

## **XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

### **Sesión**

#### **Las competencias a debate**

##### **Coordinadores/as:**

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria) y  
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco/EHU)

##### *Comunicación*

*La historia económica como medio para adquirir competencias  
transversales básicas*

##### **Autores/as:**

Elena Catalán Martínez  
Igor Etxabe Iruretagoiena  
Igor Goñi Mendizábal

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea)

# XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Sesión. *Las Competencias a debate. Definición y evaluación de competencias en el ámbito de la historia económica*

## La historia económica como medio para adquirir competencias transversales básicas<sup>1</sup>

Elena Catalán ([elena.catalan@ehu.es](mailto:elena.catalan@ehu.es))

Igor Etxabe ([igor.etxabe@ehu.es](mailto:igor.etxabe@ehu.es))

Igor Goñi ([igor.goni@ehu.es](mailto:igor.goni@ehu.es))

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

## 1. Introducción

El nuevo marco educativo, surgido de la adecuación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha propiciado que la mayoría de las universidades intenten adaptarse a un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico que permita a los estudiantes adquirir y desarrollar las competencias y habilidades necesarias para generar una «sociedad del conocimiento»<sup>2</sup>. La Universidad del País Vasco (UPV/EHU en adelante) a través del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, consciente de la importancia y la dificultad de este reto, ha puesto en marcha el programa EHUNDU para impulsar institucionalmente el desarrollo curricular a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico denominado IKD (acrónimo en euskera de Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa, es decir, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico)<sup>3</sup>. En este contexto, se han abierto varias convocatorias de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) que intentan estimular un cambio en la cultura docente y una mayor implicación del profesorado en el uso de metodologías activas.

Los profesores del Departamento de Historia e Instituciones Económicas que impartimos la asignatura de Historia Económica en el Módulo de Materias Básicas (1º curso) de los seis grados que se imparten en la Facultad de CCEE y Empresariales de la UPV/EHU<sup>4</sup>, optamos a uno de estos PIE. El objetivo principal del proyecto era trabajar en el nivel de

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU a través de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa 2012-2014 (PIE-6453), titulado *Desarrollo y evaluación de las competencias transversales, asignadas al módulo de materias básicas de los grados de economía y empresa, a través del aprendizaje activo de la Historia Económica*, coordinado por Elena Catalán.

<sup>2</sup> KEELING, 2006.

<sup>3</sup> COPE, 2005 y SLAVIN, 1988. El modelo IKD puede consultarse en: <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/10/ikd.pdf>

<sup>4</sup> La UPV/EHU imparte seis grados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: ADE y Derecho, ADE, Economía, Fiscalidad y Administraciones Públicas, Marketing y Finanzas y Seguros. Todos los alumnos de los distintos grados comparten aula durante el primer curso, lo que dificulta la homogeneización de las competencias propuestas en cada una de las Memorias de Grado.

desempeño básico las capacidades fundamentales de un egresado: autonomía en el aprendizaje, desarrollo del espíritu crítico y analítico, reconocimiento de diversas opciones válidas para explicar una realidad, uso de *Buenas Prácticas*, utilización académica de las TICs y capacidad para trabajar en equipo con responsabilidad, respeto, iniciativa y liderazgo<sup>5</sup>.

## 2. La Historia Económica: objetivos y métodos de aprendizaje

No cabe duda de que la Historia Económica, en el contexto de los estudios de Economía y Empresa, aporta al estudiante una perspectiva amplia del mundo en el que vive, indispensable para acometer un análisis en profundidad de la realidad. Sin embargo, la mayoría de nuestros alumnos inician su contacto con esta disciplina con una gran inmadurez que se traduce en un fuerte absentismo, con una capacidad de análisis mínima y un escaso espíritu crítico. Por otra parte, por el simple hecho de ser universitarios, presuponemos que los estudiantes de primer curso cuentan con una serie de habilidades que, la mayoría, no han trabajado nunca. No entraremos aquí en la cuestión del bajo nivel académico de los estudiantes o quién, y en qué momento, debería trabajar determinadas competencias. Creemos que, a pesar de sus carencias, las nuevas generaciones tienen un potencial enorme en cuanto a espontaneidad, creatividad, manejo de las TIC, o trabajo multitarea que los docentes no sabemos aprovechar adecuadamente. Debemos ser capaces de encontrar canales de comunicación inter-generacional que nos permitan despertar en ellos la curiosidad y el rigor científico y acompañarles en un proceso evolutivo que necesariamente ha de ser progresivo.

Con esta filosofía hemos diseñado un ejercicio práctico a través del cual, por primera vez, entren en contacto con las herramientas básicas de nuestra disciplina y se potencie, asimismo, el proceso de aprendizaje sobre el resultado final. Los resultados de aprendizaje perseguidos afectan tanto a la Historia Económica como a la adquisición de competencias no específicas —también llamadas transversales o genéricas instrumentales— a que obliga el EEES. A través de este trabajo pretendemos, por parte de los estudiantes, la interiorización de los procesos históricos desde una perspectiva amplia y heterogénea, la explicación de algunas de las causas del desarrollo o del subdesarrollo, así como los procesos de convergencia y divergencia en el largo plazo. Además, se pretende que, en el proceso, los alumnos se familiaricen con los siguientes aspectos:

- la búsqueda de información y el tratamiento de fuentes tanto cuantitativas como cualitativas.
- la realización de un trabajo realmente cooperativo, rompiendo la tradicional tendencia a la agregación de partes de diversa calidad.
- la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula.

---

<sup>5</sup> Estas habilidades coinciden básicamente con las competencias genéricas instrumentales que plantea ANECA a través del Libro Blanco de las diferentes titulaciones. 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: 13/10/2012]

- la utilización correcta de las herramientas básicas informáticas (editor de textos, hoja de cálculo, buscadores, etc.).

Finalmente, hemos puesto mucho empeño en enseñarles a respetar el uso de *Buenas Prácticas* en cualquier trabajo académico: respeto por la obra de los demás, uso riguroso en el texto de referencias bibliográficas siguiendo los estándares al uso, correcta estructuración del texto, claridad expositiva así como corrección ortográfica y sintáctica.

Para conseguir estos objetivos de aprendizaje elaboramos un ejercicio titulado *La pobreza y la riqueza de las naciones. Perspectiva histórica del desarrollo económico mundial* en el que se propone comparar la evolución económica de dos países a lo largo de los siglos XIX y XX profundizando en las raíces de la desigualdad económica a través del análisis de los principales indicadores estructurales: evolución del PIB *per capita*, paridad de poder adquisitivo, sectores de actividad, participación sectorial en el PIB, composición del comercio exterior, tasas de urbanización e indicadores demográficos. Todo ello teniendo en cuenta los condicionantes físicos, políticos o sociales<sup>6</sup>.

La metodología utilizada está basada en técnicas de trabajo cooperativo que potencian la responsabilidad compartida, de tal manera que sólo mediante el trabajo conjunto se pueda alcanzar el éxito<sup>7</sup>. Fundamentalmente se ha utilizado la técnica puzzle o Jigsaw que consiste en la formación de comités de expertos para determinadas materias conformados por miembros de cada uno de los diferentes grupos de trabajo. 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 en el que se deben establecer las relaciones causa-efecto y los puntos de confluencia o divergencia de los países propuestos. 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>8</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.

El resultado final debe ser expuesto ante el resto del grupo, por un espacio de quince minutos, destacando los principales hitos evolutivos de la economía de los países propuestos, marcando sus similitudes y diferencias. El ejercicio finaliza con la elaboración de un informe escrito, con formato de artículo científico, en el puedan desarrollar un análisis más profundo y aplicar las *Buenas Prácticas* señaladas.

---

<sup>6</sup> La metodología y el resultado del primer año de implementación de este proyecto se presentó en el X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Salamanca 2012 y en la XV Reunión de Economía Mundial, Santander 2013 (CATALÁN, 2012 y 2013)

<sup>7</sup> ALINEAME 2010

<sup>8</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).

Para facilitar la realización del trabajo, y presentarlo de manera atractiva, se ha realizado una Webquest<sup>9</sup>, que consiste en una estrategia de aprendizaje por descubrimiento e indagación a través de la web<sup>10</sup>. Esta metodología permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel y ofrece múltiples ventajas:

- se trata de una metodología activa de aprendizaje
- se lleva a cabo por un equipo de trabajo
- se aprende a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes
- permite 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.

Con el objeto de que los alumnos conozcan claramente, y en todo momento, cuáles son los aspectos que se evaluarán en cada una de las tareas establecidas y los criterios que el docente utilizará para la valoración del trabajo se ha incluido una rúbrica en la propia Webquest.

Finalmente, y para tratar de minimizar aún más la aparición de *free-riders* en los grupos de trabajo, además de la metodología de puzzle, se ha implementado una medida suplementaria que consiste en la elaboración de un reglamento de funcionamiento interno del grupo que deberá ser firmado por todos sus componentes, entregándosele una copia del mismo al profesor. En caso de conflicto se aplicarán las medidas que los propios alumnos hayan establecido en ese documento. Del mismo modo, y para fomentar la realización conjunta del informe escrito, la elección del portavoz del grupo el día de la exposición oral se realizará por sorteo, pretendiéndose de este modo promover que todos los miembros del grupo tengan un conocimiento global del trabajo.

### 3. Valoración de la experiencia

Este modelo de ejercicio práctico se ha aplicado durante dos cursos académicos (2011-2012 y 2012-2013). En el segundo de ellos, para poder cuantificar y precisar los puntos débiles del ejercicio, y mejorarlos de cara al futuro, se han elaborado sendas encuestas de opinión para el alumnado y para los profesores que imparten la asignatura.

---

<sup>9</sup> La Webquest está disponible en los tres idiomas en los que se imparte la asignatura (castellano, euskera e inglés) y es de acceso abierto a través del siguiente enlace

<https://sites.google.com/site/elmundoyuscontrastes2/>

<sup>10</sup> ADELL, J (2004:2) 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.”. Originariamente fue formulada a mediados de los 90 por Bernie Dodge, de la universidad de San Diego (California) y desarrollada por Tom March. 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>

### 3.1. Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes

El número de alumnos matriculados en la asignatura de Historia Económica ascendía a 646 distribuidos en 10 grupos (6 en castellano, 3 en euskera y 1 en inglés), de los cuales participaron en el trabajo un 80,50%. Un 2,48% estaba exento de realizar las clases prácticas, un 6,50% correspondía a alumnos repetidores que realizaron el trabajo de forma individual y el 10,52% restante representaba a los alumnos que fueron excluidos por diversas causas<sup>11</sup>.

La participación de los alumnos en la encuesta ha sido muy desigual según los grupos<sup>12</sup>. En total han contestado 163 alumnos, lo que representa el 31,35% de los participantes en el trabajo. Tal como podemos observar en la siguiente tabla, el 72,39% de los alumnos afirmaron haber asistido a más del 80% de las clases prácticas, es decir, a aquéllas destinadas a la elaboración del trabajo de grupo, llegando a un porcentaje del 94,48 quienes acudieron a más del 50% de éstas. Por el contrario, no se obtienen los mismos resultados en lo que hace referencia a la asistencia a las clases magistrales. Únicamente el 36,81% reconoció haber asistido a más del 80% de las sesiones ascendiendo el porcentaje hasta el 70,55% cuando nos referimos a la asistencia de al menos al 50% de las mismas.

La conclusión que se obtiene sumando ambos datos es que un porcentaje muy elevado de las respuestas corresponden a alumnos que asistieron a ambos tipos de sesiones, por lo que estaríamos ante una tipología de alumno más comprometido con respecto a la asignatura en su conjunto. Esto, probablemente, estará sesgando al alza la valoración de muchas de las actividades pues es bastante común que un porcentaje elevado del alumnado acuda únicamente a las clases prácticas.

Las preguntas formuladas se han agrupado en tres bloques y se ha añadido al final una pregunta abierta en la que los estudiantes podían hacer sugerencias de mejora. Los resultados obtenidos se exponen en los siguientes epígrafes.

#### 3.1.1. Aspectos generales del trabajo

En general, los materiales y recursos proporcionados por el profesor han sido bastante bien valorados, destacando la utilidad de los recursos digitales aportados en la sección *Recursos on line* de la Webquest<sup>13</sup>, seguido muy de cerca por la propia Webquest, que ha recibido una nota media del 7,44 sobre 10. Por el contrario, la metodología del trabajo ha obtenido una puntuación menor, consecuencia sin duda de las dificultades que la novedad del sistema propuesto ha generado a los alumnos durante su desarrollo. Igualmente, parece que la asistencia por parte del profesorado no ha cubierto suficientemente, en promedio, las

---

<sup>11</sup> La causa principal de exclusión fue el incumplimiento de los plazos establecidos para la formación de los grupos. Además, cinco personas abandonaron los estudios durante el proceso y no han sido contabilizadas en los porcentajes expuestos.

<sup>12</sup> Los alumnos del grupo de inglés no la han realizado por un error del profesor a la hora de publicarla en la plataforma Moodle de apoyo a la docencia.

<sup>13</sup> <https://sites.google.com/site/elmundoyuscontrastes2/recursos>

expectativas de los alumnos. Es necesario destacar, no obstante, que en algunos de los grupos se alcanzaron 8 puntos de valoración en este ítem.

<b>Cuadro 1. Valoración de aspectos del trabajo (0-10)</b>	
Utilidad recursos on-line	8,06
Utilidad Webquest	7,44
Metodología trabajo	7,24
Tutoría profesor	6,40

### 3.1.2. Distribución del tiempo y evaluación

Los aspectos relacionados con la distribución del tiempo han sido valorados por los alumnos de manera dispar: el calendario diseñado para la realización y exposición del trabajo es considerada como muy adecuado, mientras que el aprovechamiento de las horas disponibles en clase ha obtenido una nota media de 6,26 sobre 10. Este escaso uso del tiempo es consecuencia, en gran medida, de problemas de planificación dentro de cada grupo. En ocasiones los grupos asistían a clase sin los materiales necesarios para avanzar en el trabajo o no contaban con ningún tipo de apoyo informático que les permitiera realizar alguna labor de búsqueda o elaboración. Además, se ha observado un mayor desaprovechamiento del tiempo entre los expertos de historia política y situación actual, probablemente porque el trabajo de demografía y economía generaba mayores dificultades de tipo técnico y, por tanto, mayores inquietudes y necesidad de asistencia por parte del profesor.

El diseño de una rúbrica de evaluación y la ponderación de cada una de las partes del ejercicio ha cosechado una aceptación considerable por parte de los estudiantes (con una nota media de 7,56 sobre 10), a pesar de haber recibido algunas quejas o sugerencias de modificación que citaremos más adelante.

<b>Cuadro 2. Distribución del tiempo y evaluación (0-10)</b>	
Calendario	8,1
Aprovechamiento tiempo aula	6,26
Criterios evaluación	7,56

### 3.1.3. Grado de satisfacción del trabajo

En términos generales, los estudiantes se muestran bastante satisfechos con sus trabajos, aunque el ejercicio les ha parecido bastante difícil (7,2).

<b>Cuadro 3. Grado de satisfacción del trabajo(0-10)</b>	
Satisfacción general	7,56
Grado de dificultad	7,2

Las mayores dificultades las han encontrado en la puesta en común de las conclusiones de cada experto y la elaboración posterior del informe final. La recogida y elaboración de una información mayoritariamente cuantitativa, junto con la exposición oral, también han sido señaladas como las tareas más costosas del trabajo.

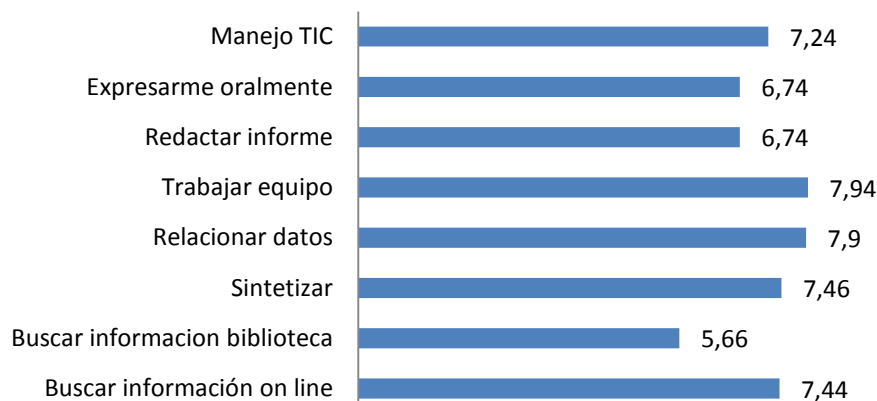
<b>Cuadro 4. Grado de dificultad (%)</b>	
Informe grupo	48,47%
Síntesis	43,56%
Búsqueda información	38,65%
Exposición oral	31,29%
Citar fuentes	21,47%
Informe individual	12,27%

### 3.1.4. Mejora de las competencias

Así mismo, se inquirió a los alumnos sobre las competencias transversales y la mejora que habían percibido con respecto a las mismas tras la realización del trabajo. En función de sus respuestas, la mayoría de los estudiantes consideraban que había mejorado significativamente su capacidad de trabajo en equipo, así como su habilidad para relacionar datos. También estimaban importante la mejora obtenida en su capacidad de síntesis y de búsqueda de información en la red. Por el contrario, el trabajo habría aportado menos a la mejora de sus destrezas en la búsqueda de información en la biblioteca. Consideramos que la minusvaloración de este ítem puede ser consecuencia de que los estudiantes lo asocian a ir físicamente a la biblioteca y, por tanto, no incluyen en su valoración la búsqueda en las bases de datos de revistas o la utilización de buscadores académicos on-line.

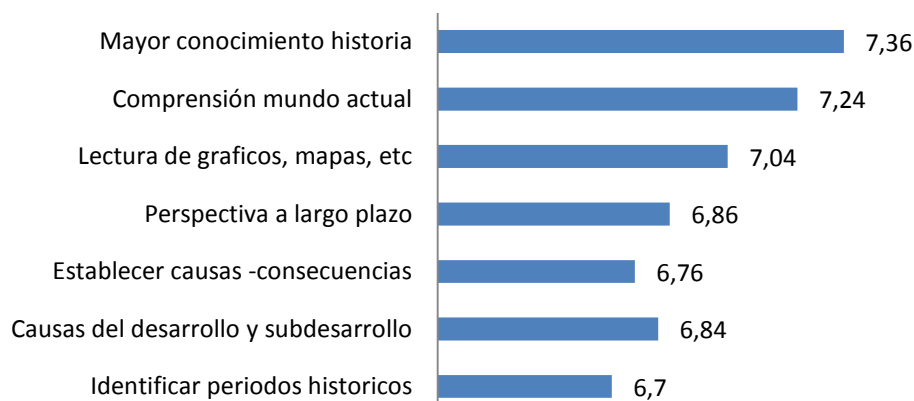


**Gráfico 1. Mejora en competencias transversales**



Con respecto a las competencias específicas de la asignatura, todos valoran muy positivamente la experiencia. Como podemos ver en el siguiente gráfico los alumnos, tras la realización del trabajo, sienten que son más capaces de entender el mundo actual y piensan que han adquirido un mayor conocimiento de la historia. El resto de aspectos valorados obtienen, igualmente, una calificación relativamente elevada.

**Gráfico 2. Mejora en competencias propias de la historia económica**



### 3.1.5. Sugerencias de mejora

En el cuestionario puesto a disposición de los alumnos se incluyó una pregunta abierta en la que se les solicitaba las sugerencias de mejora que estimaran oportunas, tanto en lo referente al trabajo como a la asignatura en general. En los aspectos relacionados con el trabajo los alumnos manifestaron su preferencia por que la exposición oral fuera realizada por

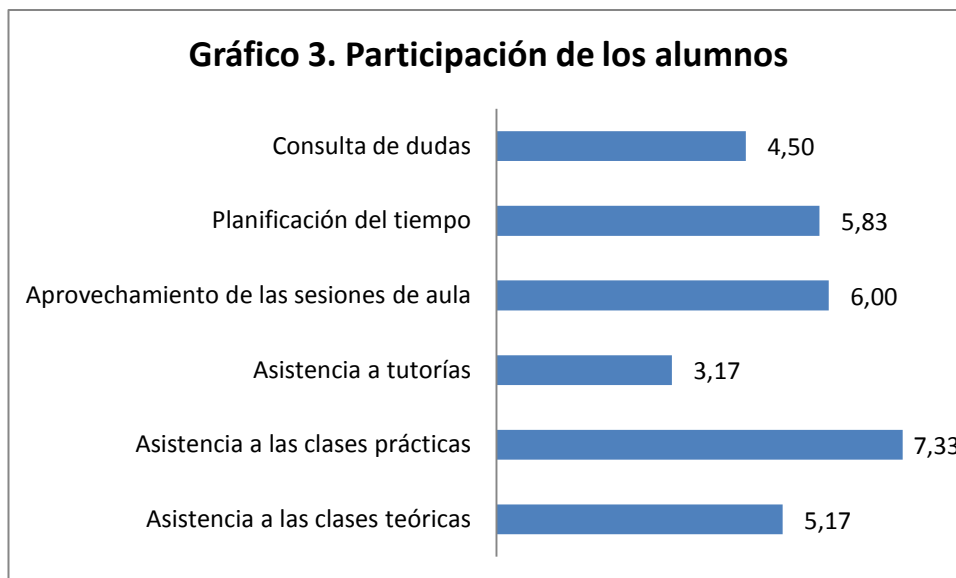
todo el grupo o, al menos, que se eliminara el sorteo del portavoz. También pedían que se les indicara con mayor claridad qué era lo que tenían que exponer.

En cuanto al trabajo escrito en opinión del alumnado, se debería incrementar el tiempo y el peso de la parte individual del mismo. En lo relativo al trabajo en su conjunto la variedad de opiniones y sugerencias fue mayor, ofrecemos algunas de ellas a continuación:

- El trabajo es poco útil
- Debería ser menos difícil
- Habría que concretar más la metodología
- Dedicar una clase al manejo de la hoja de cálculo
- Menor rigurosidad en las normas de edición
- Sustituir este trabajo por la realización de varios pero más sencillos
- Realización del trabajo en el aula de informática
- Extensión excesiva del trabajo
- Injusticia de la división por expertos/Eliminarla
- Cambiar de tema

### **3.2. Valoración de la experiencia por parte de los profesores**

Como podemos constatar en el gráfico 3, donde se refleja los resultados obtenidos en los ítems de la encuesta relacionados con la actuación de los alumnos durante la elaboración del trabajo, la opinión de los profesores no resulta tan optimista. El aspecto más positivo es el correspondiente a la asistencia a las clases teóricas, lo que es consecuencia de la obligatoriedad exigida por la propia metodología de trabajo. El resto de aspectos en cambio son significativamente peor valorados. En este sentido es evidente que los profesores consideran escasa la asistencia de los alumnos a las tutorías, así como la consulta de dudas. La menor valoración general de estas cuestiones por parte de los docentes está vinculada, sin duda, a que éstos analizan el trabajo y el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva global, incluyendo en su valoración no sólo a los alumnos que participan y asisten a las sesiones, sino también a aquellos que no lo hacen.



### 3.2.1. Aspectos metodológicos del trabajo

En relación a los aspectos metodológicos del trabajo, el mejor valorado ha sido la utilidad de la Webquest (8,33) junto con la utilidad de los recursos on-line incluidos en la misma (8,00). La razón principal de ello es que toda la información incluida en la página web evita dudas y deja muy claras, desde un principio, las condiciones de trabajo y los criterios de evaluación. Ahora bien, esto también tiene su contrapartida, puesto que en algunas ocasiones los alumnos han estado demasiado apegados a las pautas y sugerencias que se indicaban al describir en qué consistía la labor de cada uno de los expertos restando, así, iniciativa y originalidad a su trabajo. No alcanza una valoración tan alta la utilización de los recursos ofrecidos en la web, pues los profesores tienen la percepción de que éstos han sido infrutilizados por el alumnado, por no hablar de la información recabada en la biblioteca.

Los profesores coincidimos, en cambio, con los alumnos en que la distribución del calendario es muy adecuada, y que el aprovechamiento de las clases prácticas ha estado muy por debajo de lo que se considera aceptable. En este sentido, en el caso de que en el futuro se vuelva a aplicar esta misma metodología, debemos replantearnos el tiempo que se asignará a las diferentes partes del trabajo. En general, los alumnos han dejado la redacción del trabajo para el final puesto que la semana anterior a la exposición y entrega del trabajo solo el 14% estaba acabando de redactar el trabajo mientras que al 43% les faltaba más de la mitad.

<b>Cuadro 5. Aspectos metodológicos del trabajo(0-10)</b>	
Utilidad de la Webquest	8,33
Utilización de recursos de la webquest	8,00
Utilización de recursos on line ajenos a la webquest	6,00
Utilización de la biblioteca	4,00
Calendario de realización del trabajo	8,33
Técnica puzzle	7,50
Informe individual	8,33
Trabajo en grupo dentro del aula	5,67
Sorteo entre los alumnos de la exposición oral	6,50
Exposición oral	4,33
Características del trabajo en grupo	5,83
Satisfacción personal del trabajo	7,33

En cuanto a la estructuración del trabajo en sí, el profesorado ha valorado muy positivamente la utilización de la técnica puzzle y, en consonancia, la consiguiente elaboración de los informes individuales. En cambio, la parte colectiva del trabajo ha obtenido calificaciones significativamente más bajas, valorándose con un 5,67 el trabajo en grupo dentro del aula. Esto está vinculado sin duda a la negativa percepción de los profesores con respecto a la participación de los alumnos y al aprovechamiento del tiempo en el aula, tanto para la elaboración del trabajo como para disipar dudas.

La exposición oral es una de las cuestiones que peor valoración ha obtenido (4,33). Aunque existe cierta satisfacción con respecto al hecho de sortear al portavoz del grupo, en general, la calidad de las exposiciones orales, en opinión de los docentes, ha dejado bastante que desear.

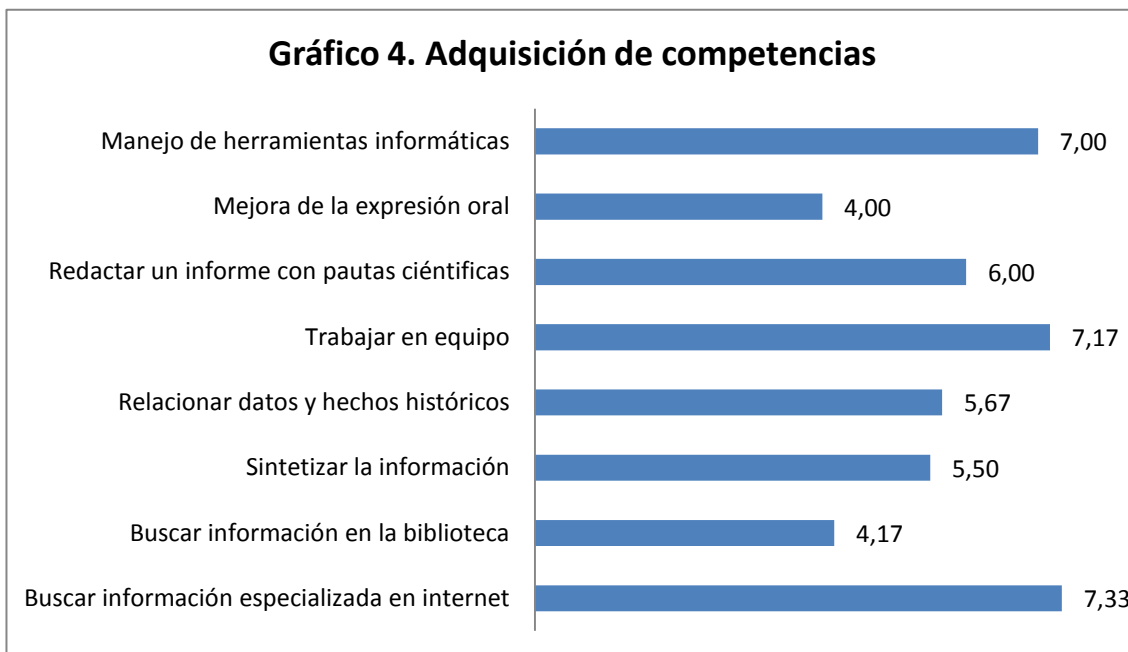
Aún y todo, es de destacar la elevada satisfacción general de los profesores de la asignatura con el trabajo realizado (7,33).

### 3.2.2. Mejora de las competencias

El último apartado de la encuesta efectuada entre el profesorado de la asignatura pretende evaluar la percepción de los docentes con respecto a la adquisición de competencias transversales por parte del alumnado. Es necesario aclarar que lo que se valora no es tanto el nivel alcanzado como la mejora experimentada, pues los niveles de partida, tratándose de alumnos de primer curso son bastante bajos.

Son tres las habilidades en las que se considera que los alumnos han mostrado una mejora sustancial, puntuándolas por encima de siete puntos: el manejo de herramientas informáticas, trabajar en equipo y buscar información especializada en internet. A pesar de que pueda

sorprender por tratarse de generaciones muy habituadas al uso de las TIC, lo cierto es que su nivel de conocimiento de algunas herramientas informáticas comunes en el ámbito académico es, en la mayoría de los casos, bastante bajo. Se han observado conocimientos muy limitados en el uso de procesadores de texto, hojas de cálculo, por lo que la labor de los profesores en los primeros estadios del trabajo se centró en gran medida en subsanar estas deficiencias, y de ahí la percepción de mejora. Lo mismo podría decirse de la búsqueda en internet, que ellos realizaban sin ningún criterio ni espíritu crítico. Por eso, aunque el nivel alcanzado sigue siendo bajo, nos parece un pequeño avance que hemos valorado muy positivamente.



Donde no se ha observado una mejora significativa es en la mejora de la expresión oral, aspecto que quizá no ha sido suficientemente trabajado durante el proceso de elaboración ni en la búsqueda de información en la biblioteca, que como ya ha sido apuntado, no ha sido el recurso más utilizado por los alumnos.

## 4. Análisis

A continuación presentamos las principales características y conclusiones obtenidas de la implementación de esta experiencia mediante un análisis DAFO:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología puzzle</li> <li>• Trabajo cooperativo en grupos grandes</li> <li>• Fomento de la responsabilidad individual</li> <li>• Asesoramiento personalizado</li> <li>• Visualizar en público el resultado de los trabajos</li> <li>• Webquest</li> <li>• Recursos online</li> <li>• Calendario</li> <li>• Relación de datos</li> <li>• Mayor capacidad de trabajar con los TIC</li> <li>• Mayor conocimiento de la historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos dentro del grupo</li> <li>• Nulo uso de las tutorías en los despachos</li> <li>• Asistencia a las prácticas</li> <li>• Falta de un análisis multivariante</li> <li>• La escasa presencia de información bibliográfica</li> <li>• Falta de colaboración entre expertos de la misma temática</li> <li>• Desaprovechamiento del tiempo en el aula</li> <li>• No plasman conclusiones en la exposición oral</li> <li>• Escasa implicación del público en las presentaciones</li> <li>• El sorteo en la exposición oral.</li> <li>• El tema</li> </ul>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de bases bibliográficas (online y biblioteca)</li> <li>• Desarrollo de la capacidad lectora</li> <li>• Comentario y análisis de datos cuantitativos</li> <li>• Desarrollo capacidades expositivas de los estudiantes</li> <li>• Planificación óptima del tiempo</li> <li>• Insertar el tema en la asignatura</li> <li>• Fomento de la responsabilidad individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol del profesor</li> <li>• La existencia de <i>free riders</i></li> <li>• Exámenes eliminatorios de otras asignaturas</li> </ul>

### 4.1. Fortalezas

Señalamos como uno de los principales aspectos positivos la **metodología puzzle** ya que fomenta el **trabajo cooperativo** y permite trabajar **con grupos grandes**. En general pensamos que la fase del trabajo por expertos es muy recomendable para sentar la base del trabajo y asegurar su carácter multidisciplinar. Además, permite que el trabajo tenga un **componente individual** en la nota con el que premiar a los alumnos mejores y más comprometidos con su elaboración, por lo que consideramos que en ediciones sucesivas esta fase debería tener más peso en la nota final. A los alumnos les ha costado entrar en la dinámica del trabajo por lo novedoso de la metodología, por lo que la labor de **asesoramiento** y el feedback ofrecido por los profesores tras la corrección del informe individual han sido fundamentales para concluirlo

con éxito. Se observa un alto grado de correlación entre los alumnos que se implicaron intensamente en el trabajo en la fase individual por expertos y el resultado del trabajo final.

En lo que se refiere a la exposición oral, se valora positivamente el hecho de que esta parte supone **visualizar en público** el resultado de los trabajos donde el alumno es consciente del esfuerzo que supone realizar una presentación y la dificultad de exponer ante sus compañeros unos resultados coherentes. Este aspecto es el que se ha valorado en las calificaciones con un 99,42% de aprobados y una nota media de 7,9 en esta parte.

Asimismo, consideramos a su vez puntos fuertes de la metodología los aspectos positivos que se han obtenido de los cuestionarios de opinión, a saber, la funcionalidad del **Webquest** (especialmente de sus **recursos online**) el **calendario** de ejecución, la **relación de datos**, una mayor **capacidad de trabajar con los TIC** y un mayor **conocimiento de la historia**.

## 4.2. Debilidades

En general, el trabajo en grupo se ha desarrollado tal y como estaba planteado con pocas incidencias. Ha habido algún problema con abandonos a mitad de trabajo o con personas que no cumplían con su cometido, pero este tipo de **conflictos** se han resuelto sin mayores problemas. Por su parte, los repetidores que optaron por hacer el trabajo individual no han hecho uso de las **tutorías** en los despachos de los profesores. En el caso de que se vuelva a aplicar la misma metodología en el futuro, consideramos que los repetidores deberían tener la opción de hacer el trabajo integrándose en un grupo y asistiendo a las prácticas o, en caso contrario, realizarlo de manera individual pero exigiéndoles la asistencia, al menos, a tres o cuatro sesiones de tutoría.

Otro de los aspectos negativos que señalamos es la **falta de asistencia a las sesiones de prácticas** por muchos alumnos, especialmente a partir de Semana Santa. Da la impresión de que no valoran suficientemente la acción tutorial del profesor puesto que la mayoría vive la inmediatez de preparar otros ejercicios o exámenes. Esto ha provocado que muchos trabajos sean agregaciones de las partes de los expertos y **no un análisis multivariante** de la realidad histórica que es lo que se pretendía inicialmente.

En los trabajos, se ha detectado que leen pocos textos con **referencias bibliográficas**, lo cual genera una gran dificultad en el cumplimiento de las normas de edición. No acaban de comprender ni su utilidad ni su necesidad, por lo que les cuesta seguirlas.

Por otro lado, se señalan problemas en la distribución de la carga de trabajo entre los miembros del grupo. Esta metodología implica que, en la primera fase individual, los expertos tengan que trabajar en su casa y que, posteriormente, colaboren entre ellos en el aula. Pero, se ha dado el caso de algunos alumnos que no querían compartir nada con el grupo de expertos, por existir un **cierto grado de rivalidad** entre ellos que les llevaba a comportarse de ese modo. Como consecuencia de ello, en ocasiones y según los grupos, esta fase solo ha servido para resolver dudas comunes a todos ellos. En cuanto a la fase grupal, tal y como hemos indicado

en la parte de las valoraciones, en la práctica se trabaja los últimos días, **desaprovechando las sesiones de aula** y acumulando mucho trabajo para el final.

La exposición oral, aparte de la vertiente positiva mencionada en el apartado de las fortalezas, también tiene una parte negativa. La mayoría se han limitado a plasmar el desarrollo del trabajo y **no las principales conclusiones**, siendo una mera lectura del PowerPoint. Además los alumnos “oyentes” **no se han implicado** lo suficiente en realizar preguntas o sugerencias de los trabajos presentados, ya que la mayoría están en ese momento o muy preocupados por acercarse su turno de exposición o excesivamente relajados por haber terminado.

A la hora de valorar la exposición oral, los profesores estamos de acuerdo en que el **sistema de elección del portavoz** añade muchísima tensión a los alumnos lo que redonda negativamente en los niveles de atención. Del mismo modo, la obligatoriedad de asistir a las exposiciones que se producen en la fase final del curso tampoco ayuda a que los alumnos estén lo suficientemente concentrados en las exposiciones de sus compañeros. Ante estas dificultades algunos profesores se mostraron partidarios de eliminar la exposición oral o de utilizarla como un plus en la nota y darle un carácter voluntario. Finalmente se acordó que conviene mantenerla pero arbitrando algún sistema para que todos los alumnos puedan exponer una parte del trabajo y que los grupos que están de oyentes realicen preguntas de manera obligatoria. Esto implicaría la asignación de un mayor tiempo a esta actividad en el cronograma del trabajo..

Una de las mayores debilidades que hemos identificado en el trabajo realizado es **el tema elegido** para su elaboración. Aunque a priori el tema parece adecuado, incluso muy interesante, lo cierto es que tras dos años de experiencia, creemos que no es el más apropiado para un curso introductorio a la historia económica. La práctica nos ha demostrado que el producto final que nos ofrecen los alumnos se acaba limitando a una acumulación de datos estadísticos sin apenas análisis crítico ni reflexión en torno a aspectos centrales de la asignatura. Además, por las limitaciones que los alumnos tienen en cuanto a las competencias que se trabajan, principalmente aquéllas relacionadas con la búsqueda de información, los trabajos tienden a centrarse en períodos relativamente recientes perdiéndose, por tanto, la perspectiva del largo plazo. Si los alumnos reducen la amplitud temporal del análisis el trabajo pierde relevancia como instrumento de adquisición de conocimientos relacionados con la historia económica, que es al fin y al cabo, la asignatura de la que estamos tratando.

### 4.3. Oportunidades

En lo que se refiere a las posibles potencialidades de mejora, se valora mantener la metodología pero cambiando el tema en función de los siguientes objetivos:

- Propiciar la búsqueda de **información especializada** (online y biblioteca), para lo que se considera la posibilidad de proponer a los alumnos una serie de preguntas detonantes que la hagan necesaria.



- Fomentar la **lectura** de textos especializados que completen la visión histórica de nuestros alumnos.
- Promover el **comentario y análisis de datos cuantitativos**.
- Fomentar la **reflexión crítica**.
- Impulsar el desarrollo de las **capacidades expositivas** de los estudiantes.

Una posibilidad que se nos ocurre sería la aplicación de esta metodología a estudios de caso más concretos relacionados con partes del temario. Podría ser casos sectoriales de España o la industrialización por países o el estudio en profundidad de acontecimientos históricos relevantes o también aspectos transversales de la asignatura (demografía, finanzas, comercio). Una opción podría ser que, en la fase individual, cada alumno del grupo leyera una lectura sobre un tema en concreto y realizara un ensayo en base a ella. Posteriormente, debería contrastar su trabajo con los de sus compañeros, quienes, a su vez, habrán tenido que analizar otras lecturas sobre el mismo tema pero con puntos de vista diferentes. Posteriormente deberían elaborar un ensayo crítico conjunto y defenderlo públicamente.

También podrían combinarse varias posibilidades haciendo una batería de temas de trabajo, aunque esto exigiría un diseño exhaustivo del trabajo de los expertos para cada uno de esos temas. De no hacerlo así, el agrupamiento por expertos propuesto en la primera fase de esta metodología sería dificultoso.

En todo caso, la nueva temática tendría que servir para descargar el temario y que los alumnos (y también nosotros) lo apreciaran como **parte fundamental de la asignatura**, explicada de otra manera.

#### 4.4. Amenazas

En este punto se ha suscitado un debate entre los miembros del equipo docente sobre el **rol del profesor** en esta fase del trabajo. Aunque en la propuesta inicial del trabajo se establecía que el profesor no debía tener una actitud pasiva, existen dos opiniones encontradas al respecto entre el profesorado de la asignatura:

- Parte de los docentes piensan que el profesor debe ejercer un papel de dinamizador del trabajo del alumno “ayudándole” en sus primeros pasos, ejerciendo una supervisión activa de sus actividades en el aula.
- Otros en cambio, piensan que el profesor sólo debe resolver dudas y problemas a aquellos alumnos que lo solicitan puesto que estos deben ejercer su responsabilidad implicándose en el trabajo desde el principio.

Estas dos posturas, ejercidas en la práctica, han tenido consecuencias en los resultados de los trabajos. Así, por ejemplo, en uno de los grupos en los que la supervisión del profesor no fue tan activa se produjeron incumplimientos de importancia de las normas de edición que obligaron al profesor a readecuar los criterios de evaluación del trabajo.

Como no se ha llegado a un consenso en torno a esta cuestión, se ha decidido finalmente que, en el caso de que se apueste por reeditar esta metodología de trabajo, la actitud a tomar

con respecto a los alumnos sea una elección personal del profesor en función de su metodología docente y las características del grupo que esté tutorizando.

Sobre la **existencia de *free riders***, se ha producido también un debate entre los profesores sobre la efectividad de las fichas o reglamentos de funcionamiento interno del grupo en la resolución de conflictos. Finalmente, los profesores concluimos que la ficha cumple su cometido en cuanto a la regulación de los conflictos del grupo pero que, como se presupone que habrá problemas de este tipo en el futuro, se aboga por el **fomento de la responsabilidad individual** de los participantes.

Por último, una amenaza importante existente en nuestro centro para este tipo de metodologías es la existencia de **pruebas evaluables** de otras asignaturas en horario de clase (especialmente aquéllas que eliminan materia para el examen final). Estos exámenes parciales, al producirse en horario lectivo, tienen efectos distorsionadores sobre las dinámicas realizadas en el aula por los grupos de trabajo.

## 5. Conclusiones

En conjunto la experiencia de la utilización de esta metodología ha sido muy positiva, sobre todo en lo referente a la mejora de las competencias transversales que fue, efectivamente, muy significativa. Sin embargo, uno de los aspectos que ha generado mayor controversia entre los profesores y ha sido considerado como la mayor amenaza, es el hecho de que al final, por la escasa habilidad de los alumnos en esas mismas competencias transversales que se querían trabajar, el tema del trabajo se ha desviado del área de historia económica al de economía aplicada.

Durante los dos años de aplicación se detectaron numerosas resistencias por parte del alumnado ya que la metodología también era nueva para ellos<sup>14</sup>. Fundamentalmente, los estudiantes no acababan de captar el carácter deductivo del ejercicio y mucho menos el que tuvieran que llegar a sus propias conclusiones a través del análisis de datos. Por ello, se empeñaban en buscar la información ya elaborada, y en castellano, en portales generales tipo Wikipedia obviando los manuales al uso e incluso los enlaces que se les proporcionaba en la Webquest. Estas limitaciones autoimpuestas en la búsqueda de información provocaron que el horizonte temporal en la mayoría de los trabajos no fuera, en el mejor de los casos, más atrás de 1950 perdiendo por tanto la perspectiva a largo plazo que se pretendía.

El trabajo en grupo, en ocasiones, tampoco funcionó fluidamente por la existencia de *free-riders* o pasotas en los grupos. El trabajo cooperativo y la técnica puzzle los saca del anonimato dejándolos en evidencia. Esto puso de manifiesto la inmadurez de los estudiantes para solventar problemas de este tipo y, también, una falta de recursos por parte de los docentes para canalizar los conflictos derivados.

Metodológicamente, la utilización de la técnica puzzle fue un acierto con la salvedad de que asignamos a uno de los estudiantes el papel de “experto estadístico” y la mayoría de los grupos lo infrutilizó y no se ha acabado de integrar en la dinámica puzzle. Una vez que los alumnos vencieron las resistencias iniciales ante una metodología que les generaba muchísima

---

<sup>14</sup> El análisis detallado de la experiencia durante el curso 2011-2012 puede verse en CATALÁN (2012).

inseguridad, el trabajo fue fluido generando un alto grado de satisfacción entre los estudiantes puesto que se dieron cuenta de que eran capaces de analizar, razonar y aprender partiendo de datos en apariencia inconexos, aunque en muchas ocasiones esta reflexión haya quedado a un nivel muy superficial.

Quizá los aspectos más controvertidos hayan sido el uso de buenas prácticas y la exposición en público. Con respecto al primero, se ha puesto de manifiesto la nula experiencia en lecturas académicas, lo que deriva en que no saben qué es una nota a pie de página ni qué utilidad tiene. También ha sido muy difícil invertir la dinámica del corto-pego e intentar que elaboraran un documento propio fruto del consenso. Con respecto al segundo, se decidió sortear entre los miembros del equipo a aquel que debería defender el trabajo para que todos se implicaran en su elaboración. A pesar de lo impopular de esta medida, los resultados obtenidos fueron muy positivos. Ahora bien, esta es una competencia que deberían trabajar de manera diferenciada puesto que tienen muchísimas dificultades en sintetizar lo fundamental con unas habilidades comunicativas muy precarias.

Tal y como se ha indicado, existe un importante margen de mejora, y en el caso de que en un futuro volvamos a aplicar una metodología similar, nos proponemos diseñar un trabajo que complemente algunos aspectos relevantes del temario en el que la lectura de textos especializados tenga mayor relevancia. Paralelamente, esto obligaría a replantear la rúbrica en función del tipo de trabajo que se decida y teniendo en cuenta también las nuevas directrices que puedan recibirse del equipo de coordinación.

Para finalizar una consecuencia a medio plazo de esta experiencia, que estamos constatando actualmente, es que algunos de los alumnos que participaron en la primera edición de este trabajo están acudiendo a los profesores de la asignatura para acordar la realización de Trabajos de Fin de Grado relacionados con la historia económica debido al buen recuerdo que tiene de esta experiencia. Esto no ocurrió durante el curso anterior.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, JORDI (2004): “Internet en el aula: las Webquest”, *Edutec. Revista Electrónica de tecnología Educativa*, nº 17. <[http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm)> [consultado: 22/02/2013]
- 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]
- CATALÁN, ELENA (2012): “Aprendizaje activo de la Historia Económica. La técnica puzzle y el aprendizaje cooperativo” Comunicación presentada al X *Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, AEHE, Salamanca 21-22 junio de 2012.  
<<http://campus.usal.es/~didactica2012/ponencias/elenacatalan.pdf>>
- CATALÁN, ELENA (2013): “La pobreza y la riqueza de las naciones: Perspectiva histórica del desarrollo económico mundial” en BRINGAS, M.A. et al. (dir.), *Taller de Innovación Docente, Santander del 5 al 7 de junio de 2013, Sociedad de Economía Mundial (dir.), XV Reunión de Economía Mundial*, PP. 117-124 [file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-TallerDeInnovacionDocente-519668.pdf]
- COPE, JASON (2005): “Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship”. *Issue Entrepreneurship Theory and Practice*. Volume 29, issue 4, pp. 373–397.
- EHUNDU (2010): *Programa para el desarrollo curricular de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea* [[http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdCNE/es/contenidos/informacion/ikd\\_ehundu/es\\_ehundu/adjuntos/taiera.pdf](http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdCNE/es/contenidos/informacion/ikd_ehundu/es_ehundu/adjuntos/taiera.pdf)]
- KEELING, RUTH (2006): “The Bologna process and the Lisbon research Agenda: the European Commission’s expanding role in higher education discourse”. *European Journal of Education*, Volume 41, issue 2, pp. 203-223.
- KOCKA, JÜRGEN (2002): *Historia social y conciencia histórica*, Marcial Pons, Madrid.
- PALACIOS, ANDRÉS (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.
- SLAVIN, ROBERT E. (1988), “Cooperative Learning and Student Achievement”. *Educational Leadership*, Volume 46, issue 2, pp. 31-33.