

El pasado en clave de presente. Historia Económica y Student Engagement

Elena Catalán

Igor Etxabe

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen: Implicar, motivar y en definitiva vincular académica y emocionalmente a los estudiantes es uno de los retos más exigentes que tiene la Universidad actual. Este fenómeno se enmarca en un movimiento de más alcance y calado a nivel internacional, el denominado *Student Engagement*, que aún está latente en el panorama universitario español pero que cada vez cobra más importancia tanto desde un punto de vista de investigación educativa, teorizando y debatiendo su contenido, como desde un punto de vista de la praxis docente, por la creciente evidencia de su rol crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta comunicación proponemos una reflexión de cuál es el papel de la Historia Económica en la consecución por parte de los estudiantes de un compromiso positivo con su propio aprendizaje, con la Academia y con la sociedad. Así mismo, trataremos de apuntar algunas de las metodologías activas que mejor casan con nuestra área de conocimiento y que contribuyen a reforzar el *Student Engagement*.

Palabras clave: Student Engagement, Aprendizaje basado en la experiencia, Historia Económica.

Códigos JEL: A23, I23.

The Past in a tone of Present. Economic History and Student Engagement

Abstract: To involve, motivate, and ultimately encourage the students' academic and emotional attachment is nowadays one of the most stringent challenges of the university. This circumstance is part of a broader movement of international scope known as the *Student Engagement*, which is still latent in the Spanish university system but is turning more and more important for educational research projects, charged for theorizing and debating its content, as well as teaching praxis, appealed by its growing, critical contribution in the teach-and-learn process.

In this paper we introduce an analysis of the role of Economic History for students to achieve a positive commitment with their own learning, the Academia and the society. In addition, we will

try to point out some of the active methodologies that best fit our knowledge area and contribute to reinforce the Student Engagement.

Keywords: Student Engagement, Experiential Learning, Economic History.

JEL Codes: A23, I23.

“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”

Albert Einstein

Introducción

En ningún momento de la historia ni estudiantes ni profesores habíamos gozado de medios tan precisos, inmediatos y multidisciplinares como en la Era la Información. Sin embargo, nunca había habido tanta distancia entre unos y otros, tanta desazón. Hoy en día conviven en las aulas de todo el mundo dos generaciones cuyos miembros han crecido en la llamada aldea digital: la Y o Millennials, nacida entre 1980 y 1994, que tuvo que aprender a usar las tecnologías de la información (TICs), y la Z, compuesta por nativos digitales nacidos a partir de 1995. La brecha generacional con respecto a sus profesores nunca había sido tan profunda, y no solo por el uso de las TICs, sino porque su concepción del conocimiento, sus mecanismos de aprendizaje, su sistema de relación interpersonal y su escala de valores se encuentran insertas en un entorno de globalización del conocimiento. En contraste, la mayoría de los docentes pertenecen a la generación de Baby Boomers (o la inmediatamente posterior) a los que se aplicó el modelo pedagógico imperante en los 80s y 90s, centrado en el currículo, en el que el profesor es el protagonista de un proceso de enseñanza-aprendizaje pasivo en el que el alumno escucha, asimila y reproduce los contenidos transmitidos.

Tabla 1: Engagement Efectivo. Baby Boomers versus Millenials

ENGAGEMENT EFECTIVO		
BOOMERS		GENERATIONS Y& Z
Verbal	>	Visual
Siéntate y escucha	>	Probar y mirar
Profesor	>	Facilitador
Contenido (qué)	>	Proceso (Cómo)
Centrado en el curriculum	>	Centrado en el aprendizaje

Exámenes basados en el libro	>	Mundo del libro abierto
------------------------------	---	-------------------------

Fuente: McCrindle 2014: 17

A partir de los 2000s, y especialmente de la aparición del Smartphone, las aulas han sufrido una profunda transformación en la que la ruptura generacional se ha hecho más evidente. En palabras de David Garza del Tecnológico de Monterrey, “tenemos estudiantes del siglo XXI con profesores del siglo XX, con modelos y espacios educativos que fueron creados en el siglo XVI”¹. Al estudiante estándar le cuesta mantener la atención más de diez minutos seguidos, es incapaz de separarse de su móvil que utiliza indiscriminadamente para revisar sus Whatsapp, Facebook, Twitter u otras redes sociales mientras el profesor intenta que presten atención a su discurso. La realidad, mal que nos pese, es que nuestros estudiantes, que han crecido en la inmediatez y disponen del conocimiento a un clic de distancia, se aburren, no ven la utilidad de lo que les enseñamos, nuestro lenguaje les es ajeno y, se siguen midiendo sus resultados de aprendizaje en una escala tradicional de acumulación de conocimientos en la que obtienen resultados muy pobres. Sin embargo, no valoramos otras actitudes que pueden ser muy útiles en el proceso de aprendizaje y en su futuro profesional como la conectividad permanente, la reducción de barreras geográficas, capacidades multitasking, atracción muy marcada por los retos o la predisposición a la colaboración. No es cierto que las nuevas generaciones sean personas superficiales, apáticas o desmotivadas. Simplemente, necesitan ser protagonistas de su propio aprendizaje con un grado de autonomía mayor y una enseñanza multidisciplinar en la que puedan aprehender de la realidad. De hecho, las empresas cada vez tienen menos en cuenta los currículos, que se quedarán obsoletos en unos pocos años, sino que valoran la flexibilidad intelectual, capacidad de autoformación y adaptación a los cambios. En este nuevo escenario laboral el modelo tradicional de enseñanza, en el que se da información (por medios analógicos o digitales) y se evalúa su conocimiento, no prepara para retos complejos en los que se requieren soluciones creativas y multidisciplinarias. Por tanto, si queremos dar servicio a la sociedad formando buenos profesionales y ciudadanos críticos debemos realizar un cambio en nuestra cultura docente en el que sustituyamos el paradigma de la instrucción por el del aprendizaje.

¹ Vallés Acosta (2014).

La universidad como institución, y muy especialmente sus docentes, debemos hacer un esfuerzo por vincular académica y emocionalmente a los estudiantes en su proceso de formación y en su reconocimiento de la universidad que les ha formado; son los retos que la sociedad impone a la Universidad actual. Este fenómeno se enmarca en un movimiento de alcance internacional denominado *Student Engagement* y que aún está latente en el panorama universitario español. Sin embargo, este movimiento empieza a estar presente tanto desde un punto de vista de investigación educativa, teorizando y debatiendo su contenido², como desde un punto de vista de la praxis docente, por la creciente evidencia de su rol crítico en el éxito y el aprendizaje del estudiante.

Las especiales características de los temas tratados por la historia económica pueden contribuir de una manera decisiva a potenciar el compromiso del estudiante con la sociedad y con su propio aprendizaje. En esta comunicación pretendemos mostrar algunas prácticas metodológicas que se pueden emplear en la enseñanza de la historia económica y que, por su naturaleza, contribuirán a un mayor *engagement*.

1. La globalización y los cambios en el paradigma de la enseñanza-aprendizaje

A nivel internacional y desde la década de 1990 las universidades de mayor prestigio, especialmente las del mundo anglosajón, han desarrollado programas de actuación integral para dar respuesta tanto a las transformaciones sociales como a la demanda empresarial de profesionales con una alta capacidad de autoaprendizaje y adaptación a los cambios. En ellos se busca potenciar al estudiante desde una perspectiva holística — *Student Engagement* — en la que adquiere especial relevancia la interacción positiva de los factores que intervienen en su formación, tanto en su dimensión académica y personal como del contexto en el que desarrolla el aprendizaje (instalaciones del campus, ambiente social, servicios anexos...)³. Para conseguirlo se han identificado tres dimensiones (social, emocional y cognitiva) que permiten comprender la actuación de los estudiantes, su progreso en el proceso formativo, así como de la actitud y el apego que sienten hacia la institución — lo que en términos empresariales y de marketing se denominaría

² Trowler y Trowler (2010).

³ Aparicio et. al. (2015).

fidelización del estudiante para con su Universidad—⁴. Todo ello se materializa en una escala de medición en la *National Survey of Student Engagement* (NSEE) en la que se tienen en cuenta cinco variables: nivel de reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción del estudiante con los docentes, experiencias educativas enriquecedoras y participación en las actividades de campus. La premisa es que, a más *Student Engagement* logrado, en todas sus dimensiones, mayor calidad de una universidad en comparación con otras universidades de características similares. Este movimiento de origen estadounidense se ha ido extendiendo por el mundo anglosajón e influenciando a los países europeos inmersos en un proceso de convergencia de la educación superior, convirtiendo al sistema universitario en un fenómeno global y cada vez más competitivo⁵.

En el caso español, la idiosincrasia de su sistema universitario dificulta la adopción de políticas integrales similares a las de los países anglosajones. La descentralización de las competencias en materia de educación provoca que tanto la financiación, como otros aspectos básicos del funcionamiento universitario, sean responsabilidad de los gobiernos regionales⁶. Como consecuencia, cada Comunidad Autónoma ha financiado su propio sistema universitario basado fundamentalmente en una red de centros públicos, aunque la iniciativa privada tenga cada vez más presencia⁷. Además, con una oferta regional completa en titulaciones, la movilidad de los estudiantes universitarios españoles ha sido muy baja ya que las diferencias en aspectos complementarios a la oferta de formación son escasas por la austeridad de las inversiones en infraestructura, instalaciones, y en general todos los factores que pueden mejorar la calidad de la experiencia del estudiante universitario. Por tanto, mientras que el mundo anglosajón incluye el *Student Engagement* como uno de los factores determinantes en su competitividad universitaria⁸, en España el

⁴ Johnson y Dean (2001).

⁵ Hemsley-Brown y Oplatka (2014).

⁶ La LRU (Ley Orgánica de 11/83, 25 August (BOE N.º. 209, septiembre 1, 1983) promovió el proceso de descentralización de las universidades, permitiendo a los gobiernos regionales expandir su red de universidades y ganar control sobre los presupuestos dedicados a la educación superior.

⁷ En el Sistema Universitario Español en el curso 2014-15, había un total de 84 universidades (impartiendo docencia 81), distribuidas en 243 campus las presenciales y 113 sedes las no presenciales y especiales. De las 84 universidades, 52 son de titularidad pública y 32 privadas. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, creándose de media una universidad nueva cada año (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

⁸ Hemsley-Brown y Oplatka (2014).

principal factor de elección de la titulación y el centro ha sido el de la proximidad al lugar de residencia⁹.

Mientras que los planteamientos docentes imperantes en el norte de Europa, tanto en contenidos como en metodologías, tradicionalmente estaban ya más cercanos al sistema de créditos teóricos y prácticos que impone la Declaración de Bolonia (1999), en España y el resto de los países mediterráneos seguía predominando una mayor tradición teórica¹⁰. Las universidades españolas han sido institucionalmente reacias al cambio o con procesos muy lentos de transformación en sus formas de funcionamiento¹¹, y este es uno de los principales frenos para la adaptación del modelo de enseñanza-aprendizaje al currículo por competencias, condición indispensable para un adecuado *Student Engagement*¹². Ante el reto que supone un cambio cultural tan profundo en el seno de una institución organizativamente compleja, las propias universidades han destinado recursos para la transformación metodológica del proceso formativo. Sin embargo, todo ello ha acontecido en un contexto económico de crisis en el que la falta de presupuesto se ha suplido con un costoso esfuerzo por parte del profesorado, especialmente en el ámbito público donde los sucesivos recortes han limitado las posibilidades de actuación. En consecuencia, nuestro trabajo cada vez está más burocratizado y se sigue desarrollando en espacios decimonónicos que acogen a un número excesivo de estudiantes, más propio de las universidades de la década de los 80 del siglo pasado, y que de ninguna manera favorece el adecuado desarrollo de la docencia tal y como se entiende en el siglo XXI.

A pesar de las dificultades, a día de hoy se ha asumido por la mayoría la necesidad de desplazar al profesor como centro del foco en el proceso formativo para situar al alumnado¹³. Si en un primer momento, primaron las iniciativas individuales de mejora en cada área de conocimiento, en la actualidad se están formando grupos de investigación que realizan sus proyectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con procedimientos

⁹ García-Estévez y Duch-Brown (2014).

¹⁰ Romero, Pascual y Fernández (2015).

¹¹ Paralelamente a la descentralización de la Universidad Española por Comunidades Autónomas, la regulación del sistema de educación superior en España ha garantizado la autonomía de las universidades en materia de creación de sus estatutos y cuerpos de representación; la definición de sus propias estructuras; la elaboración de sus programas docentes; la planificación y gestión de sus presupuestos; así como la administración de sus activos.

¹² Aparicio, Ruiz-Roqueñi y Catalán (2014).

¹³ Kahu (2013).

científicos basados en la observación empírica de las aulas (*Scholarship of Teaching and Learning*)¹⁴. Sus resultados están siendo difundidos en congresos internacionales dedicados al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior, algunos de ellos celebrados en España y organizados por IATED¹⁵.

El análisis bibliométrico de las comunicaciones presentadas a los congresos de IATED entre 2011 y 2015¹⁶ revela que la mayoría de los docentes europeos muestran poco interés por cuestiones conceptuales o normativas a pesar de que su diseño y desarrollo forma parte ineludible del proceso de formación integral que se pretende. En cambio, americanos y australianos abordan estas cuestiones como piedras angulares sobre las que construir un adecuado *engagement* del estudiante y garantice la formación de los futuros egresados. En este sentido, el concepto que europeos, asiáticos y latinoamericanos tenemos de *Student Engagement* tiene más que ver con la praxis diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas y los problemas que plantea su implementación en culturas universitarias distintas. La mayoría de los trabajos reflejan una gran preocupación por conectar con las características de la generación de los nativos digitales, especialmente en su aspecto más visible: el uso de las TICs y herramientas audiovisuales en el aula. Así proliferan trabajos en los que se explica las bondades del uso de blogs, Twitter, Smartphone, clickers, etc. para captar la atención de los alumnos en el aula. Sin embargo, una lectura atenta de sus planteamientos metodológicos deja al descubierto que este tipo de actuaciones no son más que un maquillaje digital de un modelo de enseñanza en la que el profesor es la fuente de conocimiento y el alumnado tiene un papel de mero receptor (da igual si el vehículo de transmisión es digital o analógico).

Es cierto que, a la mayoría, nos cuesta cambiar la perspectiva para poner al alumno en primer plano y otorgarle el papel activo que hasta ahora nos había correspondido a los

¹⁴ Catalán y Aparicio (2016).

¹⁵ IATED es un organismo dedicado a la promoción internacional de la educación y la cooperación universitaria en el campo de la tecnología y la Ciencia. IATED organiza tres conferencias internacionales anuales: ICERI (International Conference of Education, Research and Innovation), **EDULEARN** (International Conference on Education and New Learning Technologies) e **INTED** (International Technology, Education and Development Conference).

¹⁶ Catalán y Aparicio (2017).

docentes. Sin embargo, este es un paso que una vez dado no tiene retorno. Y para ello no hace falta grandes despliegues técnicos o metodologías demasiado elaboradas. Simplemente, debemos cambiar el punto de vista y confiar en la capacidad del ser humano para afrontar retos que nos garanticen la supervivencia. En el caso de nuestros alumnos, el reto es aprobar la asignatura a final de curso por lo que aceptarán y se involucrarán en cualquier tarea que les propongamos. El miedo y las dudas sobre la conveniencia de dejar en sus manos lo que creíamos nuestra responsabilidad desaparece al constatar que nuestro papel como facilitadores es tan o más importante que el que teníamos como generadores de conocimiento. Y, sobre todo, al comprobar que la motivación, el interés y la curiosidad intelectual han vuelto a aparecer en nuestras aulas.

2. Experiential Learning y aprendizaje flexible

En un modelo de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado se sitúa en el centro del proceso se deben tener muy en cuenta las diferentes maneras que tenemos las personas para acceder al conocimiento y, de esta manera, construir unas estrategias de aprendizaje efectivas. Sin ánimo de ser exhaustivos y siguiendo el modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner¹⁷, podemos afirmar que los docentes, si queremos ser efectivos, debemos utilizar tácticas de enseñanza heterogéneas que abarquen los distintos modos de aprender del ser humano. Hasta ahora, la enseñanza tradicional se ha volcado en ofrecer contenidos y procedimientos pensados para las personas en las que predomina la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Esto resulta totalmente insuficiente en el proyecto de educar personas en plenitud de sus potencialidades porque olvidan otras que son igualmente necesarias: la espacial, musical, corporal y cinestesia, inteligencia intrapersonal e interpersonal y la que permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno. En definitiva, el estudiante aprende utilizando todas y cada una de estas habilidades, y nosotros hemos de tenerlas en cuenta en el diseño de las metodologías que diseñemos.

Este planteamiento sirvió a David Kolb para presentar su teoría del aprendizaje experiencial que fundamenta las nuevas praxis docentes de medio mundo¹⁸. Para él un

¹⁷ Gardner (1983).

¹⁸ Kolb (2014).

aprendizaje óptimo resulta de un proceso continuo mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia en un proceso de cuatro fases. El proceso comienza con la experimentación de algo concreto, la realización de una tarea, normalmente en equipo. La clave del aprendizaje es su involucración activa. En este modelo no se puede aprender simplemente mirando o leyendo acerca de algo, para aprender efectivamente se debe hacer. Una vez realizada la tarea hay que tomarse un tiempo para revisar lo que se ha hecho y experimentado. En esta etapa se debe pedir a los estudiantes que se hagan preguntas, verbalicen y discutan entre ellos (reflexión y observación). El paso siguiente consiste en la interpretación de los hechos y la comprensión de las relaciones entre ellos (abstracción y conceptualización). En esta etapa los estudiantes hacen comparaciones entre lo que han hecho y reflexionar sobre lo que ya saben. Pueden recurrir a la teoría en libros de texto para enmarcar y explicar los sucesos que han experimentado o cualquier otro conocimiento que hayan adquirido. La etapa final del ciclo de aprendizaje (experimentación activa) es cuando el alumno considera la forma en que van a poner lo que han aprendido en práctica. La planificación permite una nueva comprensión y la posibilidad de hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación o qué acciones se deben tomar para afinar o revisar el análisis realizado. Para que el aprendizaje sea útil los estudiantes deben colocarlo en un contexto relevante para ellos, ver que les sirve de algo, sino es probable que se olvide de lo aprendido rápidamente.

Existen numerosas metodologías testadas empíricamente en las aulas universitarias y que responden a este modelo de aprendizaje. En la tabla 2 se muestran algunas de ellas, aunque el profesor deberá ajustarlas a las características de cada asignatura, tiempo disponible para el desarrollo de la misma, edad y formación previa del estudiante, así como el tamaño de los grupos.

Tabla 2. Actividades que se ajustan al ciclo de aprendizaje de Kolb

Experiencias concretas	Observación reflexiva	Conceptualización y abstracción	Experimentación activa
Lecturas	Registros	Conferencias	Proyectos
Ejemplos	Periódicos	Artículos	Trabajo de campo
Trabajo de campo	Debates	Proyectos	Síntesis

Laboratorio	Brainstorming	Analogías	Laboratorio
Problemas	Preguntas directas y retóricas	Construcción de modelos	Estudio de caso
Películas/Documentales	Discusiones		Simulaciones
Desencadenantes			Exposiciones públicas
Observaciones			
Juegos de simulación			

Fuente: Elaboración propia

3. Diseño de la asignatura de Historia Económica potenciando el *Student Engagement*

La Historia Económica es una asignatura que permite impulsar de una manera eficiente el *engagement* ya que, por su propia naturaleza, ahonda en la comprensión de los problemas sociales y económicos del presente. Ahora bien, para que la asignatura resulte atractiva e interesante a las nuevas generaciones debemos huir del academicismo y procurar emplear metodologías activas que les impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencien el *Experiential Learning*.

En este apartado, ofrecemos unas sencillas pautas metodológicas basadas en nuestra experiencia de aula y que nos han resultado sumamente útiles en el quehacer diario. Todas ellas se insertan dentro de un esquema general de lo que se ha denominado lección magistral participativa¹⁹. En él, el profesor expone las líneas básicas del tema a tratar promoviendo la comprensión del mismo y dejando la puerta abierta a interrogantes que deben ser abordados por los alumnos, creando la necesidad de seguir aprendiendo. Así, en cada tema se plantean una serie de actividades de carácter colaborativo en las que el alumno asume la responsabilidad y protagonismo de su aprendizaje mientras que el profesor queda en un segundo plano dirigiendo, animando y aclarando las dudas específicas que surjan en el proceso. En este modelo, la intervención expositiva del profesor se reduce a lo estrictamente imprescindible: aclarar conceptos o procesos a los que el alumno no ha podido llegar por sí mismo y a sintetizar las principales líneas

¹⁹ Cruz Tomé (2004).

argumentales al final del tema. Para que este modelo funcione es esencial la planificación y la administración los tiempos de manera inteligente. Se debe dar prioridad al estudiante y, sobre todo, no confundir la exposición con el aprendizaje ni convertirla en una conferencia.

Las propuestas metodológicas que aquí planteamos son el resultado de un proceso prueba-error, acompañado de grandes dosis de intuición y voluntad por nuestra parte, en el que hemos ido adaptando las diferentes metodologías colaborativas a las características del alumnado y de la propia disciplina. No se trata de propuestas rupturistas o de vanguardia, entre otras cosas porque no disponemos ni del tiempo ni de los recursos necesarios para llevarlas a cabo, sino que las hemos planteado como pequeñas modificaciones dentro de un esquema más tradicional. Además, el planteamiento general de la asignatura y sus competencias nos obligan a adoptar una posición conservadora en este sentido puesto que nuestros estudiantes tienen que superar un examen escrito tradicional que supone el 60% de la nota total del curso.

Para nosotros la clave está en potenciar tanto el SABER cómo el HACER ya que de otro modo no conseguiríamos 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 (**saber**).
2. Perspectiva histórica, a largo plazo, de la evolución de la economía mundial atendiendo al carácter multi-causal y sistémico de los fenómenos económicos (**saber y comprender: saber cómo**).
3. Capacidad de análisis y comprensión de las formas de representación estadística y gráfica habituales en historia económica (**sintetizar, analizar: hacer y demostrar**).
4. Profundizar en el conocimiento del mundo actual y sus problemas (**hacer**).

La combinación dentro de cada sesión de aula de metodologías activas con momentos de exposición por parte del profesor permite al estudiante en la adquirir 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 (**saber hacer**).

2. Empleo con finalidad científica de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (**saber hacer**).
3. Saber utilizar y aplicar los conocimientos en la consecución de un objetivo concreto (**Demostrar y saber hacer**).
4. Corresponsabilidad y cooperación en el trabajo en equipo (**saber ser**).
5. Elaboración de informes científicos fomentando el uso de *Buenas Prácticas*. (**saber hacer y saber ser**)
6. Desarrollo de las habilidades comunicativas (**saber ser**).

Por otra parte, la alternancia de metodologías permite a las nuevas generaciones, formadas en la inmediatez y la multitarea, conectar con el contenido de la asignatura y mantener su atención durante la mayor parte de la sesión. Pero si, además, previamente han tenido que pensar, debatir y resolver pequeñas cuestiones relacionadas con el tema que se está tratando, los resultados de aprendizaje mejoran de una manera sustancial.

a. Materiales, agrupamiento y evaluación

En la tabla 3, se puede ver el contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo: grupos grandes de primero de grado y sesiones de 90 minutos, algunas de las cuales se llevan a cabo con el grupo desdoblado según el calendario de la facultad, aunque nosotros no hacemos diferencia alguna entre las sesiones asignadas a clases magistrales (con grupo completo) y las señaladas para prácticas y seminarios (con grupo desdoblado).

Tabla 3. Contexto de implementación de clases magistrales participativas

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	Historia Económica	
TIPO ASIGNATURA	Formación Básica	
CURSO DE IMPARTICIÓN	1º curso	2º cuatrimestre
DEPARTAMENTO	Historia e Instituciones Económicas	
GRADOS	Doble Grado ADE y Derecho Administración y Dirección de empresas Marketing	

	Economía Fiscalidad y Administración Pública
IDIOMAS	Castellano, Euskera, Inglés
DURACIÓN DE LAS SESIONES	90 minutos
CARGA LECTIVA	60 horas presenciales
N.º ALUMNOS POR GRUPO	70-80 Opción de renuncia a la evaluación continua

A comienzo del curso se les proporciona todos los materiales de trabajo que van a ser utilizados en las clases, incluidos textos de diversos manuales, y que conforman la principal fuente de información de nuestros estudiantes (aunque no la única). Sobre estos materiales se plantean diferentes tipos de ejercicios para que el alumnado lo trabaje siempre en grupos de tres o cuatro personas. De esta manera los alumnos pueden sentirse apoyados por el grupo, pueden crecer dentro de él y aprender de los compañeros. Para su formación utilizamos un sistema de sorteo con la finalidad de que los integrantes no sean siempre los mismos de tal manera que se fomente la socialización en el aula, favorezca el trabajo con diferentes tipos de personas y evite la formación de lo que nosotros denominamos grupos “tóxicos”. Además, en el diseño de las actividades que se plantean procuramos fomentar los elementos esenciales del aprendizaje grupal²⁰:

- interdependencia positiva. Los miembros del equipo están obligados a confiar el uno en el otro para lograr el objetivo. Si algún miembro del equipo no hace su parte, todos sufren consecuencias.
- Responsabilidad individual. Todos los estudiantes en un grupo son responsables de hacer su parte del trabajo y del dominio de todo el material que se va a aprender.
- Interacción promocional cara a cara. Aunque parte del trabajo en grupo se puede dividir y hacer individualmente, algunos deben realizarse de manera interactiva, y los miembros del grupo se retroalimentan mutuamente, desafiando las

²⁰ Felder y Brent (1994), p. 57.

conclusiones y el razonamiento mutuo, y quizás lo más importante, enseñándose y alentándose unos a otros.

- Uso apropiado de habilidades de colaboración. Los estudiantes son alentados y ayudados a desarrollar y practicar habilidades de construcción de confianza, liderazgo, toma de decisiones, comunicación y manejo de conflictos.
- Procesamiento grupal. Los miembros del equipo establecen metas grupales, evalúan periódicamente lo que están haciendo bien como equipo e identifican los cambios que harán para funcionar de manera más efectiva en el futuro.

Por último, debemos señalar lo obvio. Todo el diseño de la asignatura debe ir alineada con el tipo de prueba final que se les exija. Nuestra prioridad siempre ha sido que los estudiantes se sientan acompañados en el proceso de preparación del examen, ya que para ellos es el objetivo prioritario. La motivación e implicación del alumnado va aumentando a medida que avanza el curso y van siendo conscientes de que con las actividades que realizamos están preparando a fondo los temas, los comprenden y, por lo tanto, afrontan la prueba final con confianza y garantía de éxito.

b. Diferentes opciones metodológicas para una clase magistral expositiva

Existen varias técnicas de aprendizaje cooperativo que potencian el *Student Engagement* y se pueden aplicar en grupos grandes: pirámide o bola de nieve, Brainstorming, ABP (Aprendizaje basado en Problemas), MdC (Estudio de caso), Debates, Phillips 66, Pecera, Role-Playing, Flipped Classroom, etc. Lo importante es ir adaptándolos a nuestras necesidades hasta encontrar la combinación con la que nos sintamos cómodos y observemos resultados evidentes. Se elija la técnica que se elija, se debe tener la precaución de ir variando y alternándolas para no saturar a alumnado.

i. Despertando la curiosidad

Los estudiantes de primer curso tienen una imagen muy distorsionada de lo que realmente van a aprender en Historia Económica. La mayoría espera una “chapa” interminable de cosas que sucedieron hace “mil años”, aunque se les hable de periodos históricos recientes. Es más, tampoco perciben el presente de la misma manera que nosotros entre otras cosas porque sus canales de información y sus intereses concretos son otros. No obstante, la referencia a aspectos de la vida cotidiana o de la actualidad más inmediata

tiene un efecto positivo inmediato en la audiencia puesto que logra despertar la curiosidad innata del ser humano por su entorno.

Por ejemplo, uno de los recursos que mejor funciona en estos momentos para encender el interés del alumnado es citar a Trump. El presidente de los Estados Unidos es una persona bastante reconocida por los alumnos y el mero hecho de mencionarle crea automáticamente un ambiente de controversia que conecta a la audiencia. Las medidas arancelarias impuestas a China son un ejemplo perfecto para traer al presente el debate entre el proteccionismo y el libremercado y dotar al mismo de un matiz novedoso que enganche al alumnado. Lo mismo ocurre con las amenazas vertidas por el presidente americano contra Rusia o Corea del Norte, ya que suponen una vía abierta para hablar del comunismo o la Guerra Fría. Aparte de Trump, el noticiero está cargado de acontecimientos que pueden desempeñar la función de la máquina del tiempo. Las protestas que están realizando los pensionistas en contra de la subida de un 0,25% que propone el Gobierno pueden ser una excusa perfecta para hablar de muchos conceptos como pueden ser el IPC, la inflación, el Estado de Bienestar o las políticas socialdemócratas. De la misma manera, las reivindicaciones del 8M ofrecen la oportunidad de repasar el rol histórico de las mujeres en la economía y realizar una reflexión crítica sobre el lugar que han ocupado en los libros de Historia Económica. Así mismo, se pueden utilizar preguntas genéricas relacionadas con la vida cotidiana que atrapan inmediatamente al alumnado y que sirven de punto de partida para trabajar el tema que nos interese (tamaño de las familias, altura, *made in* de los objetos cotidianos, medios de transporte, comunicaciones, etc.) También la sección [¿Sabías qué?](#) de la web de la AEHE ofrece pequeñas fichas de curiosidades históricas que pueden cumplir esta función.

ii. Trabajando conceptos

La manera más sencilla de trabajar un tema es partir del material base del curso (elaborado por nosotros o utilizando cualquier de los manuales existentes) y estructurar las actividades no por temas sino por conceptos o cuestiones más concretas. Para ello se eligen una serie de lecturas, gráficos, tablas, mapas o videos sobre los que se elaboran una serie de preguntas que los estudiantes deben responder en grupo o bien se les puede pedir que elaboren esquemas o mapas conceptuales de un contenido concreto. En todo momento se debe potenciar la filosofía del *peer instruction* (instrucción por pares) ya que

de esta manera se mejora sustancialmente el resultado de aprendizaje²¹. Los integrantes del grupo deberán consensuar una única respuesta lo que les obliga a discutir diferentes puntos de vista, valorar sus pros y contras y, ayudar a los que les cuesta más a comprender el problema de una manera mucho más accesible y cercana que la que utilizamos los profesores. En el proceso, el docente debe adoptar un papel de facilitador, planteando nuevos caminos que les ayuden a responder adecuadamente o aclarando aquellas cuestiones que el grupo no ha sido capaz de resolver.

También se puede adoptar la metodología de *Flipped Classroom*²², que mejora sustancialmente la eficiencia del modelo descrito. Actualmente, la filosofía del aula invertida está ganando terreno en la educación superior como metodología base por los numerosos beneficios que aporta al estudiante. Este sistema plantea invertir el aula de tal manera que los procesos simples (leer, visualizar, recordar) se trabajan en casa mientras que los más complejos (analizar, evaluar y crear) se realizan en el aula con la guía del profesor²³.

Este sistema tiene múltiples beneficios. En primer lugar, el alumno que ha realizado la tarea encomendada para casa se encuentra en mejores condiciones para seguir la clase. Además, cada uno puede ir a su ritmo, consultando el material (vídeo, artículo, presentación, etc.) las veces que quiera y como quiera (repasando sus apuntes, cogiendo notas...) con lo cual se trata de una actualización de conocimientos que fomenta la independencia de los alumnos. El docente, por su parte, también puede ir mejor preparado al aula ya que puede conocer las dificultades que los alumnos han tenido en el desarrollo de esa tarea, diseñando un pequeño cuestionario de evaluación o simplemente

²¹ Lasry, Mazur y Watkins (2008).

²² Este término, originalmente acuñado por Lage, Platt y Treglia (2000) como *inverted classroom* (IC) o aula invertida, ha sido popularizado (especialmente en la comunidad educativa estadounidense) a partir del año 2012 por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, denominándolo *flipped classroom model* (FCM) o aula volteada (Talbert, 2014 y Sams et al. 2014).

²³ El FCM se basa en la Taxonomía de Bloom (1956) quien identificó los procesos que intervenían en el proceso de aprendizaje: los de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y los de orden superior (analizar, evaluar y crear). A partir de entonces esta clasificación se ha utilizado para desarrollar todo tipo de metodologías activas y precisar los objetivos de aprendizaje. Recientemente, Churches (2001) realizó una revisión de la misma para adecuarla a la era digital y Schrock (2013) la asoció al modelo SAMR que tiene como finalidad facilitar a los docentes la integración de las TIC en los procesos de aprendizaje (López García, 2014).

consultando las estadísticas relacionadas a ese trabajo (número de descargas, tiempo medio de respuesta, etc.). El gran inconveniente de este método es la preparación de los materiales para que los alumnos trabajen en casa y que, normalmente, incluyen clases grabadas en video en las que se explican los conceptos básicos. Estas se pueden sustituir por vídeos de conferencias impartidas por los mejores especialistas en cada materia o materiales en abierto que ofrecen la mayoría de las universidades, con la ventaja de que nuestros estudiantes pueden aprender de los mejores. El portal de docencia de la AEHE ofrece abundante material que puede cumplir esta función.

Sobre este esquema general, se pueden ir combinando diferentes técnicas más o menos complejas. Estas son algunas de las que hemos utilizado en el aula, comprobando su eficacia:

- a) Sobre el ejercicio inicial planteado, o sobre una breve explicación del profesor, se pasa un cuestionario breve en el que los distractores de opciones de respuesta se basan en conceptos erróneos frecuentes. Los estudiantes deben consensuar en grupo la respuesta correcta, y votar cuál es la correcta. La votación se puede realizar a mano alzada pero da mejor resultado utilizar aplicaciones como [Socrative](#) o [Kahoot](#)²⁴ ya que permiten gamificar la actividad, convirtiéndola en una competición (lo que, además, nos puede servir como instrumento de evaluación). Si el porcentaje de respuestas es menor del 60%, se inicia un careo (entre 2 y 5 minutos) entre los diferentes grupos para que razonen y expliquen porque eligieron una determinada opción y no otra. El profesor puede dar pistas que ayuden a los estudiantes a elegir la opción adecuada. Si el porcentaje de error ha sido muy alto, se puede volver a pasar el cuestionario y si hay un número de estudiantes que no han cambiado sus respuestas, entonces el profesor explicará las diferentes opciones. Este tipo de actividad también es muy útil para introducir un tema concreto y testear el nivel previo de conocimientos del aula. Los alumnos valoran muy positivamente el uso de estas encuestas a tiempo real porque para ellos es un juego. En cualquier caso, es un recurso que es mejor utilizar esporádicamente para que no se convierta en algo repetitivo y acabe trivializando el aprendizaje.

²⁴ Existen numerosas aplicaciones que hacen la misma función: [Plickers](#), [Quizizz](#), [TodaysMeet](#) o [Pear Deck](#).

- b) Estas nuevas generaciones que han crecido con el boom de las nuevas tecnologías son muy visuales y la frase de que “una imagen vale más que mil palabras” recobra más relevancia en su caso. En este sentido, mapas, gráficos, fotos, películas o documentales siguen siendo recursos muy empleados en nuestras clases, especialmente éstos últimos. La página web de la asociación, en su sección de [docencia](#) ofrece un amplio surtido de estos materiales audiovisuales que pueden servir como material de trabajo. Sin embargo, el uso de este tipo de recursos necesita un tratamiento didáctico adecuado para que sean verdaderamente efectivos. Se debe proceder con estos materiales de la misma manera que con las lecturas, gráficos o tablas, planteando interrogantes y actividades para los que sirven de base. Por otra parte, su duración, la mayoría excede los 40 minutos, resulta excesiva para mantener una atención continuada y un correcto aprovechamiento de su contenido. Por todo ello, una de las formas más eficientes para su utilización es incluirlos como parte de la metodología de *Flipped Classroom*. No tiene sentido ocupar media hora o una hora de clase presencial para ver un documental o una película que pueden visualizar perfectamente en su casa. Para garantizar que el trabajo individual se ha hecho de manera correcta podemos editar el video insertando preguntas de distinto tipo durante su visualización. Existen varias herramientas online de carácter gratuito que nos permiten realizar esta acción con diferentes variantes. [EDUCAPLAY-Video quiz](#) permite dividir el video en secuencias e insertar una pregunta al final de cada una de ellas con su respectivo *feedback* a modo de explicación o aclaración. Los alumnos tienen la posibilidad de volver a ver la secuencia si no saben responder a la pregunta. [Playposit](#), ofrece las mismas prestaciones, pero incluye la posibilidad de que las preguntas “paren el video” y no sea posible continuar hasta haber respondido a la cuestión planteada. De esta manera, convertimos una acción pasiva en un proceso activo que mejora la atención, la motivación y el grado de implicación del estudiante con la materia de aprendizaje. Una vez en clase, se deben plantear preguntas más complejas que permitan analizar las cuestiones planteadas por el recurso audiovisual.
- c) Utilización de casos reales como punto de partida para analizar y comprender procesos complejos. Por algún motivo en nuestra mente las historias tienen un espacio privilegiado son tratadas de una manera muy distinta a la información

tradicional. Comprendemos mejor las cosas por medio de una historia y las recordamos con más facilidad. Por eso, procuramos introducir anécdotas o historias reales que humanicen el tema que se está tratando. Por ejemplo, Rockefeller, el hombre más rico del mundo murió por una septicemia provocada por la infección de un grano en el culo; la ruina de Groucho Marx en el crac bursátil de 1929; o un relato autobiográfico en tiempos de la hiperinflación. Ahora bien, el efecto es mucho más impactante si el relato está protagonizado por el profesor. Uno de los firmantes de este artículo, el profesor Igor Etxabe, suele cerrar el curso con una exposición de su experiencia como cooperante en un poblado de Mozambique durante el verano de 2011, y planteando una serie de cuestiones sobre el porqué de las condiciones de penuria que se viven en unas partes del planeta. Lo que en un principio pretendía ser una actividad de cierre normal y corriente se ha convertido en un ejemplo muy citado por los alumnos en el examen de la asignatura, y en un recuerdo clavado en las mentes de los que algunos años después acuden a ese profesor para acordar un Trabajo de Fin de Grado.

También hemos incorporado el Método del Caso (MdC) en una versión simplificada en la que se plantea un caso real sobre el que los estudiantes elaboran preguntas detonantes que deben resolver con los materiales básicos del curso durante dos o tres sesiones²⁵.

En esta misma línea, se incluyen ejercicios que esquematicen cuestiones complejas, en una simplificación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)²⁶. Por ejemplo, se aprovecha la visita que realiza la responsable del Archivo Histórico Eclesiástico de Bizkaia, en la que les da a conocer los tipos de documentos que custodian y su finalidad para hacer un pequeño ejercicio de “investigación”. En él, los estudiantes deben extraer la información de los registros de defunciones de una localidad vizcaína en 1900 (son 33 registros y una letra comprensible) y sistematizarla para extraer conclusiones. Así deben

²⁵ Asopa y Beye (2001) definen el MdC como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real.

²⁶ Algunos recursos útiles para conocer en profundidad la metodología del ABP se pueden encontrar en Barell (2007), Exley y Dennick (2007), y en el Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008).

averiguar las tasas de crecimiento de la población intercensal, tasas brutas de natalidad y mortalidad, porcentaje de párvulos difuntos sobre bautizados, profesiones de los difuntos, procedencia, etc.). A partir de esta práctica se trabaja todo el concepto de demografía preindustrial y la transición demográfica. Aunque este ejercicio les cuesta muchísimo porque se realiza la primera semana de curso, les resulta muy estimulante²⁷.

En un nivel mucho más sencillo, utilizamos pequeñas esquematizaciones acompañadas de la resolución de un problema, para explicar conceptos complejos. Así para trabajar la integración de los mercados se les propone el ejemplo de dos localidades con diferentes capacidades productivas que están separadas por un río. Deben evaluar el impacto económico que supondría la construcción de un puente entre ambas²⁸. Análogamente, cuando Churchill se prestaba a decidir si devaluar o no la libra esterlina en el marco de la puesta en marcha del patrón de cambios oro, les pedimos que realicen unos cálculos para averiguar que, efectivamente, una devaluación de la moneda modificaría el tipo de cambio con respecto a otros países, abaratando las exportaciones y de esta forma aumentando la competitividad de los productos nacionales.

Tanto la utilización del MdC como del ABP propiamente dichos requiere una planificación exhaustiva y un espacio temporal más amplio que resulta incompatible con el desarrollo completo de la asignatura²⁹.

- d) En Historia es muy difícil aplicar un aprendizaje experiencial propiamente dicho porque nuestro objeto de estudio es el pasado. Por ello, se han preparado algunas actividades en las que los estudiantes realizan simulaciones de situaciones ocurridas en el pasado y en las que cada uno de ellos tiene un papel que debe desempeñar. Así, para familiarizarles con la época preindustrial, realizamos un juego de rol en el que simulamos la vida económica de un pueblo francés en el año 1700, donde los alumnos desempeñan distintos papeles (campesinos,

²⁷ Esta práctica y sus resultados pueden verse en Catalán y Castillo (2016).

²⁸ Goñi (2013).

²⁹ Hace algunos años, el equipo docente que impartimos la asignatura de Historia Económica en la Facultad de Economía y Empresa de la UPV/EHU diseñó un caso completo para trabajar la revolución de los transportes y sus consecuencias en la política comercial del último tercio del siglo XIX (Catalán et al., 2015). A pesar de que la experiencia fue muy positiva, ocupó un tercio del curso lo que nos obligó a reordenar y simplificar el resto del temario.

mercaderes, artesanos, nobles, reyes, curas...) ³⁰ De forma similar, cuando, a finales del siglo XIX, abordamos el conflicto entre las políticas proteccionistas y librecambistas con motivo de la revolución de los transportes y la integración de los mercados, representamos en clase el debate que tuvo lugar en el Congreso de los Diputados el 8 de enero de 1889 entre Joaquín López Puigcerver y Antonio Cánovas del Castillo ³¹. La mitad de la clase se lee el discurso original del primero y la otra mitad del segundo, y tras unos minutos de preparación, realizamos dos tandas de careo en el que los alumnos discuten sobre las ventajas e inconvenientes de cada postura.

- e) Al final de cada grupo temático siempre incluimos un ejercicio que nos parece particularmente interesante porque los prepara de manera específica para el tipo de preguntas que se les hace en el examen y nos da la pauta del éxito o fracaso de la efectividad de metodologías empleadas durante el proceso. Se trata de plantear una pregunta muy amplia y con perspectiva de largo plazo (como las que les pondremos en el examen final) que deben contestar en grupo utilizando obligatoriamente una batería de entre 7 y 12 palabras clave que son presentadas por orden alfabético. Durante la primera media hora, deberán ordenarlas y realizar un esquema sin poder consultar ningún material. Aquí el grupo identifica todos los conceptos, discute y valora las diferentes opciones poniendo en práctica los principios del *peer instruction*. Transcurrido el tiempo inicial, se les permite consultar cuantos materiales deseen para poder elaborar una respuesta razonada que, necesariamente, ha de ser muy sintética ya que deben consensuar y redactar la respuesta durante la sesión de aula. Esta actividad es muy valorada por los estudiantes y por nosotros, ya que permite aclarar las dudas, identificar los puntos débiles y las fortalezas del proceso de aprendizaje y prepara de manera eficiente para el examen final. Es importante que la retroalimentación del profesor sea lo más inmediata posible y, dado su carácter de síntesis, ofrecerles una posible solución al ejercicio que se sube a la plataforma virtual del curso para que todos puedan consultarla en el momento que lo deseen.

³⁰ Catalán y Etxabe (2013).

³¹ En realidad, este debate es una versión reducida de un caso diseñado acerca de este acontecimiento. Para más información, ver Catalán et al. (2015).

iii. Trabajo de síntesis

Para completar la formación del alumnado y trabajar competencias más específicas, proponemos un ejercicio de síntesis en el que el estudiante debe demostrar las habilidades que ha ido adquiriendo durante el curso. Normalmente, se trata de trabajar en profundidad uno de los temas finales del temario que tienen un mayor entronque con la actualidad (La Edad Dorada del capitalismo, La Descolonización y el Tercer Mundo o La Globalización). Para ello se les proporciona los accesos a las distintas bases estadísticas (Banco Mundial, Gapminder, Clio Infra, etc.) en las que tienen que buscar datos sobre los indicadores macroeconómicos y estándares vitales de diferentes países (según el tema que se aborde), elaborar tablas y gráficos comparativos y explicar el porqué de su comportamiento. El trabajo suele realizarse en grupo, pero el output es siempre individual para que se acostumbren a estructurar, redactar y referenciar de forma correcta. Para los estudiantes, este trabajo encierra una dificultad máxima ya que es la primera vez que se enfrentan a la búsqueda y sistematización de información para su análisis.

c. La evaluación de las actividades

Por último, es importante definir previamente cómo vamos a evaluar cada una de las actividades realizadas. La experiencia demuestra que, si no se evalúa la implicación del alumnado, al menos el de primer curso, es mucho menor. Esta cuestión es fundamental para nosotros ya que condiciona la forma en que el estudiante se enfrenta al aprendizaje³². Hemos constatado que una motivación primordial es que evaluemos las sesiones presenciales. Su trabajo y su éxito deben verse reflejados en la nota final para conseguir un grado de implicación mayor y por tanto de aprendizaje más elevado. Además, como hemos señalado con anterioridad, es imprescindible alinear lo que se hace en clase con el tipo de examen final ya que es en el que recaerá el 60% de la nota, lo que le convierte en objetivo prioritario del estudiante

El principal problema que se plantea con la evaluación es el tamaño del grupo y la sobrecarga que sufrimos los profesores. En este sentido, se debe tener en cuenta que la evaluación y la calificación no son la misma cosa. No vamos a extendernos aquí sobre las

³² Gibbs y Simpson (2004).

diferentes tipologías de la evaluación de las competencias en la educación superior. Solamente señalaremos la necesidad de que durante el proceso de aprendizaje la evaluación sea formativa dejando el aspecto sumativo para trabajos de mayor envergadura o para el examen final. Es decir, durante el desarrollo del curso, las actividades que se realizan mediante un trabajo colaborativo se debe ofrecer una retroalimentación inmediata a los estudiantes ofreciéndoles la posibilidad de regular su propio aprendizaje y rectificar en aquellos aspectos que no se ha conseguido el mínimo requerido. En ese sentido, las TICs pueden ser de gran ayuda ya que existen numerosas plataformas que permiten plantear la evaluación desde una perspectiva gamificada (Kahoot, Socrative e incluso del mismo Moodle), detectar las carencias en el tema trabajado y corregirlas de manera inmediata. También podemos recurrir al sorteo en el que solo se corregirá el ejercicio de un estudiante de cada uno o dos grupos, sirviendo su nota para calificar al resto de los compañeros. Otra opción más “sofisticada”, es la elaboración de una rúbrica en la que se facilite la solución al ejercicio dado y se definan los diferentes niveles de desempeño. Esta herramienta la podemos utilizar para introducir la autoevaluación y la coevaluación, sistemas con los que se obtiene un nivel de implicación máxima del alumnado en la tarea realizada. Elijamos el sistema que elijamos, se debe potenciar el carácter formativo de la evaluación “diaria” no dándole demasiado peso específico en la nota final o simplemente modificando la escala de puntuación dejándola en un baremo de apto/no apto, para que el estudiante sea consciente de si ha superado los mínimos exigidos en el tema trabajado.

Para las actividades que tienen mayor complejidad o peso específico en la asignatura se requiere que el alumnado obtenga una calificación numérica que valide el nivel de desempeño conseguido (evaluación sumativa). Nosotros la utilizamos básicamente en la síntesis que deben elaborar durante el curso sobre un tema propuesto y como orientación de calificación en el examen final. Merece la pena dedicar un tiempo en pensar y desarrollar rúbricas para la evaluación de los trabajos que realizan ya que requiere un proceso riguroso, imparcial y ético por parte del docente que le obligan a pensar en las competencias que están desarrollando los estudiantes y definir el nivel de desempeño de cada una de ellas. Realmente, el resultado difiere muy poco de la nota que le pondríamos calificándolo de manera tradicional, pero es un instrumento que ofrece muchas ventajas

tanto para los estudiantes como para los profesores³³. En primer lugar, facilita la descripción de la excelencia (concepto que no suele coincidir para las partes implicadas) y por lo tanto permite a los estudiantes ajustar y orientar su trabajo hacia las expectativas reales. En segundo lugar, facilita la alineación entre el plan de evaluación y el de trabajo con las competencias exigidas por las guías docentes, tanto de asignatura como de grado. En tercer lugar, la rúbrica facilita una evaluación transparente, consistente y sistémica con una reducción considerable del tiempo del docente destinado a la corrección.

CONCLUSIÓN

Para conseguir un *Student Engagement* adecuado es necesario la acción combinada de docentes, instituciones y sociedad. La mayoría de los factores que intervienen en el proceso se escapan a la actuación de los docentes ya que serían necesarias políticas de desarrollo integral en el ámbito universitario. Sin embargo, desde nuestro quehacer diario podemos contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para adecuarlo a las características generacionales de nuestros estudiantes y prepararlos para lo que la sociedad y la empresa demanda de los futuros egresados.

La Historia Económica es una asignatura que, por su propia naturaleza, tiene un gran potencial para promover el *engagement*. Las especiales características de los temas incluidos en el temario (que ahondan en la comprensión de los problemas sociales y económicos del presente) tienen un efecto positivo inmediato puesto que logran despertar el interés de los estudiantes por su entorno y los aspectos de la vida cotidiana. Además, el hecho de alejarse de la ‘chapa’ tradicional y presentar algunas prácticas metodológicas novedosas engancha a los alumnos porque piensan que esto es algo diferente y sienten curiosidad por descubrir lo que pueda deparar esta nueva versión de aprender ‘Historia’ (que es como ellos denominan a la asignatura).

En la actualidad existen numerosas estrategias pedagógicas que procuran optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las TICs han permitido desarrollar nuevas vías para trabajar conceptos y evaluar las tareas que conectan y motivan al alumnado. En general, las metodologías activas basadas en el *Experiential Learning* contribuyen eficazmente a un incremento del *engagement* general, aunque implican un profundo

³³ Volk (2002).

cambio en la cultura docente y un esfuerzo importante de adecuación por parte del profesor. Sin embargo, no hay por qué realizar este cambio de golpe, ni cambiar radicalmente el planteamiento de la asignatura que nos ha costado años elaborar. Basta con ser conscientes de la necesidad de poner al alumno en primer plano del proceso e ir incorporando pequeñas modificaciones sobre la clase magistral, que además se adaptan muy bien a un escenario de grupos grandes, para que empecemos a notar la eficiencia del sistema. Sin duda, en unos pocos años, el cambio de paradigma en la docencia universitaria será una realidad sobre la que aplicar políticas integrales que potencien el *Student Engagement* y sitúen a la universidad española en situación de competencia en un escenario de enseñanza superior globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, Gloria; FORCADA, Javier; LAFUENTE, Amaia y ZORRILLA, Pilar (2015), “Management challenges in Higher Education: New proposals from experiential marketing literature review”, en INTED (2015): *9th International Technology, Education and Development Conference*, IATED, Madrid.
- APARICIO, Gloria; RUIZ-ROQUEÑI, Maite y CATALÁN, Elena (2014), “A model for implementing non-specific competencies (NSCs) in degree studies, defined using a Delphi study in Spanish universities”, *Sustainable Learning in Higher Education-Developing Competences for the Global Marketplace*, edited in 2104 by Dr. Marta Peris-Ortiz and Dr. José M. Merigó, SPRINGER, London, Chapter 4, pp. 47-61.
- ASOPA, Vijendra Nath y BEYE, Gora (2001), “Appendix 2: The case method” [Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]
- BARELL, John (2007), *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*, Manantial ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- CATALAN Elena; ECHEVARRIA Miguel Angel; ETXABE Igor; GOÑI, Igor; LÓPEZ, Ernesto y PÉREZ-CASTROVIEJO, Pedro (2015), “Pan para hoy... ¿Hambre para mañana?”, *IKD baliabideak 10*. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10810/17761>]
- CATALÁN, Elena y APARICIO, Gloria (2016), “¿Estamos dispuestos a investigar en docencia? El ‘student engagement’ como marco del ‘Scholarship in Teaching and Learning’ en la Universidad Española” en BRINGAS, CATALÁN, TRUEBA y

- REMUZGO (eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la Historia Económica*, Universidad de Cantabria, Santander, pp. 62-92.
- CATALÁN, Elena y APARICIO, Gloria (2017), “Interpretation of the ‘Student Engagement’ paradigm in Spain (a bibliometric review)”, *Revista de Tecnología, Ciencia y Educación*, n.º 6, pp. 49-60.
- CATALÁN, Elena y CASTILLO, Cristina (2016), “Del archivo a la Universidad: experiencia en el aula con fuentes primarias para el estudio de la Historia Económica” en BRINGAS Miguel Ángel; CATALÁN, Elena; TRUEBA, Carmen y REMUZGO, Lorena (eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la Historia Económica*, Universidad de Cantabria, Santander, pp. 212-231.
- CATALÁN, Elena y ETXABE, Igor (2013), *Vivir en 1700. Juego de simulación de una economía preindustrial*. PHE-AEHE nº 5. [Disponible en http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/viviren1700_juegodesimulaciondeunaeconomiapreindustrial4.pdf]
- CRUZ TOMÉ, María África (2004), *Un Modelo de Lección Magistral para el Aprendizaje Activo y Cooperativo*, Universidad de Vigo, Vigo. [Disponible en: http://webs.uvigo.es/webcalidad/area_calidad/documentos/cursos/LeccionMagistralApuntes.pdf]
- EXLEY, Kate y DENNICK, Reg (2007), *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*, ed. Narcea, Madrid.
- FELDER, Richard y BRENT, Rebecca (1994), “Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls, and payoffs”, *ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038*, pp. 56-71.
- GADNER, Howard (1983), *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- GARCÍA-ESTÉVEZ, Javier y DUCH-BROWN, Néstor (2014), “Student graduation in Spain: to what Extent does university expenditure matter?”, *Springer: Res High Educ*, 55, pp. 308-328.
- GIBBS, Graham y SIMPSON, Claire (2004), “Conditions under which Assessment supports Student Learning”, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31. [Disponible en: <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/simpson.pdf>]

- GOÑI, Igor (2013), “Mejoras en el transporte, integración de los mercados y especialización regional”, PHE-AEHE, n.º 7. [Disponible en: <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/laintegraciondelosmercados1.pdf>]
- HEMSLEY-BROWN, Jane y OPLATKA, Izhar (2014), “Universities in a Competitive Global Marketplace: A Systematic Review of the Literature on Higher Education Marketing”, *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), pp. 316-338.
- JOHNSON, Matthew Scott y DEAN, Michael (2001), “Student Engagement and International Baccalaureate: Measuring the Social, Emotional and Academic engagement of IB Students”, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- KAHU, Ella R. (2013), “Framing Student Engagement in Higher Education”, *Studies in Higher Education*, 38 (5), pp. 758-773.
- KOLB, David A. (2014), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Pearson Education, New Jersey [1ª ed. 1983]. [Disponible en <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>]
- LAGE, Maureen; PLATT, Glenn y TREGLIA, Michael (2000), “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43.
- LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric y WATKINS, Jessica (2008), “Peer instruction: From Harvard to the two-year college”. *American Association of Physics Teachers*, 76 (11), pp. 1066-1069.
- LÓPEZ GARCIA, Juan Carlos (2014), “La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”, *EduTEKA*. [Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>]
- McCRINDLE, Mark (2014), *The ABC of XYZ. Understanding the global generations*, McCrindle Research. [Disponible en: http://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf]
- ROMERO, Asunción; PASCUAL, Helena María y FERNÁNDEZ, María (2015), “Research comparing University Teaching within the EHEA between the University CEU Cardenal Herrera in Spain and the University of Bedfordshire in England”, *Open Journal of Social Sciences*, 3, pp. 250-261.
- SAMS, Aaron; BERGMANN, Jon; DANIELS, Kristin; BENNETT, Brian; MARSHALL, Helaine W. y ARFSTROM, Karl. M. (2014), “The Four Pillars of F-L-I-P”, *Flipped Learning Network (FLN)*. [Disponible en: http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FL_IP_handout_FNL_Web.pdf]
- SERVICIO DE INNOVACION EDUCATIVA DE LA UPM (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Universidad

Politécnica de Madrid, Madrid. [Disponible en https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf]

TALBERT, Robert (2012), “Inverted classroom”, *Colleagues* 9(1), Article 7. [Disponible en: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>]

TROWLER, Vicki y TROWLER, Paul (2010), *Student Engagement Evidence Summary*, Higher Education Academy, York, UK.

VALLÉS ACOSTA, Yenisey (2014), “Generaciones de hoy. De baby boomers a millenials, la necesaria evolución de las estructuras sociales”, *Revista del Tecnológico de Monterrey*, 9, pp. 42-45.

VOLK, J. (2002), *Assessment strategies*. Saskatchewan Learning-Region 3.