

XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

Sesión

La Historia Económica en los grados bilingües de la Universidad española. Realidades, desafíos y remedios en la docencia del EEES

Coordinadores:

Julio Tascón Fernández (Universidad de Oviedo),
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo) y
Misael Arturo López Zapico (UNED-Centro asociado de Asturias)

Comunicación

La Historia Económica, un lenguaje científico en la Torre de Babel

Autora:

Estrella Trincado Aznar
(Universidad Complutense de Madrid)



FACULTAD DE CIENCIAS
ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
UCM

XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica.

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

La Historia económica, un lenguaje científico en la torre de babel.

Estrella Trincado Aznar
Universidad Complutense de Madrid
estrinaz@ccee.ucm.es

Sesión: La Historia Económica en los grados bilingües de la universidad española. Realidades, desafíos y remedios en la docencia del EEES. Coordinadores: Julio Tascón Fernández (Universidad de Oviedo), Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo) y Misael Arturo López Zapico (UNED-Centro asociado de Asturias)

Tras una experiencia de nueve años de impartir la asignatura Economic History de primero de ADE en inglés en la Universidad Complutense de Madrid, he podido comprobar que los estudiantes que asisten a esta asignatura en inglés tienen una nueva motivación debida a la profundidad del lenguaje, una motivación que cambia su visión de la materia objeto de estudio. Otras asignaturas de Economía y Empresa como las matemáticas, la contabilidad, la macroeconomía o las finanzas, usan lenguajes universales, de manera que sus palabras en español e inglés son bastante parecidas. Sin embargo, la dificultad y motivación de impartir y aprender historia económica en inglés es mucho mayor. Precisamente, la historia económica no se refiere a los modelos y representaciones matemáticas, si no a la realidad de miles de instrumentos y realidades económicas que se han gestado a lo largo del tiempo. En verdad, la historia económica se sumerge y nombra la realidad de las cosas, que tienen su origen en los lenguajes naturales; la economía inventa y modeliza supuestos sobre la realidad y, así, utiliza palabras creadas artificialmente por la ciencia, con origen latino o anglosajón coincidentes en ambos idiomas. Esta comunicación, pues, pretende comparar la motivación de los alumnos y profesores de recibir e impartir clases de las distintas asignaturas de economía a través de una monitorización del grupo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM que se imparte en inglés.

Para ello, voy a exponer los resultados de unos estudios publicados en Dafouz , Camacho y Urquía (2013) que pueden verse en: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2013.808661> . Se trata de un estudio empírico que examina el efecto de la enseñanza en inglés como idioma extranjero en un grado de Administración y Dirección de empresas de la Universidad Complutense de Madrid sobre el resultado académico de los estudiantes comparando tres disciplinas diferentes, la historia económica, que impartía yo, la contabilidad financiera y la Fundamentos de Administración Financiera de la Empresa. Se analizaron estas asignaturas del primer año viendo los resultados académicos así como la comparación de resultados en la evaluación continua y el examen final. Las calificaciones finales de los estudiantes eran la suma de dos componentes: evaluación continua (40% de la nota final) y examen final (60% de la nota final).

La nota del curso se dividía, a su vez, en la participación activa en clase (5%), los exámenes intermedios (10%), y los seminarios (25%).

Se compararon dos grupos: un grupo EMI (English-medium instruction) y un grupo no-EMI del curso 2010-11. Se decidió estudiar estos diferentes cursos después de hacer entrevistas a los estudiantes del grupo en inglés y ver que estaban especialmente preocupados por las exigencias verbales de la asignatura de historia económica (sobre todo en relación con exámenes finales) en comparación con las asignaturas de contabilidad o finanzas. Hay que tener en cuenta, que para ingresar en estos grados los estudiantes certifican un nivel B2 de Inglés. La muestra final estuvo compuesta por 106 estudiantes de contabilidad (42 estudiantes EMI y 64 estudiantes no EMI), 115 de finanzas (55 EMI y el 60 de no-EMI) y 95 de Historia Económica (34 EMI y 61 no EMI). Por tanto, es evidente que los resultados de este estudio deben ser tratados con mucha cautela dado el tamaño limitado de los datos. La composición por género de los estudiantes era bastante pareja, con varones (EMI 47,6%, sin EMI 48,4%) y mujeres (EMI 52,4% y no EMI 51,6%). En cuanto a la edad, el estudiante promedio era alrededor de 20 años de edad (EMI 19,6% y no EMI 20,07%). La media de la PAU era casi idéntica para ambos grupos (6,86 por EMI vs 6,83 para los no-EMI). (ver Tabla 1).

Table 1. Descriptive statistics of student sample.

	EMI group	%	Non-EMI group	%
Gender				
Male	20	47.6	31	48.4
Female	22	52.4	33	51.6
Age				
Mean (years)	19.69		20.07	
Std. Dev.	1.54		1.51	
University access grade				
Mean (grade)	6.86		6.83	
Std. Dev.	0.78		1.02	

Source: SAER data.

En cuanto a los seis profesores implicados, uno era varón y cinco mujeres, con edades comprendidas entre 40 y 50 años, que decían tener suficiente conocimiento del inglés (en general, esta instrucción no requiere en Europa certificación del profesor, excepto en algunas universidades, como en Copenhague).

En general, la investigación de los países nórdicos plantea que el uso del inglés como medio de instrucción (EMI) complica el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Airey 2004, 2009; Hellekjaer 2004). Puffer (2011, 188) señala "que al ser el medio de aprendizaje menos conocido por el estudiante, es de esperar que reduzca la competencia como resultado de la comprensión imperfecta o el hecho de que los profesores anticipen el problema y simplifiquen el contenido". Al contrario, los estudios llevados a cabo en Europa central y del sur (Austria; España; o Italia) consideran el estudio en un idioma extranjero como una oportunidad que puede suponer mayor esfuerzo por ambas partes, pero que tarde o temprano lo rentabiliza tanto el estudiante como el profesor en forma de mayor competencia en el idioma extranjero, así como más movilidad y oportunidades de empleo. Posiblemente en el caso de los países nórdicos, la razón de estos resultados sea la ya alta competencia en la lengua inglesa así como motivos de proteccionismo de lengua. Durante los 25 años pasados, las universidades de Europa del Norte, como las de Noruega, Suecia, Finlandia, u Holanda, han tenido una tradición muy larga en la oferta de grados, y especialmente master, en una lengua diferente a la lengua materna de los estudiantes, sobre todo en inglés (Maiworm y 2002 Wachter). Sin embargo, en Europa del sur, y más concretamente España, estos cursos en inglés son más recientes, especialmente porque el nivel

nacional del conocimiento del inglés es uno de los más bajos de la Unión Europea (EUROSTAT 2010), y, por consiguiente, sólo un pequeño porcentaje de estudiantes de enseñanza superior puede estudiar y trabajar en esta lengua.

A pesar de estas limitaciones, algunos estudios en los niveles anteriores de la educación (primaria y secundaria) han tratado el aprendizaje de contenidos de los alumnos en las diferentes disciplinas. En matemáticas y ciencia, por ejemplo, Jäppinen (2005) llega a la conclusión de que los niños de primaria en Finlandia desarrollan habilidades de pensamiento y aprenden contenidos de manera apropiada, mientras que, también en el ámbito de la matemáticas, Craen, Ceuleers y Mondt (2007) llegan a la conclusión que en Bélgica los estudiantes EMI superan a sus homólogos, tanto en la lengua extranjera como en contenidos. En enseñanza secundaria, en la geografía, historia, o ciencia, el desempeño no se ve afectado por un cambio en la lengua de instrucción (ver, por ejemplo, Vollmer et al 2006). Las razones pueden estar vinculadas a niveles más altos de motivación y al mayor éxito en las estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, parece que los resultados difieren en función de la asignatura impartida. Una de las tipologías más influyentes entre disciplinas es la de Biglan (1973), que propone una división entre las ciencias "blandas" y "duras" y "aplicadas" o "puras". Según este modelo, las ciencias naturales, por ejemplo, son duras y puras; las sociales son blandas y puras - o aplicadas, en función de la especialización -, mientras que la ingeniería sería dura y aplicada. Así, las ciencias duras y puras se basan en el razonamiento lógico y la capacidad de aplicar y poner a prueba las ideas derivadas de la teoría aprendida. Por el contrario, las disciplinas blandas y puras se construyen concéntricamente, ascendiendo con crecientes niveles de sutileza y en ellas es más necesario el aprendizaje significativo y crítico. Así, según Neumann (2001) y Neumann et al. (2002), la Historia Económica sería una disciplina blanda y pura que da importancia a conocimientos generales y a las habilidades de pensamiento constructivos. Por el contrario la Contabilidad Financiera sería una ciencia blanda y aplicada y Principios de Administración financiera de la empresa sería dura y aplicada. Se ocupan de la mejora de la práctica profesional con el objetivo de crear protocolos y procedimientos pero no necesariamente aplican ese conocimiento al mundo real.

Estas diferentes disciplinas también parecen conducir a métodos de enseñanza distintos y un sistema de evaluación diferente. Las disciplinas blandas y puras (por ejemplo, la historia) favorece los seminarios, y alienta a los estudiantes a presentar sus propias ideas en forma de ensayos o presentaciones que requieren de un análisis y síntesis de contenidos (Neumann et al. 2002, 412), mientras que las disciplinas aplicadas ponen más énfasis en las habilidades de resolución de problemas y dependen más de exámenes escritos con preguntas tipo test e informes prácticos. La historia, por tanto, exige niveles considerables de alfabetización verbal porque los estudiantes tendrían que articular conceptos complejos y registros complejos.

Sin embargo, pasamos a ver el estudio en la Universidad Complutense de Madrid. Después de comparar las calificaciones finales de los dos grupos de estudiantes, se vio que tanto los grupos EMI como no EMI obtenían resultados muy similares a los del curso en español, e incluso ligeramente, aunque muy poco, superiores en historia (ver Tabla 2).

Table 2. Student final grades and independent samples t-test of final grades.

Group	Mean	Std. Deviation	Mean difference	Sig.
Final grade				
EMI	4.55	2.16		
Non-EMI	4.39	2.08	0.14	0.767
History				
EMI	5.30	0.23		
Non-EMI	5.06	0.15	0.23	0.448
Accounting				
EMI	4.99	0.34		
non-EMI	4.68	0.31	0.31	0.269
Finance				
EMI	3.74	0.30		
Non-EMI	3.41	0.26	0.373	0.352

En el caso de la contabilidad y de la historia, hubo más aprobados que suspensos tanto en EMI y como no EMI, mientras que en finanzas hubo más suspensos que aprobados tanto en EMI y como no EMI. Pero los estudiantes obtenían calificaciones más altas en el curso de Historia (media de 5,15), seguido de la contabilidad (media de 4,8) y, finalmente, finanzas (media de 3,57).

La tendencia para ambos conjuntos de estudiantes (EMI y no EMI) era obtener un poco más altos resultados de curso que en los exámenes finales. En otras palabras, los estudiantes parecían contrarrestar el menor rendimiento en el examen final con la evaluación continua. En general, se considera que el rendimiento de los estudiantes es generalmente inferior en los exámenes finales que en la evaluación continua, por la presión del examen, y porque el examen se centra en el conocimiento de un contenido más amplio y no en la habilidad de preguntas orientadas a tareas con unidades más pequeñas de estudio más fáciles de aprender.

La excepción, sin embargo, fue el caso de la historia económica, donde las puntuaciones de los estudiantes fueron más bajas que el examen final a pesar de que en las entrevistas cara a cara antes del examen final los estudiantes temían que las exigencias verbales y lingüísticas de esta asignatura podrían tener un efecto restrictivo sobre el rendimiento general del grupo EMI (ver figura 1).

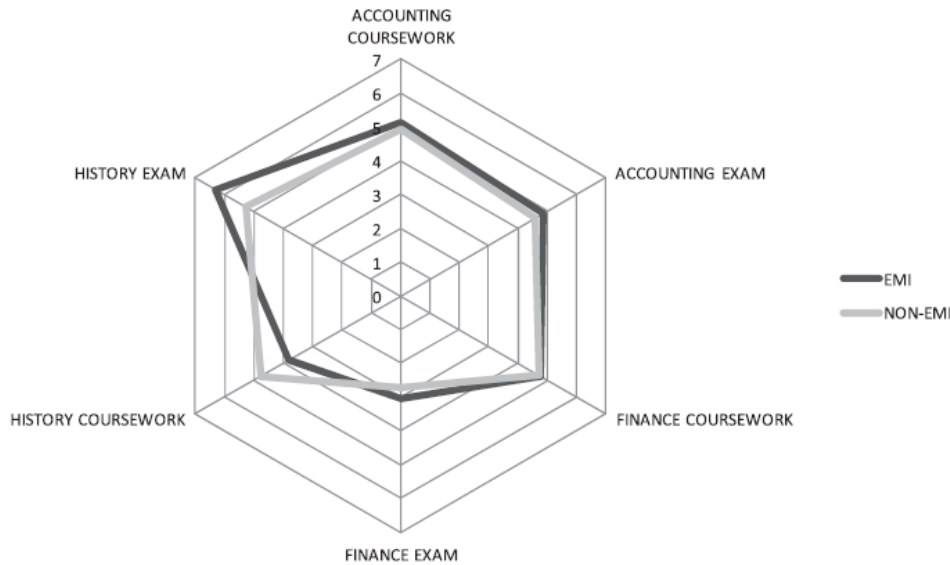


Figure 1. Coursework and final exams' results by subjects.

Además, según el coeficiente de Pearson, existía cierta correlación estadísticamente significativa en contabilidad y finanzas entre trabajo de curso y exámenes, es decir, que el que trabajaba durante el curso tenía mejor desempeño en el examen final - aunque en finanzas del examen final parecía requerir más esfuerzo que el trabajo del curso, y el resultado final era menor. Sin embargo, en Historia Económica no había ninguna correlación (ver tabla 3).

Table 3. Correlation between coursework and exam by subjects.

	Coursework	Exam
Accounting		
Pearson correlation	1	0.756**
Sig. (2-tailed)		0.000
N	106	105
Finance		
Pearson correlation	1	0.638**
Sig. (2-tailed)		0.000
N	115	108
History		
Pearson correlation	1	0.032
Sig. (2-tailed)		0.760
N	95	95

**Correlation is significant at 0.01 level (two-tailed).

Este estudio concluía que la razón de que, contra las expectativas por los comentarios informales de los estudiantes, los resultados en historia fueran relativamente mayores para ambos grupos (EMI y no EMI), se podía deber a que las disciplinas puras y blandas son más cualitativas y permiten a los estudiantes memorizar contenidos y utilizar recursos explicativos para presentar sus argumentos. Por el contrario, las asignaturas cuantitativas (como las finanzas y contabilidad) evalúan competencias numéricas que no requieren el lenguaje y que el estudiante encuentra más difícil de adquirir.

Sin embargo, la razón para estos resultados la pude comprobar el curso siguiente. Efectivamente, en el curso 2011-12 a una pregunta que formulé en el examen sobre la Revolución Agrícola, me encontré que 25 estudiantes habían puesto exactamente, palabra a palabra, la misma respuesta. Esta sorprendente situación me llevó a sospechar que los

estudiantes habían copiado colectivamente de la misma fuente de información, y a todos los que tenían esa respuesta, les suspendí. Sin embargo, antes de sacar la nota, me encontré con uno de los estudiantes, y le comenté mi desolación por su actitud. Me aseguró que él no había copiado y que lo que pasaba es que muchos estudiantes habían estudiado de unos apuntes comunes elaborados con cuidado para evitar errores lingüísticos. Él, en particular, había memorizado palabra a palabra la pregunta. Ante mi sorpresa, después de tres semanas del examen, me recitó con bastante precisión el primer párrafo. Así, convoqué a todos esos estudiantes por sorpresa, y les pedí que me escribieran la pregunta. Efectivamente, todos comenzaban con la misma frase y recordaban más o menos la pregunta. Eso me llevó a concluir que los estudiantes que estudian en inglés como lengua extranjera memorizan los contenidos y, en este sentido, realizan un esfuerzo adicional y posiblemente tienen un aprendizaje más superficial. Sin embargo, por los efectos colaterales positivos, creo que es importante que existan estos grupos EMI, en particular, como se decía al principio, por el incremento de la competencia en el idioma extranjero, así como más movilidad y oportunidades de empleo, tanto para estudiantes como para profesores.

Además, las competencias que pretendía evaluar la evaluación continua eran muy diferentes de la del propio examen final, lo que puede explicar la baja correlación entre las mismas. En particular, esta evaluación consistía en participación activa en clase (5%), que suponía mejor desempeño para los estudiantes más osados y participativos, con mayores competencias lingüísticas. Además, había exámenes intermedios (10%) con preguntas tipo test de multiple-choice. De este modo, pretendía evaluar conocimientos sin dejarme influir por los errores del lenguaje. Así, era de esperar que esa evaluación no se viera tan influida por el nivel lingüístico y no tuviera correlación con el examen final. Adicionalmente, los seminarios (25%) consistían en ponencias, que generaban cierta tensión en los estudiantes, aunque muchos las memorizaban y mostraban bastante buenas ejecuciones. El caso es que, finalmente, esa evaluación no había acumulado conocimiento para el examen final, en el que la mayoría de los estudiantes sólo se dedicaron a memorizar palabras. En cursos siguientes, he procurado hacer preguntas no memorísticas, en el que el estudiante tuviera que relacionar conceptos. Los resultados del examen final han sido peores, y, en este sentido, han sido más fidedignos con la realidad de la dificultad de comprensión de los estudiantes.

Bibliografía

- Abedi, J. 2009. "Utilizing Accommodation in Assessment." In *Encyclopedia of Language and Education: Volume 7 Language Testing and Assessment*, 2nd ed. edited by E. Shohamy and N.H. Hornberger, 331–347. Berlin: Springer.
- Airey, J. 2004. "Can You Teach it in English? Aspects of the Language Choice Debate in Swedish Higher Education." In *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, edited by R. Wilkinson, 97–108. Maastricht, the Netherlands: Maastricht University Press.
- Airey, J. 2009. "Science, Language and Literacy: Case Studies of Learning in Swedish University Physics." Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Dissertations. Uppsala University.
- Biglan, A. 1973. "Relationships Between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments." *Journal of Applied Psychology* 57 (3): 204–213.
- Costa, F., and J. Coleman. 2012. "A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (1): 1–17.
- Emma Dafouz, Mar Camacho, Elena Urquia (2013): 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes, *Language and Education*, que pueden verse en: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2013.808661>
- Dalton-Puffer, C. 2011. "Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?" *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182–204.
- EUROSTAT. 2010. "Population and Social Conditions. Statistics in Focus, 49/2010." http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-049/EN/KS-SF-10-049-EN.PDF.
- Hellekjaer, G.O. 2004. "Unprepared for English-Medium Instruction: A Critical Look at Beginner Students. In *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, edited by R. Wilkinson, 147–161. Maastricht: University of Maastricht Press.

- Jäppinen, A.-K. 2005. "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland." *Language and Education* 19: 148–169.
- Maiworm, F., and B. Wächter. 2002. *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education: Trends and Success Factors*. Bonn: Lemmens.
- Neumann, R. 2001. "Disciplinary Differences in University Teaching." *Studies in Higher Education* 26 (2): 135–146.
- Neumann, R., S. Parry, and T. Becher. 2002. "Teaching and Learning in Their Disciplinary Contexts: A Conceptual Analysis." *Studies in Higher Education* 27 (4): 406–417.
- Vollmer, H.J., L. Heine, R. Troschke, D. Coetzee, and V. Küttel. 2006. "Subject Specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany." Paper presented at the ESSE 8 Conference, London, UK.