como el cumplimiento del calendario establecido, la asistencia a las sesiones de trabajo grupal, actitud ante las dificultades, elaboración de la información individual... Su peso en el conjunto de la nota es del 15% (0,45/3).
- **La exposición pública** tiene un valor del 25% (0,75/3). En este apartado se califica la originalidad en el enfoque dado, el uso de las TIC, la interacción del grupo con el auditorio, y entre ellos para solucionar posibles problemas durante la exposición. Para evitar en lo posible a los alumnos parásito, se ha optado por sortear el día de la presentación qué alumno tiene la responsabilidad de exponer el trabajo colectivo<sup>19</sup>. Esta medida, muy impopular entre los estudiantes, consigue que todos los miembros del equipo se impliquen de manera homogénea en la preparación del trabajo. Por supuesto, no se valora las capacidades comunicativas de la persona que presenta, ya que esto penalizaría al conjunto, y se permite la intervención de otros miembros del grupo para reforzar una idea o exponerla con mayor claridad. Se

---

<sup>18</sup> Dodge. 2001. La rúbrica es una plantilla que establece de manera concisa y clara todos los criterios de evaluación además de la valoración numérica y cualitativa (Palacios, 2009:243-244)

<sup>19</sup> Las ventajas de este sistema ya fueron apuntadas por Rubio, 2007: 12-13.

considera una mala exposición aquella que se limita a leer diapositivas de texto, no marca las principales conclusiones o no se responden las preguntas realizadas por el auditorio.

- **Trabajo escrito.** Constituye un 60% de la calificación (1,8/3), puesto que refleja todo el proceso analítico del grupo y dependerá, en buena medida, de la calidad de la información individual recogida por cada experto. Se da una importancia especial a los aspectos formales: la estructura del trabajo, sintaxis, faltas ortográficas, claridad y exactitud en la elaboración de cuadros y gráficas y sobre todo, se exige rigurosidad en las referencias de las fuentes y material bibliográfico según el estándar científico. Este último punto adquiere especial protagonismo puesto que su incumplimiento lleva aparejado un cero en la calificación total del trabajo y una penalización de un -0,25 en la calificación final del curso.

## **V. DESARROLLO Y RESISTENCIAS**

En el momento de escribir este texto, el curso aún no ha terminado, aunque sí que se han expuesto algunos trabajos. La praxis ha puesto de manifiesto las debilidades del sistema y las resistencias por parte de los estudiantes a cambiar de metodología, resistencias derivadas de la manera “tradicional” de trabajar por parte del alumnado. A falta de un análisis más profundo se pueden apuntar algunos de los problemas detectados y su posible solución.

### **1. Formación de grupos, detección de parásitos y abandono.**

La distribución de los estudiantes en los grupos de seminario viene determinada por la Facultad de manera aleatoria, pero la composición de los equipos de trabajo es totalmente voluntaria; de ahí que la composición de los grupos sea muy heterogénea. Todos sabemos que los estudiantes tienden a juntarse con quienes tienen afinidad personal, sin tener en cuenta las capacidades intelectuales de cada uno. Se podría plantear que fuese el profesor quien designara los componentes de los equipos, pero esto suele traer más problemas que beneficios, especialmente porque, a principio de curso, no se tiene la información suficiente sobre el grupo para tomar decisiones adecuadas.

Por otra parte, es frecuente la aparición de lo que yo llamo **parásitos**, es decir, la típica persona que no realiza trabajo cooperativo y que al final se apunta los tantos del equipo. La estructura del ejercicio favorece la visibilidad de estas personas que son percibidas como un lastre por el resto del grupo e incluso, ha habido algún caso en el que han solicitado permiso para expulsar a estos individuos con el fin de llegar a buen puerto.

Experiencias anteriores auguraban el abandono de algunos alumnos, dejando a sus compañeros “colgados”. Los motivos suelen ser múltiples: cansancio, desmotivación, incapacidad de afrontar nuevos retos, abandono de la carrera. Para evitarlo se decidió penalizar con -0,25 la nota del examen final, dejando muy claro desde el principio que existía un compromiso de cooperación y trabajo entre los miembros del grupo. Aun así el número de abandonos en el tramo final del curso ha sido elevado (sobre un 10%).

## **2. La búsqueda de información.**

La resistencia a utilizar los recursos dados en la webquest, especialmente los de tipo cuantitativo, ha sido enorme. En la semana sexta, la mayoría de los informes individuales eran un copy&paste de la Wikipedia, páginas de divulgación general de dudosa calidad e incluso de portales de promoción turística. Aquellos estudiantes que habían utilizado los portales académicos, encontraron artículos muy especializados que no comprendían.

Ha habido que insistir mucho en el carácter deductivo del ejercicio, que debían llegar a sus propias conclusiones analizando en el largo plazo las variables básicas que indican cambios estructurales. Para la explicación de ciertos comportamientos les era suficiente con las nociones básicas ofrecidas en clase y los manuales de historia económica recomendados. Aún con todo, ha habido grupos que han insistido en seguir usando materiales como la wikipedia, “porque siempre lo hemos hecho así y siempre ha estado bien”, aun sabiendo que eso les va a llevar al suspenso de la actividad.

## **3. División en expertos y técnica puzzle.**

La designación de un experto en estadística ha sido un error ya que su trabajo ha quedado desdibujado. Unos grupos han entendido que este experto tenía que actuar en primer lugar buscando y elaborando todos los datos estadísticos, limitándose los demás a interpretar las tablas y cuadros hechos por él; en otros grupos, este experto ha estado infrutilizado.

En futuras ediciones, el análisis estadístico correrá a cargo de cada alumno como parte de la búsqueda y elaboración de la información de cada área concreta. Estas quedarán definidas de la siguiente manera: historia social y política; historia económica, situación actual y entorno geo-económico.

Salvando el inconveniente del experto estadístico, la técnica puzzle ha sido un acierto total, ya que el estudiante se ha visto obligado a trabajar realmente en equipo para llegar a una única conclusión. Los alumnos se han quejado de la enorme dificultad que este método ha tenido para ellos por ser la primera vez que la llevaban a cabo. Una vez que han superado los problemas iniciales, el trabajo ha ido rodado y el grado de satisfacción entre ellos ha sido altísimo porque se han dado cuenta de que han sido capaces de analizar, razonar y aprender partiendo de datos en apariencia inconexos.

#### **4. El uso de Buenas Prácticas.**

Este ha sido uno de los aspectos más controvertidos y que más resistencia han originado. En primer lugar, no tenían ni idea de cómo citar; confundían las notas a pie de página con la bibliografía utilizada; no apuntaban la referencia bibliográfica mientras la consultaban, con el problema subsiguiente de saber de dónde había salido aquella información. También ha habido problemas a la hora de diferenciar los recursos digitalizados de los que están disponibles únicamente en formato digital, por lo que muchos se limitaban a copiar la URL del sitio sin llegar a identificar el autor, título del trabajo o la revista del artículo consultado.

En definitiva, el profesor ha tenido que estar encima de cada grupo recordando en todas las sesiones la obligatoriedad de realizar referencias bibliográficas a pie de página y citar las fuentes de los datos manejados.

#### **5. El uso de internet y el problema del idioma.**

A pesar de ser la generación de internet no saben usar la red para uso académico. Sorprendentemente, la mayoría ignora cómo utilizar herramientas básicas (editor de textos, uso de Excel, compartir archivos, utilización de buscadores, etc.) por lo que ha habido que supervisar el proceso en todo momento. Por otra parte, se quejaban amargamente que “todo está en inglés”, siendo incapaces de utilizar herramientas simples por estar en dicho idioma a pesar de que en le UPV/EHU se les exigirá cursar dos asignaturas en inglés, o realizar el trabajo de fin de carrera en este idioma, para obtener el título. Tampoco han estado dispuestos a realizar el



más mínimo esfuerzo de traducción si no se podía pasar por el traductor automático.

## **6. La exposición.**

La decisión de sortear entre los miembros del grupo a quién le correspondía la responsabilidad de exponer en público el trabajo, ha sido muy acertada. Todo el equipo ha sido capaz de defender su trabajo con dignidad.

El problema de la exposición oral deriva de la incapacidad de la mayoría de los estudiantes para resaltar lo fundamental, sus escasas habilidades comunicativas y los nervios que hacen mella entre los alumnos. Todo ello motiva que el resultado final sea muy mediocre y que el rendimiento que obtiene el grupo sea mínimo. Sin embargo, la presentación pública permite poner en valor el trabajo colectivo y visualizar a los grupos de han trabajado de manera cooperativa y a los qué se han entorpecido mutuamente llegando a un resultado final desconexo.

## **VI. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES**

A lo largo del curso, los estudiantes se han venido quejando de la dificultad del trabajo encomendado, más por la novedad metodológica que por el trabajo en sí mismo. Para poder cuantificar y precisar los puntos débiles del ejercicio, y mejorarlos de cara al futuro, se ha elaborado una encuesta que han tenido que rellenar antes de la presentación.

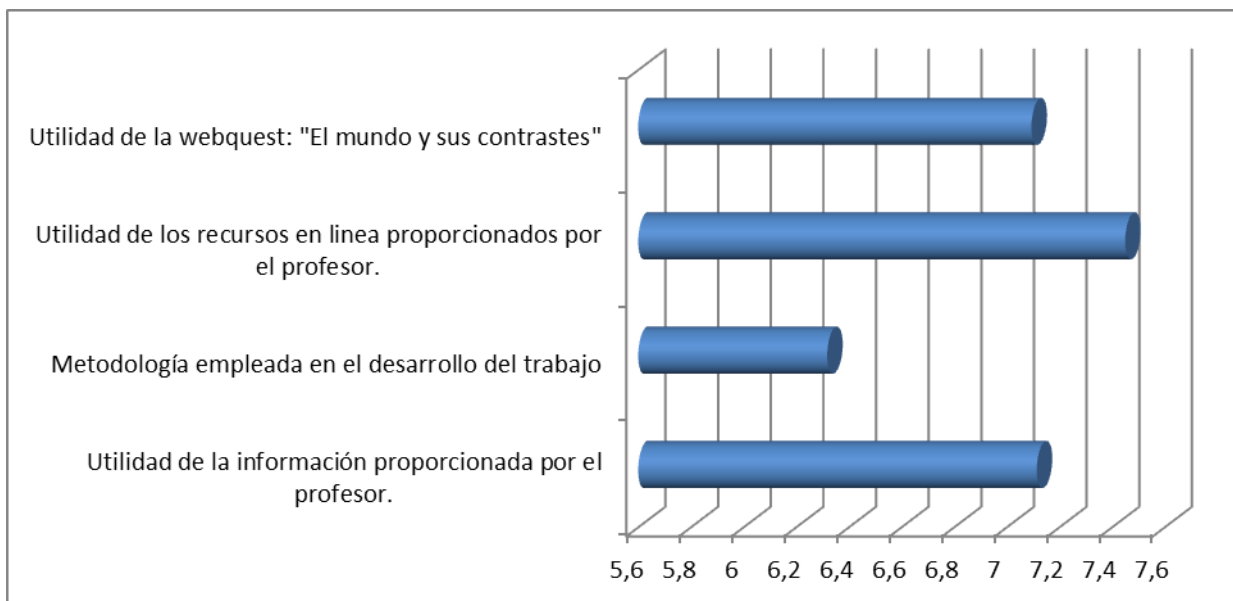
Las preguntas formuladas se han agrupado en tres bloques, más una última de tipo abierto en la que podían hacer sugerencias de mejora. El resultado provisional, a falta de una semana para concluir el curso, ha sido el siguiente<sup>20</sup>:

### **1. Metodología del trabajo y materiales (puntuable de 1 a 10)**

En general, los materiales y recursos proporcionados por el profesor han sido bastante bien valorados, destacando la webquest que ha obtenido una puntuación media media de 7 sobre 10 puntos. En cambio, la metodología del trabajo ha obtenido una puntuación baja —6,3 sobre 10— en atención a las dificultades que se han planteado durante su desarrollo.

---

<sup>20</sup> Análisis sobre 108 respuestas en dos cursos de castellano y tres de euskera.



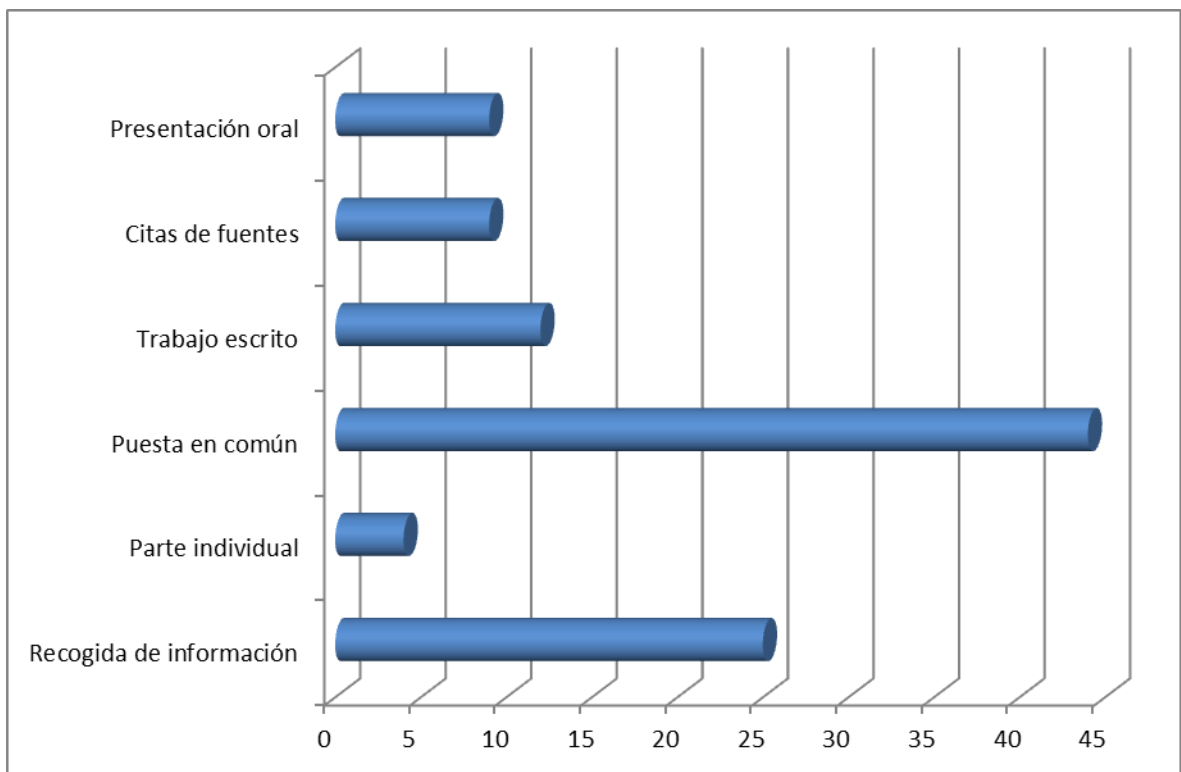
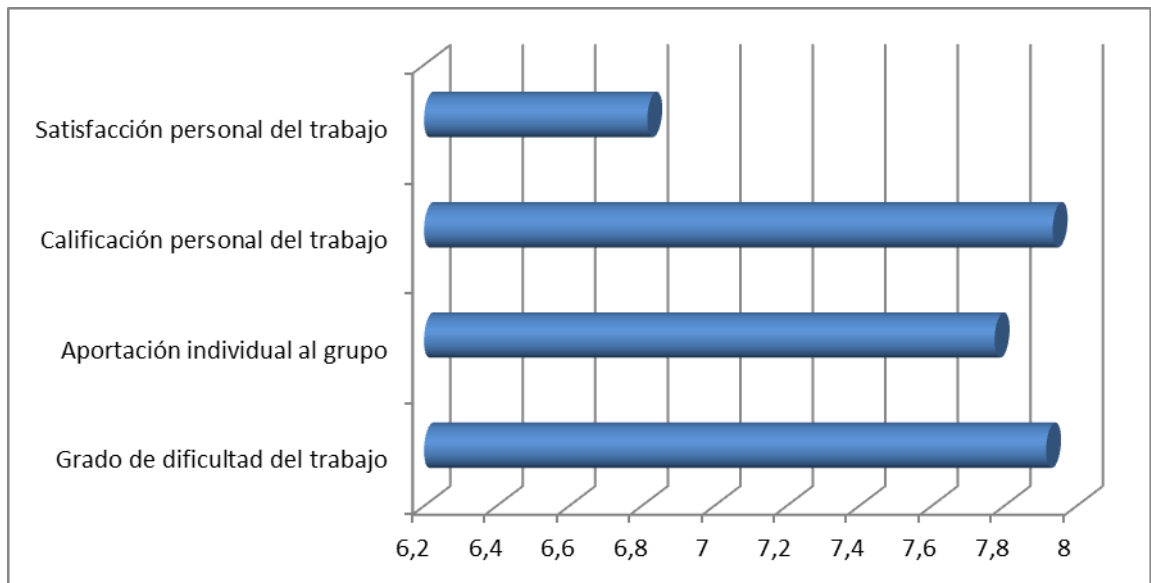
## 2. Distribución del tiempo y evaluación (adecuada, poco adecuada, etc.)

Los aspectos relacionados con la distribución del tiempo han sido valorados por los alumnos de manera dispar: un 45% considera adecuadas las horas designadas para la realización del trabajo, mientras que otro 40% piensa que son escasas. Esto es debido a que la mayoría de los estudiantes que han contestado la encuesta, han tenido que finalizar el trabajo en el primer turno de exposiciones y, por lo tanto, han dispuesto de menos tiempo. Por otra parte, el calendario diseñado para la realización y exposición del trabajo es considerado como adecuado o muy adecuado por el 80%.

El diseño de una rúbrica de evaluación y la ponderación de cada una de las partes del ejercicio ha cosechado la aprobación del 81% de los estudiantes.

## 3. Grado de satisfacción del trabajo

En términos generales, los estudiantes se muestran bastante satisfechos con su aportación al grupo y califican sus trabajos como notables (7,8), a pesar de que el ejercicio les ha parecido difícil (7,9). Las mayores dificultades las han encontrado en la recogida y elaboración de una información mayoritariamente cuantitativa y la puesta en común de las conclusiones de cada experto.



Las sugerencias realizadas en la pregunta abierta matizan el carácter de estas dificultades: nunca han realizado un trabajo de estas características y por lo tanto les cuesta buscar y elaborar la información; les es imposible realizar el tradicional copy&paste por lo que perciben mayor carga de trabajo de la que están acostumbrados; les parecen excesivas y

muy exigentes las condiciones de edición y presentación de los resultados; la medida de sortear el alumno encargado de exponer no ha sido demasiado popular.

En general, el ejercicio les parece interesante pero no adecuado para alumnos de primero. Valoran este tipo de trabajo como muy positivo aunque sugieren que se reduzca la complejidad del mismo eliminando la división de expertos, ofreciendo mayor concreción en las tareas a realizar, suavizando los criterios de edición y aumentando la calificación sobre el total de la nota. En definitiva, hacen hincapié en aquellos aspectos novedosos del trabajo que les obliga a cambiar las rutinas adquiridas.

## **VII. CONCLUSIONES**

Como corolario se puede decir que la experiencia ha sido muy positiva: el estudiante se ha enfrentado por primera vez a un trabajo académico serio, se le ha inculcado la importancia del uso de buenas prácticas en la vida académica y profesional; ha conocido y utilizado los principales recursos en red; ha interiorizado los mecanismos del cambio estructural en el largo plazo y se ha aproximado a las causas de las desigualdades en el mundo.

En general, el grado de satisfacción del alumnado, a pesar de las dificultades encontradas, ha sido bastante positivo ya que se sienten satisfechos de los resultados obtenidos y del esfuerzo realizado. Por otra parte, los estudiantes han cambiado por completo la idea que tenían de la historia económica y su utilidad en el plan de estudios, poniéndola en valor en el contexto de las ciencias sociales.

## BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (2004), "Internet en el aula: las Webquest". *Edutec. Revista Electrónica de tecnología Educativa*, nº 17. <[http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec17/adell_16a.htm)> [consultado: 22/04/2012]
- AlineaME (2010), "Desarrollo de competencias en los Grados TIC: Alineación de Metodologías de enseñanza -aprendizaje con la Evaluación (EA2009-0072)". <[http://www.usquidesup.upf.edu/sites/default/files/glosario\\_de\\_terminos\\_definitivo.pdf](http://www.usquidesup.upf.edu/sites/default/files/glosario_de_terminos_definitivo.pdf)> [consultado: 13/01/2012]
- ANECA (2005), *Libro blanco. Título de grado en Economía y Empresa*. <[http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf)> [consultado: 13/04/2012]
- De la Torre; Lana; Sanz, (2007), "La herramienta WebCT aplicada a las clases prácticas de Historia Económica española: métodos, propuestas y resultados" *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Métodos y herramientas para el fomento del aprendizaje activo: experiencias en la historia económica*. La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007
- Dodge, B. (2001), "A Rubric for Evaluating WebQuest" <<http://coe.sdsu.edu/webquest/webquestrubric.html>> [consultado: 20/01/2012]
- Folchi, M. (2007), "Instrumentos de evaluación no aptos para memorizadores compulsivos: la evaluación de capacidades cognitivas en la enseñanza de la historia económica" *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Métodos y herramientas para el fomento del aprendizaje activo: experiencias en la historia económica*. La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007
- Kocka, J. (2002), *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons
- Pagani, R. (2002), "Informe técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español" <<http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf>> [consultado: 20/04/2012]
- Palacios Picos, A. (2009), "Las WebQuest como estrategias metodológicas ante los retos de la convergencia europea de educación superior". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº34, pp. 235-249 <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36812036016.pdf>> [consultado: 22/01/2012]
- Rubio, M. (2007), "El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en historia económica: tipología, materiales y reflexiones prácticas" *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Métodos y herramientas para el fomento del aprendizaje activo: experiencias en la historia económica*. La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007

