

SUPERANDO EL
COVID-19

EN LAS AULAS DE
HISTORIA ECONÓMICA

LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS
CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ
(Eds.)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS
Y CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ

(Editores)

SUPERANDO EL COVID-19
EN LAS AULAS DE
HISTORIA ECONÓMICA

GRANADA
2022



Este libro ha contado con la colaboración de la
Asociación Española de Historia Económica.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

| eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

© LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS (EDITOR)

© CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ (EDITOR)

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

SUPERANDO EL COVID-19 EN LAS AULAS DE HISTORIA ECONÓMICA

ISBN: 978-84-338-6984-5

Edita: Editorial Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja. Granada.

– ÍNDICE –

PRESENTACIÓN	10
--------------	----

CAPÍTULO 1

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA HISTORIA ECONÓMICA E INNOVACIÓN
DOCENTE EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO

CATALÁN, Elena (Universidad del País Vasco/EHU), <i>Los ODS y la Historia Económica. Un matrimonio bien avenido.</i>	15
ETXABE, Igor (Universidad del País Vasco/EHU), <i>Un viaje a las raíces de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿qué son y para qué se han formulado?</i>	25
LARGO JIMÉNEZ, Fernando (Universidad de Granada), <i>Un análisis comparativo de la Historia Económica como herramienta de divulgación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).</i>	38
MARTÍNEZ-CARRIÓN, José Miguel; CANDELA MARTÍNEZ, Begoña; GONZÁLEZ ARCE, José Damián y RAMON-MUÑOZ, Josep Maria (Universidad de Murcia), <i>ODSesiones de Historia Económica. Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i>	52
BERNAL GARCÍA, Francisco; GIL LÁZARO, Alicia (Universidad de Sevilla), <i>Sácale partido a tu TFG. Innovación y mejora docente en los trabajos fin de grado en la Facultad de Ciencias del Trabajo.</i>	78
BOTELLA, Elisa; SÁNCHEZ, Esther (Universidad de Salamanca), <i>Los TFGs de Historia Económica en la Universidad de Salamanca. Fortalezas y debilidades.</i>	92

CAPÍTULO 2

HISTORIA ECONÓMICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

- FREIRE ESPARÍS, Pilar (Universidad de Santiago de Compostela); MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Susana (Universidad de Murcia),**
MUFREM: Mujeres al frente de empresas. 107
- RODRÍGUEZ MODROÑO, Paula, ALMORZA HIDALGO, Amelia; AGENJO CALDERÓN, Astrid (Universidad Pablo de Olavide),**
Desigualdades de género en tiempos y trabajos. 122
- ROSADO, Ana (Universidad Complutense de Madrid),** *Innovación en los contenidos de la asignatura Modelos de Consumo y Desarrollo Comercial: Evolución, socio-histórica para incluir la perspectiva de género, inclusiva y plural.* 137
- VARELA VÁZQUEZ, Pedro (Universidad de Santiago de Compostela),**
Experiencias de inclusión de la perspectiva de género en la docencia de una materia universitaria de historia económica mundial 147

CAPÍTULO 3

LA TRANSICIÓN DE LA DOCENCIA EN EL AULA AL ESPACIO VIRTUAL: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

- ÁLVARO, Adoración; FERNÁNDEZ, María (CUNEF),** *¿Qué recuerdan nuestros alumnos de nuestras clases? Clase magistral, docencia virtual y aprendizaje a largo plazo en nuestros alumnos de grado.* 165
- BARQUÍN GIL, Rafael; BERNARDOS SANZ, José Ubaldo; GONZÁLEZ ESTEBAN, Ángel Luis; HERNÁNDEZ, Mauro; SANTAMARÍA LANCHO, Miguel (UNED),** *Flipped classroom en Historia Económica en la UNED: cómo promover la implicación de los estudiantes mediante aprendizaje activo y orientado a la competencia análisis de información económica.* 174
- CEBRIÁN VILLAR, Mar; LÓPEZ, Santiago (Universidad de Salamanca),**
De la clase magistral a la clase invertida (flipped classroom): una experiencia piloto en la docencia de las asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas. 199
- CAÑO ORTIGOSA, José Luis (Universidad de Cádiz),** *Innovación docente en tiempos de la COVID-19 aplicada a la asignatura “Historia social y económica del mundo contemporáneo” en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz.* 215

RUBIO MONDÉJAR, Juan Antonio (Universidad de Granada); **LARGO JIMÉNEZ, Fernando** (Universidad de Granada); **INFANTE AMATE, Juan** (Universidad de Granada), *Meeting: seminarios virtuales y clases presenciales en la docencia post COVID-19.* _____ 226

TRINCADO, Estrella (Universidad Complutense de Madrid), *Experiencias didácticas de cursos MOOC y semipresenciales de historia del pensamiento económico.* _____ 239

CAPÍTULO 4

DIDÁCTICA DE LAS CRISIS ECONÓMICAS: DE LA PESTE NEGRA A LAS HIPOTECAS SUBPRIME

PRAT, Marc (Universitat de Barcelona), *Las crisis en la Historia del Pensamiento Económico.* _____ 253

SAN JULIÁN ARRUPE, F. Javier (Universitat de Barcelona); **ZABALZA ARBIZU, Juan A.** (Universidad de Alicante), *El uso de metáforas y analogías como instrumento para ilustrar las diferencias entre las diversas teorías de los ciclos y las crisis económicas.* _____ 261

CEBREIRO, Francisco (Universidade de Santiago de Compostela); **JORGE-SOTELO, Enrique** (Universitat de Barcelona), *La didáctica de la letra de cambio: un nuevo enfoque.* _____ 273

ÁLVAREZ, Sebastián (University of Geneva), *Banca doméstica, crisis de deuda y renegociación: el caso de México en 1982.* _____ 293

ROLDÁN MARÍN, Alba (Universitat de Alicante), *Una práctica para aprender historia monetaria: la Gran Recesión en Europa a través de la Gran Depresión en Estados Unidos.* _____ 305

BETRÁN, Concha; PONS, M. Ángeles (Universitat de València), *Turning points in Spanish Economic History.* _____ 312

CAPÍTULO 5

LITERATURA E HISTORIA ECONÓMICA

LÓPEZ NADAL, Gonçal (Universitat de les Illes Balears), *Literatura e Historia Económica.* _____ 321

- GARCÍA-BARRERO, José Antonio** (Universitat de Barcelona), *Birds of passage: Literatura y cine para la enseñanza de historia económica del turismo y las migraciones.* 339
- GÓMEZ, María** (Universidad de Cádiz); **CAÑAL FERNÁNDEZ, Verónica** (Universidad de Oviedo), *La historia entre líneas. La inclusión de la literatura en la enseñanza de la Historia Económica.* 350
- INSA-SÁNCHEZ, Pau** (Universitat de València) y **GARCÍA-RAFFI, Josep Vicent** (Universitat de València), *La narrativa de Narcís Oller en el aula de historia económica: una propuesta didáctica.* 363
- LANA, José Miguel** (Universidad Pública de Navarra), *Fragmentos, relatos, contextos. Un ejemplo de incorporación de la literatura universal en el aprendizaje de la Historia Económica.* 378
- MOREY, Antònia** y **SEGUÍ, Andreu** (Universitat de les Illes Balears), *Dos novelas «Históricas» y coetáneas sobre la vieja aristocracia y la nueva burguesía: Bearn (1956) & Il Gattopardo (1958).* 398
- PORTERO LAMEIRO, José Domingo** (CUNEF), *Una crítica al capitalismo en Modern Times de Charlie Chaplin.* 411
- SOLBES FERRI, Sergio** (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), *La idea de Europa en tiempos convulsos. Comentarios al libro de Stefan Zweig, El mundo de ayer (1942).* 415

CAPÍTULO 6

AVANZANDO EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS. HISTORIA ORAL E INCORPORACIÓN DE LA FAMILIA EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL DE ESPAÑA

- DE LA TORRE, Joseba;** **RUBIO-VARAS, Mar** (Universidad Pública de Navarra), *Entre la memoria, la percepción y los clichés: los estudiantes de Historia Económica y el pasado reciente de España.* 433
- DÍAZ MORLÁN, Pablo** (Universidad de Alicante), *La historia familiar y las entrevistas a los abuelos como método para aprender historia de España.* 464
- GÓMEZ MARTÍN, María** (Universidad de Cádiz); **CAÑAL FERNÁNDEZ, Verónica;** **COPENA RODRÍGUEZ, Damián;** **PRUNEDA, Gabriel** (Universidad de Oviedo), *También hacemos historia (propuesta didáctica). La historia oral como herramienta para comprender la historia económica.* 474

MARTÍNEZ CARRIÓN, José Miguel (Universidad de Murcia), <i>La dinámica de la familia como observatorio de los cambios económicos y sociales. Prácticas de Historia Económica.</i> _____	492
PUIG, Nuria (Universidad Complutense), <i>La experiencia familiar del desarrollo económico de España.</i> _____	506
TALAMANTE PÉREZ, Manuel (Universidad de La Laguna), <i>Historia económica de España como medio de aprendizaje interdisciplinar. La implicación de los estudiantes franceses de LEA como eje de su formación profesional.</i> _____	516

CAPÍTULO 7

NUEVAS (Y NO TAN NUEVAS) METODOLOGÍAS DE POTENCIACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA HISTORIA ECONÓMICA

BETRÁN PÉREZ, Concepción; GONZÁLEZ DE LARA MINGO, Yadira y PONS BRIAS, M^a. Ángeles (Universitat de Valencia), <i>Reading a book cooperatively in an Economic History course.</i> _____	529
GARCÍA FUENTE, Xabier; FERNÁNDEZ CEBRIÁN, Pablo; URREGO MESA, Alexander (Universitat de Barcelona), <i>Tendiendo lazos entre la Economía y la Historia Económica a partir del proyecto CORE-Econ.</i> _____	538
GARCÍA GÓMEZ, José J.; HARO GIL, María D.; LUQUE DE HARO, Víctor; PUERTAS GONZÁLEZ, María L.; SÁNCHEZ PICÓN, Andrés (Universidad de Almería), <i>Matemáticas e Historia económica: Prácticas docentes interdisciplinares para el Grado en Economía.</i> _____	548
LÓPEZ ZAPICO, M. Arturo (Universidad Autónoma de Madrid), <i>Si yo fuera Presidente. Una propuesta didáctica sobre los programas electorales de los principales partidos políticos españoles y sus efectos en la economía del país.</i> _____	562
MATUS LÓPEZ, Mauricio (Universidad Pablo de Olavide), <i>Aprovechando la coyuntura política para el estudio de la historia económica.</i> _____	575
MOLINA RECIO, Raúl (Universidad de Extremadura), <i>Tests de auto-evaluación y Aula Virtual: potenciando el aprendizaje autónomo y el reforzamiento de los conceptos clave en Historia Económica.</i> _____	582

CAPÍTULO 8

INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, A LA HISTORIA ECONÓMICA Y A LA HISTORIA DE LA EMPRESA

- FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes** (Universidad de Málaga); **MEDINA RUIZ, Israel David** (Universidad de Málaga); **RODRÍGUEZ MARTÍN, Nuria** (Universidad Complutense de Madrid), *Educando en Patrimonio: el Archivo de la Familia Carreira como recurso para la enseñanza del Patrimonio Documental.* 600
- LARRINAGA, Carlos** (Universidad de Granada), *El patrimonio documental en las aulas. El caso de los archivos de empresa.* 609
- VARGAS-MACHUCA, María José** (Universidad de Jaén); **CASTRO-VALDIVIA, Mariano** (Universidad de Jaén); **MATÉS-BARCO, Juan Manuel** (Universidad de Jaén), *Innovar en la enseñanza de la Historia de la Empresa: Flipped Classroom.* 621
- VÁZQUEZ-FARIÑAS, María** (Universidad de Jaén); **CASTRO-VALDIVIA, Mariano** (Universidad de Jaén); **VILLAR-CHAMORRO, Fernando** (Universidad de Jaén), *Nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia Económica.* 631
- VELASCO MOLPERECES, Ana María** (Universidad de Valladolid); **ORTÚÑEZ GOICOLEA, Pedro Pablo** (Universidad de Valladolid), *Innovación docente: recursos y patrimonio en las aulas.* 641

– PRESENTACIÓN –

Nos satisface enseñar en este libro los trabajos de los profesores de Historia Económica en las universidades españolas que han sido capaces de superar el reto del COVID-19 en las aulas con el apoyo necesario y obligado de los estudiantes, que han tenido dos años difíciles, y esperemos que estemos próximos al final de tantos apuros que está trayendo esta pandemia.

La imaginación, la creatividad y la ilusión del profesorado y de los estudiantes han posibilitado estas experiencias enriquecedoras, sin duda, que son recogidas en ocho capítulos.

El virus introduce de forma intensa muchas nuevas y no tan nuevas capacidades tecnológicas que perdurarán en el futuro. Esperamos que disfruten de tanto esfuerzo realizado generosamente.

Leonardo Caruana De Las Cagigas

Carlos Larrinaga Rodríguez

(Editores)



1

CAPÍTULO

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO
SOSTENIBLE DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA HISTORIA ECONÓMICA E
INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS
TRABAJOS DE FIN DE GRADO

– CONTENIDO –

1

CATALÁN, Elena (Universidad del País Vasco/EHU),
Los ODS y la Historia Económica. Un matrimonio bien avenido.

2

ETXABE, Igor (Universidad del País Vasco/EHU),
Un viaje a las raíces de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿qué son y para qué se han formulado?

3

LARGO JIMÉNEZ, Fernando (Universidad de Granada),
Un análisis comparativo de la Historia Económica como herramienta de divulgación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

4

**MARTÍNEZ-CARRIÓN, José Miguel; CANDELA MARTÍNEZ, Begoña;
GONZÁLEZ ARCE, José Damián y RAMON-MUÑOZ, Josep Maria**
(Universidad de Murcia), *ODSesiones de Historia Económica. Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.*

5

BERNAL GARCÍA, Francisco; GIL LÁZARO, Alicia (Universidad de Sevilla),
Sácale partido a tu TFG. Innovación y mejora docente en los trabajos fin de grado en la Facultad de Ciencias del Trabajo.

6

BOTELLA, Elisa; SÁNCHEZ, Esther (Universidad de Salamanca), *Los TFGs de Historia Económica en la Universidad de Salamanca. Fortalezas y debilidades.*

Uno de los objetivos primordiales de la universidad es la formación de profesionales capaces y comprometidos con la mejora de la sociedad en la que viven. En este capítulo se abordan dos cuestiones esenciales para la consecución de este objetivo: iniciar al alumnado de los primeros cursos del grado en un compromiso activo con la sostenibilidad a través del análisis de las raíces históricas del mundo en el que vive y potenciar la creatividad, compromiso y excelencia en los Trabajos de Fin de Grado como parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la primera cuestión, ya en 2012 la Conferencia de rectores de las Universidades Españolas (CRUE) planteó la necesidad de implementar la sostenibilización curricular en los estudios universitarios con el fin de formar profesionales competentes y comprometidos. Desde entonces, las universidades españolas han elaborado programas para conseguir que las distintas disciplinas aborden la sostenibilidad como eje central de sus currículos y especialmente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados para 2030 por la Organización de Naciones Unidas (ONU). En este contexto, la Historia Económica constituye un marco idóneo para el desarrollo de la sostenibilización curricular puesto que ofrece al alumnado las herramientas necesarias para comprender los problemas del mundo actual con una perspectiva crítica y poliédrica.

En este capítulo se abordan desde diferentes ángulos las sinergias que se establecen entre la Historia Económica y los ODS. Desde la Universidad del País Vasco llegan dos contribuciones a cargo de Elena Catalán e Igor Etxabe, quienes forman parte de un equipo docente multidisciplinar constituido en la facultad de Economía y Empresa (EHGIn-EcoESS) cuyo objetivo es el desarrollo de una enseñanza comprometida con la sostenibilidad. Catalán reflexiona sobre las diferentes formas de integrar los ODS en el contexto de una asignatura de primer curso de grado y las oportunidades y desafíos que plantea cada una de ellas. Por su parte, Etxabe nos lleva a la implementación práctica en el aula con el proyecto colaborativo, “El mundo en apuros”, en el que el alumnado analiza desde una perspectiva histórica alguno de los ODS para elaborar un póster o una entrada en euskera en la Wikipedia.

En las universidades de Granada y Pablo de Olavide se ha realizado un muestreo sobre el grado de conocimiento e interés del alumnado en materia de ODS. Los resultados que presenta Fernando Largo Jiménez resultan extremadamente útiles para seleccionar aquellos temas que en materia de sostenibilidad despiertan mayor interés entre el alumnado y optimizar de esta manera su inserción en el diseño docente de la asignatura.

Por su parte, la Universidad de Murcia lleva a cabo desde el curso 2018-2019 el proyecto ‘ODSesiones’, que trata de implementar contenidos transversales básicos en sostenibilidad e instrumentos para la sostenibilización curricular en el grado de Economía. Martínez Carrión y su grupo nos explican cómo se ha integrado la Historia Económica en este proyecto a través del diseño de actividades prácticas y trabajos colaborativos, facilitando que el alumnado pueda compartir su trabajo con la comunidad universitaria y sea puesto en valor con un reconocimiento público.

Si todas las experiencias curriculares expuestas hasta el momento se desarrollan en los primeros cursos de grado, las dos últimas contribuciones abordan la innovación educativa y los retos que plantea la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG) y en el que el futuro egresado debe demostrar el manejo holístico de las competencias adquiridas. La realidad muestra importantes carencias formativas en competencias específicas y transversales por parte del alumnado que aboca a la mayoría de ellos a la mediocridad, cuando no al fracaso. Desde la Universidad de Sevilla Francisco Bernal y Alicia Gil ofrecen un repertorio de buenas ideas para dinamizar el TFG, potenciando la creatividad y la consecución de la excelencia del alumnado. Cabe destacar el programa de “alfabetización académica” y el establecimiento de sinergias con la sociedad y la sostenibilidad. Por su parte, Elisa Botella y Esther Sánchez, de la Universidad de Salamanca, reflexionan acerca de los problemas comunes con los que se enfrentan profesores y alumnos y proponen prestar mayor atención a las competencias como vía fundamental para conseguir trabajos de calidad y la implicación del alumnado.

Elena Catalán Martínez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1.1. Los ODS y la Historia Económica. Un matrimonio bien avenido.

Elena Catalán Martínez
Universidad del País Vasco/EHU

1.1.1. Introducción

En el ADN de la Historia Económica está el ofrecer a nuestro alumnado (y, por ende, a los futuros profesionales y a la sociedad en general) las herramientas necesarias para permitirles comprender los problemas del mundo en el que viven, con una perspectiva crítica y poliédrica. Hoy en día la juventud está interesada por los problemas a escala global como el cambio climático, el deterioro medioambiental, la igualdad de la mujer, la erradicación de la pobreza o la reducción de la desigualdad; todos ellos con profundas raíces que se hunden en el pasado. Sin embargo, nuestros temarios continúan siendo deudores de una división cronológica y temática excesivamente rígida que en muchas ocasiones responde a planteamientos ya superados.

Recuerdo el primer temario que tuve que preparar a principios de la década de 1990. El programa tenía una marcada orientación nacional, industrialista y eurocéntrica. Entonces, la pregunta clave era cómo habían conseguido los países ricos (occidentales) industrializarse, ya que este era el principal indicador de desarrollo. Se comenzaba con varios temas dedicados a la Historia Económica europea en la época preindustrial para pasar a analizar detalladamente la Revolución Industrial inglesa y cada uno de los casos de nacionales en Europa, EE.UU. y Japón. El siglo XX seguía el marco cronológico que marcaban las guerras mundiales, el crecimiento occidental de los “Treinta Gloriosos” y, con mucha suerte, se conseguía llegar a la crisis del petróleo.

Los sucesivos planes de estudio realizados con prisa y sin la debida reflexión fueron la oportunidad perdida para ajustar los temarios a las nuevas preguntas y desafíos que planteaba la globalización. En la mayoría de las universidades se recortaron para poder ser desarrollados en periodos cuatrimestrales, reduciendo a un solo tema la época preindustrial y agrupando las diferentes experiencias nacionales, pero sin cambiar en esencia la estructura. Así, continuamos desarrollando un siglo XIX en torno a la Industrialización y su difusión, mientras que el XX continúa marcado por la cronología de los acontecimientos históricos —dos guerras mundiales, la Gran Depresión y la división del mundo en bloques—. El fin del periodo lectivo nos suele encontrar finalizando la crisis del petróleo. La segunda Globalización, la deslocalización o los problemas de ajuste a la liberalización financiera se abordan, en el mejor de los casos, de una manera muy superficial. Es decir, acabamos donde solíamos.

Sin embargo, en los últimos 30 años la globalización ha cambiado radicalmente el mundo en el que vivimos. El ascenso de países emergentes, tradicionalmente considerados como Sur pobre, está teniendo hondas repercusiones geopolíticas, con profundas transformaciones en la geografía de la pobreza y la desigualdad. El liderazgo de Occidente se está debilitando como marco de referencia para el conjunto del sistema internacional, especialmente a partir de la crisis económica del 2008, que puso en entredicho su viabilidad. Además, la globalización no solo ha homogeneizado el espacio económico, político y social, sino también los derechos inherentes a la condición humana que sobrepasan el marco ético y normativo de los Estados (Sanahuja, 2014). Por tanto, en este contexto las preguntas que surgen, y que se deben trasladar al alumnado, giran en torno a las asimetrías de la distribución de la riqueza, del poder o la gobernanza en un mundo globalizado y transnacionalizado. Planteamiento e inquietudes que quedan constreñidos en un marco conceptual que responde a otro tiempo y a otras necesidades.

Los indicadores del Índice de Desarrollo Humano (IDH) —salud, educación y nivel de vida—, ofrecen una perspectiva de análisis del pasado más rica en matices que la mera evolución del PIB p.c. Por otra parte, están en plena consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que marcó la ONU para 2030 y que constituyen la estrategia de desarrollo global más ambiciosa, comprehensiva e integral de las realizadas hasta este momento. Este nuevo marco de cooperación nos brinda una oportunidad única para adecuar los contenidos de la asignatura al mundo real, potenciando el *engagement* del alumnado al permitirles acercarse a las claves explicativas necesarias para comprender el origen de la mayoría de los retos que plantea la Agenda 2030 (ONU 2015). Además, al abordar la mayoría de los ODS estaremos implementando la sostenibilización curricular aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas desde 2005 (CRUE, 2012).

1.1.2. La Historia económica, los Índices de Desarrollo Humano y los ODS.

Desde que Amartya Sen planteara en la década de 1990 la idea de elaborar un índice compuesto para medir el grado de desarrollo en una concepción holística, el análisis en el largo plazo se ha ido nutriendo con nuevos trabajos que han contribuido a construir bases de datos internacionales con un arco cronológico muy extenso. El IDH, a diferencia de los instrumentos clásicos de medición, sitúa a las personas en el centro de todos los aspectos del proceso de desarrollo, considerándolas más como beneficiarias que como participantes del mismo (UNDP, 2020).

En un principio el IDH medía los logros de un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, el acceso al conocimiento y un nivel de vida digno. Pero este indicador por sí mismo no reflejaba la desigualdad, sino que más bien era un índice de desarrollo potencial (el máximo que se podía alcanzar si no hubiera desigualdad). Por ello, a partir de 2010 se ajustó por la Desigualdad (IHDI) en la distribución de cada una de sus dimensiones en la población y se fueron

añadiendo otras como la Desigualdad de Género (IDG) que reflejaba la desventaja de las mujeres en salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral. Simultáneamente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en colaboración con la Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford elaboró un nuevo índice —Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)— que a diferencia del IDH utilizaba microdatos procedentes de encuestas de hogares en las que cada persona perteneciente al mismo núcleo familiar se clasificaba como pobre o no pobre en función del número de privaciones que experimentaba su hogar.

El desarrollo de los instrumentos de medición de la Pobreza y la Desigualdad coincidieron en el tiempo con el proceso de globalización que afectaba a todos los países, fuera cual fuese su nivel de renta, lo que exigía dejar atrás los viejos modelos de cooperación e iniciar un programa de desarrollo universal que no se limitara a la reducción de la pobreza extrema, aunque se contemplara como prioridad. En 2000 se plantearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que, una vez llegados al horizonte temporal de 2015, fueron sustituidos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más amplios, profundos y transformadores (Sanahuja, 2014).

En mi opinión, este momento histórico brinda una oportunidad inigualable para poner en valor a la Historia Económica a los ojos de nuestro alumnado y también de nuestros compañeros de Facultad, pues muchos de ellos siguen considerando nuestra asignatura “de relleno” en la formación de los futuros egresados. En el ADN de la disciplina están los grandes problemas que abordan los ODS y aportamos una perspectiva de largo plazo para la mayoría de los indicadores que componen los índices de Desarrollo (cuadro 1.1).

Así, el núcleo de la disciplina que trata del crecimiento económico, sus mecanismos y las brechas de desigualdad y pobreza que ha generado, comprende nada menos que nueve ODS y todos los indicadores del IPM —bienestar humano, educación y estándar de vida—. Solo con esto estaría justificada la alineación de la Historia Económica con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Pero, no nos quedamos ahí. Además, se aborda el nacimiento de los mercados modernos de capital y trabajo y su evolución hasta la Globalización [ODS 8 y 11]; los cambios en el consumo y la demanda y su impacto en la economía del Bienestar [ODS 12]; el papel de la innovación y el cambio tecnológico en el crecimiento y la competitividad [ODS 9], sin olvidarnos sus consecuencias medioambientales [ODS 13, 14 y 15]; y, finalmente, como eje transversal, la gobernanza y el papel de las instituciones y de las políticas públicas [ODS 16 y 17].

A pesar de esta evidente vinculación de la Historia Económica con el debate actual del desarrollo sostenible, nos enfrentamos con el problema de la praxis diaria en las aulas. Evidentemente, el primer gran escollo deriva de la propia estructura de los planes de estudio y el diseño que cada departamento hace de las asignaturas del área. El segundo, tiene que ver con el tipo de alumnado con el que trabajamos, normalmente sin conocimientos previos ya no de historia económica sino de nociones básicas de economía o de historia en general. El tercero, con el coste de oportunidad

que supone para el profesor la revisión de contenidos y metodología que implica un cambio de este tipo. Aun con todo, creo que merece la pena reflexionar sobre la manera en la que desarrollar esta alianza de intereses que tan beneficiosa puede ser tanto para nuestro alumnado como para la propia disciplina.

Cuadro 1.1. Historia Económica y ODS.

Bloques Temáticos H. ^a Económica	ODS	Desarrollo
Crecimiento Económico	ODS 8	Crecimiento económico moderno y evolución en el largo plazo.
Desigualdad y Pobreza	ODS 10	Desigualdad entre países y en el interior de cada país.
	ODS 5	Brechas de género.
	ODS 1	La Trampa de la Pobreza.
Bienestar humano y niveles de vida	ODS 2	Nutrición.
	ODS 3	Salud (esperanza de vida, mortalidad, altura, etc.).
	ODS 6	Acceso al agua, saneamiento público.
	ODS 7	Energía accesible.
Formación de capital humano	ODS 4, 5	Escolarización, alfabetización, Brechas de género
Urbanización y formación de mercados modernos de capital y trabajo.	ODS 8	Nacimiento mercados modernos de capital y trabajo. Emigración, salarios.
	ODS 11	Urbanización y sus efectos sobre el crecimiento económico y variables demográficas.
Transformaciones en las pautas de consumo y en la demanda.	ODS 12	Sociedad de Consumo y Estado del Bienestar.
Innovación, Cambio Tecnológico y su impacto ecológico	ODS 9	Rupturas Tecnológicas Innovación.
	ODS 13, 14 y 15	Impacto medioambiental de la Industrialización.
Papel de las Instituciones y políticas públicas	ODS 16	Instituciones y desarrollo económico.
	ODS 17	Gobernanza internacional.

Fuente: Elaboración propia.

1.1.3. Propuestas de implementación de los ODS en las asignaturas de Historia Económica

Para insertar los ODS en las asignaturas de Historia Económica caben cinco opciones: tratarlos como parte del temario, que sean objeto de un trabajo monográfico, dedicarles todas las sesiones prácticas o sólo algunas y estructurar el temario en torno a ellos. Cualquiera de estas opciones tiene pros y contras, tanto en su formulación como en su implementación.

A. ODS a temario completo

La propuesta más radical es la que implica una reforma integral de los temarios de Historia Económica para enfocar la asignatura de principio a fin en torno a los ODS. La estructura departamental de las universidades españolas y la necesidad de mantener una uniformidad y coherencia en el desarrollo de los programas hace que esta opción sea en la práctica la menos viable. Pero imaginemos que no existe esta limitación y que pudiéramos elaborar un programa “ad hoc”. Se abriría un abanico de posibilidades muy amplio, especialmente en asignaturas optativas de cursos altos. Para la Historia Económica básica de primer curso habría que determinar con exactitud cuáles son los conceptos y competencias que el alumnado debería adquirir ya que parten prácticamente de cero, y a partir de aquí articular los grandes temas que abordan los ODS — crecimiento económico, desigualdad, bienestar humano— y sus claves explicativas articuladas en torno a tres grandes ejes transversales — el papel de las instituciones, el de los mercados y el del desarrollo tecnológico —.

Este planteamiento requiere una interacción compleja de factores que actúan de manera simultánea y que deben ser combinados en el espacio y el tiempo, lo que le hace muy interesante y dinámico. Sin embargo, la complejidad analítica quizá sea excesiva para el alumnado de los primeros cursos que, por otra parte, reclama un discurso lineal y simplificado. De llevarse a cabo, esta opción requeriría de un esfuerzo colectivo y colaborativo en el que cada participante pusiera su experiencia al servicio del proyecto para elaborar materiales, recursos y, sobre todo, unas directrices muy claras que permitieran al estudiante adquirir las competencias en sostenibilidad a través del análisis histórico. Llegados a este punto, cabe plantearse una duda más que razonable: ¿merece la pena el esfuerzo o se pueden lograr unos resultados similares realizando pequeños ajustes en los temarios existentes?

En mi opinión y por mi experiencia, los pequeños ajustes no son suficientes. La mayoría de nosotros llevamos ya un tiempo insertando temas relacionados con los ODS en nuestras explicaciones. Por ejemplo, en mi caso, dedico al menos las dos o tres primeras semanas de curso a trabajar la evolución en el muy largo plazo de los diferentes indicadores de desarrollo y bienestar humano. De esta manera, y a través de los múltiples recursos que tenemos a nuestra disposición, el alumnado toma con-

ciencia de los cambios acaecidos en los últimos 200 años y las asimetrías existentes en este proceso, que son las que han dado lugar a la Agenda 2030. El resultado en el corto plazo es gratificante y muy satisfactorio por que los estudiantes se “enganchan” a la asignatura. Sin embargo, todas estas “rentas de situación” se van perdiendo a medida que retrocedemos en el tiempo e iniciamos el recorrido histórico de forma cronológica. En palabras de una alumna de este año, “para cuando vuelve a empezar lo interesante (entiéndase finales del siglo XX) se acaba el curso”. En nuestro esquema mental está perfectamente clara la evolución y la interacción de los elementos históricos que abordamos. Cada año somos más viejos y, aunque no sé si más sabios, vamos aumentando nuestro bagaje intelectual con vivencias, lecturas y reflexión. Enfrente, siempre están chicos y chicas de entre 18 y 20 años, sin experiencia vital histórica (tenían 5 años cuando estalló la crisis de 2008) y que deben construir su propio esquema mental con todo lo que les explicamos y, sinceramente, no es nada fácil lograrlo en tan solo 15 semanas. Para mí este es el gran problema con el que nos enfrentamos y que nos plantea el reto de ser capaces de engarzar pasado y presente. Reto que exigirá reflexión, tiempo y mucha colaboración entre nosotros.

Mientras se va preparando el camino para lograr esta “actualización” de la asignatura, se pueden plantear otras alternativas que se integren en la estructura del curso, sin mucho esfuerzo.

B. ODS como trabajo complementario de curso

La opción más sencilla, y que menos esfuerzo requiere por parte del profesor, consiste en realizar un trabajo en grupo en torno a alguno o varios de los ODS. Tiene la ventaja de que se pueden desarrollar varias de las competencias transversales básicas de grado como la búsqueda de información, tratamiento de datos estadísticos, análisis, síntesis o buenas prácticas académicas.

Este tipo de ejercicio, si se plantea tipo ensayo, puede servir como una pequeña aproximación a lo que será el trabajo de fin de grado y, bien hecho, es sumamente enriquecedor. Sin embargo, el alumnado de primer curso viene con muchos vicios de forma, especialmente en lo que se refiere a la búsqueda y tratamiento de la información. Por ello, y para que el resultado sea satisfactorio, se debe guiar y tutorizar a cada estudiante lo que hace que sea una práctica inviable en cursos grandes. No obstante, se puede modificar el formato de entrega para que la carga de corregir no sea tan pesada. En este sentido las nuevas tecnologías permiten entregas en formato web o video que, sin perder el rigor académico, resulte más atractivo para el alumnado.

Desde hace varios años, he ido explorando diversas posibilidades siempre como trabajo colaborativo. Entre 2012, utilicé el formato de WebQuest en un proyecto titulado “El mundo y sus contrastes” (Catalán, 2012) y que al año siguiente se rebautizó, al unirse al proyecto el resto de los profesores del área, como “El origen de la pobreza y la Riqueza de las Naciones. Perspectiva Histórica del Desarrollo Económico Mundial” (Catalán, 2013). En ambos casos se pedía al alumnado que comparan la

evolución histórica de dos países totalmente diferentes. El resultado fue ambivalente. Por una parte, a los estudiantes les pareció un ejercicio muy interesante, pero de muy difícil ejecución; por otra parte, los resultados, especialmente en el análisis comparativo fueron muy pobres. La responsabilidad solo se puede achacar a un mal diseño ya que se hizo una selección precipitada y poco adecuada de países, y de nuevo, se dio por sentado que los estudiantes tenían una madurez suficiente para realizar una búsqueda autónoma de datos y una capacidad mínima de análisis. Por ello, en 2014 volvimos a intentarlo dedicando cuatro sesiones de prácticas a la tutorización del trabajo en el aula. El resultado tampoco fue el deseado porque, al hacerse en clase, el alumnado se relajó pensando que los profesores les iríamos diciendo exactamente qué hacer sin un compromiso claro con la realización del trabajo (Catalán, Etxabe y Goñi, 2014).

Tras unos años en los que buscamos otras alternativas más vinculadas con el contenido propiamente dicho de la asignatura, pasé a formar parte del equipo docente estructurado que se formó en la Facultad en 2018 y cuyo objetivo era desarrollar una enseñanza comprometida con la sostenibilidad (EHGIn-EcoESS). Retomé la idea de trabajo grupal para abordar algunos de los ODS desde una perspectiva holística y eminentemente visual, tomando la idea presentada en el XIII Encuentro de Didáctica de Palma de Mallorca de utilizar el arte como herramienta didáctica (Molina et al. (eds.), 2018). El proyecto se tituló “Con otra mirada” y proponía el análisis en el largo plazo de temas transversales en la asignatura de Historia Económica y estrechamente relacionados con los ODS — infancia, el mundo en femenino, la cultura material, el desarrollo tecnológico, pobreza y desigualdad, y migraciones—. En esta ocasión, la propuesta era elaborar una página web utilizando la herramienta *Sites de Google*®, que es gratuita y muy intuitiva. Los temas propuestos se debían analizar a través de la imagen (cuadros y obras de arte que reflejaran la evolución histórica), de los datos (indicadores estadísticos procedentes de cualquiera de las muchas bases de datos disponibles online) y relacionarlos con temas de actualidad (una noticia de prensa). Todo ello respetando todos los códigos de buenas prácticas académicas. El resultado fue satisfactorio en términos de competencias adquiridas, pero bastante pobre en cuanto a la perspectiva histórica. De nuevo fui incapaz de guiarles en una búsqueda autónoma de información de calidad. Los que la encontraron, no supieron qué hacer con ella y la mayoría abordó el tema desde una perspectiva actual.

Tras el parón obligado por el confinamiento y la enseñanza online, en el curso 2020-2021 se ha retomado el análisis de los ODS, en esta ocasión el proyecto se ha titulado “ODS en perspectiva histórica”, enmarcado en el contexto de las I Jornadas ODS- Sarriko en Marcha organizadas por la Facultad de Economía y Empresa. La contribución desde la Historia Económica consistía en la exposición de pósteres académicos sobre la perspectiva histórica de los 17 ODS, elaborados por el alumnado de primer curso. La situación provocada por la COVID-19, llevó a decanato a suspender la exposición física de los paneles y a plantear una alternativa de exposición virtual en video para las I Jornadas ODS, que también pasaron a formato virtual. Este cambio de planes de última hora afectó de forma desigual a los resultados: algunos

grupos, no supieron cómo sacar partido de su trabajo, mientras que otros adecuaron el contenido al formato con un resultado excelente¹. En términos de aprendizaje esta experiencia ha sido más positiva que la anterior puesto que los temas estaban muy definidos de antemano y tuvieron varias tutorías online en las que les pude conducir a los materiales adecuados. Una vez que hubieron recogido y tratado la información, realizaron una pequeña síntesis (800 a 1.000 palabras) en la que desarrollaban la perspectiva histórica del ODS, y que tuvieron la oportunidad de corregir tras recibir un *feedback* por mi parte. Si obviamos la parte estética y eficacia de comunicación del mensaje (que ha sido en general muy pobre), la mayoría ha sido capaz de presentar una perspectiva histórica más o menos digna que incluso ha servido como material de aula, lo que ha puesto en valor su trabajo.

Como reflexión general de toda esta experiencia acumulada se puede afirmar que, aunque este tipo de experiencias son muy enriquecedoras para el alumnado, necesitan de una formulación precisa y una tutorización intensa por parte del profesorado.

C. ODS como prácticas de aula

Para permitir una tutorización intensa y específica de cada una de las competencias transversales que debe adquirir el alumnado —búsqueda de información, buenas prácticas académicas, manejo e interpretación de gráficos y material estadístico— lo más adecuado es diseñar prácticas específicas que se pueden articular en torno a los ODS tratando temas transversales a la asignatura. Desde mi punto de vista, el principal problema de esta opción estriba en la dificultad de engarzar bien un discurso de crecimiento económico más cronológico con la transversalidad que imprimen los ODS. Se dará el caso, por ejemplo, que se estén analizando los problemas de la deslocalización industrial cuando aún no se haya explicado por qué se produce. Se puede hacer del problema virtud, aprovechando esta circunstancia para ir adelantando materia, pero nos encontraremos con el problema de que señalaba al principio: generaremos confusión entre nuestro alumnado. En cualquier caso, creo que los beneficios en términos de aprendizaje, compromiso social y “revalorización” de la asignatura, pueden superar ampliamente los posibles inconvenientes.

Las opciones de esta modalidad también son variadas y deberán adecuarse al número de estudiantes que tengamos en el aula y a las características del grupo. Desde mi experiencia, lo que a priori puede garantizar un mejor resultado en términos de aprendizaje de la Historia Económica es que todos los estudiantes trabajen sobre los mismos ODS, teniendo que presentar un informe final (en formato escrito o virtual). Lo ideal sería que pudieran trabajar en aquellos aspectos que más les motiven, con

1. El trabajo fue evaluado por pares y el trabajo mejor valorado fue el que abordó el ODS 6, titulado ¿Por qué es el agua un indicador de pobreza?.

autonomía en la búsqueda y procesamiento de la información. Sin embargo, la inmadurez y el desconocimiento de las herramientas básicas de análisis de la Historia Económica hace necesaria una tutorización muy estrecha. Por ello, creo que lo más adecuado es preparar unas unidades didácticas que giren en torno a la pobreza / desigualdad, la evolución de los indicadores biológicos y el impacto medioambiental del desarrollo económico (u otros que interesen de manera específica al grupo). El output de este proceso debería ser un informe individual en formato académico, aunque en grupos grandes esto implica una gran carga para el profesor.

1.1.4. Conclusiones

La Globalización ha cambiado radicalmente el mundo en el que vivimos, planteando nuevos retos e interrogantes. La Historia Económica, por su propia idiosincrasia, está en una situación inmejorable para abordar la sostenibilidad y aportar numerosas competencias transversales imprescindibles para el desempeño económico y social. Sin embargo, la praxis diaria con sus limitaciones de tiempo y exceso de alumnado dificulta enormemente esta labor. La agenda 2030, nos brinda a los historiadores económicos una oportunidad única para plantear nuevos interrogantes, para renovar el enfoque de la disciplina que actualmente corresponde a otra época y otras inquietudes, para estrechar los lazos de cooperación con otras ramas del saber. Para todo ello se requiere imaginación, esfuerzo y mucho trabajo colaborativo. Los hitos de este camino, difícil y complejo, los hemos de transitar sin prisa, pero sin pausa y, mejor en compañía.

1.1.5. Bibliografía

Catalán, E. (2012). “Aprendizaje activo de la Historia Económica: la técnica puzzle y el aprendizaje cooperativo”. *X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Salamanca 21-22 de junio de 2012. Disponible en <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2012/09/catalan.pdf> (último acceso 03/11/2021).

Catalán, E. (2013). “La pobreza y la riqueza de las naciones. Perspectiva Histórica del desarrollo económico mundial” en Sociedad de Economía Mundial, *Taller de Innovación docente. XV Reunión de Economía Mundial*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 117-124.

Catalán, E., Etxabe, I. y Goñi, I. (2014). La Historia Económica como medio para adquirir competencias transversales básicas. *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, celebrado en Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014. Disponible en https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S1_6_Catalan_Etxabe_Goni_TC.pdf (último acceso 03/11/2021).

- CRUE (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf (último acceso 26/04/2021).
- Molina, R.; Morey, A.; Manera, C.; López Nadal, G.; Seguí, A. (eds) (2018). *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la Docencia*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2018/11/INDICE.pdf>. (último acceso 26/04/2021).
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainable-development/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (último acceso 29/04/2021).
- OPHI (2020). Global Multidimensional Poverty Index. <https://ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/> (último acceso 29/04/2021).
- Sanahuja, J.A. (2014). “De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015”. *Anuario Ceipaz*. 2014.
- UNDP (2020). “Composite índices-HDI and Beyond”. Human Development Reports <http://hdr.undp.org/en/statistics/understanding/indices> (último acceso 29/04/2021).

1.2. Un viaje a las raíces de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): ¿qué son y por qué se han formulado?

Igor Etxabe Iruretagoiena
Universidad del País Vasco/EHU

1.2.1. Introducción

Este proyecto se ha aplicado en el curso académico 2020/21 en dos grupos de euskera de la asignatura Historia Económica, que se imparte en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas y en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, ambos ofertados en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad del País Vasco, en su campus de Gipuzkoa situado en Donostia/San Sebastián.

En la tabla 1.2.1., se puede ver el contexto en el que desarrollamos nuestro trabajo: grupos grandes de primero y sesiones de 60-90 minutos, algunas de las cuales se han impartido en formato bimodal por el protocolo Covid-19 (la mitad de los alumnos seguía la clase online desde su casa).

Tabla 1.2.1. Información básica de la asignatura impartida.

Nombre de la asignatura	Historia Económica	
Tipo asignatura	Formación Básica	
Curso de impartición	1º curso	2º cuatrimestre
Departamento	Políticas Públicas e Historia Económica	
Grados	Administración y Dirección de Empresas Doble Grado ADE y Derecho	
Idiomas	Euskera	
Duración de las sesiones	Magistrales (90 minutos) / Prácticas (60 minutos)	
Carga lectiva	60 horas presenciales	
N.º alumnos por grupo	60-80 Opción de renuncia a la evaluación continua	

La Historia Económica es una asignatura que aporta al estudiante una perspectiva amplia del mundo en el que vive, indispensable para acometer un análisis en profundidad de la realidad (Catalán, Etxabe y Goñi, 2014). Sin embargo, la mayoría de nuestros alumnos universitarios llegan con una gran inmadurez que se traduce en un escaso espíritu crítico sobre temas como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género o la conservación del Medio Ambiente. Ante esta situación, he diseñado un ejercicio práctico centrado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que pretende invitar a los alumnos a realizar una reflexión sobre la trayectoria del mundo contemporáneo durante los dos últimos siglos y observar cuál ha sido la secuencia de acontecimientos que ha obligado a la humanidad a adoptar esta serie de medidas para el año 2030. Asimismo, se pretende fomentar el denominado *Student Engagement*, ya que 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 (Catalán y Etxabe, 2018).

Esta iniciativa es una de las múltiples actividades docentes que lleva a cabo el equipo docente estructurado denominado “Ekonomia Hezkuntza Gizarte Iraunkorrentzak² (Educación en Economía para una sociedad sostenible) de la Universidad del País Vasco. Se trata de un grupo de 26 profesores y profesoras de la Facultad de Economía y Empresa pertenecientes a diversas áreas de conocimiento que realizan su función docente alineada con el modelo IKD (acrónimo en euskera de Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa, es decir, Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) impulsado a través del programa para el desarrollo curricular de la UPV/EHU (EHUNDU, 2010).

1.2.2. Propuesta metodológica

Existe un importante consenso entre las instituciones sobre la necesidad de fomentar el desarrollo sostenible como piedra angular en la nueva era post Covid-19 (Lombardo, 2020), y este hecho ha motivado que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) estén más que nunca en el foco mediático. No obstante, debido al bombardeo de datos e información al que estamos sometidos, se corre el riesgo de banalizar su contenido e interpretar que es una propuesta más entre el variado abanico de programas expuestos por los gobiernos y las ONGs. En este sentido, ¿qué saben los estudiantes universitarios de los ODS? ¿Cuántos son? ¿Qué ámbitos abarcan? Y, sobre todo, ¿cuál es su leitmotiv? ¿Por qué se han formulado?

La Historia Económica es una asignatura que permite abordar los ODS de una manera eficiente, ya que, por su propia naturaleza, ahonda en la comprensión de los problemas sociales y económicos del pasado y del presente. Más concretamente, a través de este trabajo se busca la explicación de algunos de los diversos problemas

2. Más información en este enlace: <https://sites.google.com/view/ehgin-ecoess/home>

relacionados con la sostenibilidad a los que se enfrenta la humanidad. Además, se pretende que, en el proceso, los alumnos se familiaricen con los siguientes aspectos:

1. Capacidad de búsqueda de información e investigación. Discriminación, análisis y síntesis de los datos buscados.
2. Empleo con finalidad científica de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.
3. Saber utilizar y aplicar los conocimientos en la consecución de un objetivo concreto.
4. Corresponsabilidad y cooperación en el trabajo en equipo.
5. Elaboración de informes científicos fomentando el uso de Buenas Prácticas.
6. Desarrollo de las habilidades comunicativas.

Para conseguir estos objetivos de aprendizaje he elaborado un ejercicio titulado “Munduaren apuruak” (El Mundo en apuros) en el que cada grupo de alumnos debe estudiar la trayectoria histórica de un ODS. Se trata de la tarea principal que realizan los alumnos durante el curso y puede llegar a otorgar hasta 1,5 puntos (1,75 puntos para cada uno de los participantes del grupo que obtiene la mejor nota). En las 6 semanas que dura el proyecto las clases magistrales continúan su curso y el trabajo se lleva a cabo siguiendo la metodología *Flipped Classroom* (Sams et al., 2014), concentrando la mayor parte del trabajo fuera de clase.

Para la composición de los grupos se emplea 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 (AlineaME, 2010, Catalán, 2012). Dichos expertos, una vez alcanzado el grado máximo de especialización en el ámbito que analizan, contribuyen en la creación de un documento colectivo multidisciplinar que establece las relaciones causa-efecto que han motivado la formulación de ese ODS. Concretamente, dichos expertos han sido los siguientes:

- El historiador: es el encargado de analizar la evolución de ese ODS en el largo plazo. Para ello debe buscar en Google Académico al menos dos artículos que abordan la perspectiva histórica del objetivo asignado.
- El economista: este participante debe elaborar el análisis cuantitativo y cualitativo, seleccionando al menos dos indicadores y calculando tasas de crecimiento y números índice para los datos brutos recolectados.
- El fotógrafo: su cometido es buscar al menos tres imágenes que ilustren la trayectoria histórica de la temática escogida, de los que dos tendrán que ser anteriores al siglo XX y además, habrá que incluir obligatoriamente un cuadro artístico.
- El periodista (en grupos de 4 alumnos): se ocupa de buscar al menos dos noticias en los medios de comunicación y realizar una reflexión de cuál es la situación actual.

El resultado final ha sido distinto para las dos clases en las que se ha llevado a cabo esta iniciativa, dada la gran cantidad de grupos (en comparación con los objetivos de desarrollo a elegir) y el consiguiente riesgo de copia entre los grupos encargados de trabajar un mismo ODS. De esta forma:

- los alumnos de la mañana han tenido que redactar una entrada en Wikipedia, alimentando así la escasa información disponible en euskera hasta la fecha sobre los ODS.
- los alumnos de la tarde se han encargado de elaborar pósteres académicos que se colocarán a la salida de la Facultad, justo al lado del panel informativo sobre los ODS.

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, se han elaborado distintas rúbricas que han sido la base del sistema de evaluación. En concreto, las distintas fases del proyecto han sido las siguientes:

- Entrega individual: en la semana 3, cada experto ha tenido que entregar un borrador con los avances del análisis efectuado en su ámbito de trabajo. Este documento se ha puntuado por los propios alumnos en la semana 4, mediante una autoevaluación en Moodle con rúbrica (valor 0,5 puntos).
- Entrega grupal: los grupos han entregado su proyecto final en la semana 6. Esta vez, los textos han sido corregidos por parte del profesor, utilizando una rúbrica previamente compartida con los alumnos (0,75 puntos)
- Contribución personal: los 0,25 puntos per cápita restantes han sido distribuidos entre los miembros del grupo en función de su aportación. Así, por ejemplo, los grupos de tres se han repartido 0,75 puntos (3 x 0,25) entre ellos, y los grupos de cuatro un punto (4 x 0,25). La puntuación correspondiente a cada alumno se ha comunicado durante la semana 7 al profesor mediante una wiki en Moodle.
- Mejor trabajo: ha habido un premio extra de 0,25 puntos a cada participante del mejor trabajo.

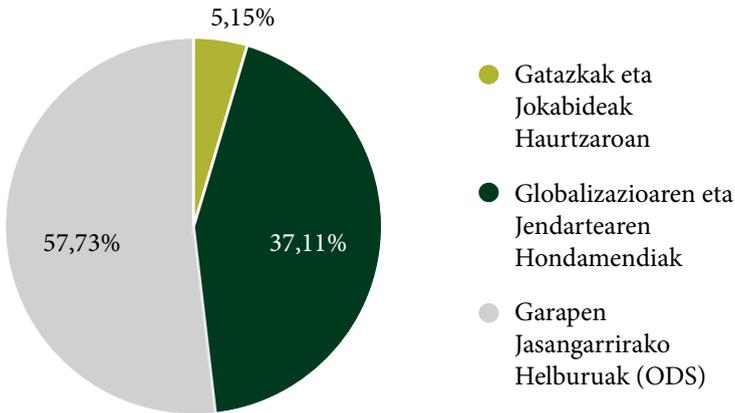
Para facilitar la realización del trabajo y presentarlo de manera más atractiva, se ha elaborado una Webquest³, una metodología activa de aprendizaje por descubrimiento e indagación a través de la web que permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Adell, 2006).

3. Está disponible en euskera y es de acceso abierto a través del siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/he2020-21/gjhak>

1.2.3. Punto de partida: el cuestionario inicial

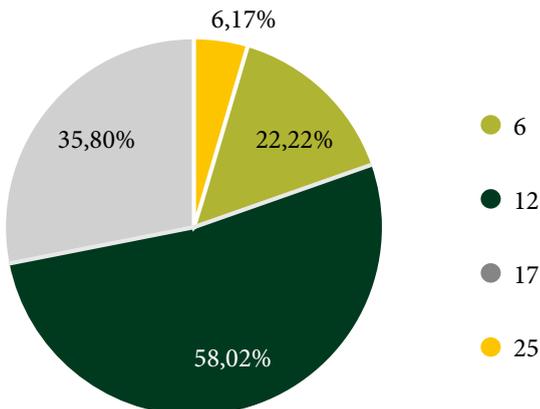
El día de la presentación de la asignatura, antes de proporcionar ningún dato sobre el proyecto, los alumnos respondieron un breve cuestionario anónimo, con los siguientes resultados:

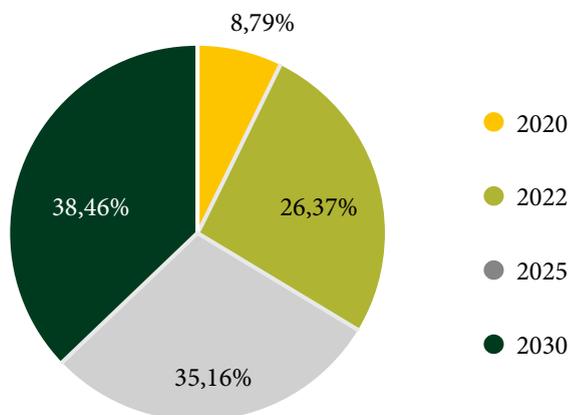
Pregunta 1: ¿Qué son los ODS propuestos por las Naciones Unidas en el año 2015?



Gatazkak eta Jokabideak Haurtzaroan (conflictos y conductas en la infancia), Globalizazioaren eta Jendartearen Hondamendiak (catástrofes de la globalización y la sociedad); Garapen Jasangarrirako Helburuak (Objetivos de Desarrollo Sostenible).

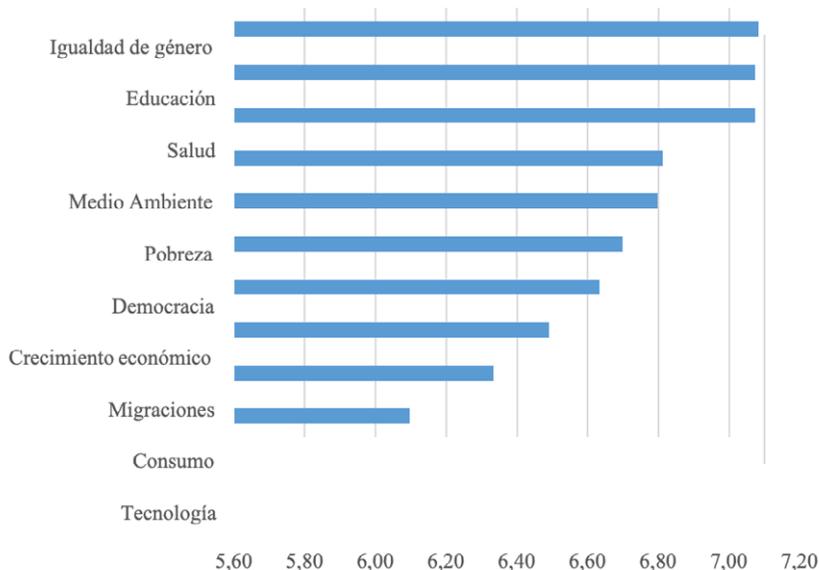
Pregunta 2: ¿Cuántos ODS son en total?



Pregunta 3: ¿Cuándo concluye el plazo de los ODS?**Pregunta 4:** ¿Con qué frecuencia consultas los siguientes medios para informarte de lo que está sucediendo?

	Periódicos	Revistas	Radio	TV	E-mail	Redes sociales	Familia y amigos
Todos los días	16	7	14	55	18	78	70
2-3 semana	16	8	20	27	28	9	14
Una vez a la semana	27	18	18	4	12	0	2
2 veces al mes	5	15	10	0	9	0	0
Una vez al mes	15	16	5	1	2	0	1
Nunca	11	26	23	2	20	0	0
TOTAL	90	90	90	89	89	87	87

Pregunta 5: Puntúa del 1 al 10 (1 = nada; 10 = mucho) el interés que los siguientes temas despiertan en ti:



Pregunta 6: ¿Hasta qué punto consideras que son importantes la Historia y la Historia Económica para comprender los temas de la pregunta 5? (1 = nada; 10 = mucho):

Puntuación	Historia		Historia Económica	
	Votos	%	Votos	%
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	1	1%	1	1%
4	0	0%	0	0%
5	4	5%	2	2%
6	6	7%	3	3%
7	21	24%	21	24%
8	27	31%	32	37%
9	14	16%	17	20%
10	14	16%	11	13%
TOTAL	87	100%	87	100%
<i>Media</i>	7,91		8,01	
<i>Desviación típica</i>	1,08		0,89	

En resumidas cuentas, de los datos anteriores se puede interpretar que:

1. Los alumnos tienen una idea muy difusa sobre los ODS:
 - Un 42,27% desconoce el significado de las siglas GJH (ODS en euskera).
 - Sólo un 29,29% sabe que se trata de una estrategia de 17 objetivos.
 - Sólo un 35,35% acierta que la meta está fijada en el año 2030.
2. Las principales fuentes de información de los alumnos son las redes sociales, su entorno más próximo y la televisión. Por el contrario, un porcentaje relativamente alto de ellos (casi) no consume los contenidos publicados en la prensa escrita, lo cual explica la baja cultura de muchos en temas asociados con los ODS.
3. No obstante, dicen estar muy interesados en algunas temáticas concretas, especialmente la igualdad de género, la educación y la salud.
4. Reconocen que la Historia y la Historia Económica son importantes para entender lo que acontece entorno a los ODS.

1.2.4. Valoración de los alumnos

En general, los alumnos han quedado satisfechos con el trabajo realizado y valoran positivamente el proceso llevado a cabo, tal y como se puede apreciar en la Tabla 1.2.2. Los aspectos con una menor puntuación se refieren a las normas de edición (ya que no vienen muy familiarizados con el empleo de Buenas Prácticas) y a la elección de los ODS (hay algunos objetivos que les gustan más pero que no han podido trabajarlos al estar ya escogidas por otros grupos).

Tabla 1.2.2. Grado de satisfacción con distintos procesos del trabajo en grupo.

PROCESO	Media (Desviación típica)
Plazos de entrega establecidos	7,75 (1,34)
Trabajo en grupo	7,62 (1,42)
Ayuda del profesor	7,44 (1,46)
Diseño Wikipedia / póster	7,25 (1,49)
Información proporcionada por el profesor	7,25 (1,41)
Sistema de evaluación	7,19 (1,43)
Buscar información	7,15 (1,30)
Atractivo ODS	7,01 (1,27)
Respetar las normas de edición	6,99 (1,42)
Grado de satisfacción general	7,64 (1,02)

En cuanto al interés que despiertan distintos ítems en los alumnos, se puede decir que la experiencia ha tenido un efecto positivo. Todos y cada uno de los aspectos medidos han obtenido una puntuación media superior, y la desviación típica es también menor en todos los casos, lo cual quiere decir que hay menos alumnos que discrepan con la media. Las subidas más destacadas se han dado en temas relacionados con la salud y la pobreza, y en el polo opuesto está el crecimiento económico, que apenas sube en interés (ver Tabla 1.2.3).

Tabla 1.2.3. Grado de interés que despiertan algunas temáticas relacionadas con los ODS.

	Inicial	Final	Variación
Salud	7,07 (2,42)	8,01 (1,22)	+ 0,94
Igualdad de género	7,08 (2,72)	7,91 (1,63)	+ 0,83
Educación	7,07 (2,46)	7,80 (1,42)	+ 0,73
Pobreza	6,80 (2,51)	7,65 (1,54)	+ 0,86
Medio Ambiente	6,81 (2,61)	7,58 (1,63)	+ 0,77
Democracia	6,70 (2,52)	7,32 (1,61)	+ 0,62
Migraciones	6,49 (2,57)	7,20 (1,62)	+ 0,71
Crecimiento económico	6,63 (2,37)	6,84 (1,34)	+ 0,21
Consumo	6,33 (2,31)	6,74 (1,62)	+ 0,41
Tecnología	6,10 (2,30)	6,64 (1,77)	+ 0,55

1.2.5. Valoración del profesor

En términos generales coincido con los alumnos al señalar que el proceso ha transcurrido sin grandes sobresaltos, y una vez diseñado el proyecto y publicada la Webquest, mi trabajo se ha limitado a responder algunas consultas que se me han realizado por e-mail.

Lo que sí me gustaría discutir en este punto es la idoneidad de Wikipedia y del póster académico como productos finales de un ejercicio de estas características. En cuanto al primero, se puede decir que ha aumentado la motivación de los alumnos al saber que la entrega servirá para alimentar una enciclopedia que luego estará disponible para su consulta. También ayuda a los alumnos de primero a gestionar las referencias bibliográficas de una manera más simple, ya que Wikipedia tiene un sistema automático para la creación del apartado final de referencias.

Otro punto fuerte es el tratamiento de los contenidos con alguna limitación de su derecho de uso. Por ejemplo, por más que se les explica que en Google Imágenes tienen que filtrar la búsqueda y emplear sólo contenidos libres, todavía tienen una gran

tendencia a funcionar como en la ESO y el Bachiller y copiar imágenes sin importar su licencia. Y ahí es cuando muchos se encuentran con problemas en la entrega final, ya que Wikipedia les impide subir elementos con copyright y se encuentran, seguramente por primera vez en sus vidas, con un obstáculo de estas características. Otra de las cuestiones interesantes que ofrece este portal es el uso de los links enlazados a las palabras clave que posibilitan la navegación entre términos e incluso entre idiomas. La propia tarea de identificar estas expresiones les obliga a reflexionar, y posteriormente deben señalar en azul aquellos términos que ya cuentan con una entrada en Wikipedia y en rojo aquéllos que todavía no están incorporados a la enciclopedia. En todo este proceso están en contacto con términos de peso en la asignatura y casi sin darse cuenta están familiarizándose con ellos.

Asimismo, otro aspecto a señalar es el apoyo que puede brindar Wikipedia para la evaluación. Una vez que los alumnos han publicado la entrada, este portal, en su versión en euskera, tiene un sistema denominado ORES que mide automáticamente la calidad de los artículos en función de una serie de factores como la longitud de la entrada, las secciones incorporadas, los elementos visuales cargados, los hipervínculos creados, etc. Eso sí, hay que tener claro que este algoritmo no mide la calidad de los artículos, por lo que el profesor tiene que leer el contenido en su integridad para hacerse una idea de la calidad del trabajo. No obstante, en mi caso he detectado que la nota que ese sistema otorga automáticamente a las entradas suele estar positivamente correlacionado con la calidad de las mismas, por lo que puede ser empleado como un proxy más en la evaluación.

Finalmente, existe un último recurso que es de gran ayuda para la corrección del profesor: el corrector de idioma. Sólo hay que iniciar la sesión y darle al botón de editar para que el sistema subraye en rojo aquellas palabras que no reconoce, muchas de ellas con fallos ortográficos o tipográficos.

Entre los puntos débiles de Wikipedia voy a citar tres: en primer lugar, recomiendo que los estudiantes hagan el curso introductorio para editar contenidos (en el caso del euskera, el curso consta de 6 vídeos que en su conjunto tiene una duración de una hora). A los jóvenes no les agrada la idea y la verdad es que no es imprescindible, pero puede evitar muchas dudas y consultas al profesor. En segundo lugar, estaría el mecanismo para compartir el borrador entre los distintos miembros del grupo. No es tan intuitivo como puede serlo en otras plataformas tipo Google Drive o Dropbox (por mencionar algunas), sino que el borrador se carga en la cuenta de Wikipedia de un alumno y los demás pueden entrar a editarlo tecleando “Lankide: Usuario/Hoja de Trabajo”. Ahora bien, hay que organizarse bien porque el documento no puede ser editado simultáneamente por distintos integrantes del grupo. La tercera desventaja es que, si queremos que los alumnos elaboren textos vírgenes que partan de cero, hay que elegir unas temáticas que no estén abordadas en Wikipedia, porque si no corremos el riesgo de que los trabajos se limiten a copiar los contenidos ya publicados en otros idiomas. En ese sentido, la versión de Wikipedia en castellano tiene un grado de detalle importante que limita el abanico de temas que se puedan trabajar.

Tabla 1.2.4. Puntos fuertes y débiles de Wikipedia.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Motivación	Curso de iniciación
Referencias (estilo Wikipedia)	Compartir el borrador
El uso de contenido libre	Temática reducida
Links para palabras clave	
El algoritmo de Wikipedia	
Corrector ortográfico	

En lo que respecta al póster académico, su principal fortaleza es que puede servir de soporte para dar visibilidad a los trabajos. Nosotros, por ejemplo, acordamos con el Vicedecano que la Facultad costearía la impresión de los pósteres y que se colocarían al lado del panel informativo sobre los ODS, y yo creo que este hecho ha servido de acicate para los alumnos y que la mayoría se han esforzado para elaborar unos documentos de mayor calidad. Esta experiencia de diseñar un póster tiene un elemento motivador adicional, y es que puede ser de gran ayuda en el futuro cuando a los estudiantes les toque defender el TFG o acudir a algún evento público (congresos, ferias, etc.). Finalmente, el póster permite la posibilidad de imprimir las referencias en el reverso y así darles la importancia que se merecen. Está claro que si el póster se pega en la pared no se van a ver, pero sí quedarán al descubierto si el póster se coloca en un atril o se cuelga de una cadena o una sujeción similar.

En el apartado de las desventajas, la primera se refiere a la falta de un programa adecuado para sintetizar todo el material generado por los expertos en sus respectivos informes individuales. Sí es verdad que existe una multitud de recursos para el diseño de pósteres (Canva, Pixteller, Postermywall, ...) pero no están pensados para usos académicos, por lo que los diseños por defecto resultan un tanto simples. Por eso, el programa más utilizado en la academia es el PowerPoint, pero en este caso, es el usuario quien tiene que poner la parte creativa y de diseño, y en nuestro caso particular ha sido bastante dificultoso acordar una plantilla estandarizada que pudiera encajar a todos los grupos (unos con mucha información, otros con muchas imágenes, etc.). Y en esta línea, otro contratiempo importante ha sido el limitado espacio que ofrece un póster para aglutinar el trabajo previo de tres o cuatro personas. Está bien requerir a los alumnos que sinteticen la información recopilada (de hecho, es una de las competencias que se persiguen en nuestra asignatura) pero me parece que una diapositiva de PowerPoint se queda muy corta. Por eso hemos tenido que habilitar la posibilidad de emplear más de una diapositiva en los grupos que así lo desearan.

Tabla 1.2.5. Puntos fuertes y débiles del póster académico.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Visibilidad	Programa de diseño
Aprovechamiento futuro (TFGs, congresos...)	Plantilla estandarizada
Referencias (estilo APA)	Espacio reducido

1.2.6. Conclusión

En definitiva, no puedo concluir sino constatando que la experiencia ha sido positiva, tanto en el caso de la entrada en Wikipedia como en el del póster académico. Los datos que ofrece el cuestionario final son muy contundentes a la hora de afirmar que el proyecto ha tenido un impacto positivo en el interés que los alumnos tienen sobre los ODS y que han alcanzado una mayor implicación con los problemas del mundo actual. Otra cosa es que ciertamente hayan aprendido algo sobre la trayectoria histórica de los objetivos, pero como mínimo han estado en contacto con la materia y han demostrado ser capaces de desenvolverse adecuadamente con los TICs, lo cual de por sí permite la implementación de la sostenibilización curricular y una mejora en la calidad de la enseñanza superior.

Y en lo que a mí se refiere, siempre es de agrado que un reto de estas características llegue a buen puerto. No es fácil salir del ya tradicional guión de “os ponéis en grupos y me entregáis un PowerPoint”, porque directamente implica invertir horas en el diseño de un ejercicio y asumir el riesgo de que todo ese trabajo puede ir al traste si el proyecto no luce. Por eso, el hecho de que la apuesta haya salido bien deja un buen sabor de boca y nos anima a seguir en esta dirección de cara al futuro.

1.2.7. Bibliografía

- Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, a036. <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- AlineaME (2010). “Desarrollo de competencias en los Grados TIC: Alineación de Metodologías de enseñanza -aprendizaje con la Evaluación (EA2009-0072)”. https://www.upf.edu/documents/2812633/2893939/glosario_de_terminos_definitivo.pdf/b1de4da0-1314-4200-9236-a4ad0bb984f4 (último acceso: 27/05/2021).
- Catalán, E. (2012). “Aprendizaje activo de la Historia Económica. La técnica puzle y el aprendizaje cooperativo” Comunicación presentada al *X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, AEHE, Salamanca 21-22 junio de 2012, <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2012/09/catalan.pdf> (último acceso: 01/06/2021).

- Catalán, E., Etxabe, I. y Goñi, I. (2014). “La historia económica como medio para adquirir competencias transversales básicas” Comunicación presentada al *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, AEHE, Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014. https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2014/06/S1_6_Catalan_Etxabe_Goni_TC.pdf (último acceso: 30/05/2021).
- Catalán, E. y Etxabe, I. (2018). “El pasado en clave de presente. Historia Económica y Student Engagement”, en Ramón Molina et al. (eds.), *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 2018, pp. 136-163.
- EHUNDU (2010). *Bases para el desarrollo curricular de las titulaciones oficiales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea* https://www.ehu.es/documents/1870360/2175454/ikd_es.pdf/4a6b48ea-6198-41e8-96a9-5752d4cd-2be2?t=1398683980000 (último acceso: 22/05/2021).
- Lombardo, F. (2020). Los ODS, pilares esenciales en la reconstrucción poscovid. *Planeta Futuro*, 28/07/2020 https://elpais.com/elpais/2020/07/24/planeta_futuro/1595586515_316253.html (último acceso: 02/06/2021).
- Sams, A.; Bergmann, J.; Daniels, K.; Bennett, B.; Marshall, H. W. y Arfstrom, K. M. (2014). “The Four Pillars of F-L-I-P”, *Flipped Learning Network (FLN)*. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf (último acceso: 02/06/2021).

1.3. Un análisis comparativo de la Historia Económica como herramienta de divulgación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Fernando Largo Jiménez.
Universidad de Granada (UGR)

1.3.1. Introducción

En septiembre de 2015, la mayor parte de los países del mundo aprobaron en el seno de Naciones Unidas el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. La conocida como *Agenda 2030*, contiene diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como aspiración para mejorar la vida en el planeta. Esta iniciativa supuso una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) vigentes durante el periodo 2000-2015. Cada uno de los ODS está estrechamente vinculado con el desarrollo económico, social y medioambiental del actual sistema capitalista, y por lo tanto la mayoría de ellos están profundamente arraigados en la evolución histórica de los últimos dos siglos. Por esto, es posible establecer una serie de sinergias entre estos objetivos y los contenidos de la mayoría de las asignaturas vinculadas a las áreas de Historia Económica que se imparten en las universidades españolas, añadiendo valor a nuestras asignaturas y reforzando el conocimiento de la iniciativa de NN.UU. dentro del marco global que han diseñado las universidades en sus planes estratégicos. Es sin duda relevante que los futuros graduados estén familiarizados con los ODS, ya que una de las claves de la iniciativa es la difusión de éstos entre los agentes sociales y la ciudadanía.

El presente trabajo consiste en un estudio preliminar sobre las posibilidades de las asignaturas de nuestra disciplina como difusoras de los ODS entre los alumnos y alumnas, teniendo en consideración sus intereses. Para ello el análisis se centra en dos asignaturas muy comunes en nuestro ámbito: Historia de las Relaciones Laborales e Historia Económica (que en la UGR recibe el nombre de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo o HDEMC), impartidas durante el primer año en un total de ocho grupos en dos facultades en las Universidades de Granada y Pablo de Olavide durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021⁴. Se planteó realizar una encuesta voluntaria al final del semestre a los alumnos y alumnas que optaron por la evaluación continua. En dicha encuesta hay cuestiones como el conocimiento e interés previos sobre los objetivos; la vinculación entre éstos y el contenido teórico

4. Las estadísticas de la Universidad Pablo de Olavide de 2019-20 y de dos grupos de la UGR en el curso 2020-21 han sido recopiladas por Juan Antonio Rubio, a quien el autor agradece su colaboración en el presente estudio.

de las asignaturas (igualdad de género, producción sostenible, desigualdad, etc.), y la percepción del alumnado sobre aquéllos que deberían haberse explicado con mayor profundidad y que más puedan interesarle a nivel individual.

Tras esta introducción, en el punto 1.3.2. se revisa de forma breve la iniciativa de los ODS, así como el papel de la universidad en su difusión e implementación. En el punto 1.3.3. se apuntan las conexiones entre los objetivos y el temario de las citadas asignaturas en la UPO y en la UGR, mostrando a continuación los resultados de la encuesta, distinguiendo entre las asignaturas de ADE y las de RR.LL. y también en función del género. Esto permitirá plantear algunas conclusiones sobre el potencial de nuestras asignaturas en la difusión de los ODS, sobre las inquietudes del alumnado y sobre la mejor forma de incorporar los objetivos dentro de los planes docentes establecidos.

El trabajo finaliza con las conclusiones, donde se glosan los resultados y se plantean posibles acciones en base a éstos. Por último, se incluye tras la bibliografía un anexo con los porcentajes de las respuestas sobre cada objetivo, base del presente texto.

1.3.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas toman el relevo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), aprobados en septiembre de 2000 por los dirigentes mundiales, reunidos en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, que comprometieron a sus países con una nueva alianza mundial para reducir los niveles de extrema pobreza. Estos ODM estaban compuestos de ocho objetivos. Los siete primeros buscaban que los países en vías de desarrollo tomaran nuevas medidas y aunaran esfuerzos en la lucha contra la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y la materna, el VIH/Sida y la degradación ambiental. Por último, el objetivo 8 instaba a los países desarrollados a adoptar medidas para aliviar la deuda, incrementar la asistencia a los países en desarrollo y promover unos mercados más justos. Si bien es cierto que no se alcanzaron en su totalidad, sí se registraron relevantes avances en el periodo de vigencia, entre 2000 y 2015⁵.

En septiembre de 2015, una vez cumplido el plazo de los ODM, los Estados acordaron la Agenda de Desarrollo 2030, implementando diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), divididos a su vez en 169 metas, con las pretensiones de erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar sostenibles y para todos, de reducir las desigualdades de todo tipo, de proteger el medio ambiente y de hacer frente al cambio climático a nivel mundial⁶. Aunque los ODS se consideran de alcance mundial y de aplicación universal, tienen en cuenta las diferentes realidades,

5. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

6. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

capacidades y niveles de desarrollo de cada país, respetando sus políticas y prioridades nacionales. Por ello, cada gobierno deberá fijar sus propias metas nacionales y la forma de incorporarlas en sus estrategias, guiándose por la ambiciosa aspiración general, pero considerando las circunstancias locales⁷. Los objetivos estarían centrados en las personas, el progreso, el medio ambiente, la paz y las alianzas para el desarrollo. A continuación, se relacionan los diecisiete objetivos:

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.
4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7. Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
8. Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
11. Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.
13. Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

7. <https://www.agenda2030.gob.es/>

17. Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

1.3.3. El papel de la universidad en los ODS

Dentro de la necesaria implicación de todos los agentes sociales para afrontar con éxito la Agenda 2030, las universidades tienen reservado un importante rol en la implementación y difusión de los objetivos⁸. Esto quedó patente con la aprobación en noviembre de 2018 de la *International Higher Education Declaration to Support the Implementation of the United Nations Sustainable Development Goals*, por parte de las mayores redes de universidades del mundo⁹. Según la guía “Cómo empezar con los ODS en la universidad” Las instituciones educativas superiores pueden beneficiarse de los ODS a través de un aumento de la visibilización, de nuevas demandas de educación, de la creación de alianzas con otras instituciones o del acceso a nuevas fuentes de financiación. Por otro lado, pueden contribuir de una forma global a través de sus diferentes funciones, ya sea la investigación, la educación, la gestión interna (implementación de los propios objetivos) o a través de su papel de liderazgo en las sociedades modernas, tal como se resume en la figura 1.3.1.

Figura 1.3.1. Contribuciones de las universidades a los ODS.



Fuente: SDSN Australia/Pacific (2017, 10).

8. La responsabilidad social de las universidades presenta un largo recorrido a la hora de difundir aspectos como la sostenibilidad medioambiental (Ferrer et al, 2004; Chacón et al, 2009).

9. http://www.guninetwork.org/files/international_higher_education_declaration_to_support_the_implementation_of_the_united_nations_sustainable_development_goals_eng.pdf

Las mencionadas contribuciones se han incorporado en los últimos años a los planes estratégicos de las universidades españolas, como ha ocurrido mayoritariamente en las del resto del mundo (SDSN Australia/Pacific, 2017). Los ODS están integrándose en distintos ámbitos, como la docencia y la investigación formales, así como en las estrategias globales, tanto las orientadas hacia la propia comunidad universitaria como hacia el resto de la sociedad⁹. En lo que se refiere a las iniciativas dirigidas a la comunidad universitaria, son claves la formación específica dirigida tanto a los estudiantes, el PDI y el PAS, como las campañas de sensibilización y la adaptación de los distintos protocolos al cumplimiento de los ODS. Se trataría tanto de difundir los objetivos como de cumplirlos a nivel interno (Ramos, 2021). En cuanto a la relación universidad-sociedad, destacan las campañas de sensibilización, tanto las dirigidas a la sociedad en su conjunto como a determinados colectivos, pero también los acuerdos de colaboración con otros actores sociales: empresas, sociedad civil, o administraciones públicas en los niveles provincial o local. Iniciativas como el acuerdo entre la UPO y el ayuntamiento de Sevilla para la difusión de los objetivos (Miñano y García, 2020) o el acuerdo entre la UGR y la Diputación de Granada para la difusión de la Agenda 2030 entre los escolares de primaria se englobarían en este ámbito¹⁰. Esta visión holística de los ODS está implicando también a las agendas culturales de las universidades. Un ejemplo sería el ciclo Cinefórum “Los ODS en el cine” que se sirve de varias películas para promover un debate sobre las problemáticas relacionadas con los objetivos¹¹. A la hora de evaluar las acciones de las universidades, la Red Española para el Desarrollo Sostenible ha propuesto unos criterios objetivos de evaluación de las políticas universitarias, que permiten un análisis detallado del cumplimiento de los objetivos en la educación superior¹².

En cuanto a la docencia, destacan iniciativas como la inclusión de los objetivos en un apartado específico de los planes docentes, relacionando aquéllos con el contenido de las asignaturas (Universidad Politécnica de Madrid); la inclusión de los objetivos en la formación del futuro profesorado de primaria y secundaria (Universidad de Valencia) o la creación de redes de innovación docente específicas (Universidad de Girona)¹³. Actividades académicas como seminarios y talleres pueden complementar los planes docentes e implicar eventualmente al resto de la sociedad (REDS, 2020).

10. A modo de ejemplo, para cumplir como institución el objetivo 12 (garantizar consumo y producción sostenibles), la universidad debería realizar cambios incluso en su servicio de cafetería, que debería abastecerse de productos de proximidad y de comercio justo, así como por supuesto procurar la reducción de su huella ecológica.

11. <https://www.upo.es/diario/cultura-social/2020/01/la-upo-y-el-ayuntamiento-de-sevilla-se-unen-para-dar-a-conocer-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

12. <https://www.20minutos.es/noticia/4550815/0/un-programa-de-diputacion-y-ugr-difunde-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-para-2030-entre-los-escolares/?autoref=true>

13. <https://www.ugr.es/visitantes/agenda-cultural/cineforum-ods-cine-sesion-1>

1.3.4. La encuesta sobre los ODS y sus resultados

En lo que respecta al uso de encuestas para la obtención de información relevante sobre los ODS, en los últimos años se han producido numerosas iniciativas. Un ejemplo destacado sería la realizada por la Universidad de Valencia, con la intención de dar a conocer los ODS, priorizar las acciones en el marco de la *Agenda 2030* y obtener *feedback* entre toda su comunidad, dentro del proyecto “ODSyosi” (Miñano y García, 2020).

Los objetivos de la encuesta planteada en el presente texto son diferentes. Debe mencionarse que durante la impartición de las asignaturas H^a de las RR.LL. e H^a Económica / HDEMC no se ha hecho referencia expresa a los ODS hasta que se han tratado específicamente cuestiones relacionadas con el subdesarrollo o con el desarrollo sostenible. Al plantear las preguntas se pretendía averiguar si los alumnos habían identificado los aspectos vinculados con los objetivos en el contenido de los temarios, así como cuáles de aquéllos les despertaban un mayor interés.

Aunque todos los objetivos son susceptibles de ser incluidos en los temarios de H^a Económica / HDEMC y la mayoría de ellos también en H^a de las RR.LL., algunos guardan una relación más evidente con los temarios impartidos. Los objetivos cuyos conceptos subyacentes pueden incluirse en las citadas asignaturas son: en el caso de Historia de las RR.LL., los números 1,3,4,5,8,9,10,11,12,16 y 17. En el caso de Historia Económica (HDEMC), todos los antes mencionados más el resto, los números: 2,6,7,13,14 y 15, que pueden incluirse dentro de un enfoque transversal sobre desarrollo sostenible. A continuación, se relacionan los temarios:

Temario H ^a de las RR.LL. UPO	
TEMA 1	El trabajo en el mundo preindustrial
TEMA 2	La transición demográfica. Nacimiento y desarrollo del sistema fabril
TEMA 3	La primera globalización y la integración de los mercados de trabajo
TEMA 4	La empresa moderna y las innovaciones en los mercados de trabajo
TEMA 5	La institucionalización de las RR.LL., Estado, sindicatos y patronales
TEMA 6	Salarios y distribución de la renta
Temario H ^a Económica UPO	
PARTE I	Globalización, crecimiento económico e historia
PARTE II	Guerra, historia y economía, 1789-2010
PARTE III	El comercio y la riqueza (pobreza) de las naciones
PARTE IV	Migraciones y globalización
PARTE V	Historia del sistema monetario internacional
PARTE VI	Política y gobierno en la economía mundial: las crisis económicas

Temario H^a de las RR.LL. UGR	
TEMA 1	Economía y sociedad preindustriales
TEMA 2	La revolución industrial y el modelo liberal de las RR.LL. en el s. XIX
TEMA 3	El impacto de la segunda revolución industrial: ciencia y gran industria y sus relaciones sobre la empresa y el trabajo
TEMA 4	Crisis y transformación de la economía y la sociedad en la primera mitad del s. XX
TEMA 5	Los orígenes del Estado del Bienestar y la edad de oro del capitalismo
TEMA 6	La crisis de los 1970s: globalización y desregulación. Condicionantes para las RR.LL. a finales del s. XX y principios del XXI.

Temario HDEMC UGR	
TEMA 1	Introducción. Historia económica, desarrollo económico y progreso
TEMA 2	El origen del crecimiento moderno
TEMA 3	La revolución industrial y su difusión
TEMA 4	La economía del periodo de entreguerras
TEMA 5	La economía internacional después de la IIGM hasta los 70
TEMA 6	De la crisis del petróleo hasta la actualidad
TEMA 7	Comportamiento económico de los países excomunistas, emergentes y subdesarrollados
TEMA 8	¿Y España, qué?

Tabla 1.3.1. Datos de participación en la Encuesta.

	TOTAL			
	ALUMNOS	RESPUESTAS	HOMBRES	MUJERES
2019-2020				
FICO+ADE UPO	66	46	21	25
RR.LL. UPO (2 GRUPOS)	125	74	34	40
RR.LL. + DCHO. UPO	16	16	3	13
ADE UGR	51	9	6	3
ING+ADE UGR	82	18	13	5
2020-21				
RR.LL. UGR (2 GRUPOS)	106	61	23	38
TOTAL	446	224	100	124

Fuente: Elaboración propia.

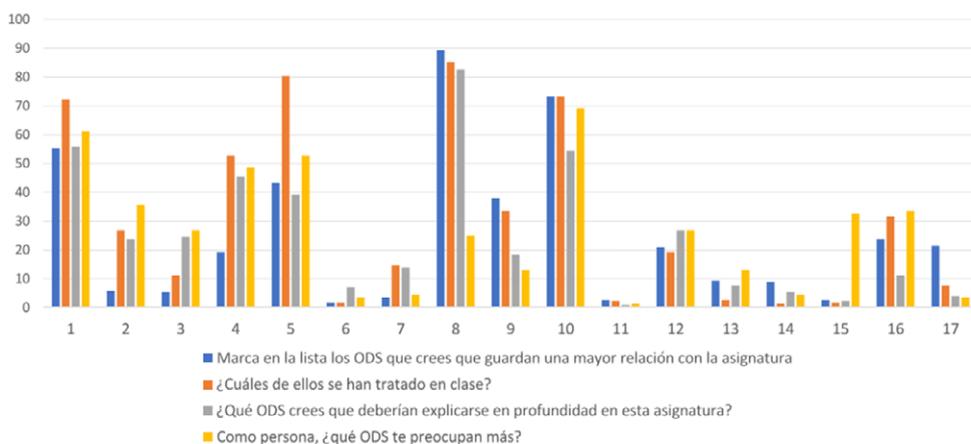
Las cuestiones planteadas en la encuesta son:

1. ¿Conocías con anterioridad los ODS?
2. Marca en la lista (incluida en el mismo documento) los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
3. ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
4. ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
5. Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?
6. Género del/de la alumno/a

En cuanto a la pregunta 1, el 46% de la muestra manifiesta conocer los objetivos con anterioridad. En cuanto a la 6, que considera el género en la muestra, los datos figuran en la tabla 1.

El análisis se centrará en las respuestas a las preguntas 2 a 5. Para mostrar los resultados, se utilizarán gráficos en los que se representa el porcentaje sobre la muestra de alumnos y alumnas que han marcado cada uno de los 17 objetivos en base a cada una de las preguntas. En el gráfico 3.1 se muestra la información agrupada de toda la muestra. En el gráfico 1.3.2 se muestran los datos de los grados y dobles grados de ADE en las dos universidades. De igual forma el gráfico 1.3.3 muestra los datos de los grados y dobles grados de RR.LL. Esta presentación de los datos se justifica en base a los diferentes perfiles del alumnado de ambos grados. Los gráficos 1.3.4 y 1.3.5 muestran los datos globales separados por género.

Gráfico 1.3.1. Estadísticas globales en % - N=224.

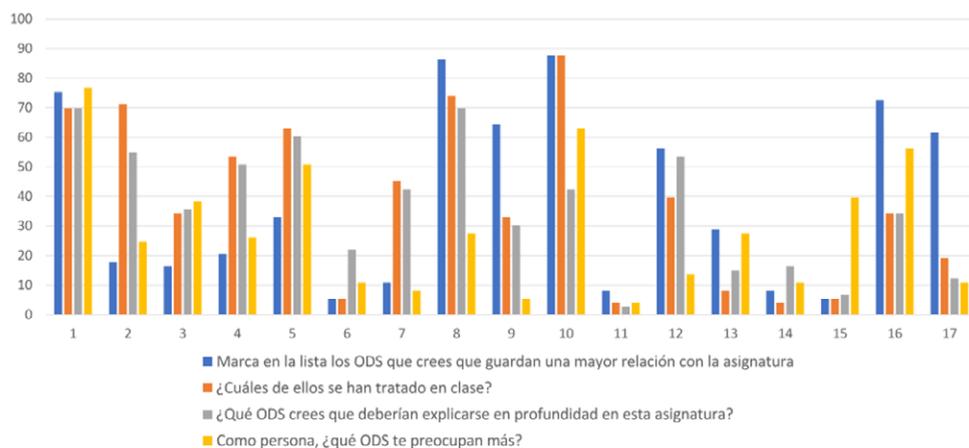


En el gráfico 1.3.1, que se sirve de los datos de la muestra completa, cabe destacar algunos puntos: sin duda, el objetivo número 8 (fomentar el crecimiento y el empleo sostenible) es considerado el más importante dentro de las asignaturas analizadas.

Guarda una mayor relación con las asignaturas para un 89% de la muestra, se ha explicado en clase para el 85% y reconocen que debe profundizarse en él el 83%. Sin embargo, a nivel personal sólo preocupa a un 25%. Otros objetivos como el 10, el 5, el 1, ó el 4 también destacan en cuanto a su relevancia para la asignatura. Entre los objetivos menos relevantes estarían el 11, el 6, el 14 y el 13, vinculados con la sostenibilidad en distintos ámbitos.

Si nos centramos en la pregunta sobre los intereses personales del alumnado vemos algo diferente: el 69% de la muestra considera que el objetivo 10 (reducir las desigualdades) es el más importante, seguido por el 61% que considera clave el objetivo 1 y el 53% que se inclina por el objetivo 5. Vemos que el objetivo 15, apenas relacionado con las asignaturas según las encuestas, preocupa al 33% de la muestra. Los datos agrupados tienen interés, pero ofrecen una visión excesivamente global. Los siguientes gráficos aportarán información más pormenorizada sobre la que pueden obtenerse conclusiones más precisas.

Gráfico 1.3.2. FICO-ADE UPO, ADE UGR, ING-ADE UGR en % - N=73.

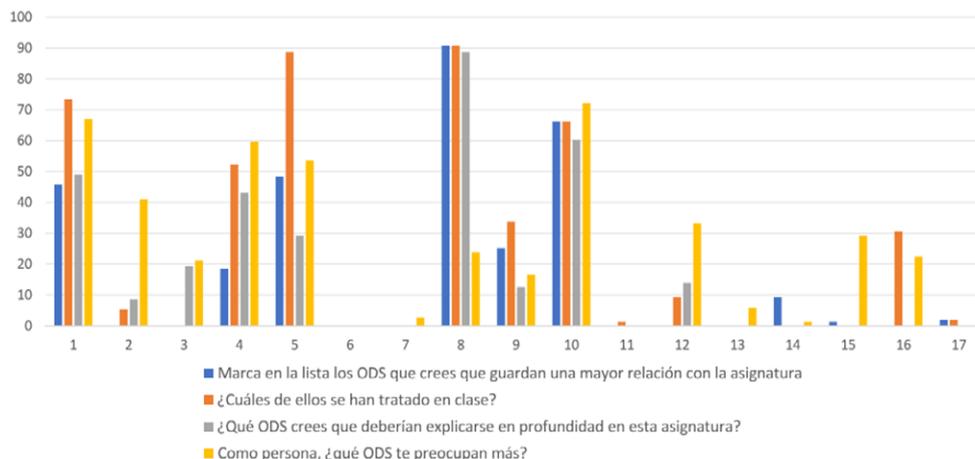


El gráfico 1.3.2 contiene la información de las encuestas realizadas a los grados y dobles grados de ADE. El 88% de los alumnos de ADE ha escogido el objetivo número 10 como el que mayor relación guarda con la asignatura y que ha sido detalladamente tratado en clase, seguido por el 8. Los objetivos 1, 2 y 5 y los 16 y 17 vinculados con los aspectos institucionales del desarrollo son también relevantes para las asignaturas de ADE. Entre los objetivos menos destacados figuran los números 11, 14 y 6. Entre los que más interés despiertan a nivel personal destacan los objetivos 1 (erradicar la pobreza) (77%), 10 (63%), 16 (56%) y 5 (51%).

El gráfico 1.3.3 se centra en los grados y dobles grados de RR.LL. Basta un vistazo para apreciar que el interés está concentrado en un menor número de objetivos que

en el caso de ADE. Entre los alumnos y alumnas de RR.LL., el objetivo 8 es el más relacionado con la asignatura y se ha tratado en clase para más de un 90%, seguido por el 10, el 1 y el 5. Los que menos puntuación obtienen en cuanto su vinculación y desarrollo en la asignatura son, de menor a mayor, los objetivos 6, 11, 17, 7, 13 y 14. Entre los intereses personales, destacan los objetivos 10 (72%), 1 (67%), 4 (60%) y 5 (54%).

Gráfico 1.3.3. RR.LL. UPO, RR.LL. + DCHO UPO, RR.LL. UGR en % N=151.



En el gráfico 1.3.4 se analizan los datos del alumnado masculino de todos los grados de la muestra. Para los alumnos, los objetivos que guardan una mayor relación con la asignatura son el 8 (93%), el 10 (66%) y el 1 (60%), mientras que el resto están por debajo del 30%. Estos mismos objetivos son los que recuerdan haber tratado en clase, junto con el 5 y el 4 y consideran que los objetivos 2 y 12 deberían haberse explicado de forma más detallada. Los objetivos menos destacados serían los números 11, 6 y 14. En cuanto a los intereses personales, cabe destacar el 1 que con un 75% está muy por encima del resto, entre los que destacan el 10 con un 58% y, 2 y el 8 por debajo del 50%.

Por último, el gráfico 1.3.5 analiza las respuestas del alumnado femenino, que coincide con sus compañeros en citar el objetivo 8 como el más relacionado con las asignaturas (86%), seguido por el 10 y el 5. Entre los objetivos tratados en clase, las alumnas optan por señalar el 5 (igualdad entre los géneros) con un 88%, seguido de cerca por el 8, el 1 y el 10. Entre los menos destacados, figura con diferencia el 11.

En cuanto a los intereses personales de las alumnas destaca (y esto no es una sorpresa) el objetivo 5 (84%), seguido por el 10 y a mayor distancia el 1 y el 4. Merece mención el interés por el objetivo 15 (sostenibilidad de los ecosistemas) que preocupa al 35%, a pesar de que consideran que no está relacionado con la asignatura, que no se ha tratado y que no sería necesario profundizar sobre el mismo en el temario.

Gráfico 1.3.4. Hombres – Todos los grupos en % N=100.

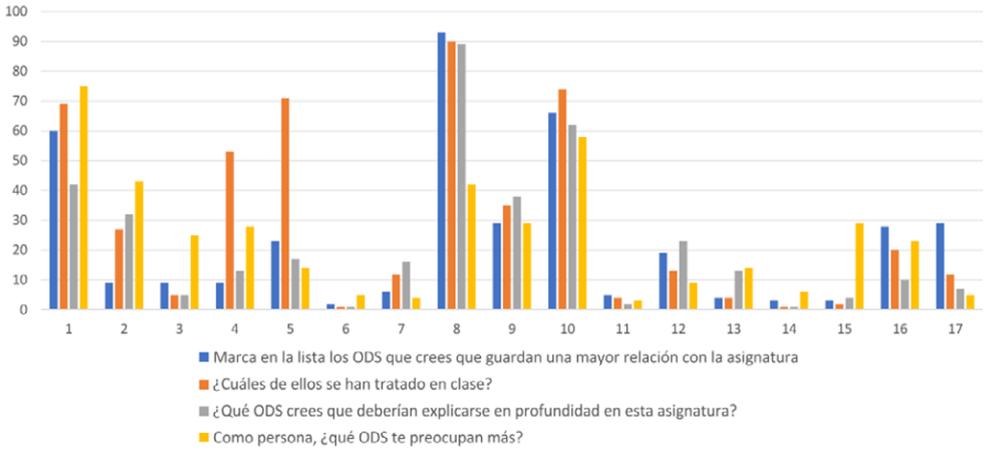
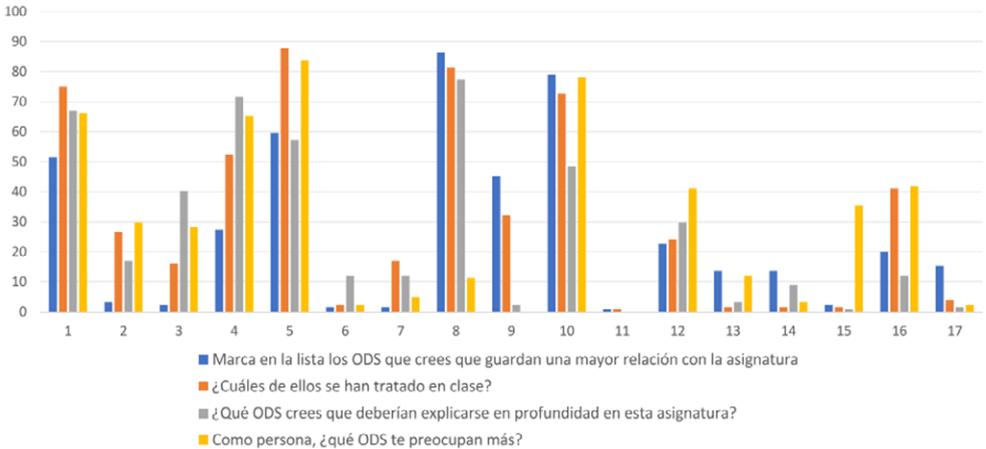


Gráfico 1.3.5. Mujeres – Todos los grupos en % N=100.



1.3.5. Conclusiones

Las universidades, por el papel que juegan en la sociedad, tienen una gran responsabilidad en la difusión e implementación de los ODS. En el ámbito de la docencia los objetivos son susceptibles de difundirse en todas las facultades, pues implican en mayor o menor medida las principales áreas de conocimiento humano, pero es debido a su relación directa con las actividades productivas y los efectos de éstas y con el bienestar humano que facultades como las de ciencias económicas y relaciones laborales deben considerarlos especialmente relevantes. Más allá de relacionar los

ODS con metodologías docentes, el presente texto pretende obtener información sobre la percepción de los alumnos de los grados de ADE y de RR.LL., así como sobre sus intereses personales.

De la observación de los resultados de la encuesta se obtienen algunas conclusiones relevantes. Tanto los grupos de ADE como de RR.LL. comparten como objetivos más importantes los números 8, 10 y 1. Los de ADE muestran también interés por el 16, mientras que los de RR.LL. optan por añadir a su selección el 4 y el 5, menos destacados por sus compañeros de económicas. En cuanto a los objetivos considerados menos interesantes, encontramos los 11, 9 y 7 en los grados de ADE y los 6, 11 y 17 en RR.LL.

Cuando se tiene en cuenta el género, hombres y mujeres coinciden en destacar los objetivos 8 y 10, aunque en tercera posición los hombres se inclinan por el 1 mientras que las mujeres lo hacen por el 5. En cuanto a los intereses personales, los objetivos 1, 10, 2 y 8 son los más valorados por los hombres mientras que las mujeres optan por los números 5, 10, 1 y muestran poco interés por el 8. En lo que se refiere a los objetivos menos valorados, hombres y mujeres puntúan muy poco los números 11, 17, 6 y 14.

En definitiva y a nivel global, es bien patente que en opinión del alumnado consultado existen objetivos “de primera división” (8, 10, 1, 5, 4) y otros que despiertan menor curiosidad, hasta el extremo que no los reconocen, aunque hayan sido tratados en las asignaturas estudiadas (11, 6, 7, 14, 17). Cabe preguntarnos, como docentes, si debemos esforzarnos para aumentar su visibilidad o centrarnos en los más identificables.

Al tratarse de asignaturas de primer año, H^a de las RR.LL. e H^a Económica pueden suponer un primer contacto entre los nuevos alumnos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los conceptos relacionados con éstos pueden incluirse de manera transversal en la parte teórica del temario o bien de manera específica en seminarios o en la parte práctica de estas asignaturas. La información que muestra la encuesta aquí presentada puede resultar útil para realizar una apuesta más decidida por la incorporación de los ODS en la docencia de nuestra disciplina, cuyos planes docentes ya están sobrecargados para el tiempo disponible.

1.3.6. Bibliografía

Chacón, Rosa M.^a, Nila Montbrun y Victoria Rastelli (2009). La educación para la sostenibilidad: rol de las universidades. *Argos*, 26(50), pp. 50-74. Documento en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372009000100004&lng=es&tlng=es.

Ferrer Carbonell, Elsi A., Jesús Lazo Machado y Allán Pierra Conde (2004). "Universidad y desarrollo sostenible". *Revista de Pedagogía Universitaria*. Vol. 9, Núm. 3, pp 86-95.

Miñano, Rafael, García, Marta (Eds) (2020). Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas. Madrid: Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). Documento en: https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf

Ramos Torres, Débora I. (2021). "Contribución de la educación superior a los ODS desde la docencia". *Revista Española de Educación Comparada*, Núm. 37 (enero-junio), pp. 89-110.

REDS (2020). Cómo evaluar los ODS en las universidades. Documento en: <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/04/Gui%CC%81a-COMO-EVALUAR-ODS-2020- AAFE.pdf>

SDSN Australia/Pacific (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne. Documento traducido al español en: <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

1.3.7. Anexo: Encuestas (respuestas en %)

ESTADÍSTICAS GLOBALES EN % N= 224

Marca en la lista los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
 ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
 ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
 Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	55	6	5	19	43	2	4	89	38	73	3	21	9	9	3	24	21
2	72	27	11	53	80	2	15	85	33	73	2	19	3	1	2	32	8
3	56	24	25	46	39	7	14	83	18	54	1	27	8	5	2	11	4
4	61	36	27	49	53	4	4	25	13	69	1	27	13	4	33	33	4

ESTADÍSTICAS FICO-ADE UPO, ADE UGR, ING-ADE UGR EN % N=73

Marca en la lista los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
 ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
 ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
 Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	75	18	16	21	33	5	11	86	64	88	8	56	29	8	5	73	62
2	70	71	34	53	63	5	45	74	33	88	4	40	8	4	5	34	19
3	70	55	36	51	60	22	42	70	30	42	3	53	15	16	7	34	12
4	77	25	38	26	51	11	8	27	5	63	4	14	27	11	40	56	11

ESTADÍSTICAS RR.LL. UPO, RR.LL. + DCHO. UPO EN % N=151

Marca en la lista los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
 ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
 ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
 Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	46	0	0	19	48	0	0	91	25	66	0	0	0	9	1	0	2
2	74	5	0	52	89	0	0	91	34	66	1	9	0	0	0	30	2
3	49	9	19	43	29	0	0	89	13	60	0	14	0	0	0	0	0
4	67	41	21	60	54	0	3	24	17	72	0	33	6	1	29	23	0

ESTADÍSTICAS POR GÉNERO - HOMBRES EN % (TODOS LOS GRUPOS)

Marca en la lista los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
 ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
 ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
 Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	60	9	9	9	23	2	6	93	29	66	5	19	4	3	3	28	29
2	69	27	5	53	71	1	12	90	35	74	4	13	4	1	2	20	12
3	42	32	5	13	17	1	16	89	38	62	2	23	13	1	4	10	7
4	75	43	25	28	14	5	4	42	29	58	3	9	14	6	29	23	5

ESTADÍSTICAS POR GÉNERO - MUJERES EN % (TODOS LOS GRUPOS)

Marca en la lista los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura
 ¿Cuáles de ellos se han tratado en clase?
 ¿Qué ODS crees que deberían explicarse en profundidad en esta asignatura?
 Como persona, ¿qué ODS te preocupan más?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	52	3	2	27	60	2	2	86	45	79	1	23	14	14	2	20	15
2	75	27	16	52	88	2	17	81	32	73	1	24	2	2	2	41	4
3	67	17	40	72	57	12	12	77	2	48	0	30	3	9	1	12	2
4	66	30	28	65	84	2	5	11	0	78	0	41	12	3	35	42	2

1.4. ODSesiones de Historia Económica: Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Martínez-Carrión, José Miguel
Candela Martínez, Begoña
González Arce, José Damián
Ramon-Muñoz, Josep-Maria
(Universidad de Murcia)

1.4.1. Introducción

En un encuentro celebrado en la Casa de Velázquez (Madrid) hace aproximadamente quince años¹⁴, Jordi Nadal, entonces profesor emérito, comentó que de impartir docencia de Historia Económica lo haría de un modo diferente a los programas convencionales basados en la sucesión de grandes etapas cronológicas. Partiendo del presente, Nadal sugería identificar los principales problemas o retos a los que se enfrenta la humanidad y darles contenidos desde una perspectiva histórica. Consciente de que los cambios habían sido dramáticos en el último medio siglo y la escala de los principales hitos se había modificado ligeramente, Nadal alentaba a los historiadores económicos a reconocer los de mayor alcance global y darles un recorrido de largo plazo. El planteamiento de Nadal no era novedoso, encontraba eco entre los economistas y algunos historiadores económicos. De hecho, la cuestión se debatía reiteradamente en algunos de los encuentros de didáctica de historia económica desde comienzos de la década de 1990. Además, enlaza con el dicho conocido que cada generación reescribe la historia y tiene preguntas distintas a las de generaciones precedentes. La mayoría de historiadores económicos asumimos esta idea y, por ello, se han modificado contenidos y disponemos de manuales que incorporan nuevas realidades económicas y viene adaptándose a los marcos cambiantes más recientes. Podemos estar de acuerdo en que un enfoque más dinámico que preste atención a las transformaciones recientes se hace más certero y notorio a medida que los tiempos cambiantes se aceleran.

Diagnosticar los grandes retos a los que se enfrenta la humanidad presente no es una tarea fácil ya que depende de criterios. Las cuestiones que aborda la Historia Económica son múltiples y heterogéneas. No sólo se ocupa de temas que preocupan a la Economía. Su ámbito es cada vez más interdisciplinar y abarca aspectos de

14. Su intervención tuvo lugar en junio de 2006, con motivo de la presentación de un libro de historia económica comparada: Carlos Barciela, G. Chastagneret y Antonio Escudero (eds.). *La Historia Económica en España y Francia. Siglos XIX y XX*, Universidad de Alicante, Alicante, 2006.

las ciencias sociales relacionados con la demografía, la geografía, la antropología y hasta de las ciencias de vida, en tanto que se ve afectado por las transformaciones ambientales que estamos comprobando con el cambio climático. Abarcarlos todos es imposible y aún encuadrarlos en un solo cuatrimestre que, además de las clases teóricas, requiere de diversas actividades con nuevas metodologías participativas que implican al estudiantado. Se hace imprescindible hacer una selección. En los últimos tiempos, la Organización de Naciones Unidas (ONU) se ha encargado de ello mediante los ‘Objetivos del Desarrollo Sostenible’ y su implementación a través de la Agenda 2030. Esta iniciativa identifica los mayores desafíos a los que se enfrenta la humanidad y también el planeta.

Desde hace años, Naciones Unidas reconoce un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos a los que se enfrenta nuestro mundo. En 2000, tomaron cuerpo con la denominación “Objetivos del Desarrollo del Milenio”. En septiembre de 2015, todos los estados miembros de la ONU aprobaron en su Asamblea General 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) y establecieron un plan para alcanzarlos que forman parte de la Agenda 2030, para las personas y para el planeta. En 2019, los líderes mundiales se movilizaron para que la aplicación de tales objetivos se llevara a cabo en tres niveles: mundial, local e implicaran a todas las personas. Desde entonces, las instituciones internacionales y las gubernamentales, a escala nacional, regional y local, llevan a cabo ambiciosos programas para alcanzar los ODS en 2030¹⁵. Pero impulsar las transformaciones necesarias requieren esfuerzos de muchos ámbitos, incluyendo el universitario.

La Universidad de Murcia (UMU) es una de las instituciones de educación superior que se adhirió tempranamente al programa de Naciones Unidas. Desde el curso 2018-19 y bajo el liderazgo del proyecto “ODSesiones”, la UMU impulsa los Objetivos de Desarrollo Sostenible para implementar la Agenda 2030.

ODSesiones es un proyecto transversal que, con actividades específicas cada mes, *“une a facultades, centros, ONG’s, administraciones públicas, empresas, expertos, investigadores y estudiantes para crear conciencia de la situación en la que vivimos y tratar de mejorarla”*¹⁶. El calendario de actividades comenzó a comienzos de 2019 y su clausura está prevista en febrero de 2022. Su planteamiento se adecúa al desempeño de la sostenibilización curricular que llevan a cabo muchas universidades. El objetivo es integrar el espíritu del desarrollo sostenible en el diseño y desarrollo de los contenidos disciplinares. La Facultad de Economía y Empresa de la UMU está inmersa en esta tarea y, en septiembre de 2020, creó un Grupo de Trabajo a propósito con un proyecto piloto para la elaboración de mapas de sostenibilidad. Se trata de

15. Sobre los ODS y la Agenda 2030 de Naciones Unidas:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

16. Sobre el proyecto ODSesiones de la UMU:
<https://www.um.es/web/17odsiones/proyecto/proyecto>

implementar contenidos transversales básicos en sostenibilidad e instrumentos para la sostenibilización curricular en la Facultad, sobre todo en el Grado en Economía¹⁷.

Independientemente de esta iniciativa, algunos profesores de Historia Económica veníamos incorporando nuevos contenidos que reflejaban, además de los cambios económicos y empresariales, otros fenómenos que recogían los cambios ambientales e institucionales y prestaba mayor atención al desarrollo humano y el bienestar. Este planteamiento, algo más transversal, estaba motivado por el hecho de impartir docencia en otros grados, además de hacerlos los de ADE y Economía. Sin embargo, aprovechando la iniciativa del proyecto ODSesiones de la UMU optamos por desarrollar un Proyecto de Innovación Docente sobre “*ODSesiones de Historia Económica. Un proyecto colaborativo para implementar los Objetivos del Desarrollo Sostenible*”.

1.4.2. La Historia Económica en la Sostenibilización curricular y los ODS

¿Por qué impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el estudiantado?
¿Qué lugar ocupa la Historia Económica en la comprensión de la dinámica de los ODS?
¿Qué pretendemos con este proyecto?

Durante la última globalización y con la aceleración de los cambios ambientales y las profundas transformaciones socioeconómicas, políticas e institucionales, la docencia y las competencias del estudiantado se han visto afectadas en los últimos tiempos. El conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades fundamentado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se halla inmerso en una verdadera reestructuración que inspira al diseño de los planes de estudio universitarios. Las demandas de las comunidades y sociedades locales son también las de unas sociedades globales, mucho más interconectadas gracias a la digitalización de los sistemas de información y comunicación y una nueva revolución tecnológica que está dando paso a la Cuarta Revolución Industrial. Los problemas globales son desafíos que también afrontan las sociedades y/o comunidades locales y viceversa. Atender a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) e implementar la Agenda 2030 constituye, por tanto, uno de los principales retos del sistema universitario.

La Universidad es clave para implementar la Agenda 2030 en un doble cometido, en su ámbito docente e investigador y como agente de cambio en el ámbito de su compromiso social. En el ámbito más propio que le ha caracterizado, el de la investigación, un cuerpo cada vez más numeroso de académicos ocupa su trabajo preferente en examinar la evolución y el impacto de los ODS en las comunidades locales y a escala global. Algunos de los objetivos, como la erradicación del hambre, la po-

17. Para los resultados de este proyecto, ver Molera et al. (2021).

breza y la desigualdad, han sido centrales en las agendas de investigación y recobran un renovado interés con diversas metodologías analíticas y perspectivas globales, como prueban numerosos proyectos impulsados desde las ciencias sociales. En paralelo, la lucha contra el cambio climático y la apuesta por las energías renovables, no contaminantes, así como el esfuerzo por unas ciudades y comunidades sostenibles, conservacionistas con los ecosistemas terrestres y marinos, cuentan con una amplia trayectoria de investigación desde las ciencias de la vida y las ciencias naturales. Asimismo, los estudios sobre el bienestar medido por el acceso a la salud y la educación, el agua potable y el saneamiento, al trabajo decente y la equidad de género, entre otros, es compartida por científicos de cualquier ámbito. De forma casi unánime, la comunidad científica reclama instituciones sólidas, más justas y solidarias, y alianzas globales que permitan lograr compromisos y resultados tangibles con el desarrollo sostenible. En el ámbito docente, la relevancia de la educación con la sostenibilidad es evidente, como se ve en el ODS 4 (Educación de calidad). Recientes estudios en todo el mundo refuerzan el creciente reconocimiento de que la educación jugará un papel clave en el esfuerzo global para lograr los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU¹⁸. En España, cobra empuje la integración de la educación orientada hacia los principios de sostenibilización curricular (Antúnez et al. 2017; Serrate et al. 2019; Cubero 2019; Ramos Torres 2021). Son numerosos los profesores que incorporan los ODS a la actividad docente y por parte de las instituciones de educación superior y las universidades existe un mayor compromiso con la idea de formar profesionales capaces de desafiar los retos de la Agenda 2030. Sin embargo, los esfuerzos son todavía insuficientes como desvela algún estudio con opiniones del estudiantado universitario (Valderrama-Hernández, 2019).

Como agente transformador, la Universidad está implicada en concienciar al estudiantado sobre los problemas del entorno de una forma integral y crítica. El desarrollo de competencias concretas y habilidades para el alumnado en torno al desarrollo sostenible se valora en la universidad española desde 2005, con el primer documento de sostenibilización curricular aprobado por el Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible (2005). Este grupo fue creado por la Conferencia de Rectores para las Universidades Españolas (CRUE) en 2002. Entonces, se señaló la importancia de formar a personas proactivas que fueran “*capaces de tomar decisiones responsables, adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización y promover el respeto a la diversidad y la cultura de la paz*” (CRUE, 2005). En ese mismo año 2005, la UNESCO respaldó la importancia de integrar la sostenibilidad en la formación del profesorado. Desde entonces, este organismo ha emitido una serie de directrices y recomendaciones destinadas a reorientar la formación del profesorado (UNESCO, 2017). En este contexto destacó el proyecto de University Educators for

18. Comienzan a ser numerosos los estudios bibliométricos que mapean el abordaje de los ODS en la educación superior, Salas-Zapata et al (2028), Hallinger et al. (2019), Grosseck et al (2019), Prieto et al. (2021).

Sustainable Development (UE4SD), basado en una asociación de instituciones de educación superior para el desarrollo sostenible en toda Europa, que estuvo vigente hasta 2016¹⁹.

Al cabo de casi dos décadas, el compromiso del Ministerio de Universidades del Gobierno de España con la Agenda 2030 parece firme. Al menos, según señala el borrador de un *Real Decreto de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y de centros universitarios*, difundido en marzo de 2021 y que sustituiría al RD 420/2015, de igual denominación. De acuerdo con este borrador, los profesionales surgidos de las Universidades tendrían que ser “*capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, edad, ideología, religión, clase social o interseccional, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*”²⁰. En definitiva, se desea promover una formación crítica y holística de los educandos sobre los problemas globales más relevantes, lo cual exige, además, dotarles de contenidos, herramientas y procedimientos que le capaciten para afrontar los retos de una sociedad y economía sostenibles.

Transformar el presente exige conocer el pasado. Ésta es una máxima popularmente extendida. Conocer la historia de las temáticas que desafían los ODS, la dimensión de su dinámica o la evolución más reciente permite ampliar el conocimiento de las personas y de los profesionales comprometidos con la consecución de la Agenda 2030. Por ello, el tratamiento transversal de los procesos de transformación que impulsa la Agenda de Naciones Unidas encaja bien con los contenidos de una Historia Económica más centrada en el abordaje de los múltiples aspectos del crecimiento económico y el desarrollo humano sostenibles. Por lo que sabemos, no hay tantas asignaturas que permitan albergar contenidos transversales y tratar conjuntamente las trayectorias de los problemas sociales, económicos y ambientales más relevantes que desafían las sociedades actuales²¹. El marco diseñado por Naciones Unidas ofrece una excelente oportunidad para hacer más visible la materia de Historia Económica, sea Mundial o de España. Este asunto de la visibilidad no es baladí para una materia que se ha visto asediada en los últimos tiempos por la presión de otras muchas materias en los centros de Economía y Empresa y, en algunos casos, hasta quedar arrinconada.

19. El propósito y enfoque del proyecto UE4SD es reorientar el plan de estudios de educación superior para el desarrollo sostenible mejorando el apoyo a los educadores universitarios para desarrollar competencias profesionales en Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://www.ue4sd.eu/>

20. <https://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2021/03/03-2021-RD-ordenacion.pdf>

21. Ha habido numerosos ensayos de revisión de los enfoques sobre el crecimiento económico que atienden al desarrollo sostenible. Desde el ámbito de la historia económica podría citarse el de Tello (2005).

Aprovechar esta oportunidad puede ser una forma de llamar la atención sobre la importancia que tiene la materia para la comprensión de los problemas que padecen las sociedades actuales. El coste no es demasiado alto y todo depende de los objetivos y del contexto.

Desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 aprobara el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” y los ODS²², el interés por estas temáticas no ha dejado de crecer en el mundo académico. Las implicaciones de las instituciones de educación superior para impulsar la Agenda 2030 es cada vez más extendida. Las universidades y las instituciones de educación superior probablemente amplíen su oferta educativa en esta década de 2020 con nuevas materias, cursos y asignaturas que abordan los ODS. A medida que las universidades amplíen su compromiso como agentes de cambio transformacional se diseñarán programas de aprendizaje conducentes a la formación de profesionales que puedan tomar decisiones con criterios de sostenibilidad²³. La Historia Económica puede ser decisiva para identificar los logros de los ODS con enfoques dinámicos y perspectivas de muy largo plazo. Estos enfoques son además necesarios para el análisis y la comprensión de los problemas actuales, dado que la mayoría son estructurales y hunden sus raíces en el pasado²⁴.

Para el abordaje del crecimiento económico y sus implicaciones en el bienestar humano, que es el principal cometido de la disciplina, los historiadores económicos estamos cada vez más familiarizados con el uso de importantes bases de datos, recursos e indicadores que ofrecen una imagen más holística de la economía global. Vamos ‘más allá del PIB’, como medida convencional de la riqueza. Nos interesan otras dimensiones del bienestar, lo cual nos lleva a explorar, entre otros temas, la pobreza, el agotamiento de los recursos, la pérdida de biodiversidad, la salud y la calidad de vida. Por ello recurrimos a evidencia histórica que nos muestre los cambios seculares teniendo en cuenta los contextos demográficos, sociales, medioambientales, políticos/institucionales, incluso culturales. El enfoque interdisciplinar que a menudo

22. UNCTAD. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.

23. Esta idea se destaca en estudios recientes Mallow et al. (2020) impulsados por la International Association of Universities (IAU)

24. Algunos ensayos recientes muestran los avances de los mayores problemas que sufre buena parte de la humanidad. De ver como ejemplo, Norberg (2018, [2016]). Con estadísticas y enfoques globales más sólidos, mucho menos complacientes, ver las contribuciones colectivas de van Zanden et al. (2014), Moatsos (2021). Estas dos obras forman parte de un proyecto impulsado por el Centre on Well-being, Inclusion, Sustainability and Equal Opportunity (WISE) de la OCDE sobre la evolución del bienestar global y la desigualdad desde 1820. Ambos informes recopilan y documentan las estimaciones desarrolladas a través de los Proyectos Clio-Infra y Maddison, presentando los datos, discutiendo las fuentes y sus limitaciones.

nutre a la Historia Económica es una de las mayores fortalezas de la materia y es reconocida en el ámbito de la Economía y las Ciencias Sociales²⁵.

Si nos atenemos a los objetivos señalados en la planificación docente de las materias de Historia Económica en varios grados de la Facultad de Economía y Empresa de la UMU, comprobamos la idoneidad de los contenidos tradicionales con los ODS. Tomando como ejemplo una de las asignaturas en las que se ha desarrollado la experiencia, la Historia Económica (código 3617) impartida en el Grado en Marketing de la UMU, en la presentación de su Guía Docente se explicita que la asignatura “*aporta los conocimientos básicos sobre la evolución de la economía mundial y se centra en los determinantes de los niveles de vida y del desarrollo económico en el muy largo plazo, así como el instrumental necesario para comprender las rutas del crecimiento económico y del bienestar humano*”. Prosigue con la necesidad de comprender “*la importancia que tienen las instituciones, las políticas públicas y la dinámica de los mercados para escapar de la pobreza e impulsar la innovación y la prosperidad económica*”. Entre los principales objetivos, se destacan los siguientes [en corchete, señalamos su relación con los 17 ODS]:

- *Aprender la dimensión histórica del crecimiento económico, del bienestar humano y la desigualdad.* Este simple enunciado está relacionado con los siguientes ODS: [ODS 1: Fin de la pobreza, ODS 2: Hambre cero, ODS 3: Salud y bienestar, ODS 4: Educación de calidad, ODS 5: Igualdad de género, ODS 6: Agua limpia y saneamiento, ODS 7: Energía asequible y no contaminante, ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 10: Reducción de las desigualdades].
- *Comprender el papel de las instituciones y de las políticas públicas* [ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas; ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos].
- *Conocer el origen de los mercados modernos de capital y trabajo, así como los procesos de integración económica y globalización.* [ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles; ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos].
- *Reconocer la importancia que tienen la innovación y el cambio tecnológico en el crecimiento y la competitividad* [ODS 9: Industria, innovación e infraestructura].
- *Analizar los cambios en el consumo y la demanda y su impacto en la economía y el bienestar* [ODS 12: Producción y consumo responsables, pero también con los ODS 3 y 4].

25. El historiador económico R. W. Fogel fue reconocido por la academia sueca con el Nobel en el ámbito de las ciencias económicas en 1993, pero su contribución previa y, sobre todo, su obra póstuma tiene un marcado ámbito interdisciplinar; abarca aspectos que han interesado a especialistas de la demografía, la antropología, la biología humana y hasta de las ciencias médicas. Ver Hauptert (2019).

Podemos discutir la idoneidad de los objetivos de la materia y su relación con los ODS, pero una reflexión sosegada nos haría comprender que están más entrelazados de lo que pensamos. Un ejemplo, es el enfoque de la desigualdad, uno de los problemas más acuciantes en las sociedades actuales e históricas y forma parte del ODS 10. Dicho objetivo promueve la reducción de la desigualdad en diversas dimensiones, principalmente económicas, como la de ingresos, entre países y dentro de los países. Y también promueve la inclusión económica de todas las personas, independientemente de su género (relacionado con el ODS 5), raza o etnia. La reducción de las desigualdades implica tener acceso a los nutrientes (ODS 2), a la salud (ODS 3) y la educación (ODS 4), al agua e infraestructuras de saneamiento (ODS 6), pero también el acceso a la vivienda y energías sostenibles (ODS 7 y 11) que permiten más bienestar, reducen la pobreza (ODS 1 y 3) y la contaminación (ODS 13) y, por supuesto, aminoran los conflictos. Logros que, sin duda, mejoran con más alianzas y cooperación entre países e instituciones (ODS 16 y 17).

Siguiendo con este esquema, podemos dilatar sus conexiones y argumentar que la reducción de la desigualdad también está relacionada con un uso más sostenible de los recursos y la biodiversidad. Si el acceso a los nutrientes que es el sustento de la vida humana depende de la tierra y del océano, está claro que tenemos que prestar más atención a la vida de los ecosistemas terrestres y marinos (ODS 14 y 15). Si el cambio climático erosiona la biodiversidad y, por tanto, afecta al conjunto de los ecosistemas, parece razonable analizar los costes ambientales del crecimiento económico en relación con el cambio climático (ODS 13). La disponibilidad de recursos naturales condiciona, por tanto, la producción de bienes y servicios, y la calidad de éstos depende de una gestión más sostenible, incluyendo instituciones sólidas, que eviten el derroche y el desperdicio y la corrupción (ODS 17). Ello redundará en una mayor equidad, pues supone implementar una producción y consumo responsables (ODS 12) que posibilitará que podamos disfrutar de los escasos recursos disponibles al conjunto de la población. Podríamos seguir dilatando y ampliando las conexiones entre los diferentes ODS con la desigualdad. La idea que subyace es que la mayor parte de los problemas que sufre la humanidad y aborda la Agenda 2030 están relacionados entre sí, incluyendo los que afectan a la vida del planeta. Explicar la sostenibilidad se hace más comprensible desde la historia económica si ésta aborda los cambios ambientales que han afrontado las sucesivas generaciones. Bajo este enfoque, el objetivo es explicar una historia económica de las personas en relación con la historia del planeta. ¿Por qué no explicar, entonces, qué es el Índice Planeta Vivo elaborado por WWF y cómo ha evolucionado? Este índice informa cómo la creciente destrucción de la naturaleza por parte de la humanidad está teniendo impactos catastróficos no solo en las poblaciones de vida silvestre sino también en la salud humana y en todos los demás aspectos de nuestras vidas²⁶. Este índice se suma a otros índices de sostenibilidad, como el

26. Sobre el Índice Planeta Vivo ver <https://ourworldindata.org/living-planet-index-decline>

de la huella ecológica, y los que miden el desarrollo humano y el bienestar físico de las personas, la calidad de vida, en definitiva, abordan la sustentabilidad. La oportunidad que tenemos para ofrecer a nuestros educandos una dimensión holística de los problemas actuales que están entrelazados es extraordinaria.

Por último, no hay que olvidar que se requieren herramientas y procedimientos que capaciten al educando para afrontar los retos de una sociedad y economía sostenibles. Entre las herramientas más corrientes al uso del profesorado figuran las metodologías colaborativas o participativas. El trabajo colaborativo entre el estudiantado facilita desarrollar competencias y habilidades en torno a la promoción del desarrollo sostenible. El objetivo es concienciar y hacer partícipe al alumnado sobre los problemas que preocupan al mundo actual desde la historia económica, analizando la dinámica de la pobreza, la desigualdad, el consumo y la producción responsables, el impacto del cambio climático y las formas de combatirlo, entre otros.

1.4.3. El proyecto ‘ODSesiones de Historia Económica’.

Objetivos y actividades

El Proyecto ‘ODSesiones de Historia Económica’ (ODShe) desea implementar los ODS en el entorno de las aulas de la UMU y, como hemos expuesto en secciones anteriores, reconoce que los programas de la asignatura de Historia Económica son pertinentes para mejorar el conocimiento de dichos objetivos entre el estudiantado. El proyecto lo llevamos a cabo en el curso 2020-2021. De algún modo, los profesores del proyecto venimos realizando actividades en los cursos pasados relacionadas con diversos aspectos de los ODS, pero en este curso académico se enmarca dentro del programa de “Proyectos y acciones de innovación y mejora en la UMU, que ha supuesto una mayor implicación y compromiso de su diseño en la Modalidad A: Metodologías colaborativas y participativas para el alumnado (Proyecto. Ref. 2062). El Proyecto ODShe se ha desarrollado en las asignaturas de Historia Económica de los Grados en Marketing, de la programación conjunta en ADE y Derecho (ambos en 1º, primer cuatrimestre), Economía (1º, segundo cuatrimestre) y de Historia Económica Contemporánea en el Grado en Sociología (2º, primer cuatrimestre). El conjunto de actividades programadas en las aulas ha sido muy similar en las asignaturas de los tres primeros grados, a diferencia del Grado en Sociología.

Con este Proyecto se persiguen tres objetivos:

1. Profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con los ODS que dinamicen el proceso de aprendizaje de la Historia Económica.
2. Alentar la participación de los estudiantes en las actividades de clase sobre ODS y fomentar las habilidades de comunicación, de expresión oral y escrita de los estudiantes.
3. Sensibilizar a los estudiantes de los problemas de insostenibilidad y concienciar acerca de la importancia de alcanzar estos objetivos ambiciosos.

El primer objetivo ha sido profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con los ODS. Conviene señalar que, en ningún caso, hemos modificado el programa convencional basado en seis temas que abordan cronológicamente las grandes etapas de la historia económica. Cambiar el programa al modo que sugería Nadal en 2006 o al estilo de la OCDE (*How was life? 2024-2021*) requiere de un cambio mucho más profundo, que no era el propósito de este primer proyecto. Con este proyecto, sólo ahondamos en cuestiones relacionadas con los ODS que tradicionalmente aparecen en los temas, sólo que ahora incorporamos algunos contenidos y retos de ODS que no figuran en el programa. Aspectos que, aún, figurando, se han sacrificado en los últimos años por falta de tiempo. En nuestro caso, optamos por integrar evidencia histórica desde visiones cercanas al desarrollo de sociedades sostenibles. Siguen siendo centrales los aspectos relacionados con la equidad y el bienestar humano desde, al menos, la Revolución Industrial. El objetivo ha sido acercar la asignatura a los retos de la sostenibilidad.

Ejemplos de aspectos temáticos en los que hemos ahondado que enlazan con ‘Objetivos del Desarrollo Sostenible’ son:

- Los factores que determinan la persistencia de la pobreza en las sociedades tradicionales (al menos, hasta el siglo XIX en Occidente) y los desafíos para su erradicación en el mundo en desarrollo durante el siglo XX constituyen uno de temas centrales de la asignatura (ODS 1). Como en los siguientes retos de los ODS, empleamos el uso de indicadores proporcionados por Naciones Unidas de estudios recogidos en las bases de datos de *Our World in Data*. Nos apoyamos en algunas contribuciones de economistas, como Sachs (2005), Collier (2008), Duflo y Banerjee (2019), entre otros.
- La lucha contra el hambre (ODS 2) y el papel que desempeñan las instituciones y las innovaciones técnicas desde el siglo XVIII. Seguimos el planteamiento del ‘Gran Escape’ (Deaton). Destacamos la función de la agricultura en los países en desarrollo, las transformaciones agrarias que sufrieron muchos países con la ‘revolución verde’ entre 1960 y 1980 y los efectos ambientales ocasionados, incluyendo aspectos de la seguridad alimentaria global, fenómeno decisivo en la calidad de vida y el estado nutricional. Usamos, por discutible que sea, la teoría de la ‘evolución tecnofisio’ de Fogel y Costa para explicar las sinergias entre tecnología, medio ambiente y mejoras de la nutrición. También explicamos la transición nutricional y la doble carga de la malnutrición que atraviesan las sociedades desarrolladas y en desarrollo (ODS 3).
- El acceso equitativo a la salud y la educación como fuentes de la riqueza de un país y el contexto institucional que lo impulsan (ODS 3 y 4). Prestamos atención a los orígenes del Estado del Bienestar, que garantiza una vida saludable y promueve la calidad de vida para el conjunto de las personas en todas las edades, al menos desde finales del siglo XIX y sobre todo desde mediados del siglo XX. Seguimos parte del planteamiento de Fogel y discípulos (Floud, Harris) para explicar la conquista de la salud. Junto a los avances en la edu-

cación de calidad, son cuestiones centrales que aparecen en la mayoría de los temas. La mayoría de los aspectos enunciados en los ODS 1, 2, 3 y 4 son considerados ampliamente en el Tema 1 ('El crecimiento económico a largo plazo'). El desarrollo humano durante la globalización viene siendo un aspecto central para el que usamos los trabajos recientes de Prados de la Escosura (incluida la charla dada en la Facultad²⁷) y del PNUD. El mensaje de Prados de la Escosura fue claro: "El bienestar humano requiere de ir más allá del PIB per cápita, requiere de una visión multidimensional".

- La desigualdad de género, motivación del ODS 5, es analizada desde antes de la industrialización (proto-industrialización o industria rural dispersa) y, sobre todo, con la difusión de la Revolución Industrial que impulsó mercados de trabajo segmentados con fuertes diferencias salariales. Usamos los estudios de Humphries y otras autoras sobre el empleo infantil y femenino durante la industrialización. Destacamos el desarrollo del sufragismo y los avances de la igualdad de género a lo largo del siglo XX, que han ido erosionando las normas sociales discriminatorias, y del liderazgo femenino en el mundo empresarial y en el seno de las instituciones políticas. Aspectos cambiantes ligados al marco institucional y legal se enfatizan más en el Grado en ADE.
- La disponibilidad de recursos naturales, físicos, como la energía y el agua, hoy necesariamente limpios para una vida saludable. Hemos prestado más atención al desarrollo de las industrias y de los servicios de agua y energía, con las mejoras del saneamiento urbano desde finales del siglo XIX y la difusión de energías sostenibles a fines del siglo XX (ODS 6 y 7).
- Hemos atendido a los modelos de crecimiento inclusivo y sostenible, como a las políticas económicas de empleo pleno y productivo. Ha resultado especialmente estimulante prestarle atención al marco regulatorio del 'New Deal' (Estados Unidos, década 1930) y al de la era dorada del capitalismo (1950-1973). Destacamos la importancia del trabajo decente y los obstáculos encontrados en los mercados de trabajo desde la difusión de la industrialización y la globalización. Igualmente, hemos atendido al modo en que se erradicó el trabajo forzoso, la esclavitud y el comercio de personas humanas en el mundo laboral y los negocios, aspectos relacionados con el ODS 8.
- El desarrollo de infraestructuras resilientes y la promoción de la industrialización inclusiva y sostenible, procesos en los que destaca el fomento de la innovación. Aquí usamos postulados de Jeremy Rifkin, entre otros. Hemos atendido a los procesos que desencadenaron las mejoras de la productividad

27. Prados de la Escosura, El desarrollo humano en la era de la globalización: <https://tv.um.es/video?id=141415&serie=24985&cod=a1b1c2d07>

y la innovación tecnológica desde finales del siglo XVIII y, como es lógico, las principales innovaciones de las cuatro revoluciones industriales. Enfatizamos los avances tecnológicos como motores fundamentales en los desafíos económicos y ambientales: destacamos la ‘revolución de los transportes’ producida en el siglo XIX con la primera Revolución Industrial, o la de los sistemas de comunicación desde la Segunda Guerra Mundial. También la consecución de nuevos empleos y la promoción de la eficiencia energética a partir de la Segunda Revolución Industrial que se desencadena desde finales del siglo XIX y, especialmente, con las energías renovables desde la Tercera Revolución industrial. Mostramos la importancia que tiene la inversión en investigación, base de la innovación y el desarrollo, para revertir los problemas ambientales y mejorar las necesarias infraestructuras de comunicación, incluyendo la cobertura de red (ODS 9).

- En la dinámica de la desigualdad, prestamos mucha más atención al siglo XX y su evolución en la última globalización. Como es lógico, abordamos el fenómeno de la ‘gran divergencia’ en la época moderna y también el de la ‘pequeña divergencia’ dentro de la Europa de los siglos XV-XVIII. Hemos atendido a la dinámica de las desigualdades entre países y dentro de ellos, principalmente en la era del siglo XX, gracias a los trabajos de autores como Stiglitz, Deaton, Piketty, Atkinson y Milanovic. La evolución de la desigualdad económica en el último siglo ha permitido debatir sobre los mecanismos que han impulsado o amortiguado las brechas de desigualdad (ODS 10).
- El desarrollo de la urbanización y la dinámica de las condiciones de vida desde los comienzos de la industrialización constituye uno de los aspectos centrales que analizamos en varios temas. Hemos atendido al papel que desempeñan las migraciones del campo a la ciudad con la Revolución Industrial y las migraciones masivas de Europa a América en la era de la globalización, con trabajos de Sánchez-Alonso. Abordamos también las nuevas oleadas de migraciones que perduran hasta la actualidad (como las impulsadas por los conflictos regionales) y moldean la naturaleza de las mega urbes (pobreza, marginación, desigualdad) en el mundo en desarrollo. Aspectos que contrastan con los nuevos modelos de ciudades verdes, sostenibles, inclusivas e inteligentes (ODS 11).
- Los cambios en los modelos de producción y consumo a lo largo de la historia constituyen uno de los ejes centrales de la disciplina, particularmente desarrollada en el Grado en Marketing. Destacamos, sin embargo, que la expansión del consumo de buena parte de la población se produjo en los siglos XVII y XVIII (‘revolución industrial’, teorías de Vries) y el auge del consumismo a partir de la ‘era dorada’ del capitalismo. Procesos que, a su vez, dependen de los cambios en los sistemas de innovación y de las mejoras de inversión en infraestructuras. Sin embargo, ponemos énfasis que estas fuerzas impulsoras del crecimiento económico dependen del uso del medio ambiente. Se destaca la huella ecológica del crecimiento económico y el logro de

un desarrollo sostenible mediante un cambio en los métodos de producción y consumo de bienes y recursos. Se enfatiza la gestión eficiente de los recursos naturales compartidos y la lucha por la eliminación de los desechos tóxicos y los contaminantes. La obsolescencia programada, diseñada en la década de 1920, es objeto de debate con algunos ejemplos. Se trata de plantear otras vías para salir del círculo ‘comprar-tirar-comprar’, lo que permite introducir las teorías de decrecimiento del economista Serge Latouche y discutir el modelo de crecimiento depredador del medio ambiente (ODS 12).

- El impacto ambiental del cambio climático —bien documentado desde el siglo XVIII y sobre todo en los últimos tiempos— lo abordamos principalmente en la dinámica de los ecosistemas marinos y terrestres que afectan a la salud y la calidad de vida de las poblaciones humanas. Destacamos el rol de las instituciones y las políticas que combaten el cambio climático y tienden a reducir las emisiones contaminantes. Usamos ejemplos de conflictos ambientales y desastres naturales que incidieron en la vida económica y social de las personas, desde el ‘Dust Bowl’ en los Estados Unidos durante la Gran Depresión de los años 30 a los efectos de las últimas crisis alimentarias del África Subsahariana (ODS 13, 14 y 15).
- El estudio de los 17 ODS está incardinado en los diferentes temas (6/7) de las asignaturas de Historia Económica, existiendo cierta flexibilidad temática dependiendo del grado donde se imparte. Como hemos adelantado, los ODS están implícitos de algún modo en los programas tradicionales impartidos y figuran subsumidos con otros epígrafes en los principales contenidos de Historia Económica. Con la aplicación de este proyecto, pretendemos darles más visibilidad y mostrar la importancia que tiene la asignatura de Historia Económica para la comprensión de los problemas históricos de la sostenibilidad y que persisten aún en la actualidad. Las clases (teóricas y prácticas) impartidas en la asignatura servirán para mostrar la utilidad que tiene la Historia (Económica) en los problemas estructurales de tipo económico, social y ambiental que tiene la humanidad desde la Revolución Industrial.
- Finalmente, abordamos el papel de las instituciones (gubernamentales de un país, de esferas supranacionales o de ámbitos internacionales) en la defensa de la estabilidad global o regional, orientadas a mantener la paz, la seguridad y la prosperidad. En este sentido, los contextos que dieron origen a la creación de instituciones, programas de ayuda y marcos de actuación política encaminadas a fortalecer alianzas regionales, europeas, mundiales en pro de la estabilidad y la gobernanza mundial: Versalles (1919), Bretton Woods (1944), Plan Marshall (1947); Roma (1970), Consenso de Washington (1989), Maastricht (1992), entre otros, y el papel desempeñado por importantes instituciones internacionales (Sociedad de Naciones, ONU, FMI, Banco Mundial, OMC; OIT, OMS, UNESCO, Unión Europea, OCDE, PNUD, entre otras) que principalmente fueron impulsadas desde mediados del siglo XX. Los acuerdos y tratados comerciales desde mediados del siglo XIX (librecambismo y

multilateralismo) hasta la actualidad (como el último nuevo bloque comercial [RCEP] creado en noviembre de 2020), también son analizados en este planteamiento de colaboración y alianzas estratégicas entre países, aspectos que enlazan con los ODS 16 y 17.

El **segundo objetivo** del Proyecto pretende alentar la participación de los estudiantes en las actividades de clase sobre los ODS y fomentar las habilidades de comunicación, de expresión oral y escrita de los estudiantes. Para conseguir dicho objetivo, implementaremos los debates específicos entre estudiantes y grupos de trabajo, la realización de prácticas individuales y grupales en torno a las temáticas ODS desarrolladas en cada uno de los temas. Finalmente, implementamos la realización de trabajos colaborativos, cuya dinámica ha sido distinta en cada uno de los grupos, dependiendo del tamaño de la clase (número de estudiantes matriculados). El número de estudiantes suele variar considerablemente según el Grado, siendo mucho más numerosos los grupos de Programación Conjunta de Estudios Oficiales en Administración y Dirección de Empresas + Derecho, Economía y Marketing). Justamente, en estos grupos ha habido mayor coordinación.

El **trabajo colaborativo** es realizado por pequeños grupos (4-5 estudiantes) y gira en torno a *“La riqueza y la pobreza de las naciones”*, cuyo subtítulo ha ido cambiando de un curso a otro. Antes: *“Explorando la desigualdad desde la Revolución Industrial”*. Ahora: *“Una visión de largo plazo desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”*. La actividad propuesta consiste en la elaboración de una monografía donde el alumnado debe analizar comparativamente la evolución económica de dos países hasta la actualidad abordando el crecimiento económico y el bienestar atendiendo a los ODS. Organizados por el profesor, los grupos se constituyen en la segunda semana de clase y atienden a la paridad de género en la medida en que ello es posible. Del mismo modo, la elección de los países y el menú de indicadores al uso corre a cargo del profesor. Somos conscientes que algunos indicadores pueden verse modificados ligeramente según se trate de los países analizados. Hay datos que no están disponibles en todos los países, sobre todo para los relativamente más jóvenes, así que buscamos alternativas y alentamos la incorporación de indicadores similares. Para todos los grupos, sugerimos impulsar la creatividad en el relato y en el modo de su presentación. Los estudiantes disponen de una *“Guía para la elaboración y exposición del trabajo grupal”*, que pueden consultar en el Aula Virtual.

El grupo de trabajo está coordinado por un miembro del equipo que informa al profesor de las posibles incidencias en el proceso de elaboración. En una sesión previa, el profesor informa en qué consisten las actividades que tienen que desempeñar, las bases de datos que pueden manejar y los formatos al uso para su presentación al final de curso, en las dos últimas semanas. En diferentes sesiones, en las primeras semanas del curso, y dentro del marco de las actividades de clases prácticas, desdobladas, se les instruye en el conocimiento de las bases de datos, la confección de series históricas con los indicadores propuestos y de figuras/gráficas en Excel. Hay un proceso de seguimiento de las tareas del trabajo colaborativo en las semanas previas a

su culminación y presentación. Con ello nos garantizamos mayor éxito en la calidad de los trabajos. Igualmente, también se explican las directrices generales para abordar las exposiciones del trabajo.

La presentación del trabajo contiene dos partes. Una exposición que es la defensa pública, para la que cada grupo de trabajo dispone aproximadamente de unos veinte minutos, y que se realiza en las últimas semanas del curso. Otra es un informe escrito (máximo 6.000 palabras) que sigue las pautas de un trabajo científico y la estructura similar a un TFG. De ese modo, desde el primer curso el alumnado capta la esencia de un trabajo de investigación que para su presentación requiere de aspectos formales, además de contenidos de calidad. La presentación pública puede hacerse en diferentes formatos digitales, preferentemente acuden al PowerPoint. Con tiempo limitado para la exposición, al final de ésta hay unos minutos más para las observaciones y preguntas por el profesor y el alumnado. Los grupos constituidos para el trabajo colaborativo son los mismos para la realización de las prácticas grupales, en clases desdobladas a lo largo del curso.

La valoración y calificación del trabajo colaborativo corre a cargo del profesor. En este curso, las exposiciones de ppt se pasaron a pdf y se subieron al Aula Virtual para que los estudiantes también pudieran valorar y puntuar. Los mejores trabajos del proyecto 'ODShe' tuvieron un reconocimiento público, consistente en diplomas (primer premio y accésits) y camisetas del programa UMU: Obsesionados/as proporcionadas por el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Transparencia de la UMU. El acto de la entrega de premios tuvo lugar en los exteriores del Campus de Espinardo, Facultad de Economía y Empresa, respetando la normativa COVID.

Con las actividades prácticas y la realización de los trabajos colaborativos se pretende impulsar la consulta de los estudiantes en páginas web generalistas, que ofrecen importantes instituciones y organismos públicos y privados, como Gapminder, y sobre todo de organismos internacionales: Banco Mundial, Naciones Unidas (ONU), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La Covid-19 ha revalorizado el papel de la OMS, así hemos destacado los logros en los procesos de vacunación que normalmente habían quedado soslayados en la conquista de la salud. En la actualidad, hay numerosas bases de datos y repertorios estadísticos que incluyen abundante documentación histórica y abordan los cuestiones que se plantean. Para los contenidos de la materia empleamos básicamente las siguientes:

- **Maddison Historical Statistics**²⁸

El Proyecto Maddison se basa en un conjunto de datos sobre población, PIB y PIB per cápita de todos los países del mundo para el último milenio. Fue iniciado en marzo de 2010 por un grupo de colegas cercanos de Angus Maddison, que dirige desde el Groningen Growth and Development Centre.

28. <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/>

- **Clio Infra project.** “Reconstructing Global Inequality: How Was Life? Global Well-being since 1820”²⁹.

Esta base de datos es fundamental para el estudio de los ODS. Plantea cómo fue la vida en 1820 y cómo ha mejorado desde entonces. Y cuáles son las tendencias a largo plazo en el bienestar y la desigualdad global. ¿Cómo fue la vida? Bienestar global desde 1820 (vol. I)³⁰. Nuevas perspectivas sobre el bienestar y la desigualdad global desde 1820 (vol. II)³¹.

- **Our World in Data**³²

Esta base de datos se basa en investigaciones ‘para avanzar frente a los mayores problemas del mundo’, como señala su entrada. Contiene indicadores políticos, además de los económicos y sociales, y acaba de actualizar su rastreador de Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incorporan métricas sobre las personas y el planeta. Antes hemos hecho alusión al Índice de Planeta Vivo, que mide la pérdida de biodiversidad. Este último año alberga, además, un importante conjunto de datos sobre historia de la salud, las epidemias y las pandemias en el mundo, incluyendo el impacto de la Covid-19 desde marzo de 2020 y la vacunación desde diciembre de 2020. El mérito de OWD es haberse convertido en una fuente de referencia para organizaciones internacionales, como la OMS, y haber publicado resultados en *Nature Human Behavior*.

Estas tres bases de datos (Maddison Project, Clio Infra Project, Our Word in Data) son fundamentales para las clases de teoría y las actividades prácticas, incluyendo las de consulta del alumnado para el trabajo colaborativo. Otras complementarias son:

- **OECD. Stat**³³

Incluye datos y metadatos de los países de la OCDE y de determinadas economías no miembros.

- **Banco Mundial**³⁴

Proporciona datos sobre el desarrollo en el mundo, al menos desde 1960.

- **World Inequality Database**³⁵

Esta base de datos proporciona acceso a la más extensa información estadística sobre la evolución histórica de la distribución del ingreso y la riqueza a nivel mundial.

29. <https://clio-infra.eu/>

30. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-was-life_97892264214262-en

31. <https://doi.org/10.1787/3d96efc5-en>

32. <https://ourworldindata.org/>

33. <https://stats.oecd.org/>

34. <https://datos.bancomundial.org/>

35. <https://wid.world/es/pagina-de-inicio/>

- **AEHE. Thomas Piketty**

Capital e ideología. Materiales para uso docente³⁶. Base de datos de los estudios de Piketty (Paris School of Economics)³⁷. La AEHE facilita la descarga de los gráficos, en formato jpg y traducidos al castellano, de la última obra de Thomas Piketty: Capital e ideología. Los estudios de la escuela de Piketty se encuentran alojados en la PSE & ENS & PSL. Están disponibles en archivo Excel los datos y gráficos que aparecen en sus publicaciones sobre desigualdad y otros indicadores de bienestar. Datos actualizados, comparativos y de largo plazo, además, se pueden retocar y modificar el texto que aparece en francés.

- **The Chartbook of Economic Inequality³⁸**

Chartbook presenta la evidencia empírica sobre los cambios a largo plazo en la desigualdad económica. El acceso de cartas cubre 25 países, a menudo en el transcurso de más de cien años. Para cada país, un gráfico muestra cómo las diferentes dimensiones de la desigualdad económica han cambiado con el tiempo. El cuaderno de la desigualdad económica proporciona una descripción detallada de las fuentes de datos para cada país.

- **HYDE site History Database of the Global Environment³⁹**

El sitio web presenta una base de datos de historia del medio ambiente global (HYDE), con datos que pueden utilizarse en tales evaluaciones ambientales integradas. Es una actualización de una versión anterior ampliada, siempre que sea posible, hasta el período 1700-1995 y se ha ajustado al nuevo desglose regional RIVM' (extracto de la descripción en línea).

- **OPHI Oxford Poverty & Human Development Initiative⁴⁰**

Esta base calcula el índice de pobreza multidimensional. OPHI va más allá de los enfoques unidimensionales tradicionales para incorporar dimensiones como la salud, la educación, el nivel de vida, la calidad del trabajo y dimensiones más innovadoras.

- **Knoema⁴¹**

Esta es una herramienta para descubrir, visualizar y analizar los datos sobre la economía mundial.

- **MOxLAD⁴²**

Base de datos de historia económica de América Latina.

36. <https://www.aehe.es/piketty-capital-e-ideologia/>

37. <http://piketty.pse.ens.fr/fr/publications>

38. <https://www.chartbookofeconomicinequality.com/>

39. <https://www.populationenvironmentresearch.org/node/7841>

40. <https://ophi.org.uk/about/>

41. <https://knoema.es/ATLAS>

42. <http://moxlad.cienciassociales.edu.uy/>

Con la consulta de estas páginas web que albergan importantes bases de datos sobre el crecimiento económico, la desigualdad, la sostenibilidad y el bienestar humano, pretendemos desarrollar una de las competencias más significativas de la asignatura: “Buscar, organizar, gestionar e interpretar informaciones cualitativas y cuantitativas referidas a la evolución económica”.

Otra de las tareas del Proyecto ha sido impulsar los debates sobre los ODS, cuyas temáticas propuestas siguieron del calendario de actividades del proyecto ODSesiones de la Universidad de Murcia y, adaptándolo a la evolución del programa. Con ello desarrollamos el **objetivo 3**: sensibilizar y concienciar al estudiantado de los problemas de insostenibilidad y acerca de la importancia de alcanzar los objetivos globales de desarrollo. Acorde con el calendario de actividades de la UMU, propusimos debates en las siguientes:

- ODS 10 (octubre 2020): La reducción de las desigualdades.
- ODS 11 (noviembre 2020): Ciudades y comunidades sostenibles.
- ODS 12 (febrero 2021): Producción y consumos responsables.
- ODS 13 (marzo 2021): Acción por el clima.

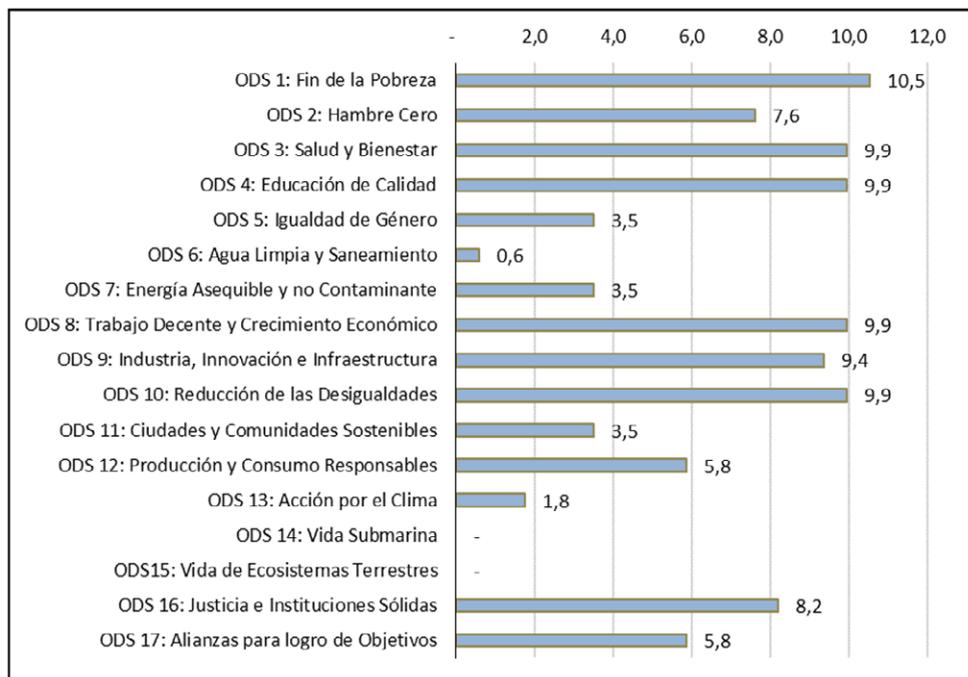
Adicionalmente, otras actividades de las clases prácticas contemplaron otras temáticas de los ODS.

1.4.4. Resultados de una encuesta al alumnado sobre los ODS

Realizamos una encuesta al alumnado al finalizar el curso (2020-21) que recababa su opinión sobre el Proyecto ODShe. La encuesta era opcional y sólo respondieron 30 estudiantes, una vez que habían realizado los exámenes. El número de encuestas es relativamente escaso y puede que no sea representativo si tenemos en cuenta que representan algo más del 10% de los matriculados y el 15% de los presentados. Sin embargo, creemos que respondió a ellas el alumnado más comprometido con la asignatura y al proyecto OSDhe que desarrollaron. De ahí, el interés que tienen sus resultados. En concreto, solicitamos que respondieran a cuatro cuestiones:

1. Qué ODS encontraron más relacionados con los temas de la asignatura.
2. Qué ODS se habían tratado por el profesor en clase.
3. Cuáles tendrían que haberse desarrollado o explicado con más profundidad.
4. Finalmente, como persona comprometida con la Agenda 2030, cuáles le preocupan.

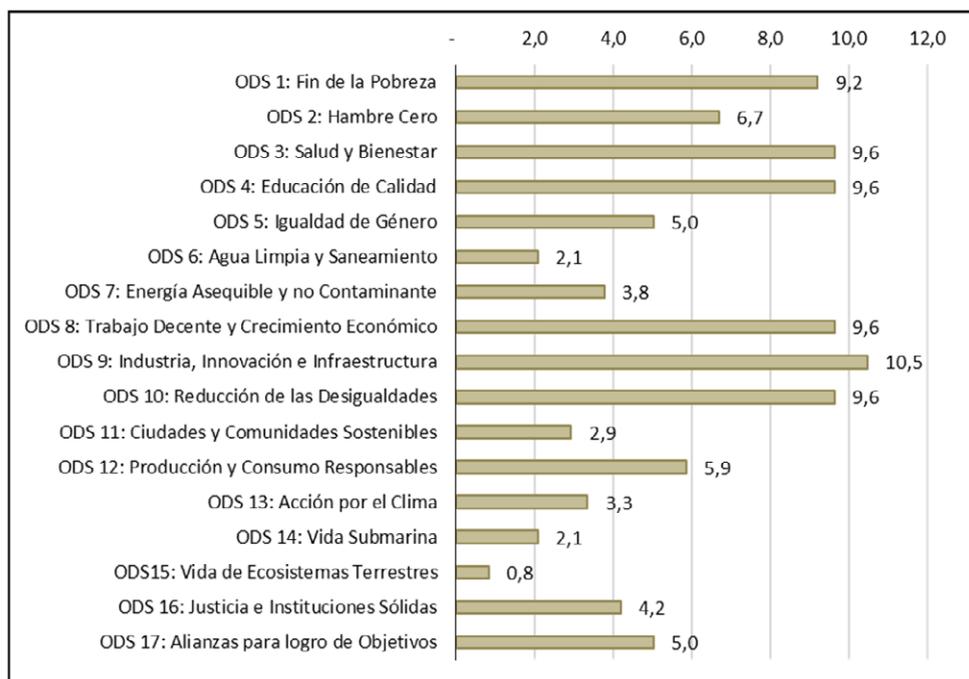
Figura 1.4.1. Los ODS que guardan más relación con la asignatura según la opinión del alumnado.



Nota: La pregunta era “marca los ODS que crees que guardan una mayor relación con la asignatura y ordénalos (sitúa en primer lugar el que guarda mayor relación)”.

A la primera cuestión, los ODS que más relación guardan con los temas de la asignatura, las respuestas fueron los ODS 1, 3, 4, 8 y 10 (ver detalles en Figura 1). Figuraban como prioritarias la evolución de la pobreza, conjuntamente con las dinámicas históricas de la conquista de la salud y el bienestar humano, la educación de calidad, el trabajo decente relacionado con el crecimiento económico sostenible y las desigualdades. A continuación, figuraban los ODS 9 y 2, es decir, la innovación tecnológica asociada a la industrialización y la inversión en infraestructuras, así como la lucha contra el hambre o, si se prefiere de otro modo, cómo las sociedades escaparon de la trampa del hambre y la malnutrición. En menor grado o menos relevantes para la asignatura figuraron los ODS 14, 15 y 17 y 6: la vida submarina y de los ecosistemas terrestres, las alianzas para lograr los objetivos y el acceso al agua limpia y saneamiento.

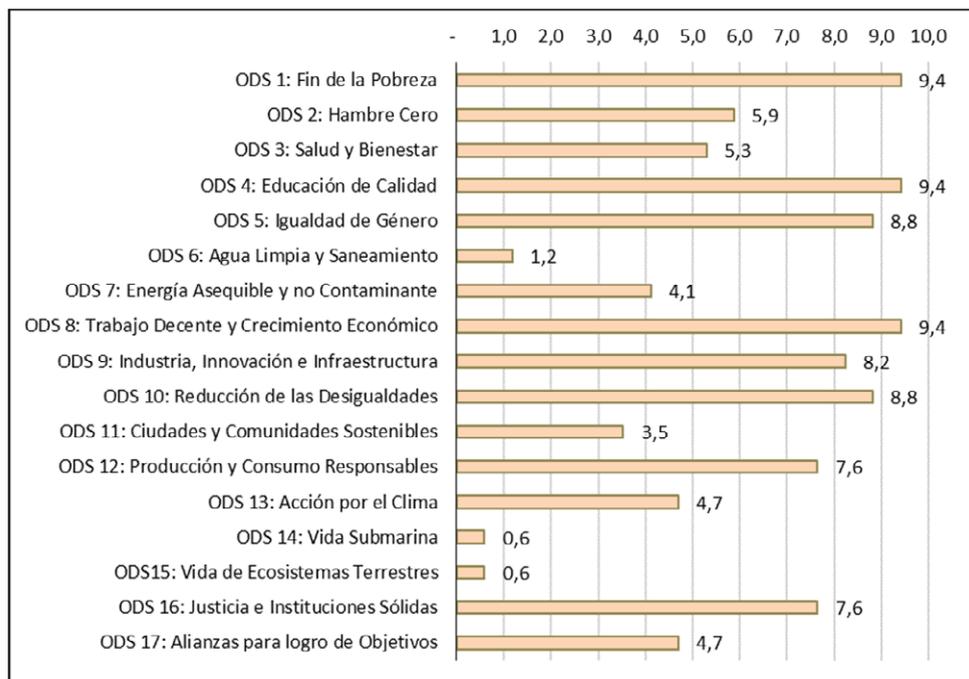
Los ODS más tratados en clase por el profesor era la segunda principal cuestión de la encuesta (Figura 2). Como era de esperar, el ODS 9 figura en primer lugar, dado que el desarrollo de la industrialización en un contexto de difusión cada vez más amplia, inclusiva y sostenible (el paso de primera a la cuarta revolución industrial)

Figura 1.4.2. Los ODS que más se han tratado en clase, según la opinión del alumnado.

y los procesos de cambio tecnológico e innovación, incluyendo las infraestructuras de transporte y comunicación que mejoran los intercambios y el comercio internacional, al menos, desde la primera globalización, son aspectos que se plantean en los seis temas de la asignaturas y con mayor énfasis en los últimos tres temas. Al ODS 9, le siguen pisando los talones los ODS 3, 4, 8 y 10. La conquista de la salud y del bienestar humano, tema del ODS 3, se aborda con aspectos de la transición demográfica, epidemiológica y nutricional mediante diversos indicadores, entre ellos los antropométricos, además del IDH. El ODS 4 está bien desarrollado en aspectos como la difusión de la educación de masas y la importancia que tiene la formación y la educación de calidad en el mercado laboral, en los salarios y los ingresos, en la innovación y en los procesos de ‘destrucción creativa’, y se plantea en todos los temas. El ODS 8, que aborda el trabajo decente y el crecimiento económico, encuentra apoyo cuando mostramos el impacto de la productividad y la innovación tecnológica en el desarrollo sostenible y, asimismo, cuando abordamos los logros de pleno empleo y las alteraciones que sufre el trabajo decente con las crisis económicas y financieras. No menos importancia se otorga al ODS 10, la evolución de la desigualdad, que desde el primer tema hasta el último se aborda con diferentes indicadores que analizan las disparidades que existen entre países y dentro de los países y, así también, con las políticas que promueven la industria, la inversión, el crecimiento y el empleo inclusivo y la mejora del nivel de vida. Como estos temas tienen mucha relación con el ODS

1, el escape de la pobreza, el alumnado valora el desarrollo de este enfoque como bien tratado en el temario.

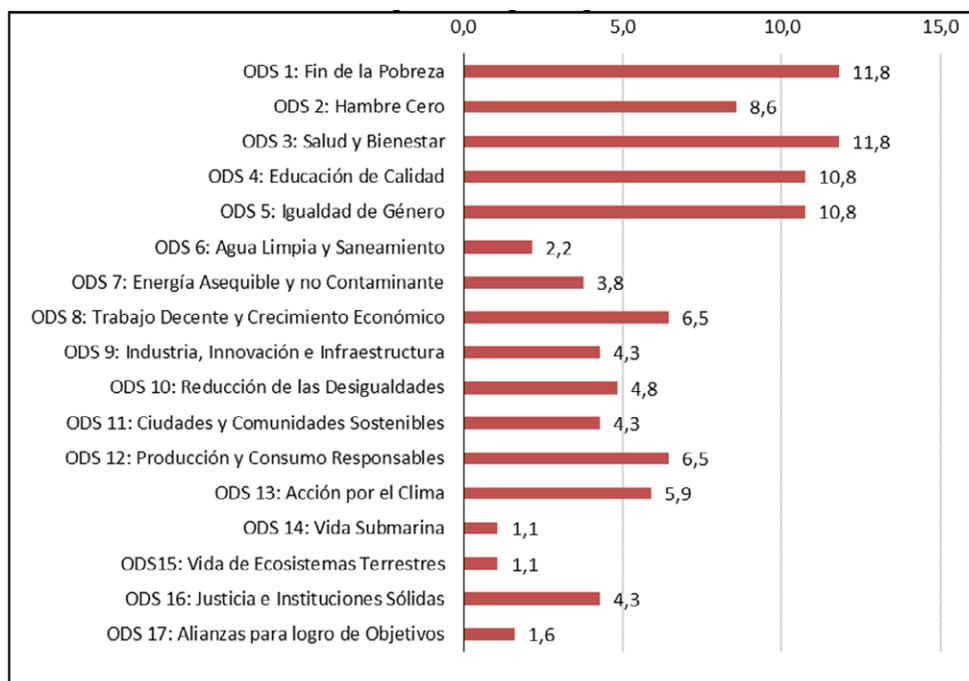
Figura 1.4.3. Los ODS que deberían explicarse en profundidad en la asignatura de Historia Económica.



La tercera cuestión que nos interesó conocer fue cuáles eran los ODS que tendrían que tener una mayor profundidad en las explicaciones del profesor en la asignatura, no sólo en las clases magistrales sino en las diversas actividades interactivas desempeñadas a lo largo del curso (Figura 3). El fin de pobreza (ODS 1), la educación de calidad (ODS 4) y el trabajo decente en el crecimiento económico (ODS 8) acaparan la atención del alumnado. Muy cerca le siguen el ODS 5 (Igualdad de género), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y la innovación en la industria y las infraestructuras (ODS 9). Que la igualdad de género requiera una mayor atención y profundidad por parte del alumnado es un elemento a discutir en futuros cursos, reconociendo que el tema ha tenido un protagonismo menor por el profesor en clase, valorado en el rango ‘medio-bajo’, y, además, es considerado como un objetivo poco relacionado con la temática de la asignatura. De algún modo, estos resultados sobre el ODS 5 parecen contradictorios, pero deja patente el interés del alumnado por profundizar más sobre los contenidos de género. No es sorpresa que el interés se mantenga en los ODS 9, 12 y 16, relacionados con temas del trabajo decente y el crecimiento económico, la producción y el consumo responsables y la justicia e insti-

tuciones sólidas, respectivamente. Hambre cero (ODS 1), salud y bienestar (ODS 3) y acción por el clima (ODS 13) también reclaman mayor profundidad al estar situadas en un rango medio.

Figura 1.4.4. Los ODS que más le preocupan al alumnado.



Por último, a la pregunta de cuáles ODS les comprometían mayormente como persona implicada en la transformación hacia el desarrollo sostenible, destacaron como preferentes los ODS 1 (reducción de la pobreza), 3 (salud y bienestar), seguidos a continuación de los ODS 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género) y 2 hambre cero, por este orden. A distancia, en un rango medio, figuraron el trabajo decente, la producción y el consumo responsables, la acción por el clima y la reducción de las desigualdades (ODS 8, 10, 12 y 13).

Los resultados de la encuesta tienen interés para futuras planificaciones de la enseñanza de historia económica, tanto en el ámbito de la renovación o revisión de los contenidos que impartimos como también de las actividades prácticas que desempeñamos en clase y fuera de ella. Las preferencias del alumnado en tanto personas comprometidas con la Agenda 2030 demuestran que no sólo desea formarse en contenidos propios de la disciplina y el grado en el que están matriculados, sino también comprometerse con valores y acciones que van ‘más allá del PIB’ y la riqueza.

La encuesta tiene debilidades que ya hemos comentado, como haber sido respondida por un número relativamente pequeño de estudiantes. Habiendo sido voluntaria al final de curso y después del examen de la asignatura, sólo respondieron los más comprometidos con ella, lo que por otra parte tiene cierta garantía de calidad. Para próximas encuestas sobre la valoración del proyecto y la opinión del alumnado acerca de los ODS, proyecto que continúa en el curso siguiente, consideramos realizar una encuesta obligatoria al acabar el curso, antes del examen, que tenga mayores garantías, más fiable y válida. De ese modo, nos permitirá hacer comparaciones con otros proyectos similares de diferentes distritos universitarios. En nuestro caso, sería instructivo disponer de la opinión en los diferentes grados y por género.

1.4.5. Conclusiones

El proyecto ODSesiones de Historia Económica (ODShe) pretende concienciar al alumnado sobre la Agenda 2030 de Naciones Unidas (ONU) desde la enseñanza de la Historia Económica. Entre los hitos que se abordan destacan la lucha contra el hambre, la pobreza y la desigualdad, el papel de las alianzas globales en el crecimiento, el comercio, la conquista de la salud, los impulsos hacia la sostenibilidad y la acción contra el cambio climático, además de otros objetivos que preocupan a las sociedades modernas y en desarrollo. De ese modo, el proyecto plantea cuestiones centrales que abordan las ciencias sociales y se discuten por los historiadores económicos en los últimos tiempos. En el conocimiento de la historia económica vinculada a los ODS, impulsamos acciones de innovación docente que suponen una mayor participación activa del alumnado, como debates en seminarios y actividades prácticas que fomentan el espíritu crítico, además de la realización de trabajos colaborativos en pequeños grupos de estudiantes sobre el desarrollo de las sociedades y economías sostenibles. Explorar las herramientas más adecuadas para implementar actividades en torno a los ODS es todo un desafío. Ello requiere imaginación, dedicación y compromiso. Pese a todo, los resultados pueden ser óptimos para desarrollar las competencias y habilidades diseñadas en los planes de estudios y guías docentes, además del conocimiento de nuestra disciplina. Con este enfoque, las presentaciones del profesor ocupan menos peso y protagonismo mientras lo adquieren las del alumnado, más activo y participativo desde la ‘consciencia’.

La experiencia realizada con este proyecto de innovación docente ha permitido que el alumnado conozca de la mano de la Historia Económica cuáles son los principales problemas que afrontan las personas y el planeta a escala global y, asimismo, los retos que tienen las sociedades actuales en esta década hasta alcanzar las metas de la Agenda 2030. En este sentido, los resultados obtenidos de unas encuestas finales, ciertamente de escasa representatividad por su baja participación al hacerla tras los exámenes, muestran que los ODS 1, 3, 4 y 8 son los que generan mayor preocupación entre el alumnado. La pobreza, la salud y el bienestar humano, la educación

de calidad y el trabajo decente en un proceso de crecimiento económico sostenible, mediante el aumento de los niveles de productividad y la innovación tecnológica, han sido objetivos primordiales desarrollados en la asignatura y, según parece, comprometen al alumnado en la consecución de un mundo más sostenible.

1.4.6. Bibliografía

- Antúnez M., Gomera A., Villamandos, F. (2017). “Sostenibilidad y Currículum: Problemática y posibles soluciones en el contexto universitario español. Profesorado”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 197-214.
- Collier, P. (2008). *El club de la miseria*. Qué falla en los países más pobres del mundo. Madrid. Turner (Debolsillo, ed 2011).
- CRUE (2005). *Directrices para la Sostenibilización curricular*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005.
- Cubero, J. (2019). “Integración de los ODS y las competencias transversales en el ámbito universitario”. *Forum calidad*, 29, 298, 2019, 44-53.
- Duflo, E., Banerjee, A. (2019). *Repensar la pobreza: un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Madrid: Taurus.
- Evans, T.L. (2019). “Competencies and Pedagogies for Sustainability Education: A Roadmap for Sustainability Studies Program Development in Colleges and Universities”, *Sustainability*, 11(19), 5526.
- Grosbeck, G., Tıru, L.G., Bran, R.A. (2019). “Education for sustainable development: Evolution and perspectives: A bibliometric review of research, 1992–2018”. *Sustainability*, 11, 6136.
- Hallinger, P., Chatpinuakooop, C. (2019). “A Bibliometric Review of Research on Higher Education for Sustainable Development, 1998–2018”, *Sustainability* 11, 8: 2401. <https://doi.org/10.3390/su11082401>
- Hauptert, M. (2019). “Douglass North”. En: P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, R.A. William (Eds.), SAGE Research Methods Foundations. <https://www.doi.org/10.4135/9781526421036818412>
- Mallow, S. Toman, I., Land, H. (2020). *Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the ‘Decade of Action and delivery for the SGDs’*. Paris: International Association of Universities (IAU) / International Universities Bureau (UNESCO).
- Moatsos, M. (2021). *Global extreme poverty: Present and past since 1820*. OCDE.

- Molera, L., Sánchez-Alcázar, E.J., Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., Llianares-Ciscar, J.V., Marín-Rives, J.L., Martín-Castejón, P.J., Puigcerver-Peñalver, M.C., Sánchez-Antón, M.C. (2021). “Embedding Sustainability in the Economics Degree of the Faculty of Economics and Business of the University of Murcia: A Methodological Approach”, *Sustainability* 2021, 13, 8844. <https://doi.org/10.3390/su13168844>
- Norgert, J. (2018). *Grandes avances de la humanidad*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo [2016: Progress].
- OECD (2021). *How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820*, Paris: OECD Publishing,
- Prados de la Escosura, L. (2021). “Augmented Human Development in the Age of Globalisation”, *Economic History Review*, 74 (4), pp. 946-975. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ehr.13064>
- Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L. López Catalán, B., Dominguez-Fernández, G. (2021). “Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Mapping Analysis”. *Sustainability* 13, no. 4: 2126.
- Ramos Torres, Débora I. (2021). “Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia”. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, pp. 89-110.
- Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza*. Barcelona: Editorial Debate.
- Salas-Zapata, W.A., Ríos-Osorio, L.A., Cardona Arias, J.A. (2018). “Knowledge, attitudes and practices of sustainability: Systematic review 1990–2016”. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20, pp. 46–63.
- Segalás, J., Sánchez, F. (2019). “El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad”. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1204.
- Serrate González, S., Lucas, J., Caballero, D. y Muñoz Rodríguez, J. (2019). “Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible”. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*. [S.l.], 7(2), pp. 183-196.
- Tello, E. (2005). *La Historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*. Barcelona: Fundació Nous Horizons-El Viejo Topo.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. <https://bit.ly/2mxGzTD>
- UNICEF (2014). *Progress on Drinking, Water and Sanitation*, UNICEF

Valderrama-Hernandez, R., Alcántara, L., Sánchez-Carracedo, F., Caballeron, D., Gil-Doménch, D., Serrate, S., Vidal-Raméntol, S., y Miñano, R. (2019). “¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades”. *Educación XX1*, 22(1), pp. 1-26.

Van Zanden, J. y col. (eds.) (2014). *How Was Life?: Global Well-being since 1820*, París: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264214262-en>.

Volk, A.A., Atkinson, J.A. (2013). “Infant and child death in the human environment of evolutionary adaptation”. *Evolution and Human Behaviour*, 34 (3), pp.182-192.

1.5. “Sácale partido a tu TFG”. Innovación y mejora docente en los trabajos fin de Grado en la Facultad de Ciencias del Trabajo

Francisco Bernal García

Alicia Gil Lázaro

Universidad de Sevilla

1.5.1. Introducción

La implantación de los Trabajos Fin de Grado (TFG) como requisito obligatorio para la culminación de los estudios de grado generó importantes expectativas acerca de la posibilidad de que dichos trabajos constituyesen una vía a través de la cual renovar la enseñanza universitaria, de manera que ésta descansase menos sobre la mera transmisión de conocimientos y más sobre la creación de nuevo conocimiento y la interacción con la sociedad (Barrientos Rastrojo, 2016). Sin embargo, transcurridos ya varios años desde su implantación, el desánimo parece estar cundiendo en la comunidad universitaria⁴³. Estudiantes y profesores se quejan de la falta de recursos docentes que permitan abordar con garantías de éxito la realización y tutorización de estos trabajos. Este desánimo se está traduciendo, en algunos casos, en estrategias de “desmontaje” de los TFG, tales como su conversión en meras “memorias” en las que el estudiante se limita a repetir aspectos estudiados en otras asignaturas o como la supresión de la defensa pública de los mismos. Como otros aspectos incorporados al sistema universitario español a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el TFG ha sido implantado sin que se le hayan asignado recursos específicos —con “coste cero”— y sin que haya sido acompañado de un verdadero cambio en la cultura académica de profesores y estudiantes (García San José, 2016).

El presente trabajo pretende contribuir a superar ese pesimismo y a repensar el TFG a la luz del paradigma de las “actuaciones de éxito en la universidad”, el cual es utilizado por las universidades más prestigiosas como forma de impulsar la innovación y la excelencia. A partir de esta premisa, nuestro trabajo pretende ser un banco de ideas a partir de las cuales diseñar estrategias que permitan dinamizar el TFG, convirtiéndolo en un instrumento para lograr la excelencia académica, entendiendo que un estudiante será tanto más “excelente” cuanto más creativo sea y más interconectado con su entorno social se encuentre.

43. La normativa principal de los Trabajos Fin de Grado se encuentra en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su artículo 12, Directrices para el diseño de títulos de Graduado, número 7, consistiendo en un trabajo final comprensivo de los conocimientos y competencias adquirido durante la realización de los estudios.

No se nos oculta, sin embargo, que la viabilidad de estas propuestas depende de que se opere un cambio en las formas en que las autoridades universitarias, los profesores y los estudiantes conciben en la actualidad el TFG y, en realidad, la experiencia universitaria en su conjunto. Las autoridades universitarias deben asignar más recursos al TFG⁴⁴. En la actualidad, la Universidad de Sevilla reconoce a los docentes 0,5 créditos por la tutorización de un TFG . Esto significa que en cinco horas un profesor debe ayudar a un estudiante a elegir un tema para su trabajo; proporcionarle una bibliografía; orientarle y resolver sus dudas; corregir los manuscritos que vaya presentando, oscilando la extensión media de los trabajos entre treinta y cincuenta páginas; prepararle para la defensa pública del trabajo y, a menudo, participar en el tribunal evaluador que juzgará el trabajo. La carga docente reconocida se antoja muy exigua para las labores realmente desempeñadas. Los profesores, por su parte, deben revisar sus métodos tradicionales de enseñanza, contemplándose a sí mismos cada vez menos como transmisores de información y cada vez más como facilitadores que apoyan y orientan al estudiante en un proceso autónomo de construcción de su propio conocimiento. Los estudiantes, finalmente, deben romper con la pasividad y atonía que se ha adueñado de muchos campus universitarios y apostar por un proceso de aprendizaje más autónomo, proactivo y crítico.

1.5.2. Las “actuaciones de éxito en la universidad” como paradigma para una redefinición del TFG

Las “actuaciones de éxito en la universidad” son intervenciones educativas que mejoran el rendimiento de los estudiantes y que, de este modo, contribuyen a que la universidad cumpla la función de agente dinamizador de la sociedad que tiene asignada. Se caracterizan por haber sido testadas a través de la experiencia y por ser universales y transferibles, de manera que funcionan independientemente del contexto educativo al que se apliquen. En la actualidad, se están consolidando como uno de los principales paradigmas educativos a través de los cuales las universidades pretenden adaptarse a los retos planteados por la sociedad de la información (Flecha García et al., 2014).

El concepto de “actuaciones educativas de éxito” fue acuñado a comienzos del siglo XXI dentro del desarrollo de estrategias innovadoras para lograr la excelencia en la enseñanza primaria y secundaria. Mediante el mismo, se trató de marcar distancias con respecto al concepto de “buenas prácticas”, más extendido en aquel momento. Las “actuaciones de éxito” se diferencian de las “buenas prácticas” porque

44. Acuerdo 4.1/CG 20-7-17, por el que se aprueba la Normativa sobre Trabajos Fin de Estudios. Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla (BOUS), núm. 5/2017, de 27 de septiembre, en su artículo 5, apartado 3.

han sido validadas científicamente. El problema de las denominadas “buenas prácticas” era que, en muchos casos, no constituían más que “ocurrencias” que no habían sido validadas por la experiencia. Mediante una resolución de 30 de enero de 2011, la Comisión Europea solicitó que las políticas educativas de los Estados miembros de la Unión sustituyesen el concepto de “buenas prácticas” por el de “actuaciones de éxito” (Flecha Molina y Molina Roldán, 2015; Calero Parra, 2016).

En el ámbito de la educación primaria y secundaria, son varias las “actuaciones de éxito” que han logrado el aval de la investigación sistemática. Entre ellas, cabría citar: la formación de grupos heterogéneos apoyados por tutores; la estructuración de la clase en “grupos interactivos”; la participación activa de la familia y la comunidad en el proceso educativo; la formación de grupos de “lectura dialógica”; o la extensión del tiempo de aprendizaje mediante “clubs de aprendizaje” y “bibliotecas tutorizadas” (INCLUD-ED, 2011; Flecha y Buslon, 2016).

Aunque se trata de un paradigma desarrollado para la educación primaria y secundaria, existe un notable consenso en torno a la idea de que las “actuaciones de éxito” poseen un importante potencial de aplicación en la enseñanza universitaria, si bien el proceso de definición y experimentación de las mismas se encuentra aún en una fase muy embrionaria. Aunque son muy diversas las “actuaciones de éxito en la universidad” que se han propuesto, podemos señalar que la mayoría de ellas presentan los siguientes rasgos comunes:

- Fomentan un modelo de enseñanza universitaria basada en las aportaciones y los métodos de trabajo de la investigación científica. Los estudiantes son invitados a familiarizarse desde un principio con los materiales a través de los cuales la comunidad científica de su área de estudio construye el conocimiento: artículos en revistas indexadas, monografías o bases de datos. De este modo, aprenden los mecanismos de trabajo que realmente dominan en el área en el que desean especializarse. Las “actuaciones de éxito en la universidad” implican la socialización del estudiantado en los procedimientos de trabajo intelectual de la comunidad científica internacional (Flecha García, 2014: 134). Frente al modelo tradicional de enseñanza universitaria, basado en “manuales” que simplifican los contenidos, y frente a la versión degradada de dicho modelo que en la actualidad se ha difundido en numerosos campus españoles —el aprendizaje basado en “PowerPoint”—, las universidades de mayor prestigio internacional optan actualmente por no ocultar a sus alumnos los mecanismos a través de los cuales se elabora en realidad el conocimiento científico, tratando de familiarizarlos con ellos desde los primeros cursos.
- Buscan que los estudiantes se familiaricen cuanto antes con la lectura y escritura de textos científico – académicos, impulsando de este modo su “alfabetización académica”. El concepto de “alfabetización académica” parte de la idea de que el individuo completa a lo largo de su desarrollo intelectual diferentes “alfabetizaciones”. Las habilidades de lectura y escritura que se despliegan du-

rante la enseñanza primaria son esencialmente distintas de las que se desarrollan durante la enseñanza secundaria y en la etapa universitaria. En esta última, los estudiantes deben leer y redactar textos que presentan unos rasgos formales —tales como notas bibliográficas o referencias a las fuentes— y discursivos —tales como el marco teórico o las conclusiones— que no estaban presentes en los textos que debieron leer y redactar en etapas anteriores de su proceso formativo. Es por ello que precisan ser formados específicamente en estas nuevas formas de leer y escribir requeridas por el sistema universitario, completando así una verdadera “alfabetización académica” (Carlino, 2006).

- Impulsan el aprendizaje – investigación, animando a los estudiantes a que construyan su propio conocimiento mediante la consulta crítica de una pluralidad de fuentes y reservando a los profesores el papel de orientadores. El aprendizaje investigación o aprendizaje investigativo busca que el estudiante adquiera conocimientos reproduciendo, de una manera guiada y tutelada, el método seguido por un investigador científico. Esto le permite asimilar no sólo informaciones, sino también los mecanismos a través de los cuales se construyen dichas informaciones en su área de especialización.
- Confían en las estrategias de colaboración entre estudiantes, poniendo en marcha actividades como los clubes de lectura académica o la tutorización entre iguales. En este sentido, el principio básico es que el profesor no es, ni mucho menos, la única fuente de formación con la que cuenta el estudiante. Los iguales —los compañeros de clase y de centro— pueden llegar a ser tan importantes como aquél a la hora de crear un contexto favorable a la formación y la adquisición de conocimientos (Lobato Fraile, Arbizú Bacaicoa y Del Castillo Prieto, 2018).
- Crean sinergias entre la universidad y la sociedad, apostando por estrategias tales como el aprendizaje – servicio o las prácticas externas tutorizadas. Lograr que el aprendizaje universitario resulte significativo dentro del contexto económico, social y cultural en el que se desarrolla es uno de los retos que tiene planteados actualmente el sistema universitario español. Paradigmas como el aprendizaje – servicio, basado en el desarrollo de estrategias formativas que se combinan con actuaciones de servicio a la comunidad, constituyen una vía a través de la cual dicho reto puede ser alcanzado (De la Cerda et al., 2009).
- Animar a los estudiantes a iniciarse en la transmisión del conocimiento, tanto dentro del ámbito universitario como fuera del mismo, comunicando los resultados de su aprendizaje, ya sea por medios orales o escritos. Para que el proceso de aprendizaje sea completo, el estudiante debe desarrollar las habilidades necesarias para transmitir a otros el conocimiento adquirido y debe contar con la posibilidad efectiva de hacerlo. La organización de foros de debate y discusión entre estudiantes puede constituir la vía adecuada para lograrlo.

Resulta evidente que los TFG constituyen un espacio ideal para el desarrollo práctico de las “actuaciones de éxito” explicadas más arriba. Y ello por los siguientes motivos:

- Suponen un trabajo constante de lectura y escritura académica y, por ello, impulsan la “alfabetización académica” de los estudiantes. El TFG es un instrumento ideal para que los estudiantes consoliden procesos de lectura y escritura académica que deben haber ido adquiriendo desde el primer curso de sus estudios de grado. Precisamente, una de las quejas más extendidas entre los profesores que tutorizan TFG es la de que los estudiantes llegan al mismo sin haber adquirido los rudimentos mínimos acerca de las técnicas necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en la lectura y escritura de textos académicos. Este problema —ciertamente, muy extendido— es consecuencia de una tendencia fuertemente arraigada en el sistema universitario español a ignorar la necesidad de proporcionar a los estudiantes una “alfabetización académica”. Los estudiantes necesitan ser formados explícitamente en las técnicas de lectura y escritura académica y lo ideal es que dicha formación la reciban al comienzo de su periplo universitario, a través de cursos introductorios destinados específicamente a ello (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).
- Pueden ser planteados como trabajos de iniciación a la investigación y, en ese sentido, están estrechamente conectados con el aprendizaje – investigación. Aunque el TFG puede ser concebido desde distintos puntos de vista —elaboración de memorias, reseña bibliográfica, resolución de casos prácticos, etc.—, parece evidente que el que permite un aprendizaje más significativo es el que lo plantea como un trabajo de iniciación a la investigación. El TFG puede llegar, incluso, a funcionar como cantera de futuros investigadores, ayudando a descubrir y a definir vocaciones en tal sentido (Holgado Barroso, 2016).
- Aunque, por lo general, constituyen trabajos que los estudiantes realizan individualmente, se prestan también al desarrollo de estrategias de colaboración entre los mismos y tutorización entre iguales. Así, por ejemplo, la práctica de que unos estudiantes lean versiones preliminares de los trabajos académicos realizados por otros, indicándoles a continuación su impresión general y los aspectos que mejorarían, está muy extendida en las universidades anglosajonas —tutoría entre iguales o “peer-to-peer mentoring”. Permite que los estudiantes reciban una retroalimentación distinta a la proporcionada por el profesor, adquiriendo de este modo una perspectiva plural y enriquecedora. Dicha práctica parece plenamente aplicable a los TFG (Expósito Díaz et al., 2018).
- Constituyen una oportunidad ideal para la creación de sinergias entre la universidad y la sociedad, pudiendo constituir un primer paso para la inserción laboral del estudiante o para el inicio por parte de éste de una carrera investigadora. El TFG puede ser la vía para que el estudiante tome contacto con

organizaciones de la sociedad civil, tales como empresas, ONG o sindicatos, acudiendo a los mismos para recabar información. De este modo, el estudiante ve enriquecido su capital social y adquiere conexiones que le servirán para orientarse en el mercado laboral y tomar decisiones acerca de su futuro (Soria, Bartolomé y Freixa, 2012).

- Posee un importante potencial para la transmisión del conocimiento, bajo la forma de exposiciones públicas o publicación de resultados. Casi todas las universidades españolas disponen de repositorios en línea que permiten a los estudiantes publicar sus TFG. Más interesante, y mucho menos explorada, resulta la posibilidad de organizar encuentros o fóruns de estudiantes en los que éstos puedan exponer y debatir los resultados de sus TFG.

El TFG puede ser, por lo tanto, una vía que permita la implantación en la universidad española del paradigma de las “actuaciones de éxito”. La sociedad actual demanda una universidad más dinámica que oriente a los estudiantes hacia la investigación y la creatividad y que se involucre en las problemáticas de la sociedad civil, dialogando con la misma. El TFG puede constituir un instrumento óptimo para lograr esos objetivos, dado que se trata de un trabajo que el estudiante realiza autónomamente —con la supervisión y apoyo de un profesor—, que supone iniciarse en la investigación y que puede vincularse con realidades externas al ámbito universitario mediante múltiples modalidades de actuación.

5.5.3. El proyecto “Innovación y mejora docente en los Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Ciencias del Trabajo”

El proyecto “Innovación y mejora docente en los Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Ciencias del Trabajo” fue desarrollado en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla durante el curso 2018-2019, habiendo recibido financiación del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (convocatoria 2018). Estuvo destinado a los estudiantes de la asignatura “Trabajo Fin de Grado” en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Su principal objetivo consistió en mejorar los procedimientos establecidos a través de los cuales los alumnos se preparan para afrontar el TFG, con el fin de facilitar la adquisición por parte de los mismos de las competencias instrumentales para su realización. Para ello se conformó un equipo de trabajo interdisciplinar con integrantes pertenecientes a distintos departamentos con docencia en el mencionado grado. Asimismo, colaboró un equipo de la Biblioteca de Derecho y Ciencias del Trabajo, que se encargó de impartir cursos – talleres sobre búsqueda de información bibliográfica. El equipo de trabajo pretendió responder a la naturaleza interdisciplinar de los estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, en el cual confluyen distintas áreas

de conocimiento relacionadas con la historia económica, la economía, el derecho, la sociología o la psicología⁴⁵.

El proyecto se articuló en torno a los siguientes ejes vertebradores:

- La concepción de los TFG como trabajos de iniciación a la investigación. Invitación a los estudiantes a reflexionar acerca de qué es investigar y para qué sirve. Descripción de los modelos y métodos básicos de investigación. Técnicas de investigación. Fuentes primarias y secundarias. Investigación aplicada. El énfasis sobre la “alfabetización académica”. La bibliografía académica: cómo identificarla, leerla y sacar partido de la misma. La escritura académica: aspectos formales, estructura de un trabajo de iniciación a la investigación, citas y notas.
- La invitación a los estudiantes a conectar sus TFG con su entorno económico y social mediante la selección de temas relevantes en tal sentido y mediante el despliegue de estrategias de trabajo que impliquen una interacción con tal entorno.
- La concepción del TFG no como un punto de llegada, sino como un punto de partida que puede abrir al estudiante a nuevas posibilidades académicas, intelectuales y laborales.
- La creación de un ambiente de búsqueda de la excelencia, mediante la generación de aprendizajes autoexigentes por parte de profesores y estudiantes, dinámicos y críticos, dentro de una concepción del TFG como un “reto de alta exigencia”. Los retos de alta exigencia son aquellos que obligan a los estudiantes a la adquisición de nuevas habilidades y al cuestionamiento crítico de las dinámicas de aprendizaje previamente desarrolladas. Comportan un grado superior de dificultad, pero son los que permiten el desarrollo de un aprendizaje más significativo (Paricio Royo, 2020).

Partiendo de tales premisas, el proyecto incluyó la realización de las siguientes actuaciones concretas:

- Impartición de talleres de iniciación al TFG destinados a los estudiantes matriculados en dicha asignatura. Se organizaron cinco talleres, uno por cada área de conocimiento implicada en el proyecto: Historia Económica, Sociología, Economía Aplicada, Psicología y Derecho del Trabajo. Todos ellos contaron con la colaboración del equipo de Biblioteca, que se encargó de orientar a los asistentes acerca de las búsquedas bibliográficas y de los recursos en línea que la Universidad de Sevilla proporciona para las mismas.

45. Los integrantes del proyecto fueron: Alicia Gil Lázaro (coordinadora); Francisco Bernal García (Historia Económica); Marta Aguilar Gil y Agustín Fleta González (Sociología); Rosario Asián Chaves (Economía Aplicada); José Manuel Guerra de los Santos (Psicología); Amparo Esteban Gómez (Derecho del Trabajo); Ana Isabel Moreno Perpiñá, Pilar Romero Domínguez y María Luisa Laffón Álvarez (Equipo de Biblioteca).

El taller correspondiente al área de Historia Económica giró en torno a las siguientes cuestiones:

1. El TFG como iniciación a la investigación. ¿Qué es investigar? La relevancia económica y social de la investigación.
 2. Investigación en Historia Económica, Historia Económica del Trabajo e Historia de las Relaciones Laborales. Ejemplos de temas y debates en Historia Económica, Historia Económica del Trabajo e Historia de las Relaciones Laborales. La elección del tema del TFG.
 3. Elaboración de hipótesis y preguntas de investigación. La elección de la metodología.
 4. Bibliografía y fuentes. Características de la bibliografía en Historia Económica, Historia Económica del Trabajo e Historia de las Relaciones Laborales. Ejemplos de fuentes primarias y secundarias sencillas que permiten una fácil aproximación inicial a la investigación.
- Organización de una jornada de trabajo sobre TFG. Se desarrolló en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla el 12 de diciembre de 2018, bajo el título de “El TFG en la Facultad de Ciencias del Trabajo: innovación, retos y oportunidades”. Su objetivo fue generar una reflexión conjunta entre profesores, alumnos y personal de biblioteca sobre las problemáticas propias del TFG. Se trataba de desarrollar un espacio de debate en el cual los distintos colectivos profesionales y académicos que confluyen en torno a los TFG pudiesen poner en común sus experiencias específicas, contribuyendo de este modo a generar propuestas para la mejora de los mismos y para convertirlos en un instrumento dinamizador de la enseñanza universitaria.
 - Creación de cápsulas de animación. Se trata de clips de vídeo que contienen píldoras informativas en formato de “dibujos animados”. Su duración media es de cinco minutos. Su fin es didáctico y transmiten las principales tareas que requiere un TFG de forma breve, clara y amena. A diferencia de los talleres de iniciación anteriormente mencionados, estas cápsulas no se centran en un área de conocimiento específica, sino que hacen hincapié en tareas y habilidades transversales que son necesarias para todos los alumnos de la Facultad de Ciencias del Trabajo, independientemente del área de conocimiento en la que estén desarrollando su TFG. En total, se elaboraron siete cápsulas, con las siguientes temáticas:
 1. “Presentación del TFG”. Presentada por Rosario Asián Chaves. Resumen las pautas generales sobre la presentación y organización de un TFG en la Facultad de Ciencias del Trabajo.
 2. “¿Qué normativa regula el TFG en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo?”. Presentada por Amparo Esteban Gómez. Se presenta la normativa que regula el

TFG en la Universidad de Sevilla y en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo.

3. “Di no al plagio en tu TFG”. Presentada por Agustín Fleta González y Marta Aguilar Gil. Se sintetiza qué es el plagio en un trabajo académico y se dan pautas para evitarlo.
 4. “Objetivo, hipótesis y estructura de un TFG”. Presentada por Alicia Gil Lázaro. Se proporcionan pautas para la elaboración de un TFG, haciéndose hincapié en cómo elaborar unos objetivos y unas hipótesis y en cómo organizar la estructura.
 5. “La defensa del TFG”. Presentada por José Manuel Guerra de los Santos. Se explica en qué consiste la defensa pública del TFG y se dan pautas para superarla con éxito.
 6. “Sácale partido a tu TFG”. Presentada por Francisco Bernal García. Se ofrecen perspectivas para rentabilizar el TFG una vez que se ha concluido y los estudiantes se insertan en el mercado laboral o prosiguen sus estudios.
 7. “¿Cómo te puede ayudar la biblioteca?”. Presentada por Pilar Romero Domínguez y María Luisa Laffón Álvarez. La Biblioteca de Derecho y Ciencias del Trabajo como principal herramienta para elaborar una bibliografía y buscar materiales de apoyo⁴⁶.
- Creación de “clips” polimedia. Se trata de presentaciones multimedia virtuales que consisten en la integración de un vídeo del docente sobre una presentación. La finalidad es que el docente “imparta” una breve “clase virtual”, la cual quedará grabada para su reutilización en posteriores ocasiones. Los “clips” pueden ser reproducidos también en formato de “realidad aumentada”, a través de un teléfono móvil, lo cual permite conectar con formas nuevas de comunicación con las cuales los estudiantes se encuentran plenamente familiarizados.

Mientras que las cápsulas de animación anteriormente mencionadas tie-

46. Estas cápsulas de animación, así como el vídeo – resumen de la Jornada anteriormente mencionado forman parte de la publicación audiovisual: Gil Lázaro (coord.) (2019-2020), la cual puede ser consultada en la Televisión Online de la Universidad de Sevilla (TVUS). Disponible en <https://tv.us.es/el-trabajo-fin-de-grado-en-la-facultad-de-ciencias-del-trabajo-presentacion/> [consultado: 4-V-2021]. En YouTube está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EtFcNRdFDYw> [consultado: 4-V-2021].

nen una finalidad técnica, en el sentido de que orientan a los estudiantes acerca de aspectos concretos del proceso de desarrollo del TFG, estos “clips” polimedia poseen, más bien, una intención motivacional. Proporcionan, de una manera directa y desenfadada, una serie de consejos básicos a los estudiantes que se enfrentan por primera vez a la realización de un trabajo académico complejo como es el TFG, estimulándoles a adoptar una actitud ambiciosa y crítica, siempre en persecución de la excelencia académica. Los profesores participantes interpelan a los estudiantes, empatizando con sus dudas y temores y ofreciéndose pautas de trabajo que les ayudarán a poner en marcha y desarrollar, de una manera más eficaz, sus TFG. Los siete “clips” elaborados han sido los siguientes:

1. “Presentación: consejos básicos para tu TFG”. Presentado por Alicia Gil Lázaro. Se realiza una presentación general de los distintos aspectos que, de una manera más concreta, se abordarán en los siguientes “clips”.
2. “Cómo elegir un buen tema”. Presentado por Francisco Bernal García. Se recomienda que exista una vinculación entre el tema del TFG y los intereses personales y/o académicos del estudiante; que el volumen de información disponible sea el adecuado y que se trate de un tema atractivo.
3. “Trabaja con las mejores fuentes”. Presentado por Rosario Asián Chaves. Se explica la diferencia entre fuentes primarias y secundarias y entre bibliografía académica y divulgativa. Se incide en la importancia de que la bibliografía esté actualizada. Se recomienda avanzar “a hombros de gigantes”, basándose en las obras de referencia de cada disciplina.
4. “Sé original”. Presentado por Amparo Esteban Gómez. Se recomienda no limitarse a repetir lo que anteriormente han expresado otros autores. Se anima a los estudiantes a plantear preguntas, expresar sus dudas, criticar las fuentes, confrontar las opiniones y señalar las lagunas y fallos existentes en la bibliografía.
5. “Organiza tu tiempo adecuadamente”. Presentado por Marta Aguilar Gil. Se ofrecen consejos para desarrollar una programación general y fijar objetivos. Se enfatiza la importancia de trabajar “capítulo a capítulo”.
6. “Haz una buena presentación”. Presentado por José Manuel Guerra de los Santos. Se explican las claves para realizar una presentación en público eficaz: ajustarse al tiempo establecido; hablar con tranquilidad y seguridad en uno mismo; cuidar el lenguaje gestual y evitar errores a la hora de elaborar diapositivas de apoyo.
7. “Conecta tu TFG con la realidad social”. Presentado por Agustín Fleta González. Se aconseja presentar públicamente los resultados del TFG y utilizar éste como medio para entrar en contacto con entidades de la

sociedad civil: empresas, asociaciones, ONG, sindicatos...⁴⁷

El proyecto estaba inicialmente programado para continuar durante el curso 2019- 2020, durante el cual habrían de sumarse dos actividades más a las ya programadas durante la primera edición. Estas dos actividades consistirían en:

- La organización de un taller de revisión de TFG entre pares. En el mismo, estudiantes en proceso de elaboración de su TFG leerían avances y/o primeras versiones de TFG elaborados por sus compañeros. A continuación, deberían exponer ante el compañero interesado y ante el resto de los estudiantes involucrados en la actividad sus impresiones y sus propuestas de mejora. Debía tratarse, por lo tanto, de una actividad de tutorización entre iguales.
- La celebración de un “fórum” estudiantil del TFG. En él, estudiantes que ya hubiesen superado la asignatura de “Trabajo Fin de Grado” y que se sintiesen particularmente satisfechos del resultado de sus trabajos serían invitados a exponer en público las conclusiones de los mismos. A continuación, se abriría un debate entre los participantes. Del mismo modo, se invitaría a estudiantes de ciclos más avanzados —máster y doctorado— para que ofreciesen su perspectiva y sus consejos a los recién graduados. Igualmente, se intentaría contar con personalidades de la sociedad civil —empresas, asociaciones, ONG, sindicatos— a quienes pudiera interesar potencialmente el contenido de los trabajos discutidos.

Factores totalmente ajenos a la voluntad de los profesores del proyecto —y relacionados con las complicaciones burocráticas inherentes a la actual vida universitaria— impidieron que el proyecto pudiera ser continuado durante el curso 2019-2020. Posteriormente, la crisis del COVID-19 ha impedido que fuera retomado durante el actual curso 2020-2021. No obstante, son ideas que aguardan a que la llegada de una coyuntura propicia para su realización.

5.5.4. Conclusión

El proyecto “Innovación y mejora docente en los Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Ciencias del Trabajo” ha supuesto una primera aproximación a la tarea de dinamizar el TFG en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla a partir de las propuestas implícitas en el paradigma de las “actuaciones de éxito en la universidad”. El modelo propuesto ha incidido sobre la idea de un TFG

47. Estos “clips” polimedia se encuentran integrados en la publicación audiovisual: Gil Lázaro (coord.) (2020), la cual puede ser consultada en el repositorio en línea del Servicio de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (SAV) Disponible en <https://ra.sav.us.es/index.php/realidad->

concebido como trabajo de iniciación a la investigación; fundamentado en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica (en la línea del paradigma de la “alfabetización académica”); comprometido con el establecimiento de sinergias entre la universidad y la sociedad; y entendido no como la culminación de los estudios de grado, sino como el punto de partida de ulteriores desarrollos académicos y/o laborales del estudiante.

En su primera edición —durante el curso 2018-2019— el proyecto se ha centrado en la impartición de talleres y en la elaboración de materiales multimedia tendentes a formar y a motivar a los estudiantes sobre aspectos básicos del TFG. La necesidad de una mayor información y de una mejor orientación ha sido una demanda que los estudiantes de la Facultad de Ciencias del Trabajo han expresado en reiteradas ocasiones. Con la labor realizada, pensamos que hemos contribuido a paliar sensiblemente dicho problema, especialmente porque los materiales multimedia elaborados han quedado como un recurso que la Facultad podrá seguir utilizando en sucesivos cursos.

El proyecto debería haber tenido una segunda edición en la que se habrían incorporado actividades relacionadas con la tutorización entre iguales y con el desarrollo de habilidades de transmisión del conocimiento. Ambas actividades resultan de fundamental importancia para involucrar a los estudiantes en el proceso y convertirlos en protagonistas de su propio aprendizaje. Diferentes circunstancias sobrevenidas han dejado el proyecto aparcado, por el momento, pero esperamos que en un futuro próximo pueda ser retomado.

1.5.5. Bibliografía

- Barrientos Rastrojo, José (2016), “La experiencia *Trabajo Fin de Grado*. Urgencias y requerimientos”, en Barrios Casares, M. y Barrientos Rastrojo, J. (coords.), *El Trabajo Fin de Grado. Teorías y prácticas*. Madrid: Visión Libros, pp. 7-18.
- Calero Parra, Gema (2016), “Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje: metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional”, tesis doctoral. València: Universitat de València.
- Carlino, Paula (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Cerda, Maribel; Graell Martín, Mariona; Martín García, María Jesús; Puig Rovira, Josep Maria y Muñoz García, Alexandra (2009), “Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones”, en Puig Rovira, Josep Maria (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, pp. 15-32.

- Expósito Díaz, Pilar; Freire Esparís, Pilar; Martínez Roget, Fidel y Del Río Araújo, María Luisa (2018), “El trabajo fin de grado: resultados desde una perspectiva de pares estudiantes / tutores”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16, nº 2, pp. 105-122.
- Flecha, Ramón y Buslon, Nataly (2016), “50 años después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí mejoran los resultados académicos”. *RISE. International Journal of Sociology of Education*, 5 (2), pp. 127-143.
- Flecha García, Ramón; Racionero Plaza, Sandra; Tintoré Espuny, Mireia y Arbós, Bertran, Albert (2014), “Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo”. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), pp. 131-150.
- Flecha Molina, José Ramón y Molina Roldán, Silvia (2015), “Actuaciones de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias”. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, pp. 1-18.
- García San José, Daniel I. (2016), “Bolonia en la encrucijada”, en Chocrón Giráldez, A.M. (dir.), *Calidad, docencia universitaria y encuestas: “Bolonia a coste cero”*. Sevilla: Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía (AMLA), pp. 17-31.
- Gil Lázaro, Alicia (2019-2020) (coord.), *El TFG en la Facultad de Ciencias del Trabajo. Innovación retos y oportunidades, recurso audiovisual*. Sevilla: Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-17337-90-2.
- Gil Lázaro, Alicia (2020) (coord.), *7 consejos para tu TFG en Ciencias del Trabajo, recurso audiovisual*. Sevilla: Universidad de Sevilla. DOI: <https://doi.org/10.35466/RA2020n4560>
- Holgado Barroso, Juan (2016), “El Trabajo Fin de Grado: una oportunidad para la investigación universitaria”, en Chocrón Giráldez, A.M. (coord.), *Calidad, docencia universitaria y encuestas: “Bolonia a coste cero”*. Sevilla: Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía (AMLA), pp. 235-240.
- INCLUD-ED (2011), *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lobato Fraile, Clemente; Arbizú Bacaicoa, Félix y Del Castillo Prieto, Laura (2018), “Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria”. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), pp. 53-65.

Narvaja de Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Paricio Royo, Javier (2020), “Diseño por competencias, ¿era esto lo que necesitábamos?”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 18, nº 1, pp. 47- 70.

Soria, Vanessa; Bartolomé, Antonio y Freixa, Montse (2012), “El TFG y la participación de los agentes colaboradores”, en Ferrer, V; Carmona, M. y Soria, V. (eds.), *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw Hill, pp. 133-152.

1.6. Los TFGs de Historia Económica e Historia de la Empresa en la Universidad de Salamanca. Fortalezas y debilidades.

Elisa Botella Rodríguez
Esther M. Sánchez Sánchez
*Universidad de Salamanca*⁴⁸

“Los ‘pasadores de exámenes’ aprenden el truco de decir lo que se espera que digan, de no preguntarse a sí mismos qué quiere decir lo que están diciendo (ya que eso resulta molesto y peligroso y puede conducir a la pérdida de nota), de repetir una fórmula determinada que suena como si fuera de incumbencia para cada pregunta en particular”

Joan Robinson, *La segunda crisis del pensamiento económico*, 1973

1.6.1. Introducción

La implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se reguló en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (art. 12.3) y Máster (art. 15.3). Este texto, parcialmente modificado por el RD 861/2010, estableció la obligatoriedad de acabar los estudios de Grado y de Máster con sendos trabajos de fin de estudios (con una carga docente entre 6 y 30 ECTS), en los que se evaluarían las competencias adquiridas a lo largo de la titulación (art. 12.7)⁴⁹. A continuación, las universidades, haciendo uso de su autonomía, se dotaron de reglamentaciones propias para completar y concretar la normativa estatal, delegando su desarrollo en sus distintos centros y titulaciones en función de los objetivos y recursos de cada uno. Como resultado, los TFGs de Historia Económica han venido abarcando en el panorama universitario español temas, metodologías, sistemas de evaluación y cargas lectivas muy diferentes.

48. Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Salamanca ¿Para qué sirven los TFGs? Propuestas para impulsar la motivación y el aprendizaje de alumnos y profesores en la Facultad de Economía y Empresa (ID2020/043), integrado por Esther M. Sánchez (coordinadora), Elisa Botella y M^a Pilar Brel.

49. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007) y Real Decreto 861/2010, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007 (Boletín Oficial del Estado, núm. 161, de 3 de julio de 2010).

Se entiende por “competencias” la integración de una serie de conocimientos, habilidades y valores, que capacitan al estudiante para actuar de manera efectiva y eficiente ante las diversas situaciones que se le presentan (Mateos y Montanero, 2008; Rullán et al., 2010). Las competencias se dividen en dos grandes grupos: genéricas o transversales, comunes a todos los títulos, y específicas, correspondientes a cada título. El TFG fue concebido como una herramienta ideal para que el alumnado demostrase, de manera autónoma, aunque bajo la supervisión de un tutor, su capacidad para integrar los contenidos formativos recibidos y las competencias trabajadas a lo largo del Grado. De esta forma, el estudiante asumiría la responsabilidad de su propio aprendizaje, contribuyendo activamente a la construcción de conocimiento, ejercitándose en el trabajo académico, y afianzando su engarce con el contexto socioeconómico y el mercado laboral. El tutor, por su parte, asumiría el papel de guía, facilitador de información y creador de oportunidades de aprendizaje (Álvarez, 2012; Román-Suero et al., 2013; Zamora y Sánchez, 2015; Rekalde et al., 2018).

El objetivo de esta contribución es realizar un balance de los TFGs que en los últimos siete años han tutelado los profesores del área de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Salamanca (USAL), sobre todo en la Facultad de Economía y Empresa. A partir de las experiencias derivadas de casi un centenar de trabajos dirigidos, trataremos de reflexionar en clave crítica para identificar y tratar de solventar los errores más frecuentemente detectados. Hemos estructurado el texto en tres secciones, aparte de la introducción y la conclusión: la sección dos explica el contexto normativo de los TFGs realizados en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca. La sección tres presenta las principales deficiencias y problemas identificados por los miembros del área de Historia e Instituciones Económicas. Finalmente, la sección cuatro expone algunas recomendaciones y propuestas de mejora destinadas a profesores y alumnos de esta área de conocimiento y áreas afines.

1.6.2. Los TFGs en la Facultad de Economía y Empresa de la USAL

Los TFGs no eran ajenos a algunas de las antiguas Licenciaturas españolas, como las Ingenierías, pero en los planes de estudios de las facultades de Economía y Empresa constituyeron una auténtica novedad. En el ejercicio de su autonomía, cada facultad estableció una serie de normas propias para la elaboración, presentación y evaluación de sus TFGs⁵⁰. La Facultad de Economía y Empresa de la USAL tiene una

50. En la USAL existe una gran disparidad en las cargas docentes y los procesos de asignación, tutorización y evaluación existentes en unas y otras facultades y áreas de conocimiento, como hemos tenido ocasión de comprobar en los TFGs de Historia Económica e Historia de la Empresa que hemos dirigido en las Facultades de Economía y Empresa, Geografía e Historia y Ciencias Agrarias y Ambientales.

normativa común para los tres títulos que oferta, si bien la carga docente es diferente: Grado en Economía (6 ECTS), Grado en Administración y Dirección de Empresas (12 ECTS) y Grado en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas (12 ECTS). Según dicta la normativa, el TFG se corresponderá con un proyecto, estudio o memoria cuyo contenido pueda clasificarse en uno de los siguientes tipos:

- a) Trabajos experimentales que podrán desarrollarse en departamentos universitarios, centros de investigación, empresas, organizaciones empresariales, y otras instituciones similares.
- b) Trabajos de revisión e investigación bibliográfica.
- c) Trabajos de carácter profesional, relacionados con los diferentes ámbitos del ejercicio profesional para los que cualifica el título.
- d) Excepcionalmente, otro tipo de trabajos que no se ajustan a las modalidades anteriores y que por tanto deben ser objeto de discusión y aprobación previas⁵¹.

La normativa establece que son los departamentos los que envían sus propuestas de TFGs, distinguiendo líneas temáticas, tutores responsables, y número de estudiantes que supervisará cada tutor en cada línea temática. Hay un número máximo de propuestas asignado a cada profesor y departamento. Los estudiantes eligen sus temas en función de sus preferencias y expediente académico. Se les otorga, no obstante, la posibilidad de proponer temas y tutores distintos a los adjudicados, si bien rara vez la utilizan. El TFG será elaborado, como regla general, de forma individual por cada estudiante matriculado en forma y plazo. El tutor académico (o, menos frecuentemente, los tutores académicos) orientará y supervisará la elaboración del TFG a través de, al menos, dos tutorías presenciales u online (las online serán obligatorias en el caso de estudiantes acogidos a programas de movilidad internacional). La primera de las tutorías será de carácter grupal para la totalidad de estudiantes tutorizados por el profesor y se centrará en la exposición de las características de los TFGs y la presentación del cronograma de actividades a realizar. La segunda de las tutorías será personalizada y se destinará a la resolución de dudas y problemas, así como al control del cumplimiento del cronograma de trabajo y de las metas fijadas. Entre los criterios de evaluación, la normativa menciona los siguientes: 1) la calidad del proyecto (cumplimiento de los objetivos propuestos, adecuación y desarrollo de las actividades formuladas, metodología, utilización correcta de las fuentes, dificultad, aplicación práctica, conclusiones, etc.: 60% de la nota.); 2) la aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos durante el Grado (10%); 3) la presentación escrita (10%); y 4) la presentación oral, caso de realizarse (20%). Solo los estudiantes que

51. Reglamento de Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca (última modificación: 20 de enero de 2020), https://facultadeconomiaeyempresa.usal.es/wp-content/uploads/sites/32/2020/01/ReglamentoTFG_aprobado20200120.pdf (consultado en noviembre de 2021).

superen la calificación de 8 y quieran optar a sobresaliente realizarán una exposición oral y defensa pública ante una comisión evaluadora. Recientemente, se ha facilitado a los tutores un documento con una serie de rúbricas a valorar en cada uno de los trabajos que dirigen: dedicación al trabajo y cumplimiento de la programación por parte del estudiante (hasta 3 puntos), coherencia del conjunto y la narración (hasta 3 puntos), autonomía durante la realización del trabajo (hasta 3 puntos), búsqueda bibliográfica (hasta 3 puntos), organización de la información y el análisis (hasta 3 puntos), discusión de los resultados y conclusiones del trabajo (hasta 3 puntos), y aportaciones personales (iniciativa) (hasta 2 puntos). Estos indicadores se valoran conforme a la escala: excelente, aceptable y mejorable (véase el Apéndice I). Ahora bien, la cumplimentación de este documento, que facilitaría, al clarificar y unificar criterios, la evaluación tanto de tutores como de tribunales, posee por el momento un carácter voluntario. La normativa de TFGs incluye, por último, un capítulo sobre normas básicas de estilo, extensión y estructura; otro sobre los procedimientos y plazos administrativos; y una serie de anexos a presentar junto al TFG⁵².

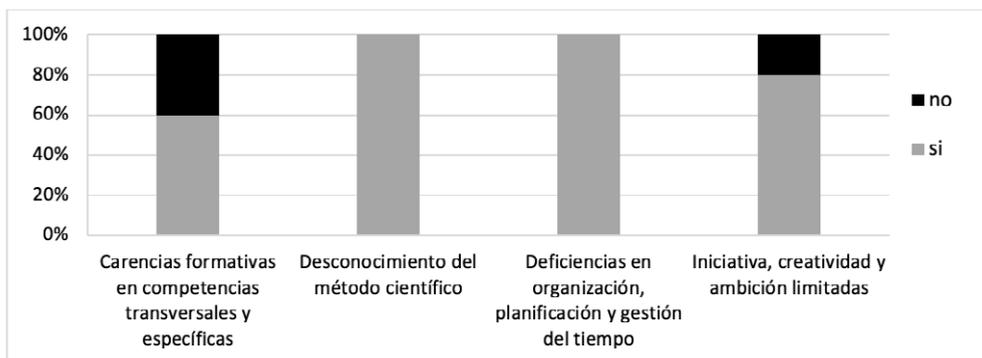
Como en otros centros, el TFG generó en la Facultad de Economía y Empresa de la USAL importantes expectativas, por su potencial para ayudar al alumno en el desarrollo de sus competencias, el contacto con la investigación científica y el acceso al mercado laboral. Ahora bien, parte de la ilusión inicial ha sido reemplazada por una mezcla de decepción y apatía. Los alumnos desconocen muchos de los rudimentos básicos del TFG y presentan importantes debilidades en la formación adquirida, de manera que se sienten perdidos e inseguros (Sotos, 2020). Los profesores, por su parte, han asumido una carga adicional muy superior a la reconocida, dado que los recursos disponibles antes y después de la puesta en marcha de los TFGs no han variado sustancialmente (Bonilla et al, 2012; Freire et al., 2015; Rekalde et al., 2018). En consecuencia, se pone más el acento sobre el producto final que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que las competencias no se valoran como debieran (Rekalde, 2011; Rekalde et al., 2018; Vera y Briones, 2016; Jato et al., 2018). En este contexto, y teniendo en cuenta que los TFGs de Historia e Instituciones económicas son fundamentalmente trabajos de revisión bibliográfica e iniciación a la investigación, se presentan a continuación los principales problemas identificados por los cinco miembros del área de Historia e Instituciones Económicas de la USAL.

52. Reglamento de Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca (última modificación: 20 de enero de 2020), https://facultadeconomiaeyempresa.usal.es/wp-content/uploads/sites/32/2020/01/ReglamentoTFG_aprobado20200120.pdf (consultado en noviembre de 2021).

1.6.3. Compendio de problemas comunes

¿Cuáles han sido los problemas más frecuentemente identificados? Tras la experiencia de siete cursos académicos y casi un centenar de TFGs tutelados (con una nota media de 7,5/10), los profesores del área de Historia e Instituciones Económicas han destacado una serie de debilidades, algunas propias de los estudiantes, otras de la organización del Grado y los TFGs (ver gráfico 1.6.1).

Gráfico 1.6.1 Problemas detectados.



Fuente: Encuesta área de Historia e Instituciones Económicas-USAL.

El primer problema identificado se centra en las carencias formativas del alumnado tanto en competencias trasversales como específicas. Entre las trasversales, echamos de menos la capacidad de análisis y síntesis, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación oral y escrita, y la soltura a la hora de relacionar teoría y práctica. Entre las específicas, el conocimiento de conceptos básicos de Economía y Empresa, del contexto histórico e incluso de algunos problemas socioeconómicos básicos de nuestro entorno. En resumidas cuentas, no existen, en muchos casos, las competencias suficientes para enfrentar de manera autónoma y responsable el TFG.

Resulta especialmente reseñable el desconocimiento del método científico. Los estudiantes tienen a su alcance una cantidad ingente de información, pero están poco o nada familiarizados con la búsqueda, selección y análisis de recursos académicos, así como con la lectura y escritura de textos científicos. Por lo general, hacen poco uso de las bibliotecas y de sus bases de datos (especialmente si se trata de material impreso), y no distinguen ni la bibliografía académica de los textos divulgativos ni las fuentes primarias de las secundarias. Muchos desconocen la estructura de un trabajo científico y la forma de citar y referenciar la bibliografía y las fuentes según los estándares académicos al uso (v.g. sistema de referencia APA). No suelen formular preguntas de investigación ni elaborar hipótesis de partida, como tampoco cotejar

las fuentes ni identificar sus limitaciones. Salvo excepciones, demuestran un escaso espíritu crítico y rara vez discuten los temas, la metodología o las fuentes, ni con los profesores ni con otros estudiantes. Tampoco suelen conectar las ideas extraídas de diversas fuentes de información, ni poner en relación pasado y presente. En muchos trabajos aparecen, además, problemas de redacción, por el uso reiterado de expresiones incorrectas y la presencia de faltas de ortografía y erratas. Por último, sigue registrándose, pese a las advertencias y sanciones, un porcentaje significativo de alumnos que cometen plagio. Se han localizado incluso copias parciales de TFGs de otras facultades y universidades, que a priori no resultan sencillas de detectar.

Relevantes son asimismo las deficiencias en términos de organización, planificación y gestión del tiempo. Por lo general, los estudiantes no respetan el calendario de entregas pactado en la tutoría realizada al inicio del curso y, pese a los requerimientos de los tutores, acostumbran a entregar sus primeros borradores hacia el final del curso (mayo-junio). No consideran tan importantes las entregas parciales como la final. De esta manera, apenas reciben *feedback* y realizan pocos ajustes intermedios que permitan mejorar el resultado final. El alumno se ve así privado de las ventajas de la evaluación continua.

La iniciativa, creatividad y ambición son también limitadas. Son muchos los estudiantes que contemplan el TFG como un mero trámite, sin ninguna utilidad práctica más allá de la superación de los créditos correspondientes para acceder al título de Grado. Muchos se conforman con el aprobado, no se muestran en absoluto motivados por el trabajo y aplican, en consecuencia, la “ley del mínimo esfuerzo”. Se preocupan poco por innovar y crear, y apenas reflexionan sobre su proceso de aprendizaje (objetivos, resultados, posibilidades de mejora). En las tutorías adoptan un papel eminentemente pasivo. Solo una minoría busca las conexiones del TFG con su desarrollo personal, su entorno económico y social, o su futuro laboral.

También hay que llamar la atención sobre el rol que desempeñan tutores y comisiones de evaluación. Los tres miembros de las comisiones se eligen por sorteo, no siendo sorteables en los tres años siguientes. Así, las comisiones suelen ser heterogéneas tanto a nivel interno como en relación al resto de comisiones. Con frecuencia, sus integrantes no son expertos en los temas de los TFGs que han de evaluar, si bien su calificación prima sobre la del tutor. Hay comisiones que siguen a rajatabla los criterios de evaluación que marca la normativa, y otras que establecen sus propios requisitos y baremos. Los tutores, por su parte, son en principio los verdaderos especialistas del tema del TFG y los que más y mejor conocen la evolución y resultados del trabajo del alumno. Pero muchos de ellos se limitan a calificar con una nota numérica, que no acompañan de informes explicativos ni de la rúbrica de evaluación que aconseja la Facultad. Estas dinámicas se traducen en el registro de grandes disparidades entre las calificaciones al mismo TFG otorgadas por el tutor y por la comisión evaluadora, y por una u otra comisión evaluadora, como en alguna ocasión se ha puesto de relieve tras las reclamaciones efectuadas por los estudiantes.

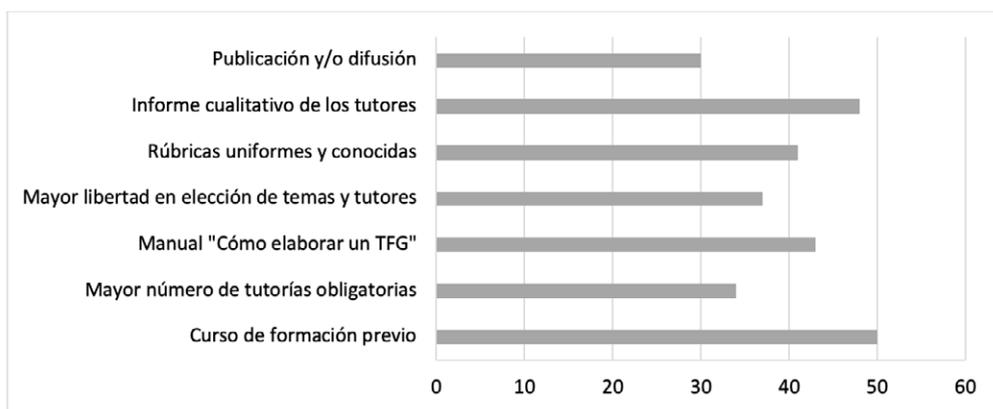
Entre los problemas detectados, hemos de señalar, por último, que los procesos de oferta y demanda son poco flexibles. Los temas son a menudo más atractivos/interesantes para el profesorado que los oferta que para el alumnado al que se adjudican. Los estudiantes tienden a conformarse con los temas asignados, no los rebaten ni proponen alternativas. Los profesores, por su parte, no pueden rebasar un número determinado de propuestas ni elegir libremente a sus alumnos.

1.6.4. Propuestas de estrategias de mejora

Teniendo en cuenta que los tipos de TFG dominantes en nuestra área de conocimiento son las revisiones bibliográficas y los trabajos de iniciación a la investigación, proponemos a continuación una serie de estrategias de mejora basadas en la experiencia acumulada durante siete cursos académicos. En esta experiencia confluyen la tutorización de TFGs y la participación regular en las comisiones de evaluación de los mismos en los Grados de ADE, Economía y Gestión de Pymes (con sus Dobles Grados), así como en otros Grados fuera del ámbito de la Economía y la Empresa en la Universidad de Salamanca.

Todos los profesores del área coinciden (ver Gráfico 1.6.2) en subrayar la necesidad de organizar un curso, seminario o asignatura corta (1,5-2 ECTS), de asistencia obligatoria para todos los estudiantes, sobre la metodología y requisitos del TFG. Entre otras cuestiones, se enseñarían técnicas de iniciación a la investigación, se aconsejaría sobre la búsqueda y selección de información y sobre el manejo de bases de datos y software específicos, y se propondrían talleres de comunicación escrita y oral. De forma complementaria, podría organizarse alguna sesión explicativa sobre el funcionamiento administrativo del TFG.

Gráfico 1.6.2. Estrategias de mejora (suma de las valoraciones otorgadas a cada ítem).



Fuente: Encuesta área de Historia e Instituciones Económicas-USAL.

La propuesta anterior podría combinarse con el diseño de una pequeña guía o manual (*handbook*), que completase el reglamento específico de TFGs publicado por la Facultad. Este *handbook*, destinado fundamentalmente a los estudiantes, recogería los hitos académicos y administrativos más destacados del trabajo (estructura, contenidos, objetivos, funciones del tutor, buenas y malas prácticas académicas, etc.), siguiendo la estela de los manuales que se realizan en muchas universidades anglosajonas y algunos centros/áreas del sistema universitario español.

Desde la Facultad, sería importante revisar la rúbrica de evaluación propuesta, estableciéndola como obligatoria y poniéndola en conocimiento de todos los agentes implicados (estudiantes, tutores, tribunales de evaluación). De esta manera, se unificarían criterios y se realizarían evaluaciones más justas y satisfactorias, por ejemplo, en cuestiones clave como el cumplimiento de los estándares académicos, la comunicación tutor-alumno o la evaluación continua. Junto a la rúbrica, es fundamental que los tutores realicen informes orientativos (¿vinculantes?) acompañando a la nota numérica. Hay aspectos que solo pueden ser valorados por el tutor, entre ellos la fase de planificación, el grado de autonomía y la capacidad de respuesta a las recomendaciones y correcciones recibidas. También podrían ser de utilidad autoinformes de los propios alumnos. Con todo ello, la comisión evaluadora podría realizar una evaluación más integral, teniendo en cuenta no solo el producto final, sino también el proceso de elaboración del mismo. Creemos, además, que la retroalimentación obtenida en la evaluación continua permitiría reconducir el trabajo en función de las necesidades diagnosticadas. Supondría una mayor implicación e interacción, tanto a nivel horizontal como vertical, pero redundaría en la mejora del resultado final y, por tanto, en beneficio de los estándares de calidad de los Grados.

También proponemos otorgar a profesores y alumnos una mayor libertad en la elección de temas y tutores. Responderíamos así a las demandas de los estudiantes que quieren profundizar en el TFG algunos de los temas tratados en las diferentes asignaturas de Historia Económica. Es importante, por otro lado, diseñar un plan de tutorías (grupales e individuales), con etapas diferenciadas, contenidos específicos y calendarios de entregas, de forma similar a lo que se hace en otras asignaturas del Grado.

Por último, tanto desde la propia Facultad como desde las diferentes áreas de conocimiento, se deben contemplar las posibilidades de publicación en medios académicos y/o difusión al entorno socioeconómico. Esta estrategia se ha desarrollado parcialmente, promoviendo un premio anual a los mejores TFGs de los tres Grados y difundiendo las convocatorias de diversas instituciones (como la Asociación Española de Economía, la Fundación Carolina o las asociaciones de Historia, Economía e Historia Económica).

En conjunto, estas actividades no resultan fáciles de implementar, en buena medida porque suponen un aumento importante de la carga de trabajo del docente, y más cuando el esfuerzo de trabajo real de los tutores es ya muy superior a la dedicación horaria prevista en la normativa. El alumnado, por su parte, también tendría dificul-

tades para conciliar un TFG de mayor carga con sus otras asignaturas y actividades, máxime teniendo en cuenta que muchos de ellos trabajan durante esta fase final del Grado. En todo caso, creemos que, a corto o largo plazo, el resultado sería muy positivo para todos.

1.6.5. Conclusión

La implementación de los TFGs como requisito obligatorio para concluir los estudios de Grado en la universidad española supuso una importante novedad para el alumnado, el profesorado y los servicios administrativos, exigiendo a todos ellos un esfuerzo elevado y raramente reconocido. En este texto, hemos recabado las debilidades principales que hemos venido detectando después de siete años dirigiendo este tipo de trabajos, y además sugerido algunas estrategias de mejora. Nuestra conclusión principal es que, en buena medida, continúan imperando los modelos docentes más tradicionales (los de los meros “pasadores de exámenes”), en los que prima la valoración del producto sobre el proceso y, por tanto, se presta más atención a los conocimientos que a las competencias. Muchos estudiantes del último año del Grado no están preparados para realizar un trabajo de investigación, y ni siquiera de revisión bibliográfica, y solo una minoría logra aprenderlo al término del proceso de realización de su TFG. Creemos que, ante tales premisas, resulta imprescindible realizar autocrítica, revisar los procedimientos que regulan los TFGs en la USAL y recabar experiencias de otras universidades y centros de enseñanza superior, nacionales y extranjeros. En este sentido, los congresos de Docencia suponen un foro imprescindible para intercambiar experiencias, identificar fortalezas y debilidades propias y ajenas y, en definitiva, generar una retroalimentación que sin duda redundará en beneficio del conjunto de la comunidad académica y... ciudadana.

1.6.6. Bibliografía

- Álvarez, P. R. (2012). «Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES», *Educación*, 48 (2), pp. 247-266.
- Barrientos Rastrojo, J. (2016). «La experiencia Trabajo Fin de Grado. Urgencias y requerimientos», en Barrios Casares, M. y Barrientos Rastrojo, J. (coords.), *El Trabajo Fin de Grado. Teorías y prácticas*. Madrid: Visión Libros, pp. 7-18.
- Bonilla Delgado, M. I. y Martín López, C. (2012). «Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina-UCLM», *Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*, vol. 5 (4), pp. 241-253.
- Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V., (eds.) (2012). *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: MacGrawHill.

- García, M. P. y Martínez, P., (coords.), (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Freire, M. P. et al. (2015). «Valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol 13 (2), pp. 323-344.
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B. y Zamora Rodríguez, T. (2018). «Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), pp. 75-91. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.21.3.332051>.
- Mateos, V. y Montanero, M., (coords.) (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grados en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Reglamento de Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca (última modificación: 20 de enero de 2020), https://facultadeconomiayempresa.usal.es/wp-content/uploads/sites/32/2020/01/ReglamentoTFG_aprobado20200120.pdf (consultado en noviembre de 2021).
- Rekalde, I. (2011). «¿Cómo afrontar el Trabajo Fin de Grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias», *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), pp. 179-193, DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Rekalde, I., Ruiz de Gauna, P. y Bilbao, B. (2018). «Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 16 (2), pp. 123-141.
- Román, S., Sánchez, J. y Zamora, F. (2013). «Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education», *European Journal of Engineering Education*, 38(2), pp. 149-158, DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.755498>.
- Romero Ayuso, D. M., Corregidor Sánchez, A. I. y Polonio López, B. (2011). «Tutorización y Evaluación del TFG: uso de rúbricas», *Actas del VII Intercampus: Trabajos Fin de Grado y Master: la evaluación global*, pp. 227-232, http://www.uclm.es/organos/vic_ordenacionacademica/uie/intercampus/intercampusVII/comunicaciones.asp.
- Rullán Ayza M., Fernández Rodríguez, M., Estapé Dubreuil, G. y Márquez Cebrián, M. D. (2010). «La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento», *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>

- Sotos, M. (2020). «Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete», *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), pp. 35-44.
- Valderrama, E. et al. (2010). «La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Grado», *IEE-RITA*, 5 (3), pp. 107-114.
- Vera, J. y Briones, E. (2016). «Un nuevo reto para las universidades: la evaluación de la calidad de la gestión de los Trabajos de Finde Grado», *Foro de Educación*, 14 (21), pp. 281-310.
- Vilardell Riera, I. (2010). «Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas», *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, I (1), pp. 101-122, <http://educade.es/docs/01/07-vilardell.pdf>.
- Zamora, F. y Sánchez, J. (2015). «Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13 (3), pp. 197-211.

1.6.7. Apéndice I

TFG 2020/2021 – RÚBRICA PARA EL INFORME TUTOR (CONFIDENCIAL)

Estudiante	
T.F.G.	

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO			PUNTA- CIÓN
	EXCELENTE	ACEPTABLE	MEJORABLE	
Dedicación al trabajo y cumplimiento programación (hasta 3 puntos)	Óptima Realiza correctamente todas las tareas encomendadas, en tiempo y forma (2-3)	Adecuada Ha desarrollado el trabajo aceptablemente, en tiempo y forma (1-1,9)	Insuficiente El trabajo no se ajusta, en tiempo y forma, a lo acordado (0-0,9)	
Coherencia del Conjunto y la narración (hasta 3 puntos)	El trabajo está adecuadamente estructurado y es coherente en su presentación (2-3)	El trabajo es aceptable en cuanto a la estructura y coherencia de su presentación (1-1,9)	El trabajo presentado muestra deficiencias de coherencia en cuanto a estructura y presentación (0-0,9)	
Autonomía durante la realización del trabajo (hasta 3 puntos)	Demuestra un alto grado de autonomía (2-3)	Demuestra un grado medio de autonomía (1-1,9)	No es capaz de desarrollar la investigación sin ayuda (0-0,9)	
Búsqueda bibliográfica (hasta 3 puntos)	Ha ampliado notablemente y de forma relevante la bibliografía sugerida inicialmente (2-3)	Ha ampliado la bibliografía sugerida inicialmente (1-1,9)	Ha ampliado escasamente la bibliografía sugerida inicialmente (0-0,9)	
Organización de la información y análisis (hasta 3 puntos)	Ha analizado muy adecuadamente los resultados obtenidos (2-3)	Ha analizado, de manera correcta, los resultados obtenidos (1-1,9)	El análisis de los resultados ha sido insuficiente (0-0,9)	
Discusión de los resultados y conclusiones del trabajo (hasta 3 puntos)	Ha realizado una discusión muy adecuada y relevante (2-3)	Ha realizado una discusión correcta (1-1,9)	La discusión de los resultados ha sido insuficiente (0-0,9)	
Aportaciones personales (Iniciativa) (hasta 2 puntos)	Ha manifestado iniciativa a la hora de abordar el trabajo y su enfoque planteando puntos de vista y argumentos sólidos. (2)	Ha mantenido una actitud neutral y receptiva sobre sugerencias realizadas y un grado medio de iniciativa. (1)	No ha manifestado iniciativa en el planteamiento y la solución del problema. (0)	
PUNTUACION FINAL (máx. 20)				
CALIFICACIÓN FINAL (PUNTUACIÓN FINAL / 2)				
(0 – 10)				



2

CAPÍTULO

HISTORIA ECONÓMICA DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO

– CONTENIDO –

1

FREIRE ESPARÍS, Pilar (Universidad de Santiago de Compostela);
MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Susana (Universidad de Murcia),
MUFREM: Mujeres al frente de empresas.

2

RODRÍGUEZ MODROÑO, Paula, ALMORZA HIDALGO, Amelia;
AGENJO CALDERÓN, Astrid (Universidad Pablo de Olavide),
Desigualdades de género en tiempos y trabajos.

3

ROSADO, Ana (Universidad Complutense de Madrid), *Innovación en los contenidos de la asignatura Modelos de Consumo y Desarrollo Comercial: Evolución, socio-histórica para incluir la perspectiva de género, inclusiva y plural.*

4

VARELA VÁZQUEZ, Pedro (Universidad de Santiago de Compostela),
Experiencias de inclusión de la perspectiva de género en la docencia de una materia universitaria de historia económica mundial

Introducción

El planteamiento del capítulo *La Historia Económica desde una perspectiva de género* por parte de las coordinadoras se hace bajo el convencimiento que en los estudios universitarios, en cualquier disciplina, debe considerarse esencial la reflexión del personal docente sobre el tipo de conocimiento que transmite con el objetivo de lograr una práctica científica sin sesgos de género. Además, la utilización del enfoque de género implica redefinir aquellos principios que la sociedad ha dado por válidos y universales y que, sin embargo, se han manifestado como excluyentes.

La incorporación de la perspectiva de género como competencia transversal en la docencia universitaria proporciona una orientación ética en las futuras actividades profesionales del alumnado; una mayor sensibilidad en sus relaciones de género y ante las estructuras discriminatorias presentes en la sociedad. De este modo, se intenta introducir una óptica de análisis y de interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas en las diferentes asignaturas, lo que puede favorecer la igualdad de oportunidades de los sexos y también ayudar a recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades.

En este capítulo se muestran cuatro experiencias que, en la elaboración e implementación de sus asignaturas (de grado o máster), han efectuado alguna innovación en los contenidos, reflexión o práctica vinculada a la perspectiva de género, planteando una visión crítica de los programas “mainstream”, señalando y cuestionando los estereotipos de género y, posibilitando, de esta manera, una comprensión de la evolución del proceso económico y social en el largo plazo, desde una perspectiva inclusiva y plural.

Pilar Freire Esparís

Universidad de Santiago de Compostela

Susana Martínez-Rodríguez

Universidad de Murcia

2.1. MUFREM: Mujeres al frente de empresas

Pilar Freire Esparís

Universidad de Santiago de Compostela

Susana Martínez-Rodríguez

Universidad de Murcia

2.1.1. Introducción

Bajo el título de MUFREM: Mujeres al frente de empresas en la “Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia” para el curso 2018/2019 presentamos una propuesta docente interuniversitaria (Universidad de Murcia y Universidad de Santiago de Compostela) cuyo objetivo era incorporar la perspectiva de género empresarial en materias vinculadas a la Historia Económica. Dentro de este marco presentamos en nuestras respectivas universidades una serie de actividades para darle contenido. Como objetivos generales, el proyecto pretendía: (1) aportar al estudiantado una visión del emprendimiento con perspectiva de género; (2) introducir el concepto de legado histórico desde la perspectiva empresarial, subrayando la existencia de mujeres empresarias en época pretéritas; (3) enriquecer la capacidad de análisis crítico del estudiantado poniéndolo en contacto con la realidad empresarial. Desde un punto de vista específico, estos objetivos se particularizaron en actividades teórico-prácticas y encuentros con empresarias que formaron parte de la evaluación en las materias de Historia Económica de España Contemporánea e Historia Económica. Estas materias se imparten en segundo y primer curso de los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas, por lo que el perfil del estudiantado es bastante similar y ello ha permitido implementar mejoras metodológicas. De esta forma, se intenta introducir una óptica de análisis y de interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas, lo que puede favorecer la igualdad de oportunidades entre los sexos y también ayudar a recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades (Fioretti, Tejero, Díaz, 2002). Además, con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, se ofrecen conocimientos relacionados con los problemas y la realidad social en la que vive el alumnado y en la que va a desarrollar su actividad profesional (Asián, Cabeza, Rodríguez, 2015), lo que se puede considerar como un valor añadido en su formación (Aguayo, Freire, Lamelas, 2017).

Adoptar la perspectiva de una transferencia de conocimientos en las aulas sensible al género, y a la diversidad, ofrece la oportunidad de dotar al estudiantado de herramientas con las que desarrollar el pensamiento crítico y luchar contra la reproducción de estereotipos en su futuro desarrollo profesional. También beneficia al profesorado, puesto que mejora la calidad docente y dota de mayor relevancia social a los conocimientos producidos (Moreno, 2021).

Dado que el proyecto fue presentado a una convocatoria de la Universidad de Murcia, se realiza a continuación una mención explícita a aquellas competencias de la guía docente de la materia *Historia Económica* que posibilitaban la introducción de objetivos vinculados a la perspectiva de género empresarial:

- Competencia Básica 3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Competencia General 7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación en el ámbito de la economía y la empresa.
- Competencia General 8. Tener capacidad de análisis y síntesis.
- Competencia General 16. Tener capacidad crítica y autocrítica.
- Competencia Específica 22. Ser capaz de analizar las consecuencias del marco institucional sobre el entorno económico empresarial.
- Competencia Transversal y de Materia 4. Adquisición de destrezas para el análisis de realidades económicas complejas pasadas y presentes.

Incorporar la perspectiva de género en la cultura empresarial a través de las materias como *Historia Económica de la España Contemporánea* e *Historia Económica* presenta una ventaja adicional respecto a otras materias asociadas de los Grados de *Economía y Empresa*, ya que es posible subrayar en los contenidos cómo ha ido cambiando la percepción de las mujeres empresarias en el tejido empresarial y en diversos estadios de la historia; y qué peso tuvieron algunas transformaciones sociales, legales y culturales.

La memoria final del proyecto recibió la mención de buenas prácticas por parte de la Universidad de Murcia (curso 2018-2019), y esto nos ha animado a compartir la experiencia con el objeto de mejorar y ampliar los objetivos. La actividad basada en entrevistas a mujeres empresarias ha recibido el segundo premio a experiencias docentes con introducción de la perspectiva de género (USC) (curso 2019-20).

2.1.2. Método

El conjunto de actividades desarrolladas ha sido amplia y variada (encuentros, debates, actividades en clase, trabajos en grupo, visualización de materiales, etc.). Este trabajo se centra en dos experiencias cuyo objetivo era aproximar al estudiantado a la realidad de las mujeres empresarias, conociendo de primera mano su testimonio, y con el objetivo de que se estableciera un diálogo. En la conversación surgieron aspectos de gran interés vinculados a la realidad del mundo empresarial, las barreras de género que todavía sobreviven en el siglo XXI; la reflexión sobre los avances vividos, gracias a la experiencia de mujeres empresarias que cuentan con una experiencia vital y profesional amplia; y las inquietudes de quienes aún no han tenido contacto con el mercado laboral. Al inicio del curso académico 2018-19 se informó al estudianta-

do de que las docentes estaban desarrollando un proyecto de innovación docente con perspectiva de género, lo que facilitó y agilizó el contexto explicativo y los objetivos de cada actividad. Las tareas prácticas cuentan con un apoyo en la teoría explicada, en la que también se hace un esfuerzo pedagógico por incluir la perspectiva de género.

Junto a la descripción de las dos experiencias presentamos un primer intento de crear un marco conceptual en el que la inserción de estas actividades esté justificada por unos objetivos motivados por la transmisión de conocimientos con una perspectiva de género. La finalidad última es que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico para comprender las desigualdades económicas entre hombres y mujeres, cómo estas se han plasmado en el desarrollo del emprendimiento y las consecuencias que esto ha supuesto para la generación de riqueza.

2.1.3. Introducción de contenidos

Si bien el androcentrismo del conocimiento es un hecho universal, éste se encuentra particularmente enquistado en las ciencias sociales, en donde se analiza y estudia a los individuos, sus comportamientos, sus acciones, pero las acciones de hombres y mujeres no han dejado la misma impronta en la historia, ni en la sociedad, ni en la cultura ni en la economía. (Ortiz y Moreno, 2021, p. 48). De forma holística hay dos medidas que se pueden aplicar a todo el temario y que fomentan una perspectiva de género, sin aludir a los contenidos particulares: el uso del lenguaje inclusivo y la presentación de datos desagregada por sexo.

Uso de lenguaje inclusivo en la medida de lo posible, de tal manera que se eviten expresiones discriminatorias (“hasta fechas recientes la mujer no se incorporó al mercado de trabajo”), o que perpetúen estereotipos de género (“el empresario”)⁵³.

Se recomienda emplear con (buen) criterio la visibilización del género en la estrategia comunicativa. Si bien la Real Academia de la Lengua no recomienda el desdoblamiento de pares (femenino y masculino) esta estrategia es de gran utilidad para hacer visibles a las mujeres en el lenguaje androcéntrico. Ejemplo: “durante la modernización económica de los años 1920 un mayor número de hombres y mujeres aumentaron su cualificación para incorporarse al mercado de trabajo”. También se recomienda el uso de sustantivos colectivos para referirnos a colectivos de personas. Ejemplos: en lugar de “los niños” “la infancia”; en lugar de “el empresario”, conviene emplear “las personas emprendedoras”; sustituyendo a “los directores ejecutivos”

53. Una guía orientativa puede ser la elaborada por la ONU: <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>.

podría hacer por “la dirección ejecutiva”; o en lugar de “los trabajadores/los empleados”, el uso más inclusivo sería “el personal”.

- Utilizar un lenguaje más inclusivo: en lugar de “todos soportaban jornada de 12 horas o más en las nuevas fábricas” sería recomendable emplear “las personas que trabajaban en las nuevas fábricas soportaban jornadas de 12 horas o más”.
- Dado que la palabra es la herramienta más poderosa del personal docente ésta tiene un impacto sobre la construcción del contenido, y sobre la comunicación con el alumnado que también es sensible, y mucho, al uso del lenguaje.

Presentación de datos desagregados por sexo, y, si no es posible, hacer una mención explícita de las consecuencias de la falta de desagregación. El objetivo estratégico H.3 de la Acción de Beijing (1995) (Instituto de la Mujer, 2009, p. 177) señalaba la necesidad de difundir los datos desglosados por sexos. Siendo cierto que se ha avanzado mucho en este ámbito, todavía existe un claro sesgo que invisibiliza el género de los actores económicos. Un objetivo en este sentido sería trabajar con estadísticas económicas no androcéntricas, y en el caso de que no existieran, señalar esta limitación y buscar una fuente de información alternativa. Un caso muy vinculado con el proyecto a desarrollar es la profunda revisión que está existiendo sobre la presencia de mujeres empresarias en el tejido empresarial (Aston y Bishop, 2020).

2.1.3.1. Selección de contenidos particulares

Particularmente, la introducción del objetivo de MUFREM se pudo realizar también a través de la selección de contenidos. Un ejemplo de la materia Historia Económica consistió en introducir la perspectiva de género en el análisis de la evolución de la empresa y el empresariado⁵⁴. La forma de entrar en materia es a través del lenguaje preguntando si acaso no había mujeres empresarias, pues los libros normalmente solo hablan de empresarios. Para animar los comentarios resulta de interés proyectar algún material; puede ser una conocida imagen artística, como *El cambista y su mujer*, que incluso seguro parte del estudiantado habrá estudiado en un curso previo a la universidad. No se realizará un análisis artístico, sino que servirá para destacar la participación activa de las mujeres en actividades financieras y de índole comercial (Figura 2.1.1). Otro elemento puede ser recurrir a una carta que demuestre, una vez que las mujeres tenían competencias económicas y estaban formadas para tomar decisiones. El caso representado es una carta del comerciante y banquero italiano, Francesco di Marco Datini a su esposa Margherita di Domenico Bandini. A Francesco Datini se le atribuye la creación del cheque, y la puesta en marcha de un moderno sistema empresarial de holding. Crabb (2015) insiste en el papel de su esposa, pri-

54. Los materiales base para explicar la evolución de la empresa son los capítulos 4 y 8 del manual Palafox (2014).

mero como exitosa consorte primero y viuda después. Con estos ejemplos también se subrayará que el estado civil no era accesorio, ya que la capacidad de obrar de las mujeres casadas estaba muy limitada, y solo la viudez les permitirá controlar su patrimonio (Figura 2.1.2).

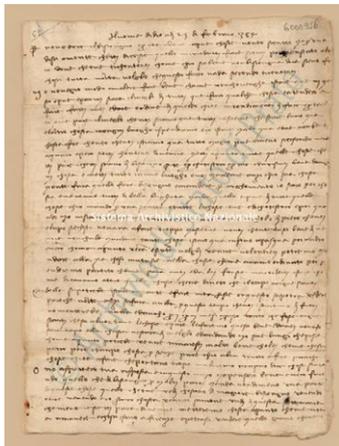
Figura 2.1.1. El cambista y su mujer Quentin Massys (1514).



Fuente: El cambista y su mujer Quentin Massys (1514).

[\[https://es.wikipedia.org/wiki/El_cambista_y_su_mujer_\(Quentin_Massys\)#/media/Archivo:Quentin_Massys_001.jpg\]](https://es.wikipedia.org/wiki/El_cambista_y_su_mujer_(Quentin_Massys)#/media/Archivo:Quentin_Massys_001.jpg)

Figura 2.1.2. Lettera di Datini Francesco Di Marco a Margherita Di Domenico Bandini, Monna



Fuente: Lettera di Datini Francesco Di Marco a Margherita Di Domenico Bandini, Monna, Donna Di Francesco Di Marco Datini, 23/02/1385, carte 2. Mano di datini francesco di marco [\[https://www.europeana.eu/es/item/364/san_di_DATINI_IMG_01002852\]](https://www.europeana.eu/es/item/364/san_di_DATINI_IMG_01002852)

Para la formación de la clase empresarial durante la primera revolución industrial se hará mención a las revisiones que se han realizado en Inglaterra a través del estudio de Van Lieshout et al (2020) en el que se muestra que la proporción de mujeres dueñas de empresas y negocios para Inglaterra y Gales entre 1851 y 1911 era del 30%. Tan importante como los datos es subrayar que esta cifra deviene de los censos de población pues en los directorios de empresas, para fechas semejantes, la presencia de mujeres propietarias de negocios era muy inferior, mostrando las cifras que en ningún caso llegaba al 15%. Este hecho servirá para evidenciar cómo los datos invisibilizaban a las mujeres, y particularmente a las empresarias. En primer lugar, existía una ocultación de aquellas mujeres casadas que desarrollaban labores empresariales, pues era el cabeza de familia, hombre, quien aparecería de forma persistente en los directorios de empresas; en segundo lugar, en esta fuente existía una infrarrepresentación – minusvaloración – de pequeños negocios, obradores regentados por mujeres, como sucedía con negocios vinculados a la costura o al servicio de lavar. Un tercer elemento se debía a la forma de efectuar el registro, pues al registrar a veces la inicial del nombre se estaban ocultando la identidad de género de la persona.

También se hace aquí una mención al caso español, aprovechando los trabajos (entonces en curso) sobre la presencia de mujeres fundadoras de empresas para la etapa 1886-1936, señalando las características de estas empresarias: más del 10% de las nuevas empresas registradas tenían al menos una propietaria. La mayoría de esas mujeres tenían responsabilidades de gestión en su empresa, que solían tener empresas de menor capital. Otro rasgo a destacar era la fuerte vinculación familiar con los otros fundadores, y en caso de no tenerla solía tratarse de mujeres viudas que actuaban de sustituto de su marido (Martínez-Rodríguez, 2021). También existe espacio para mujeres con nombre propio como fue el caso de la Teresa Acosta, fundadora de la Banca Rodríguez Acosta.

2.1.4. Ejemplos de actividades docentes

Actividad 1. Actividad dirigida utilizando la herramienta de la entrevista

La profesora responsable de la materia *Historia Económica de la España Contemporánea* de segundo curso del Grado en Economía de la USC consideró que se trataba de un marco idóneo para desarrollar esta actividad práctica dado que, según figura en la programación docente, además de facilitar la adquisición de competencias específicas de esta disciplina, también puede contribuir a la adquisición de otras habilidades por parte del estudiantado como: recoger y manejar información relevante de fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas; iniciarse en la elaboración y presentación oral y escrita de informes y trabajos y participar en el trabajo en equipo.

La práctica docente se desarrolló entre los meses de febrero y marzo del curso académico 2018-2019 y se emplearon cinco sesiones interactivas para su realización. A continuación, se describe el trabajo realizado en cada una de ellas.

Para la primera sesión se utilizó una clase interactiva de una hora de duración y estuvo dedicada a explicar el funcionamiento y los objetivos a alcanzar con el desarrollo de la actividad. La profesora también aprovechó esta sesión para mostrar al alumnado las principales diferencias que se dan entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo español. En concreto, se incidió especialmente en temas como la segregación horizontal y vertical, las dificultades de conciliación familiar, laboral y personal, la evolución de las tasas de participación en el mercado laboral diferenciadas por sexos, etc.

Al mismo tiempo, se puso a disposición del estudiantado una serie de materiales bibliográficos relativos al estudio de la participación por sexos en el mercado laboral, en general, y en el empresariado, en particular (Añoover (2014); Cebrián y Moreno (2008) (2018); Montero y Camacho (2018)).

Otros materiales que se mostraron al alumnado fueron, primero, una entrevista realizada a una joven empresaria que desarrolla su actividad en un sector tradicionalmente masculino y, segundo, información relativa a mujeres que destacaron en el pasado por sus iniciativas empresariales⁵⁵.

A partir de esta sesión, la primera tarea que debía efectuar cada alumno/a de forma autónoma, consistió en la realización de una entrevista a una mujer al frente de una empresa, previamente diseñada por la profesora y de libre elección para el alumnado. Se estableció un plazo de quince días para esta fase inicial de la actividad.

Transcurrido el plazo anterior, durante las tres siguientes sesiones interactivas, en cada uno de los cuatro grupos interactivos de la materia, se formaron dos equipos de trabajo con la finalidad de agrupar y sintetizar la información conseguida en las entrevistas realizadas por el alumnado. El número de alumnos y alumnas participantes en esta práctica docente fue de 83.

Transcurrido el plazo anterior, durante las tres siguientes sesiones interactivas, en cada uno de los cuatro grupos interactivos de la materia, se formaron dos equipos de trabajo con la finalidad de agrupar y sintetizar la información conseguida en las entrevistas realizadas por el alumnado. El número de alumnos y alumnas participantes en esta práctica docente fue de 83.

55. Un ejemplo que se puede destacar es Celia Rivas, la primera conductora de camión en España y que estuvo al frente de la empresa de transporte que había fundado su padre. Para información más detallada se puede consultar: Díaz Rivas y Trillo (2009).

Tabla 1

Alumnado integrante de los equipos de trabajo en grupos interactivos de la materia Historia Económica de la España Contemporánea. Curso 2018-2019.								
	Interactivo 1		Interactivo 2		Interactivo 3		Interactivo 4	
Equipos de trabajo	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
Nº de integrantes	14	14	15	15	8	8	10	9

Fuente: Elaboración propia

Cada equipo debía elaborar un informe escrito, en el que integrasen y comparasen los resultados obtenidos con los que se registraban en el mercado laboral español. La finalidad de este informe ha sido conocer las características sociodemográficas, laborales y familiares de cada grupo de mujeres empresarias, así como las posibles dificultades para lograr la conciliación personal, laboral y familiar. También se debía elaborar un documento en el que se integrasen las historias de aquellas empresas que habían sido transmitidas en herencia a las protagonistas entrevistadas.

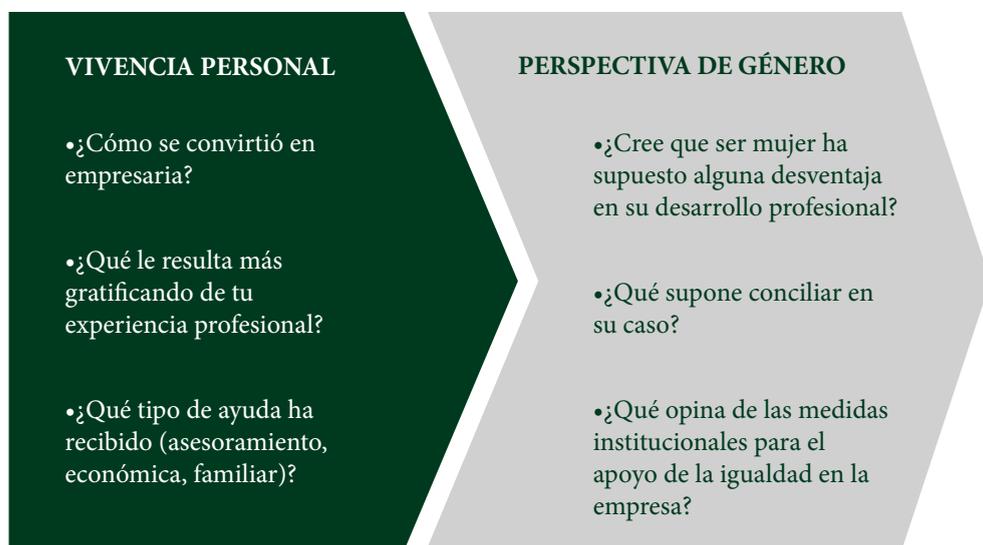
Para la elaboración de este documento se destinaron tres clases interactivas con una duración total de tres horas y media. Las principales ventajas del trabajo en el aula consisten en que el alumnado puede mostrar sus capacidades de razonamiento y debate sobre diferentes aspectos de la temática tratada y favorece el intercambio de información, resultando más enriquecedor que el trabajo individual.

Finalmente, en la quinta sesión, el alumnado de cada equipo de trabajo debía entregar el informe por escrito a la profesora y realizar la correspondiente exposición oral de los principales resultados en el aula. Esta fase de la actividad ha exigido al estudiantado una mayor aportación de trabajo autónomo y se ha correspondido también con la tarea en la que la cooperación de una parte del alumnado puede ser menor, especialmente en el caso de algún integrante que no cumpliera con las responsabilidades asignadas. Precisamente, como se desprende de los resultados de las encuestas, este aspecto fue señalado como el problema más relevante de la realización de la actividad.

Actividad 2. Actividad de colaboración con empresarias.

En esta actividad – implementada en la materia Historia Económica - la estructura está menos desarrollada que la anterior. Fruto de la colaboración con la red de Networking Empresarial BNI en Murcia, invitamos a alguna empresaria a las aulas para que compartieran su testimonio y vivencias profesionales. El estudiantado recibió una plantilla de preguntas tipo, que fue elaborada inicialmente para la actividad descrita en el apartado previo, y la invitación a que en sus intervenciones podrían incluir otros aspectos vinculados a la temática y consultar bibliografía específica (Martínez-Rodríguez y Ros, 2019). El objetivo final era propiciar una reflexión general entre las invitadas y el estudiantado, dándoles la oportunidad de conocer el funcionamiento y las complejas dinámicas del mundo empresarial. En los instrumentos de evaluación, el peso de la actividad forma parte de la nota obtenida por asistencia y participación a seminarios. Las invitadas subrayaron positivamente la experiencia, y confesaron su sorpresa al ser objeto de estudio en un ambiente universitario. La estructura de la actividad consistía en una primera parte totalmente libre donde la invitada exponía su experiencia en los términos que ella consideró más conveniente. En la segunda parte el estudiantado efectuaba sus preguntas vinculadas al emprendimiento y el tejido empresariales desde una perspectiva de género. A veces la interacción derivaba en un fértil debate entre varios interlocutores, como se comentará en la sección de resultados. La Figura 2.1.3. representa un mero ejemplo de las preguntas efectuadas.

Figura 2.1.4. Flujo de la entrevista.



Fuente: Elaboración propia

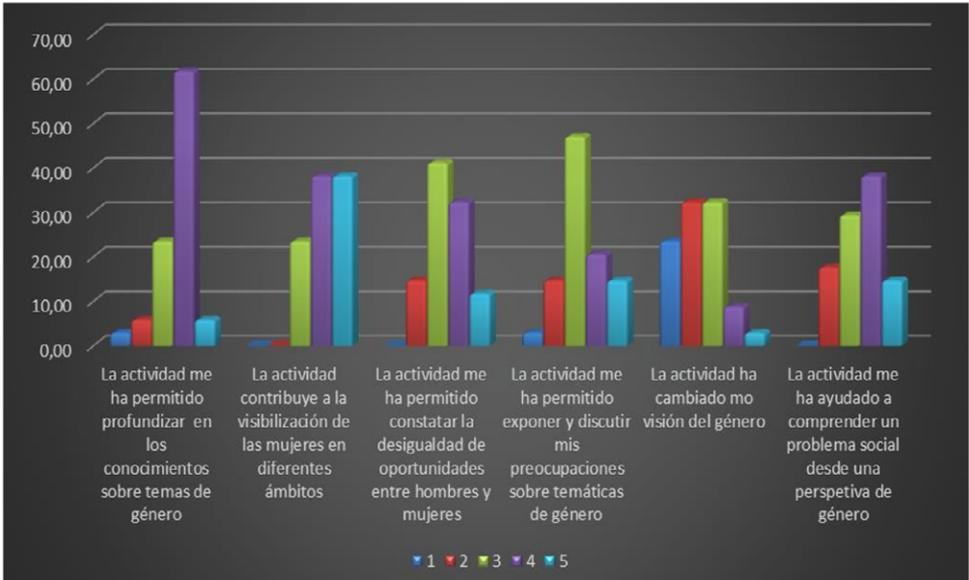
2.4.5. Resultados

Actividad 1

Con la finalidad de conocer la opinión del alumnado sobre la realización y los resultados de la actividad, se solicitó que cumplimentase una encuesta en la que debía valorar (entre 1 y 5) su grado de satisfacción sobre aspectos relativos a la introducción de la perspectiva de género (Figuras 2.1.4 y 2.1.5).

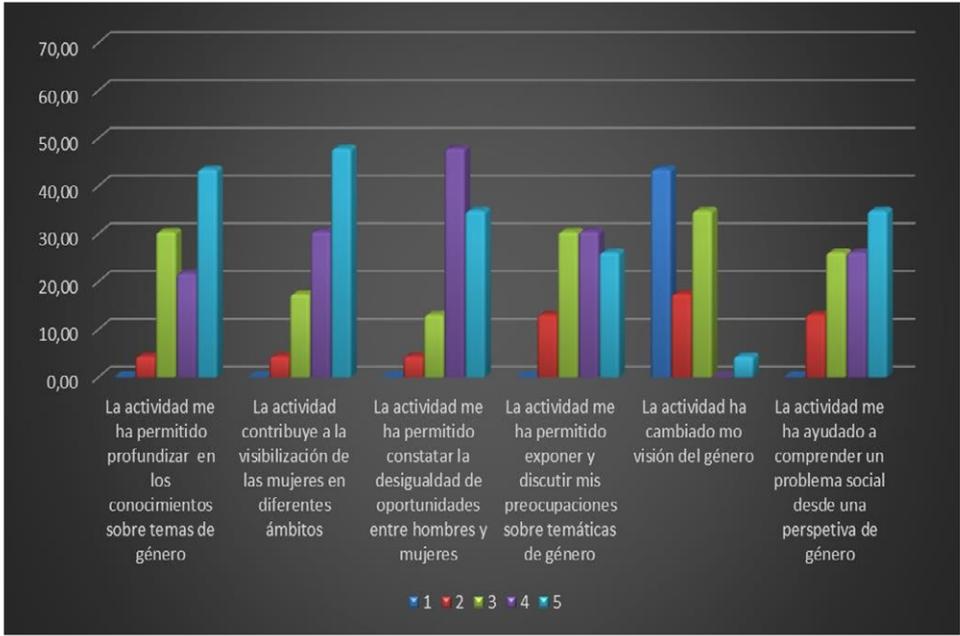
En relación con la opinión sobre las contribuciones que supuso la introducción de la perspectiva de género, comprobamos que los alumnos varones hicieron una valoración ligeramente más baja que sus compañeras. En mayor medida otorgaron una puntuación de 3 o 4, mientras que las alumnas utilizaron con mayor frecuencia los valores 4 y 5.

Figura 2.1.4. Valoración de los alumnos sobre las contribuciones de la introducción de la perspectiva de género.



Fuente: Elaboración propia

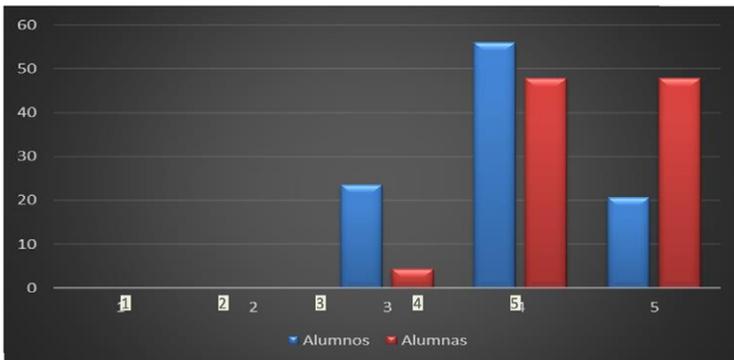
Figura 2.1.5. Valoración de las alumnas sobre las contribuciones de la introducción de la perspectiva de género.



Fuente: Elaboración propia

Las alumnas manifestaron un elevado grado de satisfacción con la realización de la actividad práctica con perspectiva de género; algo más del 90 por ciento calificaron la experiencia con los dos máximos valores (Figura 2.1.6).

Figura 2.1.6. Grado de satisfacción del alumnado con la realización de la actividad con perspectiva de género.



Fuente: Elaboración propia

Actividad 2.

El desarrollo de un debate, un intercambio de ideas y reflexiones entre la invitada y el estudiantado permitieron trabajar el desarrollo de competencias y también la adquisición de contenidos vinculados a la evolución del mercado de trabajo y el tejido empresarial.

Un resultado a destacar es la motivación del estudiantado con esta actividad, que rompe con la dinámica de las clases, y potencia el aprendizaje a través del conocimiento de otras experiencias. En algunos momentos también se produjo controversia – particularmente al abordar el tema de las cuotas en altos puestos de dirección – y esto permitió implementar un juego de empatía en el que se adoptaba “el lugar del otro”. También es justo señalar que en esta primera experiencia de invitadas empresarias en clase la participación ha sido irregular, con aportaciones brillantes, pero otras más discretas.

2.1.4. Conclusiones

El proyecto de innovación docente presentado constituye una primera experiencia muy positiva de cara a introducir la perspectiva de género empresarial en las aulas universitarias. Las actividades han contribuido a un mejor conocimiento de la caracterización sociodemográfica y profesional de un grupo de mujeres al frente de sus empresas, así como a la confirmación de desigualdades muy similares a las existentes en el ámbito laboral, en general, entre mujeres y hombres. Se pone en valor el conocimiento directo que el propio estudiantado ha extraído de las actividades, manifestando que las empresarias, en su gran mayoría desarrollan sus actividades dentro del sector servicios, observándose además una fuerte segregación horizontal en sus ocupaciones. Aquellas mujeres que trabajan en sectores fuertemente masculinizados son las que manifiestan en mayor medida situaciones de discriminación y, por lo tanto, las que sufren superiores dificultades para desarrollar sus tareas.

Una última reflexión subraya la evidencia de que la brecha de género empresarial tiene fuertes implicaciones negativas para el desarrollo económico y la universidad es un contexto fértil para frenar su reproducción. Implementar actividades como las descritas es una herramienta útil para que los futuros egresados tomen conciencia de la dimensión del problema y de que, con independencia de su género, sufren sus consecuencias.

2.1.5. Bibliografía

Aguayo, E., Freire, P. y Lamelas, N. (2017). “Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC”, *Revista complutense de educación*, 18 (1), p11-28.

- Añoover López, M. (2014). “Mujeres empresarias. Acciones y estrategias en Aragón desde una mirada feminista”, *Geographicalia*, 65, p5-37.
- Asián, R., Cabeza, F., Rodríguez, V. (2015). “Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), p35-54.
- Betrán, C. (2014). “La empresa en la segunda revolución industrial”, in Jordi Palafox (ed.) *Los tiempos cambian. Historia de la Economía*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 230-253.
- Cebrián, I., Moreno, G. (2008). “La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español. Desajustes y retos”, *Economía Industrial*, 367, p121-137.
- Cebrián, I., Moreno, G. (2018). “Desigualdades de género en el mercado laboral”, *Panorama Social*, 27, p47-63.
- Crabb, A. (2015). *The Merchant of Prato’s Wife: Margherita Datini and Her World, 1360–1423*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cueva, J. (2014). “El origen de la empresa industrial”, in Jordi Palafox (ed.) *Los tiempos cambian. Historia de la Economía*. Valencia: Tirant Humanidades, pp.108-140.
- Díaz Rivas, L., Trillo, B. (2009). *Celia Rivas Casais. Pioneiras da Costa da Morte*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Fioretti, S., Tejero, G., Díaz, P. (2002). “El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente?”, *La Aljaba*, 2ª época, VII, p171-186 [online] <http://www.redalyc.org/pdf/278/27800708.pdf>. (Acceso: septiembre de 2019).
- Martínez-Rodríguez, S. (2020). “Mistresses of company capital: Female partners in multi-owner firms, Spain (1886–1936)”, *Business History*, 62(8), pp. 1373-1394.
- Martínez Rodríguez, S. y Ros García, R. (2019). “¿Todo está en los libros? Una bibliografía global de la temática mujeres y empresas”, *Boletín Red de Estudios de Historia de Empresas*, 28 [online] <http://redhistoriaempresas.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/Debates-B28.pdf> (Acceso: noviembre de 2019).
- Montero González, B., Camacho Ballesta, J.A. (2018). “Caracterización del emprendimiento femenino en España: Una visión de conjunto”, *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 129, p39-65.
- Van Lieshout, C., Smith, H., Bennet, R. J. (2020). “Female entrepreneurs in England and Wales, 1851-1911”, in J. Aston y C. Bishop, *Female Entrepreneurs in the Long 19th Century: A Global Perspective*. Londres: Palgrave, pp. 289-314.

2.1.6. Recursos docentes con perspectiva de género

Instituto de la Mujer (2009). *Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas españolas y propuestas de mejora*. Observatorio 16.

Moreno Seco, M. (2021). *Historia, Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. [<https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-historia/>].

Ortiz Morena, R., Morero Beltrán, A. (2018). *Sociología, Economía y Ciencia Política*. Xarxa Vives d'Universitats. [<https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-historia/>].

Universidad de Alicante: *Recursos docentes con perspectiva de género. Economía*. [<https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/biblioteca/economia/index-economia.html>].

2.1.7. Anexo: Encuestas

Datos personales de la empresaria entrevistada:

Nombre y apellidos	
Edad	
Nivel de formación	
Estado civil	
Tienes hijos/as?	
Cuántos/as?	

Datos comerciales:

Actividad de la empresa	
Lugar donde se desarrolla la actividad empresarial	
¿Tienes empleados a tu cargo?	
¿Cuántos?	
¿Mujeres?	
¿Hombres?	
¿Cómo te convertiste en empresaria?	
Creación propia Herencia	

Otra (especificar)	
Fecha de creación de la empresa	
En el caso de que la empresa no sea de creación propia ¿Podrías explicar la historia de la empresa?	
¿Contaste o recibiste ayuda financiera (u otro tipo) de organismos oficiales para la creación o el mantenimiento de su empresa?	
¿Qué tipo de ayuda recibiste y de qué agencia?	
¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste que superar para la creación y mantenimiento de su empresa?	
¿Notaste mayores dificultades por el hecho de ser mujer?	
¿Cuáles?	
En tu vida diaria ¿Sufres algún tipo de discriminación por el hecho de ser mujer? Especifique qué tipo de discriminación.	
¿Trabajas en el entorno del hogar, en su mayoría, comparte o tiene ayuda externa?	
¿Tienes problemas para conciliar la actividad profesional y la vida familiar?	
¿Qué tipo de problemas?	
¿Según tu opinión, una mujer tiene mayores dificultades para desempeñar su trabajo?	
¿Por qué?	
Observaciones	

2.2. Desigualdades de género en tiempos y trabajos

Paula Rodríguez Modroño

Amelia Almorza Hidalgo

Astrid Agenjo Calderón

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

2.2.1. Introducción

Este trabajo presenta la metodología y principales resultados de un proyecto de innovación docente desarrollado con el objetivo general de introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria en general y, en especial, en asignaturas de historia económica o social. En concreto, se ha implementado en las asignaturas de Historia Económica (Grado en Análisis Económico), Género y Trabajo (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos; Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales y Recursos Humanos) e Historia Política y Social Contemporánea (Grado en Ciencias Políticas y de la Administración; Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración; Doble Grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración).

Como plantean Bartual-Figueras et al. (2018, p. 92), introducir la perspectiva de género en la docencia implica “someter a reflexión los conceptos y análisis de las corrientes académicas dominantes, identificar los sesgos de género, promover una interpretación más amplia y completa de la realidad y favorecer la sensibilización y concienciación de las y los estudiantes”. De forma específica, el proyecto se orientó a una comprensión más amplia y profunda del ámbito del trabajo, introduciendo una reflexión crítica sobre su conceptualización convencional (asociada de forma generalizada a las actividades productivas retribuidas, y más concretamente en las que tienen expresión monetaria), integrando el análisis de otros trabajos indispensables para el sostenimiento de la vida -y de la economía en su conjunto- que, o bien no son retribuidas, o bien no tienen valoración ni expresión monetaria, e introduciendo nuevos ejemplos prácticos y fuentes de referencia. Nos referimos en concreto al estudio del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, el cual es una característica cotidiana de la vida y tiene un papel central en el apoyo al bienestar de las personas, los hogares y las comunidades. De hecho, según muestran diferentes encuestas de empleo del tiempo a escala global, el tiempo que dedica la población en todo el mundo al trabajo no remunerado es superior al que dedica al remunerado. En concreto, la Organización Internacional del Trabajo estima que el trabajo no remunerado y el empleo del hogar alcanzan un valor equivalente a entre un 10% y un 39% del producto interno bruto global, contribuyendo más a la economía que la industria, el comercio o el sector del transporte (OIT, 2016).

Además de la importancia de este trabajo para el sostenimiento de la sociedad, éste se distribuye de forma muy desigual entre hombres y mujeres. Según datos de UNWomen (2015), las mujeres dedican de media entre 1 y 3 horas más que los hombres a las labores domésticas a escala global; entre 2 y 10 veces más de tiempo diario a la prestación de cuidados (a los hijos e hijas, personas mayores y enfermas), y entre 1 y 4 horas diarias menos a actividades de mercado. Tal y como muestra la evidencia empírica, esto condiciona enormemente la libertad de las mujeres en su toma de decisiones y sus opciones vitales: al combinar el trabajo remunerado y el no remunerado, las mujeres trabajan más horas que los hombres, limitando su disponibilidad de tiempo para el ocio, la participación política, la formación o el autocuidado (Gálvez y Rodríguez-Modroño, 2017). A este respecto, según UNWomen, en la Unión Europea el 25% de las mujeres señala que las responsabilidades de cuidados y otros trabajos de índole familiar y personal son la razón de su menor participación en la fuerza laboral, en comparación con el 3% de los hombres. De manera que la desigual división sexual del trabajo es fuente fundamental de la discriminación que sufren las mujeres en la sociedad en general y especialmente en su participación en el mercado de trabajo: tal y como muestran las estadísticas oficiales, las mujeres presentan menores tasas de actividad, menores tasas de empleo, mayores tasas de desempleo, mayores tasas de parcialidad y temporalidad y mayor presencia en empleos vulnerables, de baja remuneración o subvalorados, lo cual a su vez repercute en las brechas salariales existentes.

Una de las principales causas de la brecha salarial hay que buscarla precisamente en la desigual distribución del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en el ámbito de los hogares, y el hecho de que las mujeres sean consideradas por los/as empleadores/as como trabajadoras menos disponibles y más costosas. A este respecto, las medidas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar que se vienen implementando persiguen ayudar a compatibilizar este trabajo remunerado con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, las responsabilidades familiares y el desarrollo personal. Si bien, la evidencia muestra que la conciliación no es posible si no existe una corresponsabilidad entre mujeres y hombres a la hora de distribuir la responsabilidad de las tareas domésticas, del cuidado de hijas/os y personas dependientes.

Consideramos que el reconocimiento de la importancia y la necesidad de comprender la naturaleza y función de este tipo de trabajo es esencial en asignaturas de Economía y afines, ya que resulta fundamental para comprender también las desigualdades de género que se producen en el mercado de trabajo, y para la formulación adecuada de políticas. Para el alumnado de la asignatura de Historia, es una oportunidad única dentro de su programa académico para acercarse a los distintos retos que plantea la desigualdad de género ya que, a pesar de los avances en investigación histórica y la consolidación de nuevas corrientes historiográficas en las últimas décadas, la experiencia femenina continúa permaneciendo invisible en la historia enseñada (Ortega, 2018). De hecho, ésta es una de las líneas de investigación principales en el Área de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad Pablo

de Olavide, en la que se cuenta con numerosas publicaciones y proyectos docentes, tales como el proyecto “Género, Historia y Economía” (Martínez, Rodríguez-Modroño y Gálvez, 2018), en el cual se realizó una aproximación diacrónica, buscando interpretar los problemas actuales a partir de su evolución histórica, con excelentes resultados.

La aproximación a esta problemática es esencial también para dar cumplimiento a los compromisos de la Universidad respecto a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, adoptada por los Estados miembro de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. En particular, para dar cumplimiento al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 (Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas), el cual establece como una de sus metas: “Reconocer y valorar los cuidados no remunerados y el trabajo doméstico no remunerado mediante la prestación de servicios públicos, la provisión de infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, así como mediante la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país”.

Consideramos que una forma de aproximar al alumnado a dicha problemática pasa por una contextualización teórica preliminar en torno al trabajo doméstico y de cuidados tanto remunerado (el caso del empleo del hogar) como no remunerado; un acercamiento a los usos del tiempo a partir del diseño de diarios de actividad de personas de su entorno; una observación y análisis de las desigualdades de género en el mercado de trabajo a raíz de noticias extraídas en prensa y redes sociales; y un análisis de políticas públicas concretas que tratan de aportar soluciones a esta problemática, tratando de fomentar su reflexión crítica personal no solo de forma teórica sino también desde una mirada más personal que permita reflejar los estereotipos y sesgos de género, así como las normas y estructuras discriminatorias todavía existentes.

Diseño del proyecto de innovación docente

Competencias

Incorporar el enfoque de género en el análisis de las desigualdades en el ámbito del trabajo. Se pretende que el alumnado sea capaz de analizar las desigualdades de género en el ámbito del trabajo, interrelacionando el estudio de los distintos tipos de actividades remuneradas y no remuneradas, y las distintas esferas de producción, desde el mercado laboral, hasta la provisión de cuidados en la esfera pública o privada.

Detección de desigualdades y discriminaciones de género relacionadas con el trabajo. El alumnado detectará las múltiples desigualdades existentes a partir de un análisis de material audiovisual y documentos de medios de comunicación y aprenderá a analizar de forma crítica cómo se construyen y comunican los sesgos de género.

Análisis de políticas públicas específicas en materia de conciliación. Los/as estudiantes aprenderán a analizar políticas públicas con objeto de comprobar cómo afectan a las desigualdades de género.

Procesamiento y comunicación de los aprendizajes extraídos. El alumnado practicará la comunicación de los aprendizajes de forma verbal y escrita.

Trabajo en equipo. Se promoverá el trabajo en equipo y la creatividad individual y grupal del alumnado.

Objetivos específicos y metodología

Se trata de un proyecto interdisciplinar que busca reflexionar en torno a estas desigualdades de género en el ámbito del trabajo, combinando el análisis económico e histórico, con el análisis del discurso periodístico y de redes sociales. Todo ello, en paralelo al fomento del trabajo en grupo y de la capacidad de reflexión crítica y debate.

Para ello el proyecto se desarrolla a lo largo de 8 sesiones presenciales de enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD), que se han distribuido en el calendario académico teniendo en cuenta que algunas de las actividades propuestas necesitaban tiempo para su elaboración. Las dos primeras sesiones se dedicaron a introducir y trabajar en la clase contenidos básicos sobre género y mercados de trabajo. En las siguientes sesiones el alumnado debía elaborar una serie de tareas individuales y grupales que tenían que ser preparadas fuera de clase y presentadas durante las sesiones de EPD.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Contextualización teórica sobre las desigualdades de género en el ámbito del trabajo (remunerado y no remunerado).

La primera sesión de las EPD consistió en una introducción teórica sobre género y economía, así como la evolución del trabajo de las mujeres en los siglos XVIII – XXI, destacando el impacto de los procesos de industrialización. Para ello, las profesoras realizaron una exposición en clase utilizando un power point de apoyo, sobre la incorporación de la mujer al mercado laboral. Además, se presentó y entregó al alumnado el texto de Joan W. Scott “La mujer trabajadora en el siglo XIX”, con el objetivo que lo trabajasen en casa y sirviese de base para el debate y análisis en la siguiente sesión de EPD. El trabajo de este texto suponía además la actividad 1.

ACTIVIDAD 1: Lectura del texto de Joan Scott entregado a el alumnado en la primera sesión de EPD, donde la autora analiza el proceso de industrialización y su impacto en la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado, poniéndolo en comparación con las actividades laborales que desempeñaban durante el Antiguo Régimen. Este texto permite también hablar de los cambios en la estructura familia, el papel de los sindicatos y la evolución de los derechos laborales, en relación con los cambios que se produjeron en las posibilidades de acceso y participación laboral de las mujeres. En este sentido, el alumnado realizó una primera aproximación a las tensiones entre trabajo asalariado y no asalariado, cuyo análisis vertebró el desarrollo de toda la EPD.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Detección de desigualdades de género relacionadas con los trabajos, incluyendo la valoración de los trabajos de cuidados.

La segunda sesión de EPD se dedicó al visionado y discusión en la clase de este documental, elaborado por la asociación “Círculo de mujeres” de Málaga. El documental plantea que vivimos en sociedades donde se valoran solo las actividades remuneradas, que reportan prestigio y remuneración, mientras que existen un montón de tareas invisibles que son imprescindibles para sostener la vida de todos y todas. Este documental aborda específicamente una de las preocupaciones de la sociedad en general y de los movimientos feministas en particular: el trabajo de los cuidados. Quién lo realiza, cómo se valoran, cuán necesarios son, qué nos aportan, entendiendo que sin cuidados no hay vida, y sin vida no hay política, ni mercados. El documental da voz a las mujeres que realizan esta actividad, y pone el acento en la precarización de sus condiciones laborales, y las cadenas globales de cuidado. Por último, introduce la huelga de los cuidados propuesta por varios colectivos de trabajadoras para el 8 de marzo desde el año 2018.

ACTIVIDAD 2: Cinefórum: se llevó a cabo un debate con el alumnado a partir de las siguientes preguntas guía elaboradas por el profesorado:

- ¿Qué tareas son imprescindibles para sostener la vida de todos y todas?
- ¿Dónde y quiénes las realizan?
- ¿Cómo se valoran estas tareas? ¿Están remuneradas y valoradas socialmente?
- ¿Qué nos aportan? ¿Cómo sería nuestra vida si no se realizasen?
- ¿Cómo se interrelacionan los trabajos (asalariados y no asalariados)?
- ¿Qué impacto tuvo la huelga de cuidados del 8 de marzo de 2019?
- ¿Qué otras medidas podrían implementarse para visibilizar este tipo de trabajos?

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Medición de los trabajos a través de las encuestas de usos del tiempo.

Este objetivo requirió varias sesiones de las EPD. A modo de primera aproximación a los conceptos sobre el tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidados, se visualizó en clase la charla de Verónica Garea titulada *¿De qué trabajo cuando no trabajo?*, dictada en el marco de TED Talks, en la localidad de Bariloche (Argentina). Verónica Garea es graduada en Ingeniería Nuclear y doctora en física de la ingeniería. Es especialista en seguridad e impacto ambiental de sistemas tecnológicos complejos, y vicepresidenta de *Women in Nuclear* de Argentina, así como miembro del FONIM (Foro Nacional Interdisciplinario de Mujeres, Ciencia y Tecnología). En esta charla destaca el valor económico del trabajo de cuidados del hogar y de personas dependientes (en este caso, hijos).

Seguidamente, se profundizó en la presentación de las herramientas de medición de los trabajos: las Encuestas de Empleo del Tiempo. Nos centramos en la metodología utilizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en sus *Encuestas de Empleo del Tiempo* de los años 2002–2003 y 2009–2010. Dichas encuestas se realizan

con múltiples objetivos, siendo uno de ellos el análisis sobre el balance entre trabajo asalariado y no asalariado de la población en España. Para este estudio, el INE desarrolló tres tipos de cuestionarios (disponibles en su web): cuestionario de hogar, cuestionario individual, cuestionario diario de actividades (Diario de Empleo del Tiempo). Al final de la sesión se explicó la actividad grupal a realizar fuera de clase, y que explicamos a continuación.

ACTIVIDAD 3: realización de una encuesta de usos del tiempo a personas del entorno del alumnado. El alumnado se dividió en grupos de 3 - 4 personas para la realización del trabajo de campo, en el que debían realizar cuatro encuestas a hombres y mujeres de diferentes edades. Con el objetivo de que pudieran obtener resultados significativos para el debate, teniendo en cuenta lo escaso de la muestra analizada, se recomendó al alumnado que utilizaran a una pareja con hijos/as y otra sin hijos/as. Para facilitar el trabajo, y debido a la complejidad de estas herramientas, se les facilitaron dos cuestionarios:

- Cuestionario “Usos del Tiempo”; Este cuestionario es modelo reducido de los dos utilizados por el INE (cuestionario del hogar y cuestionario individual). Está dividido en: Módulo A: Características del hogar / Módulo B: Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (Rodríguez-Modroño, Almorza y Agenjo, 2020).
- Cuestionario “Diario de Actividades”: Diario de Empleo del Tiempo (el mismo utilizado por el INE).

Después de realizar las encuestas, debieron trasladar la información a Excel y realizar análisis estadísticos, relacionar las respuestas de los módulos A y B del Cuestionario de Usos del Tiempo. Por último, debían comparar sus resultados con los publicados por el INE. Con este apoyo, debían analizar las diferencias que pueden establecerse en función de la edad, la formación, el nivel de renta, la vinculación con el mercado de trabajo, el hábitat rural o urbano, o las posibles diferencias provinciales entre otros. Los resultados debían entregarse por escrito, y también presentarse en la clase (dejando varias semanas para su realización), en una exposición de 15 minutos. Para las presentaciones hubo que utilizar dos sesiones de EPD, debido al elevado número de estudiantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Análisis discurso sobre discriminación de género en el mercado de trabajo.

En la primera sesión, las profesoras presentaron varias noticias seleccionadas a modo de ejemplo, y se realizó un debate en torno a las situaciones de desigualdad de género que demostraban. Se explicó la actividad individual (4) a preparar para una siguiente sesión:

ACTIVIDAD 4: El reflejo en los medios: estudio de la prensa. El objetivo de esta actividad era el análisis de los discursos sobre la desigualdad de género en el mundo del trabajo, a través de los medios de comunicación. Las noticias estaban organizadas en varios temas de discusión: Cosificación de las mujeres; Abuso sexual; Abuso

laboral. Cada tema iba acompañado de una serie de preguntas para guiar el debate, y para ayudarles a analizar las noticias. Para el ejercicio de evaluación de esta actividad, el alumnado debía seleccionar una noticia relacionada con uno de los tres temas planteados. En función del tamaño de la clase, se hizo de forma individual o por parejas. La noticia seleccionada debía analizarse en función de las preguntas presentadas para guiar el debate. Este trabajo debía presentarse por escrito a la profesora, y explicarse de forma oral en la clase.

OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Análisis de políticas públicas para reducir las desigualdades de género: el caso de los permisos por paternidad iguales e intransferibles.

En una primera sesión se expuso cómo uno de los problemas fundamentales a los que se enfrentan las mujeres en el mundo laboral son las dificultades de conciliación de la actividad laboral remunerada, con el trabajo de los cuidados, problemas que se agravan normalmente con la llegada de los hijos. La maternidad y los cuidados tiene una incidencia clara en la evolución de las trayectorias laborales de las mujeres, tal como demuestran distintos estudios. Para intentar paliar esta discriminación, y facilitar los nacimientos en el caso de las mujeres trabajadoras, se han implementado distintas políticas de permisos parentales (de maternidad y paternidad). En esta sesión, las profesoras hicieron una primera presentación sobre los permisos parentales en España, centrándose en los avances planteados por el Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación, donde entre otras novedades, se ha establecido el incremento de los permisos de paternidad hasta los cuatro meses. Se presentó la actividad a realizar fuera de clase y a presentar en una siguiente sesión.

ACTIVIDAD 5: Estudio de casos de los permisos parentales en diferentes países. El alumnado (dividido en grupos) debía seleccionar un país del mundo y analizar las políticas de permisos parentales en cada caso. Para ello, podían utilizar la web creada por la Red International Network on Leave Policies & Research, donde se incluyen informes anuales de una gran cantidad de países del mundo, en torno a las políticas de permisos parentales. En los países seleccionados, debían explicar qué condiciones tenían las bajas de maternidad y paternidad (si las hubiese), la duración, la remuneración, y los posibles beneficios durante el cuidado de menores. Además, debían analizarse las ventajas e inconvenientes de las políticas aplicadas en cada caso, y una comparativa con el caso español. Este trabajo debía presentarse tanto por escrito, como oralmente en clase.

Además de esta web, que era el material fundamental de trabajo para esta actividad, se facilitó al alumnado una serie de materiales de apoyo, que debieron de utilizar para el análisis de las políticas públicas, tales como los materiales de la web de la Plataforma por Permisos iguales e intransferibles de nacimiento y adopción, el informe de Chzhen, Gromada y Ress (2019) o el documental. En pocas palabras: por qué son inferiores los salarios de las mujeres.

a. Instrumentos de evaluación

Los resultados de las distintas actividades que componían la práctica docente se han baremado conforme a los siguientes ítems (Tabla 2.2.1). El total de las EPD representa el 30-40 por ciento de la asignatura, dependiendo del grado en el que se ha implementado.

Tabla 2.2.1. Baremo de la práctica docente.

Concepto	Puntuación máxima
Actividades 1 y 3 Análisis lecturas y medios de comunicación	20
Actividad 4 Análisis de usos del tiempo	
Presentación oral	20
Trabajo escrito	20
Actividad 5 Análisis de políticas públicas	
Presentación oral	20
Trabajo escrito	20
TOTAL	100

2.2.2. Implementación del proyecto de innovación docente

2.2.2.1. Perfil del alumnado

Esta práctica docente fue realizada por 224 alumnos/as: 48 en la asignatura de Historia Económica (2º curso de Grado en Análisis Económico), 47 alumnos/as en la asignatura optativa “Género y Trabajo” (4º curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y 3º del Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y 129 alumnos/as de Historia Política y Social Contemporánea (Grado en Ciencias Políticas y de la Administración; Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración; Doble Grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración).

Las asignaturas y los grados donde se ha implementado este proyecto de innovación docente eran diferentes, y esto ha supuesto algunas pequeñas adaptaciones en el momento del trabajo en el aula. En este sentido, el alumnado de la asignatura de

Género y Trabajo (que es una asignatura optativa de 4º curso) había estudiado previamente en la EB los conceptos básicos de metodología de género y economía de los cuidados. Sin embargo, en la asignatura Historia Política y Social Contemporánea (asignatura obligatoria de 1er y 2do curso) estos conceptos tuvieron que explicarse de forma más extensa en la primera sesión de EPD, como una introducción metodológica fundamental para entender el desarrollo de esta parte de la asignatura. Por otro lado, en esta asignatura se puso más el acento en los procesos de evolución histórica, con el objetivo de relacionarlos con las materias de la EB. En este sentido, se puso énfasis en la lectura y comentarios al texto de Joan Scott, que el alumnado debían leer en casa para una discusión sobre el mismo en la siguiente sesión de EPD. Además, la participación del alumnado en los debates fue valorada positivamente.

De este modo, cada profesora realizó las relaciones necesarias entre las EPD y el contenido de las EB, que eran diferentes en cada asignatura. Los cursos donde se ha impartido, su carácter obligatorio u optativo, o los distintos grados (la formación e intereses del alumnado es diferente en el Grado de Análisis Económico, o el Doble Grado en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, por ejemplo), han condicionado la aplicación del proyecto de innovación docente. Sin embargo, se ha implementado satisfactoriamente en todas las asignaturas, poniendo en valor la transversalidad de la temática de propuesta.

2.2.2.2. Incidencias en la aplicación

Uno de los retos de este proyecto de innovación docente era su aplicación en distintas asignaturas de varios grados, de forma que el alumnado tenía una formación e intereses diversos. Esto ha necesitado de pequeñas adaptaciones o ampliaciones de contenidos por parte de las profesoras, en función de la asignatura, que por otro lado ha enriquecido la propuesta. El alumnado encontró más difíciles las actividades de Análisis de usos del tiempo, y de Análisis de políticas públicas, y por ello se les dejó suficiente tiempo para su elaboración, y dedicamos un mayor tiempo a explicarlas.

Muchos de los materiales que hemos ido reuniendo o encontrando en la preparación del temario, no pudieron aplicarse por falta de tiempo, pero permanecen como propuestas para desarrollar en el futuro.

2.2.2.3. Evaluación por parte del alumnado

Para evaluar la implementación y resultados de la práctica docente, se realizó un cuestionario de satisfacción y calidad de las EPD con 10 preguntas. Las preguntas son de tipo Likert del 1 al 5, con el 1 representando la peor valoración y 5 la máxima puntuación. El cuestionario fue respondido por el alumnado de forma anónima, obteniéndose 170 cuestionarios cumplimentados. La edad media del alumnado es de 21 años y 51,8% son mujeres y 48,2% son hombres. Las tablas y gráficos siguientes muestran los resultados del cuestionario.

El nivel de satisfacción del alumnado es muy elevado (tabla 2.2.2), especialmente con la planificación de las actividades prácticas y la información obtenida (con un 4,3 de media). La valoración por parte de las mujeres siempre es más positiva que por parte del alumnado varón. Respecto a la valoración de las distintas actividades que componían las EPD, la actividad con la que muestran una mayor satisfacción es el análisis de políticas públicas, en este caso de políticas de permisos parentales, con un 3,92 de media, aunque los varones la valoran más que las mujeres. La segunda es el análisis de noticias sobre sexismo o acoso sexual en el ámbito laboral, que obtuvo un 3,84 en la valoración general, siendo esta actividad la preferida por las alumnas, quienes la valoraron con un 3,98. El análisis de documentales fue la tercera actividad elegida, con un 3,72 de media, aunque en el caso de las mujeres empatada con la segunda. El análisis y la realización de encuestas de empleo del tiempo ha sido la actividad menos valorada por todo el alumnado, con una media de 3,3.

Tabla 2.2.2. Satisfacción del alumnado con las EPD.

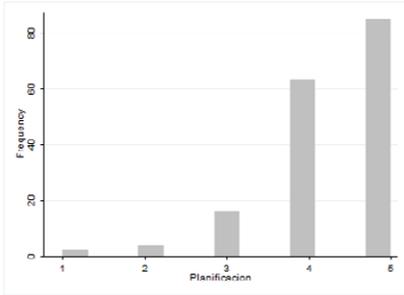
	Media	Desviación estándar	Media Mujeres	Media Hombres
Planificación eficaz de las EPD	4,32	,83	4,47	4,16
Información y asesoría	4,28	,83	4,34	4,23
Valoración de las actividades				
a) Documental	3,72	1,09	3,94	3,46
b) Encuestas de Empleo del Tiempo	3,31	1,24	3,38	3,25
c) Análisis de noticias	3,84	1,04	3,98	3,65
d) Análisis de políticas	3,92	1,05	3,94	3,85

Fuente: Encuesta alumnado

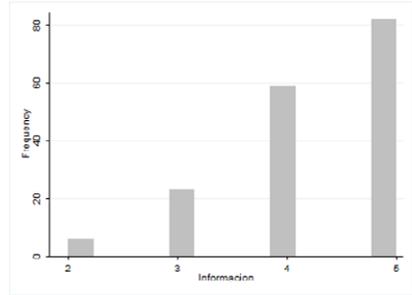
Como observamos en el Gráfico 2.2.1., el 50% del alumnado valoró la planificación de las EPD con la máxima nota, y el 37% con un 4. El alumnado muy satisfecho con la información y asesoramiento en las EPD fue del 48,2%, mientras que el 34,7% le otorgó una puntuación de 4 (Gráfico 2.2.2). Solo el 3,5% dio una puntuación de suspenso, 2, en este apartado.

Gráfico 2.2.1 y 2.2.2 Satisfacción con planificación de las EPD y con información y asesoría sobre las EPD. análisis.

1. Planificación de las EPD



2. Información y asesoría sobre las EPD

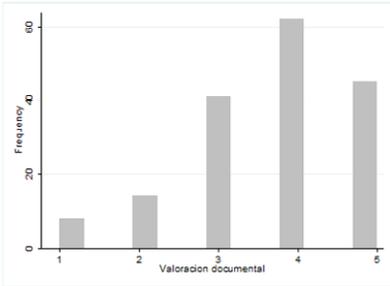


Fuente: Encuesta alumnado

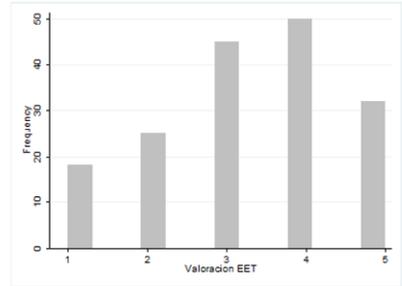
Desagregando por tipo de actividad práctica (Gráficos 2.2.3-6), el 36,5% puntuó con un 4 el análisis de documentales, y el 26,5% con un 5. Respecto a la práctica de usos del tiempo, el 26,5 la valoró con un 3, el 29,4% con un 4 y el 18,8% con un 5. En el análisis de noticias de prensa, el 38,2% le otorgó una puntuación de 4 y el 29,4% la puntuación máxima. Por último, respecto al análisis de políticas públicas, el 45% del alumnado le asignó un 4 y el 30,6% un 5.

Gráfico 2.2.3-6. Satisfacción con la actividad de análisis.

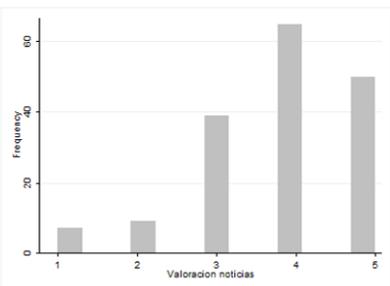
3. Documentales



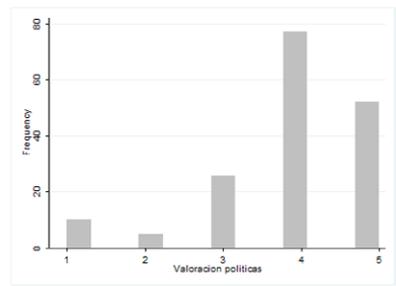
4. Encuestas de empleo del tiempo



5. Noticias



6. Políticas públicas de conciliación



Fuente: Encuesta alumnado

En cuanto a los resultados competenciales de la práctica (Tabla 2.2.3. y Gráfico 2.2.7-10), la adquisición de conocimientos sobre desigualdades de género obtuvo un 4,4 de media. El 58,6% valoró muy satisfactoriamente su adquisición de conocimientos sobre desigualdades de género y el 30,8%, satisfactoriamente (Gráfico 2.2.9).

Tabla 2.2.3. Adquisición de competencias.

	Media	Desviación estándar	Media Mujeres	Media Hombres
Conocimientos desigualdades de género y trabajos	4,14	1,03	4,28	3,96
Analizar con perspectiva de género	4,20	1,03	4,41	3,96
Conocimientos desigualdades de género	4,41	,88	4,64	4,14
Importancia igualdad de género	4,89	,41	4,99	4,79

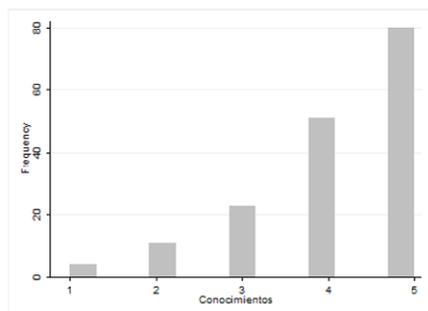
Fuente: Encuesta alumnado

Respecto a la adquisición en concreto de conocimientos sobre desigualdades de género relacionadas con el mercado laboral y el trabajo reproductivo, el 47,3% del alumnado valoró con la máxima puntuación, y el 30% con un 4 (Gráfico 2.2.7). El 82% reconoció haber aprendido satisfactoriamente a aplicar el enfoque de género en el análisis del mercado laboral: el 50% le otorgó la máxima puntuación y el 32% un 4 (Gráfico 2.2.8), siendo la media de 4,2.

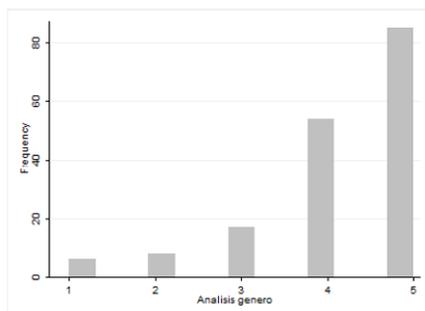
La media otorgada a la importancia de la igualdad de género en la sociedad es la más elevada, con un 4,9. De manera que el 92% del alumnado es consciente de la gran importancia de la igualdad de género (Gráfico 2.2.10), aunque las mujeres lo hacen en mayor medida que los hombres: 4,99 frente a 4,79.

Gráfico 2.2.7-10. Adquisición de conocimientos, competencias y valores.

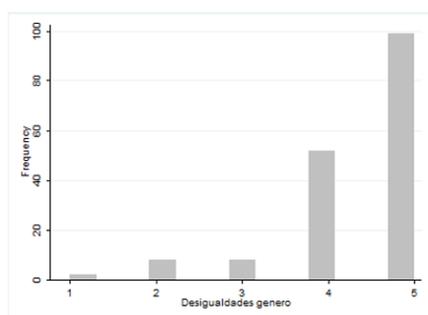
7. Desigualdades laborales



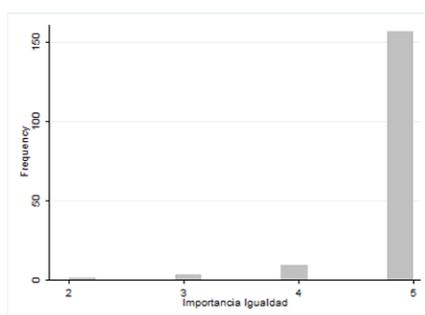
8. Análisis con enfoque de género



9. Desigualdades de género



10. Importancia igualdad de género



Fuente: Encuesta alumnado

2.2.3. Conclusiones

En general consideramos que el proyecto ha cumplido ampliamente los objetivos generales y específicos propuestos, con un elevado grado de satisfacción por parte del alumnado y del profesorado. De cara a futuras ampliaciones del proyecto, proponemos las siguientes mejoras y cambios.

Para la sesión introductoria se ha utilizado el texto de Joan Scott, anteriormente explicado. En el futuro, podremos seleccionar e incorporar nuevos textos sobre la evolución del mercado laboral de las mujeres, destacando el impacto de la industrialización en el XIX y los grandes cambios del mercado de trabajo en el siglo XX. Trabajar con la entrevista en prensa a la profesora Jane Humphries, quien reivindica con sus estudios el ignorado valor de la mujer y la familia en la economía (“El olvidado papel de la mujer en la historia económica”) o con la Revista Pedagógica de la Sección Femenina: La creación del rol femenino en la época franquista.

Por otro lado, algunas actividades propuestas para presentar en el aula se han quedado sin desarrollar por falta de tiempo. Una de ellas ha sido el análisis de fragmentos de la serie *La Peste* de Alberto Rodríguez y Rafael Cobos, con el objetivo de reflexionar sobre el trabajo de las mujeres en su evolución histórica, desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad. En el análisis en los medios de comunicación, se puede proponer la creación de hilos en Twitter y Facebook. Invención de hashtags y seguimiento (por ejemplo #expresiones desmadres para analizar las desigualdades que suele haber detrás de esos discursos nostálgicos o de broma). Por último, para fomentar el interés e implicación de los alumnos varones, se puede realizar una aproximación a los debates sobre nuevas masculinidades, utilizando por ejemplo el artículo de Paolini (2019) en *El País*.

2.2.4. Bibliografía

- Bartual-Figueras, M. T., Carbonell-Esteller, M., Carreras- Marín, A., Colomé-Ferrer, J. y Turmo-Garuz, J. (2018). “La perspectiva de género en la docencia. universitaria de Economía e Historia”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 10, pp. 92-101.
- Chzhen, Y., Gromada, A. y Ress, G. (2019). “Are the world’s richest countries family friendly? Policy in the OECD and EU”. Florence: OECD and EU, UNICEF Office of Research.
- Gálvez, L. y Rodríguez-Modroño, P. (2017). “Crisis, austeridad y transformaciones en las desigualdades de género”, *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, 91, pp.328-357.
- Martínez, L., Rodríguez-Modroño, P. y Gálvez, L. (2018). “Análisis de contenidos mediáticos para el estudio de las transformaciones de género en las relaciones laborales durante las recesiones y el contexto post-crisis”, *GÉNERO-PHE*, 1 / PHE-AEHE, 42.
- OIT (2016). *Las mujeres en el trabajo, Tendencias*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Ortega, D. (2018). “Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, pp. 13-21.
- Paolini, C. (2019). “Hombres Tejedores: agujas e hilo para destejer estereotipos de género”, *El País*, 14 octubre 2019. Disponible en: https://elpais.com/sociedad/2019/10/11/pienso_luego_actuo/1570802566_019322.html (acceso 15 noviembre 2019).

Rodríguez-Modroño, P., Almorza, A. y Agenjo, A. (2020). “Desigualdades de género en tiempos y trabajos”, GÉNERO-PHE, 4 / PHE-AEHE, 51.

Scott, J.W. (1991). “La mujer trabajadora en el siglo XIX”, en G. Duby, y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres en Occidente: el siglo XIX*, Vol, 4. Madrid: Taurus, pp. 405 – 436.

UN Women. (2015). Hechos y cifras: Empoderamiento económico. Los beneficios del empoderamiento económico. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures#notes> (acceso 15 noviembre 2019).

2.3. Innovación en los contenidos de la asignatura Modelos de Consumo y Desarrollo Comercial: Evolución, socio-histórica para incluir la perspectiva de género, inclusiva y plural.

Ana Rosado-Cubero

Complutense University. Madrid, Spain

2.3.1. Introducción

El master en consumo y comercio de la Universidad complutense comenzó su andadura en el curso 2016-2017 y ha tenido una buena acogida entre los estudiantes latinoamericanos, europeos, chinos y españoles. Cuando la dirección del máster me ofreció impartir la asignatura de Modelos de consumo y desarrollo comercial: evolución socio-histórica, sin pretenderlo me abrieron la puerta para crear una asignatura nueva, para enseñar “de lo que sé” y disfrutar con la tarea. El reto era convertirla en atractiva para los estudiantes y útil en su vida profesional; la experiencia ha ratificado que ponen en práctica los conocimientos adquiridos y, además para algunos estudiantes, el trabajo fin de curso que realizan conmigo se convierte en la base sobre la que construir el Trabajo Fin de Master. La tarea práctica que realizan durante el curso y que se califica con un 50 % de la calificación final consiste en internacionalizar una empresa que esté en funcionamiento en el momento de la realización de la práctica. La única restricción que debe cumplir la empresa elegida por el estudiante es que sea una pyme, y no hay restricciones en el país de origen ni en la dirección de la internacionalización entre países. Como apoyo para la práctica usamos el MOOC de internacionalización diseñado por la fundación Rafael del Pino.

Siendo la innovación educativa uno de los mayores retos a los que se enfrenta la universidad en cualquier lugar del mundo, los MOOC son un buen ejemplo de cómo ampliar la enseñanza universitaria fuera de las aulas y de las clases magistrales. El reto es sustituir el sistema tradicional donde se fomentaba la memoria y las clases en aulas magnas por el desafío de abordar la docencia universitaria utilizando los medios tecnológicos a nuestro alcance.

Aunque la tecnología nunca va a sustituir al profesor, éste deberá adaptarse y ser un orientador para buscar información usando nuevas tecnologías y enseñar la aplicación de los conocimientos adquiridos. Debemos convertir a nuestros estudiantes en líderes y gestores de sí mismos. El profesor debe conseguir generar confianza en los propios alumnos y hacerles sentirse seguros a la hora de aplicar los conocimientos adquiridos en su vida profesional.

Por su parte, los estudiantes deberán aprender haciendo: “learning by doing” para ello, será muy útil la aplicación de sistemas de formación basados en el análisis de casos reales de empresas, así como modelos de internacionalización de las mismas, o consultoría (Rosado y Freire, 2012; 2015). Los trabajos realizados en esta línea arrojan luz sobre este modelo de aprendizaje en la línea que defenderemos aquí.

En este capítulo explicaremos brevemente lo que entendemos por emprendedor, porqué se incluye en el curso del master una práctica específica para fomentarlo y cómo se realiza dicha práctica; posteriormente analizaremos los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, los cuales mostrarán que la balanza se inclina a favor de las mujeres emprendedoras.

2.3.2. La necesidad de aprender a ser un emprendedor

Aprender a ser un emprendedor eficaz es un proceso largo y complejo que requiere un método y la práctica del uso de ciertos instrumentos. Primero, es necesario desarrollar técnicas cognitivas, emocionales y sociales. Segundo, el emprendedor necesita ciertos conocimientos y habilidades para expresar estas técnicas de manera efectiva; esto es lo que llamamos habilidades emprendedoras

El llevar a cabo iniciativas emprendedoras, en muchos casos sin la formación necesaria y lo que es más importante sin ese espíritu innato, ha llevado en muchas ocasiones a convertir el emprendimiento en una mera actividad para ganarse la vida “como sea”. En este sentido, diferenciamos dentro del emprendedor, que su primer objetivo no es ganarse la vida como fuere, si no el hacer realidad una idea o sueño.

La actividad de emprender es similar a otras actividades, en el sentido de que hay que disponer de unos atributos o cualidades, que se tienen o no se tienen. Las habilidades técnicas se pueden aprender, pero las habilidades que te hacen sobresalir y te hacen aguantar y crecer con éxito, esas, no se aprenden, se tienen de forma innata. En este sentido, las escuelas de negocios y universidades pueden aportar esa formación de habilidades y conocimiento, pero no pueden convertir a cualquiera en emprendedor.

Los elementos clave de la personalidad vinculados al proceso de emprendimiento son la necesidad de conseguir logros, el locus de control, la propensión al riesgo, la autoeficacia (Bygrave y Hofer, 1991, p. 14) (Caliendo, Fossen y Kritikos, 2014, p. 792), la autonomía y la independencia (Rauch y Frese, 2000, p. 110). Optimismo (Ivanova y Gibcus, 2003, p. 16). Los empresarios que muestran algunas de estas características psicológicas tienen más probabilidades de iniciar una empresa. Se acepta comúnmente que los emprendedores son personas que toman medidas, que se involucran en esfuerzos que requieren mucha energía y son persistentes para convertir sus ideas y visiones en empresas operativas rentables. Esta propensión a la acción es, en cierto sentido, crucial para el proceso empresarial (Baron, 2007, p. 167).

Otros estudios aportan algunos ítems que ayudan a perfilar la personalidad de un empresario, por ejemplo, las personas que son muy felices y que tienen fuertes habilidades sociales son mejores emprendedores y dichas destrezas les ayudan a construir redes sociales amplias e informativas (Diener y Seligman, 2002, p. 82). Estas redes, a su vez, son a menudo una fuente importante de muchos tipos de recursos valiosos (Baron, 2007, p. 172), desde contactos para conseguir más negocios hasta asesores para estar al tanto de lo que ocurre en el mundo respecto a su negocio.

En un estudio reciente se muestran los resultados obtenidos a través de una encuesta a estudiantes con perfil emprendedor, que los rasgos más relevantes que definen la personalidad del empresario son casi los mismos para hombres o mujeres. Las características como: habilidades para gestionar equipos y ser tradicional y poco creativo no son relevantes para las mujeres; por otra parte, la educación continua, la suma de sus habilidades y conocimientos, y ser confiable y autodisciplinado, se muestran como muy relevantes para mujeres, por el contrario, para los hombres estos no son ítems significativos. Para concluir, nuestros hallazgos predicen una tendencia de emprendimiento entre los hombres, que es del 70,1% mientras que nuestro cálculo es del 76,4% para las mujeres. En ese mismo texto confirmamos que los conocimientos previos del negocio, junto con un alto nivel de iniciativa y que el estudiante sea una persona de mente abierta, son los elementos adecuados para definir la personalidad emprendedora (Rosado, Freire y Hernández, 2021b)

Será a partir de esa disponibilidad de cualidades, donde la formación específica en habilidades gerenciales, dentro de las universidades y escuelas de negocios, pueden aportar la formación necesaria para mejorar la calidad de estos emprendedores potenciales. A estas cualidades debemos añadir, que la actividad de emprender lleva asociado ese, en cierto sentido “gusto o amor al riesgo”, ya que acometer una actividad de emprendimiento, supone salir de nuestra área de confort.

Enseñar el emprendimiento es una buena forma de persuadir a los estudiantes y de impulsarlos a crear nuevas empresas (Astebro y Bazzazian, 2010) (Rosado y Freire, 2012, p. 94). A finales del siglo XX surge una teoría económica conocida como teoría del capital humano acumulación, que sostiene que las empresas no solo acumulan capital físico también hacen lo mismo con el capital humano; por lo tanto, gran parte de este capital se ha adquirido mediante el método de “aprender haciendo”. Esta idea podría ser transferible a la educación universitaria porque permite enseñar a los estudiantes desde una formación más teórica a una más práctica.

Además, un elemento distorsionador de la imagen emprendedora en nuestro país lo encontramos en nuestro sistema educativo, en el cual, y en general no se ha fomentado el talento, la creatividad y la iniciativa. Este espíritu formativo se debe generar desde edad temprana, para poder empezar a despertar estas cualidades emprendedoras en nuestros jóvenes, lo cual no ha sido tenido en cuenta tradicionalmente, en las diferentes leyes educativas de nuestro país (Freire, 2007). Con la ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores, se intenta apoyar cambios en este sentido, razón por la cual incluye dicha ley en su Título I, un capítulo sobre Educación en emprendimiento.

2.3.3. La práctica

La práctica que realizamos en el máster está diseñada para la internacionalización de una empresa mediana o pequeña que esté en funcionamiento en el momento de realizar la internacionalización, la ubicación y la actividad de la misma están abiertas a las peticiones de los estudiantes. Por razones obvias, esta práctica no se puede realizar para grandes empresas o multinacionales, ya que es una tarea de curso de máster. La mayoría de las veces es la empresa familiar del estudiante, pero hay muchos casos en los que el estudiante no tiene familia empresarial y debe buscar una empresa en Madrid que le permita ayudarles con la internacionalización de su actividad. Se producen muchas anécdotas tanto en la búsqueda como durante la práctica, pero al final todos quedan muy contentos, es más, hemos internacionalizado empresas madrileñas que nunca pensaron en este asunto. Es una tarea individual pero algunos años he aceptado grupos de dos personas.

La primera tarea consiste en elegir el método de internacionalización para ello disponen del MOOC de la Fundación Rafael del Pino del que nos ocuparemos en el siguiente epígrafe. Siendo las Pymes nuestro principal cliente, la mayoría de las veces la internacionalización consiste en la búsqueda de mercados internacionales, pero otras lo que buscan es proveedores más baratos. Los estudiantes realizarán el proceso completo y contarán con la ayuda del empresario, para ello deben realizar la tarea de modo que el empresario lo entienda y lo acepte, lo que significa de debe incluir un presupuesto.

La mayoría de las veces cuando buscamos clientes utilizamos infraestructuras e instituciones que ya realizan esa labor, como el ICEX o en el caso de Ecuador utilizamos exporta-fácil. España y otros países suelen disponer de infraestructuras en ferias internacionales, donde los países han contratado un stand y por una módica cantidad y espacio, se puede mostrar el producto de la empresa que lo solicite.

En el caso de búsqueda de proveedores, solemos recurrir a China, ya que muchas veces el objetivo de la internacionalización es reducir intermediarios (en el caso de una empresa de fotocopias, la diferencia de precio era tan grande que en la búsqueda de proveedores la empresa internacionalizada terminó convirtiéndose de proveedor a terceros y quitándole el mercado al proveedor original).

La tarea más relevante, y con la que los estudiantes se enfrentan más a menudo en su vida profesional es la realización del presupuesto. Para la práctica deben calcular los costes totales de todo el proceso, desde la elección del medio transporte de mercancías y valoración de alternativas, alquiler de espacios incluso temporales (pop-up stores), seguros, posicionamiento en internet, y el hotel y vuelo de la persona que asistirá a la feria. Si la internacionalización se realiza a través de internet, deben elegir la plataforma y el coste de la misma, así como el coste de la publicidad en redes sociales.

Posteriormente tienen 7 minutos⁵⁶ en el aula para defender su internacionalización y recibir sugerencias de sus compañeros, no están aceptadas las críticas, esta es una medida de cuán buenos son tus compañeros realizando la misma tarea, además de que todos aprendemos mucho, no solo de internacionalización sino de cultura, usos y costumbres de cada país en el que está ubicada la empresa. Reconocemos diferencias y similitudes entre las burocracias de los países, normativa, flexibilidad de cumplimiento, etc. Pero lo más importante es que cuanto más global es el alumnado del curso, más conocimiento de la cultura y por tanto más aceptación de los que son diferentes. No hay dinero que pague las caras que ponen cuando se reconocen en una costumbre de un país lejano, o cuando descubren una tradición que les parece interesante y que deberíamos “importar”.

En esta tarea el alumno aprende haciendo internacionalización empresarial, aprende con gente que le es familiar porque es su compañero de clase, que no hay ninguna cultura o tradición que luzca mejor o peor que otra y que en el mundo global en el que vivimos todo este conocimiento les será muy útil en su vida profesional.

Conocer, a través de sus empresas, diferentes culturas y tradiciones es un ejercicio que contribuye a ampliar horizontes para los estudiantes y el respeto hacia el diferente. Los estudiantes pudieron contrastar diferentes realidades de los países de procedencia de sus compañeros, tales como España, China, Ecuador, México, Perú, Polonia, Albania o Marruecos. A la vez, consiguieron aprender diferentes técnicas de internacionalización que se ajustaban a los distintos tipos de empresas y cómo existen muchos modelos de internacionalización dependiendo el país. Una vez más, las mujeres hacen apuestas más arriesgadas, y convencen al empresario para que ponga en marcha el proyecto; resaltar que muchas veces es emprendimiento corporativo, es decir, abriendo nuevas líneas de negocio dentro de la empresa.

2.3.4. Las ventajas del uso de MOOC

La elección del MOOC del ICEX, que cumple 6 años de difusión, se debe a que ofrece un amplio abanico de posibilidades de internacionalización donde tienen cabida todas las empresas que se embarquen en esa aventura, incluso cuando son Pymes, como es nuestro caso.

Una de las propuestas que más éxito ha tenido entre los estudiantes de últimos cursos de grado y Másteres, así como entre los profesores de dichas enseñanzas, han sido los MOOC. La razón no es otra que la facilidad que da a los estudiantes para realizar el curso, ya que estos pueden ver el curso y realizar las tareas en un horario flexible y usando una tecnología que le resulta familiar y cómoda.

56. 7 minutos es el tiempo máximo que alguien presta atención cuando la charla le resulta aburrida, el pasado curso discutí sobre este tiempo con un profesor de la Harvard Business School, ya que él defendía que eran 8 minutos.

En octubre de 2016 el ICEX junto con la fundación Rafael del Pino pusieron en marcha un MOOC de internacionalización de empresas. El promotor, director y relator del mismo es Mauro Guillén. Los estudiantes del Máster de Consumo y Comercio de la UCM cursan el MOOC y aplican posteriormente lo aprendido en una propuesta de internacionalización de una empresa real. Algunas de las empresas que fueron internacionalizadas de manera virtual decidieron poner en marcha el proyecto y esperamos que con éxito. El curso es totalmente online y está disponible las 24 horas del día, de lunes a domingo hasta su fecha de finalización. Desde entonces, todos los años está abierto varias semanas en otoño e invierno. La duración mínima estimada es de siete sesiones, con la idea de dedicar una semana por sesión. Cada Sección se abre al principio de la semana correspondiente y permanece disponible hasta la finalización del curso. El tiempo estimado total para la realización del curso es de 35 horas.

El curso está estructurado en siete Secciones, cada una de las cuales tiene al menos ocho videos explicativos con una duración aproximada de siete minutos cada uno, completándose además con una evaluación en formato test, y unas lecturas recomendadas para ampliar diversos aspectos relacionados con el tema. Las siete secciones, divididas a su vez en subsecciones, cada una con su correspondiente video, son las siguientes:

1. Los Mercados y los Segmentos Globales .
2. Tipos de Estrategias Internacionales.
3. El modo de Entrada en los Mercados Internacionales.
4. La Organización de la Empresa Multinacional.
5. Riesgos Políticos y Regulatorios.
6. Las Pymes y las Empresas Familiares ante la Internacionalización.
7. La Empresa Multinacional del Siglo XXI.

El curso cuenta también con un foro de debate que está supervisado y moderado por un equipo académico. El objetivo es que sea un foro vivo en el que los temas suscitados por los alumnos reciban aportaciones y aclaraciones de otros alumnos y de los docentes. A su vez, los moderadores plantearán temas de debate al inicio de cada semana relacionados con los contenidos de ese módulo y relacionados con la actualidad.

57. A modo de ejemplo, el primer módulo está compuesto por 8 sub-secciones dedicadas respectivamente al crecimiento empresarial y mercados internacionales; la globalización, regionalización y zonas monetarias; segmentos locales y segmentos globales; el segmento 60+; el segmento de los milenarios; mercados rurales y urbanos; las nuevas clases medias; y el segmento de bienes y servicios de lujo.

2.3.5. Mostrando las diferencias de género

Esta parte del capítulo tiene como objetivo mostrar las diferencias de género con un ejemplo de innovación educativa a través del uso de MOOC y de prácticas en internacionalización empresarial en el Master de Consumo y Comercio de la UCM

Debemos considerar el concepto de emprendedor y empresario como almas gemelas, esto es, como aquel que asume un riesgo e innova y acomete una nueva empresa (Rosado, Freire y Hernández, 2021a, p. 4). Pero este concepto igualmente, tiene una consideración más amplia ya que a nuestro juicio cuando hablamos de la “persona emprendedora” esta definición no sólo la debemos suscribir al concepto de persona que crea una nueva empresa, si no de forma más amplia, uno puede emprender desde dentro de la empresa, desde su puesto de trabajo, desde su condición incluso de asalariado (Giner, Gil y Martí, 2013, p. 25). Con ello planteamos, que el emprendedor en muchos casos está dentro de las propias empresas y lo que hay que desarrollar es ese espíritu innato en estas personas; especialmente en aquellos trabajadores que toman iniciativas y asumen riesgo dentro de sus propias actividades laborales y están dispuestos a desarrollar sus habilidades y así, hacer crecer su propio valor y el del departamento y empresa para la cual colaboran. El ejercicio de internacionalización de una empresa que realizan los estudiantes debe confirmar esta idea.

2.3.5. Método

El método utilizado para contrastar nuestra hipótesis consiste en comparar las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes en el ejercicio de internacionalización de una empresa, además de comparar la nota media final del curso y de este modo apreciar las diferencias de género. Por último, añadimos a la tabla cuales de los estudiantes se convirtieron en emprendedores reales al llevar a la práctica la internacionalización de la empresa, casi siempre de la familia, o sea que pusieron en marcha un modelo de emprendimiento dentro de una empresa y consiguieron además el Trabajo Fin de Master (TFM).

Tabla 2.3.1. Estudiantes por sexo, calificaciones medias y emprendimiento.

Curso y número de estudiantes por sexo	Nota media trabajo internacionalización	Nota media final	Trabajo Fin de Master Nombre de la empresa
Curso 2015-2016			TFM marroquinería
Chicas 14	4,6	6,6	
Chicos 6	3,8	6,4	
Curso 2016-2017			TFM amazonas rotulación
Chicas 16	3,9	6,6	
Chicos 5	3,5	6,8	

Curso 2017-2018		
Chicas 16	4,2	7,3
Chicos 6	3,8	6,1
Curso 2019-2020		TFM Agroinsolman
Chicas 15	4	6,6
Chicos 8	4	7

Fuente: Elaboración propia

2.3.6. Discusión y conclusiones

Aunque el master tan solo lleva en marcha 6 años, por tanto, la muestra es reducida, podemos sacar conclusiones interesantes. En primer lugar, hay un sesgo positivo hacia las mujeres en la calificación obtenida en el trabajo de internacionalización. Excepto el curso 2019-2020, debido a que el interés que despertó esta práctica hizo que se formaran más grupos mixtos que años anteriores (casi todos fueron trabajos individuales) y esto iguala la calificación.

Respecto a la nota final del curso, se muestra el sesgo femenino todos los años excepto el último. Finalmente, las tres empresas que aparecen a la derecha fueron las que se internacionalizaron en la asignatura y el desarrollo posterior del ejercicio fue el TFM. De nuevo fueron 3 mujeres y las notas fueron notable en los tres casos. Los datos que muestra la Tabla 1 confirman la hipótesis planteada al principio de este trabajo y el papel de la mujer cada vez más relevante en el ámbito del emprendimiento.

Me gustaría terminar este capítulo escribiendo que internacionalizar empresas de muchos países ha sido una tarea muy gratificante, que espero no deje de serlo. Como docente forma parte de mi trabajo y me mantiene activa intelectualmente, los alumnos suelen tener más preguntas que soluciones, lo que me obliga a ser muy creativa y a diseñarles caminos que puedan explorar. No hay dos empresas iguales, por tanto, no se puede copiar la tarea, cada estudiante debe realizar la suya.

Las conclusiones de este ejercicio las expongo en el Master Interuniversitario en Diplomacia y Relaciones Internacionales de la Escuela diplomática, en el que me invitan a una sesión para exponer las dificultades a los que se enfrentan las empresas españolas cuando empiezan a operar en otros países y que los futuros miembros del cuerpo diplomático tengan información relevante de los problemas con los que tendrán que lidiar en el futuro.

El papel de la mujer liderando los cambios se nota en cualquier ámbito de trabajo, pero la creatividad que demuestran las estudiantes a la hora de internacionalizar una empresa, es tan solo la punta del iceberg de lo que todas podemos hacer si nos lo proponemos. Además, en el mundo global en el que vivimos, y con las universidades

llenas de estudiantes de cualquier parte del mundo, nos lleva a aceptar al otro porque le conocemos, porque es nuestro “mate” en un aula, y aceptar la diversidad es parte de la formación integral que debe hacer una universidad plural y moderna.

Por último, aprovechar las oportunidades que nos dan las nuevas tecnologías e incorporémoslas como herramientas de nuestro trabajo; que los profesores demos el primer paso, además de estar dispuestos a asumir los riesgos y cambiar. Si nosotros no lo hacemos, será difícil convencer al alumnado de que lo haga ellos. Por tanto, el formador debe liderar el cambio y estar dispuesto a que, en el futuro, lo importante no será lo que vamos a enseñar si no lo que vamos a aprender posiblemente de los alumnos. El alumno cometerá fallos, igual que las empresas en el mundo real, y estos formarán parte de su aprendizaje y por tanto deberá saber y analizar la causa de ese fallo y ahí es donde debe estar presente el trabajo del formador, para ayudarle a analizar dichos errores y corregirlos. El concepto teórico lo podrá tener disponible de forma inmediata por cualquier soporte, pero el concepto práctico lo debe aprender en el aula. La formación “learning-by-doing” debe ocupar un puesto en la formación universitaria.

2.3.7. Bibliografía

- Astebro, T., y Bazzazian, N. (2010). “Student Start-ups and local economic development”. hal-00554109, HAL. Available at <https://druid.dk/conferences/> (Acceso: noviembre 2021)
- Baron, R. A. (2007). “Behavioural and cognitive factors in entrepreneurship: entrepreneurs as the active element in new venture creation”. *Strategic Entrepreneurship Journal* v1 n1- 2, (November): 167-182. Available at <https://doi:10.1002/sej.12> (Acceso: noviembre 2021)
- Bygrave, W. D., and Hofer, C. W. (1991). “Theorizing about entrepreneurship”. *Entrepreneurship theory and Practice*, 16 (2), 13-22. Available at <https://doi.org/10.1177/104225879201600203> (Acceso: noviembre 2021)
- Diener, E. y Seligman, M.E.P. (2002). “Very happy people”. *Psychological Science* 13: 81–84. Available at <https://doi:10.1111/1467-9280.00415> (Acceso: noviembre 2021)
- Freire-Rubio, M. T. (2007). “Economía para Bachilleres (Estado de la Cuestión)”. *Revista Libros de Economía y Empresa*. Año II, 4, 43-46.
- Freire-Rubio, M. T., y Rosado-Cubero, A. (2015). “Business Schools: Generators of Skills for Entrepreneurs”. *Advances in Economic and Business*, 3(8), 297-302. Available at <https://doi:10.13189/aeb.2015.030802> (Acceso: noviembre 2021)

- Giner de la Fuente, F.; Gil Estallo, M.A. y Martí Pidelaserra, J. (2013). *Emprender con ideas innovadoras*. Madrid: ESIC.
- Ivanova, E., and Gibcus, P. (2003), “The decision-making entrepreneur”; *EIM Business & Policy Research*, Scales research report N. 200219.
- Rauch, A. y Frese, M. (2000). “Psychological Approaches to Entrepreneurial Success, A general Model and an Overview of Findings” in Cooper C L and Robertson I T (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 101-142. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/251920543> (Acceso: noviembre 2021)
- Rosado-Cubero, A., y Freire-Rubio, M. (2012). “Start-ups: The University as promoter, main lines of research”. *European Journal of Business Research*, 2, 90-97. Disponible en: <https://ejbr-journal.org/EJBR-JOURNAL/Default.aspx> (Acceso: noviembre 2021)
- Rosado-Cubero, A. y Freire-Rubio, M.T. (2015). “Del análisis y el estudio del caso de empresa a la consultoría empresarial”. *FECIES*, 130-135.
- Rosado-Cubero, A., Freire-Rubio, M.T. y Hernández, A. (2021a). “Understanding triggering Skills For Entrepreneurs; the case of ESIC”. *Technological Forecasting & Social Change*. 162. Disponible en: <https://doi:10.1016/j.techfore.2020.120380> (Acceso: noviembre 2021)
- Rosado-Cubero, A., Freire-Rubio, M.T. y Hernández, A. (2021b). “Entrepreneurship: What Matters Most”, ACIEK Academy 2021 Sorbonne, papel aceptado.

2.4. Experiencias de inclusión de la perspectiva de género en la docencia de una materia universitaria de historia económica mundial

Pedro Varela Vázquez

Universidade de Santiago de Compostela

2.4.1. Introducción

La inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria puede constituir un instrumento útil para acrecentar los conocimientos teóricos y prácticos del alumnado, así como para favorecer una formación en valores relacionados con la igualdad y la equidad. No obstante, su incorporación puede suponer un reto en el caso de asignaturas que no traten de forma explícita dicha perspectiva en su programación docente. Por lo tanto, esta tipología de experiencias debe ser evaluada, con la finalidad de analizar la visión del alumnado en el proceso de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo consiste en la evaluación de una experiencia de introducción de la perspectiva de género en una materia de historia económica mundial. La tipología de actuaciones realizadas es de diversa naturaleza, entre los que destacan los contenidos específicos, las dinámicas de aula, así como los recursos didácticos. La metodología se basa en un cuestionario online en el programa MS Forms de catorce preguntas dirigidas al alumnado del curso 2019-2020 de la asignatura de Historia Económica Mundial del Grado en Economía de la Universidade de Santiago de Compostela (USC). Las cuestiones planteadas en el cuestionario tratan de que el alumnado valore los diferentes aspectos de la incorporación de la perspectiva de género en esta materia.

Este trabajo se estructura en tres apartados, además de la introducción, conclusiones y bibliografía. El primer apartado consiste en una primera aproximación a la inclusión de la perspectiva de género en una materia universitaria sin contenidos explícitos a priori. En el segundo apartado se describen las principales actuaciones desarrolladas en la asignatura. Finalmente, en el tercer apartado se muestran los principales resultados del cuestionario dirigido al alumnado de la asignatura.

2.4.2. Breve aproximación a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria

La experiencia de inclusión de la perspectiva de género en una asignatura universitaria que se presenta en este trabajo se aborda a través de contenidos específicos como de forma transversal. El objetivo final consiste en que dicha inclusión sea lo más na-

tural posible, redundando en una formación más completa, tanto en conocimientos como en valores.

Diversas razones justifican dicha inclusión en el ámbito universitario (Méndez, 2014). En primer lugar, constituye un imperativo legal, puesto que una serie de normativas a nivel estatal, autonómico y de la propia USC promueven la incorporación de dicha perspectiva. Asimismo, diversos organismos internacionales, entre los que destacan la OCDE, la UNESCO o la Comisión Europea; promueven la igualdad de género. A pesar de que este marco legal supone un reconocimiento formal de una mayor equidad, es necesario implementar políticas positivas en esta dirección. De esta forma, se establece que el enfoque transversal de igualdad de género (*o mainstreaming*) incorpore la perspectiva de género en el proceso de diseño e implementación de políticas en cualquier ámbito (De la Cruz, 1998).

En segundo lugar, la incorporación de la perspectiva de género supone una cuestión de sensibilización social. De la misma manera que la docencia universitaria aspira a fomentar la reflexión y el espíritu crítico en temas de actualidad como puede ser la desigualdad de la renta y la riqueza o el desarrollo sustentable, es necesario realizar un ejercicio similar con las desigualdades por razón de género. En este sentido, el profesorado desempeña un papel central en esta cuestión, puesto que el qué y el cómo en el proceso de aprendizaje es crucial.

En tercer lugar, la inclusión de la perspectiva de género permite agrandar el conocimiento, permitiendo profundizar en mayor medida en el proceso de configuración del sistema económico mundial desde una perspectiva histórica. De esta forma, al visibilizar a una parte muy importante de la sociedad, se profundiza en las consecuencias, en términos de igualdad, de los cambios tecnológicos e institucionales.

2.4.3. Análisis de las principales actuaciones desarrolladas en la materia de Historia Económica Mundial

El principal objetivo de la materia Historia Económica Mundial, correspondiente al primer curso del Grado en Economía de la USC, consiste en el análisis del proceso de configuración del sistema económico mundial desde una perspectiva histórica. Para ello, se estudia, fundamentalmente, el papel desempeñado por los mecanismos de índole institucional, tecnológica y social en el desarrollo económico de diferentes áreas geográficas desde la transición de las economías agrarias tradicionales hasta el mundo contemporáneo. Dado el carácter de formación básica de esta asignatura, no se aborda explícitamente contenidos de género, adoptando a priori un enfoque androcéntrico. De este modo, generalmente se estudian los efectos socioeconómicos derivados de los mecanismos de cambio comentados anteriormente sobre un *homo economicus* o colectivos sociales determinados. No obstante, todo cambio económico incluye un proceso de destrucción creativa que, a pesar de representar efectos globales positivos, puede conllevar efectos secundarios negativos a ciertos colectivos, como las mujeres. Por lo tanto, la perspectiva histórica del cambio económico no

puede obviar a una parte de la sociedad que representa más de la mitad de ésta. En todo caso, la inclusión de la perspectiva de género no solo consiste en incluir a las mujeres como colectivo dentro del objeto de estudio de la asignatura, sino también analizar las relaciones de desigualdad y subordinación con perspectiva histórica. De este modo, un mismo mecanismo de transformación económica puede presentar efectos desiguales en intensidad y sentido, dependiendo de los diferentes puntos de partida, así como de las relaciones formales e informales establecidas a nivel institucional.

Aunque esta asignatura no incorpore tradicionalmente contenidos específicos de género, las temáticas tratadas permiten introducir de una forma natural la perspectiva de género, tanto de una forma transversal como con contenidos específicos (Luengo y Rodríguez, 2009). A este respecto, al incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria es necesario tener presente tres tipos de currículo. El primero de ellos es el formal, que se refiere a la programación docente definida por cada institución educativa. El currículo oculto recoge lo que realmente se implementa en el aula. Finalmente, el currículo omitido representa un conjunto de dinámicas en el aula vinculadas con temas no tratados, por lo que se obvian preguntas, conocimientos, intereses o experiencias (Chaves, 2015). En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género en la materia de Historia Económica Mundial considera los tres tipos de currículo mencionados anteriormente. Asimismo, las actuaciones desarrolladas en el aula para la inclusión de la perspectiva de género serán de tres tipos (Sánchez-Carreira y Varela-Vázquez, 2019): contenidos específicos, dinámicas del aula (del profesorado y del alumnado); y recursos y materiales didácticos. Estas tres actuaciones se describen a continuación en los siguientes subepígrafes.

2.4.3.1. Contenidos específicos

En esta tipología de actuaciones se pretende incorporar la perspectiva de género a través de contenidos explícitos en la programación docente que aborden directamente esta cuestión, tanto en las sesiones interactivas como en las sesiones de carácter expositivo. Además, cada actividad exige desarrollar diferentes dinámicas en el aula. A continuación, se sintetizan las principales actuaciones:

- En relación con la primera actividad, se propone al alumnado analizar el texto titulado *Trabajo femenino y brechas de género en Toledo, siglos XVI y XVII* (Drelichman y González-Agudo, 2019). Esta entrada en el blog *Nada es Gratis* recoge los principales resultados del artículo publicado por los mismos autores titulado *The gender wage gap in early modern Toledo, 1550-1650* (Drelichman y González-Agudo, 2020). En este sentido, este texto aborda la existencia y las posibles causas de una brecha de género utilizando los registros contables del Hospital de Talavera (Toledo), entre 1553 y 1650. De este modo, el alumnado podrá comprobar que la brecha de género es una cuestión enraizada social e históricamente. Asimismo, podrán analizar cuándo y por

qué ocurría esta discriminación por cuestión de género en el mercado laboral. Además, analizará si unas mismas condiciones de trabajo para hombres y mujeres afectaban por igual a ambos sexos. Finalmente, y dada la relevancia actual del debate de la brecha de salarios por cuestión de género, esta actividad sirve para debatir en clase sobre las razones de su persistencia a lo largo del tiempo y las posibles medidas para corregirla.

- En la segunda actividad con contenidos específicos de género, se propone al alumnado la lectura del texto *Women workers in the British industrial revolution* (Burnette, 2008). El texto explica cuáles fueron las principales transformaciones en la participación y condiciones de trabajo femenino durante la transición desde el sistema protoindustrial al fabril en Gran Bretaña. En él, se examina la tipología de trabajos realizados por mujeres y hombres, la existencia de la brecha salarial, las barreras al trabajo femenino o las consecuencias en la conciliación de la vida familiar derivadas del trabajo en fábricas. Asimismo, un elemento interesante es el hecho de poder apreciar los efectos positivos y negativos de la destrucción creativa causada por la revolución industrial y los cercamientos en la agricultura y en las oportunidades de progreso de las mujeres. Esto no es una cuestión trivial, puesto que, tradicionalmente, se consideró que la revolución industrial fue emancipadora para este colectivo. Sin embargo, diversas evidencias empíricas, como las mostradas en texto propuesto, afirman que la realidad presentó muchos más matices. De este modo, el alumnado podrá analizar y debatir la permanencia en la actualidad de los cambios acontecidos durante la transición entre la protoindustria y el sistema fabril. Además, el alumnado tendrá la oportunidad de observar cómo los cambios socioeconómicos, sean tecnológicos o institucionales, pueden conllevar ganadores o perdedores, aún mismo cuando el efecto global suponga una fuente de crecimiento económico. Posteriormente a la lectura reflexiva del texto, el alumnado responderá a una serie de cuestiones determinadas por la/o docente. Estas preguntas abordarán los cambios en las tipologías de actividades realizadas por mujeres y hombres entre el sistema protoindustrial y el fabril en el sector textil, la evolución de la brecha de salarios y sus causas, los efectos de los cercamientos de tierras en la agricultura, las barreras a la participación de las mujeres en el mercado laboral o los efectos de la generalización del sistema fabril en el cuidado de los menores.
- La tercera actividad también indaga sobre la participación femenina en el mercado laboral en contextos socioeconómicos de profundos cambios. En este caso, se propone la lectura de un breve estudio de caso titulado *Women and Work. The inter-war years, 1918-1939* (University of Leeds; University of Lincoln; Arts y Humanities Research Council, 2019); que aborda los retos a los que se tuvieron que enfrentar las mujeres al finalizar la Primera Guerra Mundial. Dada una situación caracterizada por la sobrecapacidad productiva, de elevado desempleo, así como de creciente inflación; los hombres

quisieron recuperar aquellos puestos de trabajo en el sector industrial que ocuparon tradicionalmente antes de ser llamados a filas. Esto provocó una elevada conflictividad social entre géneros, como en el caso de Gran Bretaña, e implicó que la participación femenina en el mercado laboral se redujera de forma paulatina. Incluso fueron penalizadas en los seguros de desempleo si rechazaban puestos disponibles en el servicio doméstico. Otro aspecto relevante de esta lectura consiste en la consideración de algunos trabajos como de “hombres” o de “mujeres”. De este modo, la Primera Guerra Mundial provocó que algunos puestos tradicionalmente masculinos fueran ocupados por mujeres (contables, trabajos de ensamblaje en la industria de bienes de equipo, eléctrica o agroalimentaria), sin que esto redundara en una menor productividad. Por lo tanto, este aspecto puede dar pie a debatir sobre el argumento que se suele esgrimir de que, por naturaleza, existen puestos de trabajos reservados a hombres o a mujeres. Como se puede comprobar, en muchas de las situaciones constituye más una cuestión de costumbres que no fisiológica.

La cuarta y última actividad con contenidos específicos de género consiste en el visionado del documental *Fíos Fóra*⁵⁸, así como en el posterior debate en aula y comentario personal por escrito. Este documental aborda el impacto de la deslocalización en el sector textil gallego a comienzos del siglo XXI en el marco de la Segunda Globalización. Desde la década de 1960, las grandes marcas del sector textil gallego externalizaban gran parte de sus actividades manufactureras en pequeños talleres situados en comarcas rurales. Asimismo, consistían en tareas productivas realizadas en condiciones precarias, fundamentalmente, por mujeres. No obstante, supuso una fuente alternativa de ingresos muy relevante para las mujeres y sus familias en el rural, promoviendo, en muchos casos, una mayor independencia económica. En todo caso, la incesante búsqueda de unos costes de producción menores implicó que las grandes marcas de moda deslocalizaran sus centros de producción externalizados a países asiáticos. De este modo, el alumnado podrá comprobar cómo una estrategia empresarial que mejoró los márgenes de beneficios y proporcionó productos a bajos precios a los consumidores, presentó un impacto negativo en las mujeres de estas áreas geográficas. Consiste en otro ejemplo de una política económica o estrategia empresarial con resultados que no son neutros desde una perspectiva de género, a pesar de un hipotético beneficio social global.

58. Disponible en abierto en la plataforma Vimeo (<https://vimeo.com/193701763>).

2.4.3.2. Dinámicas de aula

Con la finalidad de lograr una inclusión integral de la perspectiva de género en las dinámicas docentes, es necesario considerar diversas dimensiones transversales más allá de los contenidos específicos (Martínez, 2016; Sánchez-Carreira y Varela-Vázquez, 2019). En este sentido, estas dinámicas se centran en el profesorado, así como en el alumnado.

2.4.3.2.1. Dinámicas de aula centradas en el profesorado

El papel desempeñado por el profesorado en el aula para la inclusión de la perspectiva es determinante (Mora y Pujal, 2009; Chaves, 2015; Aguayo, Freire y Lamelas, 2017). En primer lugar, los objetivos consisten en visibilizar los trabajos realizados por economistas y, en particular, por historiadoras económicas. Dado que el alumnado es de primer curso, se comienza resaltando las contribuciones realizadas por mujeres en este campo de conocimiento y vinculadas con la materia impartida. Una parte de este material será empleado en el desarrollo de los contenidos. Asimismo, se referencia el nombre completo de las autoras y autores con la finalidad de identificar si son hombres o mujeres.

En segundo lugar, se promueve la utilización de un lenguaje inclusivo en la comunicación oral y por escrito. Para tal fin, se toma como referencia la guía elaborada por Bermúdez y Cid (2011). Entre otras medidas, el profesorado tratará de buscar ejemplos que sean equilibrados desde la perspectiva de género.

En tercer lugar, se diseñan un conjunto heterogéneo de actividades (análisis de datos, comentarios de texto, debates, redacción de informes, exposiciones orales, etc.) para evitar incluir un posible sesgo de género, tanto en el desarrollo de las tareas como en la evaluación. Asimismo, con una amplia gama de actividades se permite desarrollar competencias de diferente naturaleza.

En cuarto lugar, el profesorado preguntará al alumnado por el impacto esperado de los principales mecanismos de crecimiento económico en las mujeres durante los diferentes periodos temporales analizados en la asignatura. De esta forma, se pretende exponer explícitamente las situaciones de desigualdad por razón de género en las diferentes fases, así como el impacto desigual de las políticas económicas implementadas o por los cambios tecnológicos o institucionales acontecidos.

2.4.3.2.2. Dinámicas de aula centradas en el alumnado

Estas dinámicas se focalizan, entre otros aspectos, en el modo de trabajar en clase, así como en la forma de evaluar las actividades desarrolladas en ella. En primer lugar, se pretende fomentar una composición mixta en cuestión de género de los grupos de trabajo, con la finalidad de que las dinámicas internas sean más enriquecedoras.

Asimismo, estas composiciones no serán estáticas a lo largo del cuatrimestre para que los integrantes se adapten a diferentes formas de trabajar. En segundo lugar, las diferentes actividades programadas (con o sin contenido específico de género) analizarán diferentes competencias y destrezas, con el objetivo de evitar sesgos por razón de género. De este modo, se fomentará desarrollar diferentes competencias específicas y transversales recogidas en el plan de estudios y en la memoria de la titulación. Finalmente, se promoverá la utilización de un lenguaje inclusivo por parte del alumnado, así como la citación del nombre completo de autoras y autores.

2.4.3.3. Recursos y materiales didácticos empleados

Un modo práctico y útil de visibilizar las contribuciones de las mujeres al ámbito de la historia económica reside en emplear materiales escritos por ellas, tanto en las sesiones expositivas como en las interactivas. Un primer paso en esta esfera consiste en el uso de manuales escritos por mujeres, como bibliografía básica y complementaria de la asignatura. En este caso particular, es menester subrayar el manual de Vera Zamagni. En segundo lugar, se propone el análisis de artículos y extractos de libros escritos por mujeres, como es el caso de Joyce Burnette.

2.4.4. Principales resultados

El cuestionario online a través del programa MS Forms se dirigió al conjunto del alumnado al que le impartía docencia en la asignatura objeto de análisis durante el curso académico 2019-2020 (un total de 140). Asimismo, dicho cuestionario consta de 14 preguntas de inminente carácter cualitativo, centradas en diferentes aspectos de la inclusión de la perspectiva de género. En este sentido, su diseño se basó en el elaborado por Sánchez-Carreira y Varela-Vázquez (2019). Como señala la Tabla 2.4.1, el porcentaje de respuesta resultó ser bajo, puesto que situó en el 19,3%; obteniendo un total de 27 respuestas (17 alumnas y 10 alumnos).

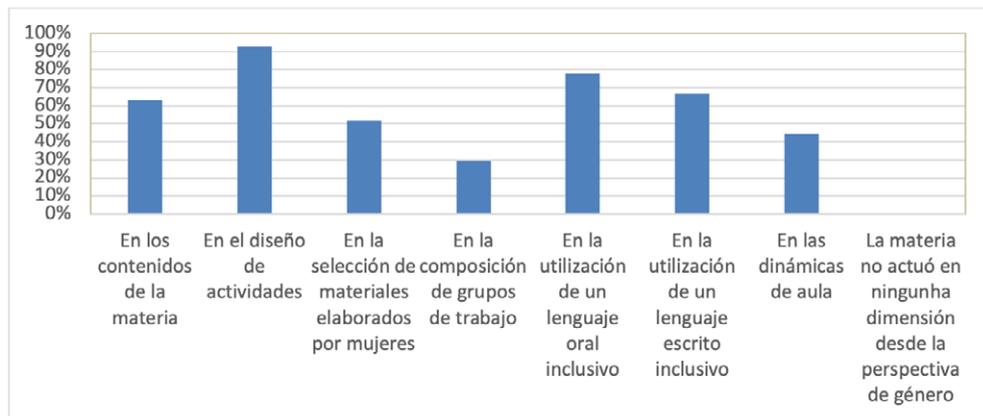
Tabla 2.4.1. Composición del alumnado que respondió al cuestionario online del curso 2019-2020.

Alumnas	Alumnos	Total	Porcentaje de respuesta sobre total alumnado
17	10	27	19,3%

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, analizando las diferentes dimensiones en las que actuó la asignatura desde la perspectiva de género, el alumnado destacó claramente el diseño de actividades interactivas de diverso tipo que eviten el sesgo de género, puesto que lo indicaron casi el 93% del alumnado (Gráfico 2.4.1)². Asimismo, la utilización de un lenguaje oral y escrito inclusivo (78% y 67%, respectivamente), así como los contenidos de la materia (63%) constituyeron aspectos en los que también actuó la materia desde una perspectiva de género. Por el contrario, el alumnado no resalta la composición de los grupos de trabajo ni tampoco las dinámicas de aula como dimensiones relevantes en las que actuó la materia, ya que menos de la mitad del alumnado las seleccionaron.

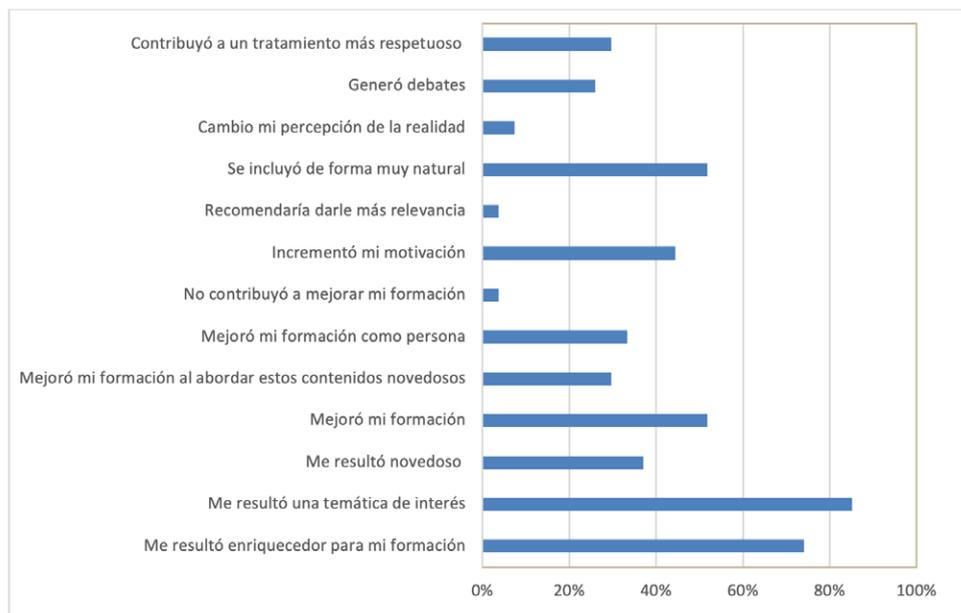
Gráfico 2.4.1. ¿Cuál de las siguientes dimensiones consideras que actuó la materia desde la perspectiva de género?.



Fuente: Elaboración propia

En relación con la pregunta de cómo valora el alumnado los resultados de la inclusión de la perspectiva de género (Gráfico 2.4.2), es menester señalar que una mayoría de las alumnas y alumnos indicaron que constituyó una temática de interés (85,2%), y que resultó enriquecedor para su formación (74,1%)³. Estos datos están en consonancia con la importancia dada a la dimensión de los contenidos teóricos y prácticos con perspectiva de género que se comentó anteriormente. Además, más de la mitad de los participantes en la encuesta señaló que mejoró su formación y que se incluyó de una forma muy natural. Otro aspecto para subrayar es que nadie indicó que había que darle menos relevancia a la perspectiva de género o excluirla, así como que fue incluida de una forma forzada o que generó conflictos en el aula.

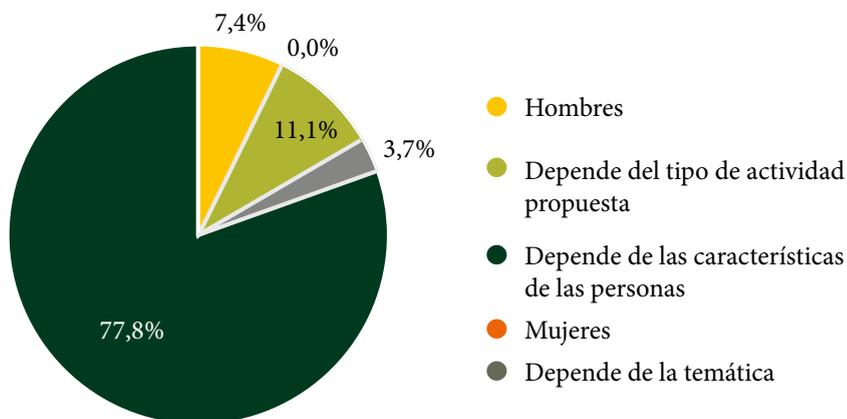
Gráfico 2.4.2. ¿Cómo valorarías los resultados de la inclusión de la perspectiva de género en esta materia?.



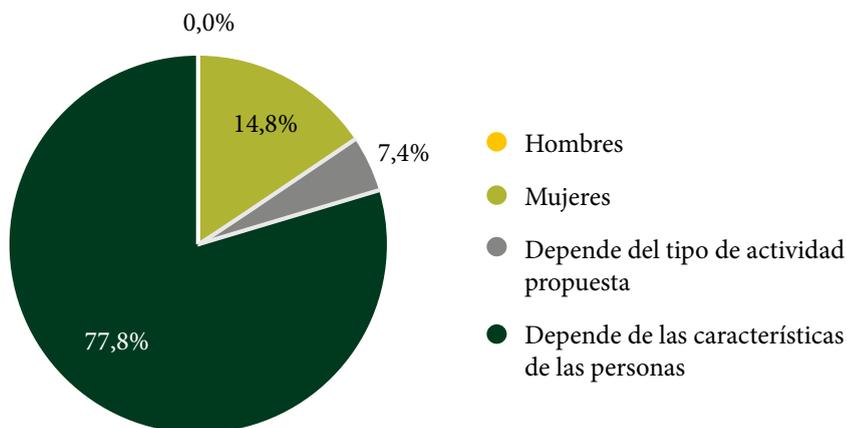
Fuente: Elaboración propia

Si se valora la influencia de la perspectiva de género en los resultados obtenidos en la asignatura, de las veintiséis respuestas dadas a esta pregunta, la mitad afirmaron que tuvo una influencia positiva y la otra mitad aseveraron que no tuvo ningún tipo de influencia.

En la pregunta relativa a quiénes participan en mayor medida en clase (Gráfico 3), una amplia mayoría señala que es una cuestión que depende de las características de las personas y de su forma de ser, y no de su condición de hombre o mujer (casi el 78% del alumnado). En todo caso, un 7,4% indica que participan más los hombres por término general, por ninguna respuesta que optan por las mujeres. En cambio, si se pregunta por quiénes tienen más implicación en el estudio, aproximadamente el 89% del alumnado indica que depende de la actividad propuesta, y un 11,1% señala que son las mujeres (nadie opta por los hombres). Con respecto a la implicación en la realización de trabajos (Gráfico 4), un 77,8% afirma que depende de las características de las personas y un 14,8% indica que generalmente se implican más las mujeres (tampoco nadie opta por los hombres). Estos resultados están en línea con lo expuesto por Sánchez-Carreira y Varela Vázquez (2019). Asimismo, son coherentes con análisis previos que enfatizan que las diferencias en el rendimiento académico según el género no son relevantes, pero sí en cuanto a las estrategias de aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2001; Rossi, Neer, Lopetegui y Soná, 2010).

Gráfico 2.4.3. ¿Consideras que en el aula hay una mayor participación por parte de...?.

Fuente: Elaboración propia

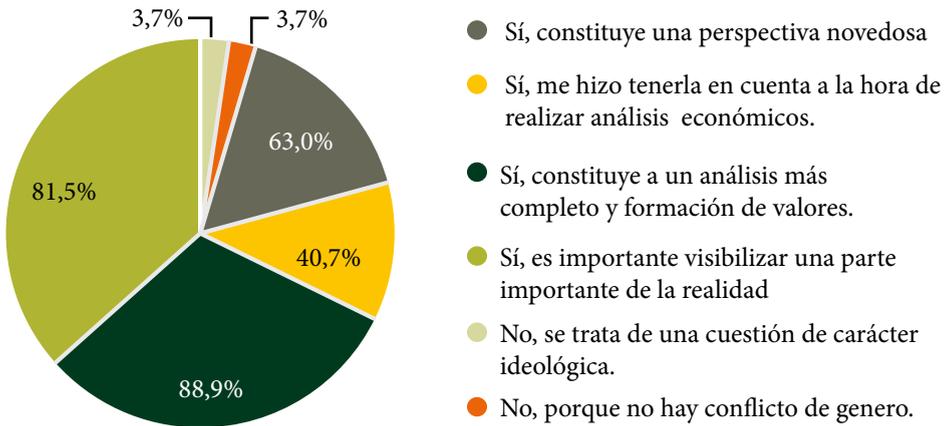
Gráfico 2.4.4. ¿Consideras que hay una mayor implicación en la realización de trabajos y actividades por parte de ...?.

Fuente: Elaboración propia

Si el alumnado tiene que escoger entre participar en grupos compuestos por un único sexo o en grupos mixtos, el 70,4% del alumnado tendría en cuenta las características de las personas, y un 29,6% los preferirían siempre mixtos. Ninguno de los participantes escoge las opciones de grupos conformados por integrantes de un único sexo o que es una cuestión que depende de la tipología de actividad propuesta.

En relación con la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria (Gráfico 5), un 88,9% del alumnado considera que contribuye a un análisis más completo y en la formación de valores⁵⁹. Además, una amplia mayoría resalta que permite visibilizar a una parte importante de la realidad (81,5%) y que constituye una perspectiva novedosa. En cambio, nadie considera que no se debe incluir porque solo es una cuestión de sensibilidad o porque en la Universidad no se producen situaciones de discriminación por cuestión de género. Además, solo una de las respuestas afirma que no se debe de incluir la perspectiva de género porque es un tema puramente ideológico. De este modo, se constata los efectos netos positivos de esta experiencia en la formación del alumnado, así como su valoración positiva. Siguiendo esta misma línea, en cuanto a la valoración general de esta experiencia, algo más de la mitad del alumnado considera que fue muy buena (51,9%) y el resto (48,1%) piensa que fue buena. En este sentido, ninguno de los participantes determinó que dicha experiencia fuera regular, mala o muy mala.

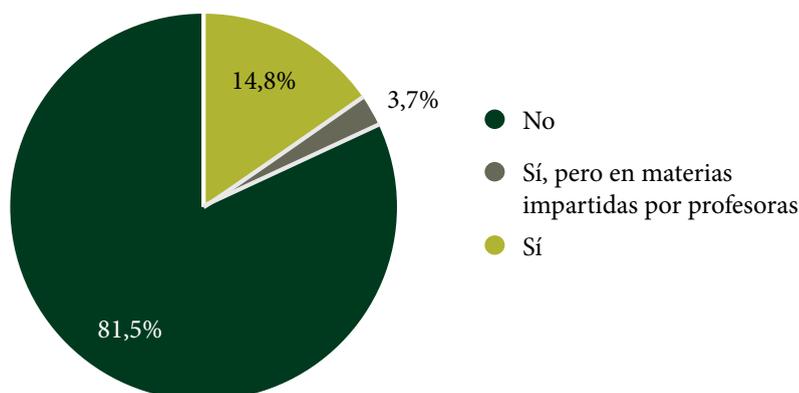
Gráfico 2.4.5. ¿Consideras que se debe incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria?.



Fuente: Elaboración propia

La mayoría del estudiantado (81,5%) afirma que previamente no se abordó la perspectiva de género en la titulación del Grado en Economía (Gráfico 6). A pesar de que este resultado puede indicar la necesidad de incluir transversalmente más contenidos desde una perspectiva de género, es necesario matizar que el alumnado cursó esta materia en el segundo semestre de su primer curso. Por lo tanto, es esperable que este porcentaje se vaya reduciendo paulatinamente cuando vaya progresando en los diferentes cursos de la titulación.

59. El alumnado podía seleccionar más de una respuesta en esta pregunta.

Gráfico 2.4.6. ¿En alguna materia de la titulación se abordó la perspectiva de género?.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, al alumnado se le preguntó en el cuestionario si vivieron, directa o indirectamente, una experiencia de discriminación por razón de género en el entorno universitario. Si bien el 63% respondió negativamente a esta cuestión, el resto afirmó en su totalidad que esas experiencias de discriminación aparecieron con el profesorado. En este sentido, es clave realizar un seguimiento a esta potencial problemática, tanto para favorecer una rápida detección, así como para proporcionar una solución que evite que se reitere ciertas conductas conducentes a este tipo de discriminaciones.

2.4.5. Conclusiones y reflexiones finales

La inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria, sea a través de contenidos específicos o de forma transversal, puede suponer una herramienta útil para ampliar el conocimiento sobre el proceso de configuración de la economía mundial desde una perspectiva histórica. Asimismo, visibilizar a una parte muy importante de la sociedad a lo largo de la historia permite analizar de una forma más completa el papel que desempeñó en las fases de cambio económico, así como también el modo en el que les afectó los diferentes cambios tecnológicos e institucionales. En definitiva, el objetivo final debe consistir en favorecer un conocimiento más integral y mejorar la formación en valores de igualdad y equidad.

El desarrollo de la experiencia objeto de estudio en este trabajo representó un reto importante en una materia que no incorpora dicha perspectiva de forma explícita en su programación docente. Además, el curso académico 2019-2020, marcado por la COVID-19, constituyó un reto adicional, afectando fundamentalmente a las dinámicas en el aula o a la constitución de los grupos de trabajo. A pesar de este contexto

general adverso, desde la perspectiva del profesorado la experiencia fue enriquecedora, motivada por una elevada participación y unos debates muy activos.

Desde la perspectiva del alumnado, el resultado fue también satisfactorio, debido a que valoraron, generalmente, muy positivamente todo contenido o dinámica en el aula que incorporase la perspectiva de género. En este sentido, es de especial mención las valoraciones positivas sobre los contenidos de la materia, el diseño de actividades o la utilización de un lenguaje oral y escrito inclusivos. Igualmente, consideraron la temática de interés y novedosa. Como resultado, ven conveniente para su formación integral la incorporación de la perspectiva de género. No obstante, es menester subrayar que el porcentaje de respuestas al cuestionario fue reducido (19,3% sobre el total del alumnado), pero moderadamente más alto que el de las encuestas de satisfacción por materias. Asimismo, la experiencia solo se pudo implementar durante un curso académico por motivos de planificación docente, por lo que el siguiente objetivo consistirá en ampliar el horizonte temporal y el porcentaje de respuestas.

2.4.6. Bibliografía

- Aguayo, E., Freire, M. P. y Lamelas, N. (2017). “Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC”, *Revista Complutense de Educación*, 28(1), p. 11-28.
- Bermúdez, M. y Cid, A. (2011). *Criterios de linguaxe non sexista*. Santiago de Compostela: Servizo de Normalización Lingüística. Universidade de Santiago de Compostela.
- Burnette, J. (2008). *Women workers in the British industrial revolution*. [Online]: <https://eh.net/encyclopedia/women-workers-in-the-british-industrial-revolution/> (Acceso noviembre 2019).
- Chaves, R. (2015). “Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario”, *Revista Espiga*, 14(29), p. 33-43.
- De la Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Vitoria: Instituto Vasco de la Mujer y Secretaría General de Acción Exterior-Dirección de Cooperación al Desarrollo.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). “Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por los alumnos universitarios”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(5), p. 239-248.
- Drelichman, M. y González-Agudo, D. (2019). *Trabajo femenino y brechas de género en Toledo, siglos XVI y XVII*. [Online]: <https://nadaesgratis.es/admin/trabajo-femenino-y-brechas-de-genero-en-toledo-siglos-xvi-y-xvii> (Acceso noviembre 2019)

- Drelichman, M. y González-Agudo, D. (2020). “The Gender Wage Gap in Early Modern Toledo, 1550–1650”, *The Journal of Economic History*, 80(2), p. 351-385.
- Luengo, T. y Rodríguez, C. (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. En: *Identidades femeninas en un mundo plural*. Almería: Arcibel editores, pp. 441-448.
- Martínez, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra- hegemónica”, *Foro de Educación*, 14(20), p. 129-151.
- Méndez, M.J. (2014). *Aplicación da perspectiva de xénero na docencia universitaria*. Santiago de Compostela.
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Girona: Universitat de Girona.
- Rossi, L., Neer, R., Lopetegui, S. y Soná, S. (2010). “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios”, *Revista de Psicología*, 11, p. 199-211.
- Sánchez-Carreira, M.C. y Varela-Vázquez, P. (2019). “Una experiencia de inclusión de la perspectiva de género en una materia universitaria de economía mundial”, *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), p. 1-24.
- University of Leeds; University of Lincoln; Arts & Humanities Research Council (2019). *The inter-war years: 1918-1939*. [Online]: <https://www.striking-women.org/module/women-and-work/inter-war-years-1918-1939> [Acceso: noviembre 2019].



3

CAPÍTULO

LA TRANSICIÓN DE LA DOCENCIA
EN EL AULA AL ESPACIO VIRTUAL:
FORTALEZAS Y DEBILIDADES

– CONTENIDO –

1

ÁLVARO, Adoración; FERNÁNDEZ, María (CUNEF), *¿Qué recuerdan nuestros alumnos de nuestras clases? Clase magistral, docencia virtual y aprendizaje a largo plazo en nuestros alumnos de grado.*

2

BARQUÍN GIL, Rafael; BERNARDOS SANZ, José Ubaldó; GONZÁLEZ ESTEBAN, Ángel Luis; HERNÁNDEZ, Mauro; SANTAMARÍA LANCHO, Miguel (UNED), *Flipped classroom en Historia Económica en la UNED: cómo promover la implicación de los estudiantes mediante aprendizaje activo y orientado a la competencia análisis de información económica.*

3

CEBRIÁN VILLAR, Mar; LÓPEZ, Santiago (Universidad de Salamanca), *De la clase magistral a la clase invertida (flipped classroom): una experiencia piloto en la docencia de las asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas.*

4

CAÑO ORTIGOSA, José Luis (Universidad de Cádiz), *Innovación docente en tiempos de la COVID-19 aplicada a la asignatura “Historia social y económica del mundo contemporáneo” en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz.*

5

RUBIO MONDÉJAR, Juan Antonio (Universidad de Granada); **LARGO JIMÉNEZ, Fernando** (Universidad de Granada); **INFANTE AMATE, Juan** (Universidad de Granada), *Meeting: seminarios virtuales y clases presenciales en la docencia post COVID-19.*

6

TRINCADO, Estrella (Universidad Complutense de Madrid), *Experiencias didácticas de cursos MOOC y semipresenciales de historia del pensamiento económico.*

Introducción

En los tiempos en los que vivimos, en los que la tecnología cada vez está más presente en nuestras vidas, tanto de mayores como de jóvenes, es imprescindible reflexionar sobre cómo el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede contribuir a mejorar la docencia universitaria. El cambio hacia el uso de las nuevas tecnologías, que ya poco a poco se venía aplicando en la universidad española con el Espacio Europeo de Educación Superior, se ha visto acentuado y acelerado por la situación generada por la pandemia COVID-19, teniendo que adaptar la docencia presencial al modo virtual.

Los trabajos que componen este capítulo están centrados en comprobar si realmente, como algunos autores así lo han señalado, la docencia virtual, gracias a la aplicación de las herramientas TIC, mejora los resultados académicos que obtienen nuestros estudiantes en relación con la docencia tradicional. Aunque debido a la pandemia muchas de las ideas originales de los autores no han podido aplicarse en sentido estricto, sin embargo, han hecho un esfuerzo en modificar sus proyectos a la situación actual con la finalidad de comprobar la efectividad de la docencia virtual.

Los resultados obtenidos apuntan a que, si bien es cierto que la docencia virtual mejora los rendimientos académicos de nuestros estudiantes, es preciso considerar antes de extraer conclusiones generales no solamente el curso en el que se imparte la docencia, o el número de alumnos a los que nos enfrentamos sino el cambio que supone la metodología docente en el aprendizaje. No es fácil ver resultados inmediatos en alumnos que no están acostumbrados a un modelo en el que el aprendizaje autónomo debe ser un pilar de la docencia. El alumnado español está habituado, en general, a tener un rol pasivo y a acudir a las clases como mero receptor de información en la típica clase magistral que imparte el profesor. Resulta, por lo tanto, imprescindible combinar ambas metodologías, la docencia presencial en el aula con la virtual y con la realización de ejercicios de *flipped classroom* para que poco a poco el alumno vaya implicándose en su propio aprendizaje. Así lo reflejan todas las encuestas que se han realizado, quienes muestran que los alumnos ven imprescindible la interacción presencial con el profesor, siendo las herramientas virtuales un apoyo de la docencia, pero no un sustituto. Por lo tanto, los trabajos a que a continuación se presentan, muestran que la docencia virtual será un complemento indispensable en la docencia universitaria ya que estimula a los estudiantes a ser activos, permitiendo al alumno establecer su propio ritmo de aprendizaje.

Ahora bien, aunque se defiende el uso de la docencia virtual, parece, por ahora, que ir más allá, por ejemplo, con un modelo de clase invertida puede ser útil para clases con pocos alumnos, implicados en el aprendizaje, y motivados por la nueva metodología, situación que no abunda, en general, hoy día en las universidades españolas puesto que muchos alumnos están más preocupados por el aprobado que por el aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Lo que sí parece claro, es que se necesita un cambio en la docencia universitaria hacia un modelo en el que el alumno pueda desarrollar capacidad crítica, aprenda a identificar, criticar y manejar el exceso de información que encuentra en la red y aumente el grado de motivación por adquirir nuevos conocimientos.

Mar Cebrián

Universidad de Salamanca

Santiago López García

Universidad de Salamanca

Ángel Luis González Esteban

Universidad Nacional de Educación a Distancia

3.1. ¿Qué recuerdan nuestros alumnos de nuestras clases? Clase magistral, docencia virtual y aprendizaje a largo plazo en nuestros alumnos de grado.

María FERNÁNDEZ MOYA
Adoración ÁLVARO MOYA
CUNEF Universidad

3.1.1. Introducción

Este trabajo pretendía, inicialmente, responder a dos interrogantes, qué recuerdan en el largo plazo nuestros alumnos de lo aprendido en el aula y, segundo, de qué manera las metodologías basadas en un alto contenido virtual favorecen el aprendizaje a largo plazo. No obstante, a causa de los cambios docentes realizados a raíz de la crisis del COVID-19, la propuesta ha sido levemente reformulada. En su estructura inicial, el trabajo se basaba en una encuesta sobre el contenido y la metodología de la asignatura Historia Económica Mundial totalmente presencial (curso 2018/2019). Consideramos que, en las circunstancias actuales, y en el marco de la Sesión 3 de este congreso, titulada “La transición de la docencia en el aula al espacio virtual: fortalezas y debilidades”, era más oportuno desarrollar un estudio que incluyese los cambios docentes realizados en el curso 2020-2021. De esta forma, al analizar una docencia de naturaleza mixta, consideramos que podemos aportar algunas respuestas a las preguntas formuladas como objetivos de la sesión:

- a) ¿Cuál es el potencial de la educación virtual como medio para mejorar las competencias y el aprendizaje?
- b) ¿Cuál podría ser la mejor combinación de herramientas presenciales y virtuales para el aprendizaje a largo plazo de nuestros alumnos?

3.1.2. Marco conceptual. El uso de TIC´s en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula

Las bondades y desafíos de la Educación Virtual han sido ampliamente analizadas por los docentes de educación superior y universitaria (Echevarría 2002). Las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades docentes que pueden potenciar el estudio autodidacta y la autonomía, gestionando así el alumnado gran parte de su proceso de aprendizaje (véase, por ejemplo, Carneiro, Toscano y Díaz, 2009, Mayer, 2014; Neri

y Fernández, 2015). El desafío podría situarse en el desarrollo de actividades y prácticas formativas que maximicen esas posibilidades del aprendizaje electrónico y aumenten el compromiso del alumnado (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016). Las medidas van desde cambios puntuales, como la introducción de elementos audiovisuales en el aula presencial, hasta un cambio completo en la metodología educativa. En el primer grupo de prácticas podríamos encuadrar el uso de podcast o vídeos (Sutton-Brady, Scott, Taylor, Carabetta, Clark, 2011; Kay, 2012). En el segundo grupo cabe destacar la denominada “aula invertida” o Flipped Classroom (Tucker, 2012; García Barrera, 2013; Hamdan, McKnight, McKnight y Arfsrom 2013; Lasry, Dugdale, Charles, 2014). Por supuesto, la motivación de los estudiantes está directa y positivamente relacionada con su resultado académico (Ali, Hamid y Khan, 2010).

Según el FLN (Flipped Learning Network), los cuatro pilares de la práctica docente virtual podrían resumirse en:

Entorno flexible (Flexible Environment). Los educadores deberían crear espacios flexibles en los que los estudiantes pueden decidir cuándo y dónde quieren aprender. La flexibilidad incluiría también admitir la diversidad en cuanto a los plazos de aprendizaje de los estudiantes y en la evaluación de ese aprendizaje.

Cultura de aprendizaje (Learning Culture). El modelo de aula invertida o Flipped Learning pone el foco en el alumnado, intentando que participe activamente en la construcción del conocimiento. Así, en el aula, el docente se dedica a explorar temas con mayor profundidad y crear oportunidades de aprendizaje enriquecedoras.

Contenido intencional (Intentional Content). Los docentes diseñan y usan contenido intencional para ayudar a los estudiantes a desarrollar la comprensión conceptual antes de llegar al aula, adoptando estrategias de aprendizaje activo centradas en el estudiante.

Educador profesional (Professional Educator). En este método, los docentes observan continuamente a sus estudiantes, ofreciéndoles retroalimentación y evaluando su trabajo. Se considera que los educadores profesionales son reflexivos en su práctica, conectan con otros docentes para mejorar su instrucción, aceptan críticas constructivas y toleran el caos controlado en sus aulas.

El debate sobre las posibilidades de esta práctica docente ya estaba abierto antes de la crisis Covid 19. Al ser un modelo relativamente nuevo, gran parte de los estudios se han centrado en analizar qué aporta o añade a la educación tradicional (Bergmann y Sams, 2012; Roehl, Reddy y Shannon, 2013; Lage, Platt y Treglia, 2000), y cómo medir su efectividad en el aprendizaje (Enfield, 2013, Blair, Maharaj y Primus, 2015; Shu Min. y F. Latteef, 2014; González-Gómez, Jeong, Airado y Cañada, 2016). Sería interesante poder analizar ahora qué efecto ha podido tener el entorno creado por el confinamiento y la docencia virtual que obligatoriamente se tuvo que desarrollar entonces en la aceptación y desarrollo de la educación virtual universitaria.

3.1.3. Descripción de las actividades y prácticas docentes

En línea con los trabajos expuestos en la sección anterior, nuestro objetivo principal a la hora de diseñar el programa del curso 2020-21 era fomentar la capacidad del alumno para gestionar de forma autónoma su aprendizaje. En el diseño de las actividades y sistemas de evaluación tuvimos en cuenta las nuevas tendencias pedagógicas, pero también el contexto de crisis sanitaria que estábamos viviendo. Aunque las clases eran 100% presenciales, manteniendo distancia y medidas de seguridad, era previsible que las cuarentenas de alumnos fuesen frecuentes y disminuyese su asistencia y la participación activa en el aula. Por todo ello, la asignatura se diseñó con abundante material complementario para que los alumnos, desde su casa, pudiesen hacer uso de él. El temario estaba dividido en 28 sesiones, incluyendo una sesión de introducción a la asignatura y otra de dudas. La plataforma digital es el software Canvas, similar a otros como Blackboard o Moodle, y que permite la integración de herramientas externas. El material complementario, disponible en la plataforma Canvas, incluía:

- Ejercicios en clase, incluyendo gráficos en Excel, artículos y mapas conceptuales.
- Test de autoevaluación para cada sesión.
- Preguntas cortas para cada sesión.
- Vídeos resumen, de 10-15 minutos, de cada una de las sesiones. Las actividades evaluables incluían:
- Tareas semanales. Vídeos o textos seguidos de un test para realizar antes de llegar a clase o al inicio de la misma sobre la temática a abordar en la sesión correspondiente (20% de la nota final). Estaban planteadas como una actividad de aula invertida para una mejor comprensión de la clase magistral, e incluían un test para forzar la participación del alumnado.
- Trabajo en grupo sobre temas relacionados con el contenido del curso, pero que no se estudian en el mismo con profundidad o con una perspectiva de largo plazo, y con doble producto final: poster y presentación en el aula (20% de la nota final).

3.1.4. Descripción de los grupos y contexto en el que se imparte la docencia

La propuesta docente que se describe en este documento se ha aplicado a la asignatura “Historia Económica”, materia obligatoria del primer cuatrimestre del 1º curso de Administración y Dirección de Empresas -y asignatura habitual en las universidades españolas que imparte este grado- y que computa como 6 ECTS. Se comparan los resultados obtenidos en dos grupos, uno impartido en español y otro en inglés, con

una media de 50 alumnos por grupo. La mayoría de los alumnos acceden desde el bachillerato en Ciencias Sociales. Proviene fundamentalmente, pero no solo, de la provincia de Madrid. En cuanto a la composición de los grupos, es bastante homogénea. Todos los alumnos tienen entre 18 y 19 años y no simultanean sus estudios con un trabajo a tiempo completo. La distribución según género es alrededor del 60% hombres y 40% mujeres.

La asignatura de Historia Económica se ha articulado en 14 semanas, con dos sesiones semanales teórico-prácticas de 90 minutos y una sesión práctica (seminario) de 60 minutos. Los seminarios se han utilizado primordialmente para realizar ejercicios de refuerzo, tanto de los contenidos y competencias ligadas a las clases magistrales, como a la realización de los trabajos en grupo (pósters). En esta comunicación reflexionamos sobre el impacto de las herramientas utilizadas en el seguimiento de las clases magistrales.

3.1.5. Resultados

Para conocer la opinión del alumnado sobre los distintos materiales, se realizó una encuesta online al final del cuatrimestre, a la que contestó cerca del 70% de los alumnos y las alumnas matriculadas en la asignatura en uno de los grupos y el 50% en el otro. En todos los casos se cursaba por primera vez esta asignatura y se había asistido a más del 80% de las sesiones. Podemos deducir de lo segundo que probablemente los/las alumnos/as que contestaron son aquellos más comprometidos con la asignatura.

El cuestionario se dividía en tres bloques. En el primero de ellos se les preguntaba directamente por la utilidad de cada uno de los materiales utilizados para su aprendizaje durante el curso, cruzándolo con información sobre el porcentaje de utilización del material correspondiente. El segundo bloque incluía preguntas más generales para medir el índice de satisfacción respecto a la docencia virtual y la plataforma utilizada. El tercero lo comprendían dos preguntas abiertas sobre los aspectos que más les habían gustado y aquellos a mejorar -se incluía un cuarto bloque en relación a la actividad en grupo para la realización de un póster y un quinto bloque sobre los temas abordados en la asignatura, pero con objetivos que escapan a los de esta comunicación y por ello no los tendremos en cuenta. La escala utilizada para aquellas preguntas que medían el grado de satisfacción con un determinado ítem iba de 1 (ninguna utilidad) a 5 (extremadamente útil).

En general, los/as alumnos/as recibieron de forma muy positiva los cambios en la metodología de aprendizaje. Las evaluaciones oficiales, es decir, las que lleva a cabo la universidad entre el alumnado para medir, entre otros aspectos, el interés por la asignatura y lo apropiado y suficiente de los materiales para el buen desarrollo del curso, fueron positivas, con puntuaciones superiores a la media del profesorado que había impartido clase a esos grupos.

Tabla 3.1.1. Valoración del alumnado (preguntas seleccionadas, % respecto al total de respuestas) .

Preguntas/valoración	1	2	3	4	5	Moda grupo en Español	Moda grupo en Inglés
1. ¿Son útiles los test de autoevaluación?	1,69	1,69	6,78	35,59	54,24	5	4
2. ¿Son útiles las preguntas cortas sobre cada sesión?	0,00	1,72	12,07	46,55	39,66	5	4
3. ¿Son útiles los vídeos resumen de las sesiones?	5,17	6,90	5,17	27,59	55,17	5	4
4. ¿Son útiles los ejercicios realizados en clase?	1,69	1,69	15,25	37,29	44,07	5	4
5. ¿Son útiles las tareas pre-sesión?	1,69	1,69	25,42	42,37	28,81	4	4
6. Estoy satisfecho/a con el material proporcionado	0,00	1,72	5,17	25,86	67,24	5	5
7. Estoy satisfecho/a con la plataforma online Canvas	0,00	0,00	1,72	25,86	72,41	5	5
8. Los sistemas online facilitan la comunicación con el profesor	0,00	0,00	3,45	20,69	75,86	5	5

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3.1.1. recoge la valoración del alumnado de las actividades realizadas a lo largo del curso relacionadas con los objetivos de esta comunicación. Destaca, en primer lugar, que prácticamente todos ellos señalan que los sistemas online facilitan la comunicación con el profesor (casi 21% lo califican como muy útil y casi 76% como extremadamente útil), a pesar de que las clases son presenciales y, por tanto, la comunicación a distancia complementa la comunicación en el entorno del aula. Los porcentajes son similares cuando les preguntamos por la plataforma utilizada y solo algo más bajos en cuanto a la satisfacción con el material proporcionado. La va-

loración del alumnado es también muy positiva en cuanto a la batería de actividades ligadas a la asignatura, no observándose grandes diferencias en aquellas relacionadas con el aprendizaje autónomo por parte del alumno (test de autoevaluación, preguntas cortas resumiendo el contenido de cada sesión y vídeos resumen) y aquellas desarrolladas en el aula (ejercicios realizados en clase). Tampoco observamos diferencias significativas entre el grupo en español y el grupo en inglés.

Yendo más al detalle, podemos comprobar que los materiales mejor valorados fueron los test de autoevaluación y los vídeos resúmenes. Al no realizar test intermedios en el cuatrimestre, los alumnos utilizaron los test para comprobar su nivel de conocimiento de la asignatura y entrenar de cara al examen final. Tanto en los testimonios del cuestionario, como en comentarios en clase, los/las estudiantes utilizaron este material al final del curso, y disminuyó su ansiedad sobre cómo serían las preguntas del examen. Es importante recordar que son alumnos de primero, en el primer cuatrimestre, y es su contacto inicial con la universidad.

Las preguntas de desarrollo al final de cada sección, sin embargo, no fueron valoradas de forma tan positiva. El motivo, posiblemente, es doble. En primer lugar, requiere más esfuerzo por parte de los/as alumnos/as, o al menos ellos lo perciben así. En segundo lugar, las preguntas cortas no eran autocorrectivas (como los test de autoevaluación), de forma que los/as alumnos/as no tenían una retroalimentación inmediata de su nivel de conocimiento de la asignatura.

Los vídeos resumen de las sesiones también fueron valorados muy positivamente. Se trataba de vídeos de unos 10 minutos que resumían los conceptos principales de cada sesión. El alumnado los utilizó para repasar o como sustituto a la clase presencial, si por estar en cuarentena no pudieron asistir -aunque a mitad de cuatrimestre se dio la opción de seguir las clases a través de zoom. Algunas de las respuestas abiertas de los alumnos en el cuestionario destacaban cómo valoraban este material docente:

- “Sin duda grabar después de cada sesión vídeos que la resumen me parece un detallazo“por su parte que ningún otro profesor hace.”

Algunas de las respuestas de los/as alumnos/as demuestra que el esfuerzo en la elaboración de materiales fue positivamente valorado:

- “Transmitía muy bien y nos ha proporcionado todo lo necesario para estudiar”.
- “Me ha gustado la variedad de materiales utilizados. No se trataba de simplemente un documento que leer”.
- “Me ha encantado tanto la profesora como la asignatura. Para ser historia, una de las asignaturas que más me aburrían en el colegio, esta me ha gustado mucho y me ha parecido muy amena. Además, la profesora me parece que le dedica mucho a la asignatura y se nota, desde lo bien organizado que está la plataforma de Canvas hasta hacer resúmenes de cada sesión en video. Los tests de autoevaluación me han ayudado mucho y espero que me sigan sirviendo de cara al final. Muchas gracias!!”

- “La asignatura me ha parecido muy interesante y valoro muy positivamente el trabajo desarrollado por la profesora. Ha mostrado un gran interés en nuestro aprendizaje”.
- I find the subject itself very interesting. The professor has been great. She has a great interest in order for us to learn.
- “Los materiales que tenemos a nuestra disposición para poder entender la asignatura”
- (Respuesta a la pregunta: Los aspectos del curso que más te han gustado).
- “Cómo estaban planteadas las clases y cómo hemos dividido”.
- o “Una asignatura interesante y asequible, no es como historia en el colegio que simplemente trata de memorizar mil fechas para sacar la nota”.

No obstante, también se solicitaba:

- “Más ayudas para entender el examen final” (a pesar de que el examen final consistía en preguntas tipo test y de ensayo cortas a imagen y semejanza de las que tenían disponible en la plataforma virtual del curso).
- “Más interacción profesor-alumnado” (aunque esto no termina de casar con los resultados globales que observamos en la tabla 1).
- “Quizás habría que profundizar algo más en algunas partes del curso que son difíciles de entender” (luego parece que todo el material de autoaprendizaje no sería suficiente para algunas sesiones).
- “En ocasiones el profesor explica demasiado rápido y es difícil de seguir la sesión porque todo es teoría, parece como si solo pudieras aprender sentándote a estudiar”.
- Hemos podido observar, por último, que el rendimiento académico del alumnado ha mejorado, medido por el número de alumnos que han aprobado o, incluso, han llegado al notable.

3.1.6. Conclusiones

La crisis sanitaria internacional ha puesto de manifiesto las posibilidades de la Educación Virtual (Echevarría 2002). En esta comunicación hemos presentado algunas prácticas docentes que tratan de potenciar el estudio autodidacta y autónomo por parte de los alumnos (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009, Mayer, 2014; Neri y Fernández, 2015), en parte incluyendo la filosofía de aula invertida (Tucker, 2012) apoyada en TICs dentro y fuera del aula.

El esfuerzo realizado para elaborar material docente complementario ha sido bien recibido por los/as estudiantes y ha tenido un efecto positivo en el rendimiento académico. El material estaba compuesto por vídeos resumen, tareas pre-sesión (siguiendo filosofía de flipped classroom), test y preguntas de autoevaluación, que

facilitaban la gestión del proceso de aprendizaje por parte del alumno/a, aun siendo las clases 100% presenciales.

Sobre las dos preguntas planteadas en la sesión, acerca del verdadero potencial de la educación virtual como medio para mejorar las competencias y el aprendizaje, y qué herramientas son preferibles, consideramos que la formación online permite fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos, permitiendo una formación individualizada, en la que los/as alumnos/as maximizan las oportunidades que se les ofrecen (si así lo desean). No obstante, nuestros grupos son alumnos de primero en el primer cuatrimestre de carrera y, en ese contexto, la formación presencial es insustituible. Si bien las herramientas virtuales complementan las actividades desarrolladas en el aula y facilitan la comunicación con el profesor fuera de ella, la interacción profesor-alumno en formato presencial es necesaria para orientar y para explicar conceptos clave de la asignatura y, especialmente, los conceptos más abstractos del programa.

3.1.7. Bibliografía

- Ali, I.; Hamid, K. y M.A. Khan (2010). “A Study of University Students’ Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance”, *International Journal of Business and Management*, vol. 5, nº 4, pp. 80-88.
- Blair, E.; Maharaj, C.; y S. Primus (2015). “Performance and perception in the flipped classroom”, *Education and Information Technologies*, 21, 6, 1465-1482.
- Blasco, A. C., Lorenzo, J. y J. Sarsa, J. (2016). “The flipped classroom and the use of educational software videos in initial teaching education. Qualitative study”, *@tic. Revista D’innovació Educativa*, 17, 12–20.
- Bergmann, J. y A. Sams (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y T. Díaz (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Echeverría, J. (2002). “¿Internet en la escuela o la escuela en Internet?”, *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 199-206.
- Enfield, J. (2013). “Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN”, *Tech Trends*, 57, 14-27.
- FLN (Flipped Learning Network) (2014). “The Four Pillars of F-L-I-P, Disponible en: https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.

- García-Barrera, A. (2013). “El aula inversa: cambiando las respuestas a las necesidades de los estudiantes”, *Avances en Supervisión Educativa–Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 19, 1-8. Disponible en: <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/118>
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado, D. y F. Cañada (2016). “Performance and perception in the flipped learning model: an initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom”, *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450-459.
- Hamdan, N.; McKnight, P.; McKnight, C. y K. Arfsrom (2013). *A Review of Flipped Learning*. New York: Pearson.
- Kay, R. (2012). “Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature”, *Computers in Human Behavior*, 28, 820–831.
- Lage, M.; Platt, G. y M. Treglia (2000). “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lasry, N., Dugdale, M., & E. Charles (2014). “Just in Time to Flip Your Classroom”, *The Physics Teacher*, 52 (1), 34.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neri, C. y D. Fernández (2015). “Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior”, *RED-Revista de Educación a Distancia*, 47, 3. doi: 10.6018/red/47/3
- Roehl, A.; Reddy, S.L. y G.J. Shannon (2013). “The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies”, *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105 (2), 44–49, doi:10.14307/JFCS105.2.12
- Shu Min, Ch. y F. Latteef (2014). “The flipped classroom: viewpoints in Asian universities” *Education in Medicine Journal*, 6(4), 20–26. doi:10.5959/eimj.v6i4.316
- Sutton-Brady, C., Scott, K. M., Taylor, L., Carabetta, G., & S. Clark (2011). “The value of using short- format podcasts to enhance learning and teaching”, *Research in Learning Technology*, 17(3), 219–232.
- Tucker, B. (2012). “The flipped classroom”, *Education Next*, 12, 1, 82–83.

3.2. *Flipped classroom* en Historia Económica en la UNED: cómo promover la implicación de los estudiantes mediante aprendizaje activo y orientado a la competencia análisis de información económica

Rafael Barquín Gil
José Ubaldo Bernardos Sanz
Ángel Luis González-Esteban
Mauro Hernández
Miguel Santamaría Lancho
UNED

3.2.1. Introducción

Una de las preocupaciones y objetivos del equipo docente de Historia Económica de la UNED consiste en mejorar la implicación de los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas en la asignatura de Historia Económica impartida en el segundo semestre del Primer Curso del Grado en ADE. *A priori* esta asignatura corre el riesgo de ser vista por los estudiantes como demasiado teórica y con poco interés práctico para el perfil profesional al que aspiran.

El planteamiento del equipo docente ha sido anteponer a la adquisición de conocimientos sobre Historia Económica el desarrollo de competencias transversales como la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación escrita y otras más específicas, como la interpretación de información económica en diferentes formatos. En la presentación de la asignatura se hace ver a los estudiantes que una parte importante de su desempeño profesional como administradores de empresa estará relacionada con la interpretación de información económica en diferentes formatos (textos, datos cuantitativos, gráficos, mapas, etc.). En este sentido, se les plantea que el análisis de fuentes y datos históricos puede constituir un buen entrenamiento para ese tipo de actividades, de gran relevancia para el futuro ejercicio de la profesión.

Este planteamiento se plasma en el proyecto docente de la asignatura, tanto en lo relativo a los materiales ofrecidos a los estudiantes, incluido un material de prácticas, como en el sistema de evaluación, que atribuye a la parte práctica un porcentaje muy importante de la nota. De hecho, y con el objetivo de diseñar un examen más apropiado y adaptado a la nueva (e inesperada) modalidad de evaluación en línea (como consecuencia de la crisis sanitaria originada por la COVID-19), este porcentaje se incrementó sensiblemente en el semestre analizado, de modo que, en determinados casos, llegó a suponer hasta un 60% de la nota final.

En la UNED, los servicios docentes que reciben los estudiantes son fruto de la interacción de un equipo docente, una red de profesores tutores, materiales escritos y multimedia, y una plataforma virtual. Los estudiantes tienen la posibilidad de acudir, de manera voluntaria, a las tutorías presenciales en su Centro Asociado, de una hora de duración. Tradicionalmente, este tiempo es aprovechado por los tutores para explicar de forma resumida los diferentes temas de la asignatura. En los últimos años el equipo docente ha estado trabajando para implantar una metodología de clase invertida, de tal manera que los estudiantes trabajen individualmente los contenidos teóricos con los materiales impresos y las videoclases, y que el tiempo de la tutoría se dedique a la realización de ejercicios prácticos consistentes en comentarios y análisis de textos, tablas, gráficos, etc. Este planteamiento chocó, por un lado, con el deseo de los estudiantes de recibir clases, y por otro, con la tendencia de los tutores a replicar lo que se venía haciendo y lo que piden los estudiantes.

Para resolver esta situación, el equipo docente de Historia Económica diseñó una intervención para facilitar la transición de las tutorías de contenidos a tutorías prácticas. La intervención consistió en grabar videoclases que cumplen la función de las clases teóricas, diseñar materiales de prácticas para que los tutores pudieran utilizar en sus tutorías y generar un guion estándar para cada sesión de tutoría. La idea fue pensada para desarrollar este enfoque tanto en las tutorías presenciales voluntarias (impartidas semanalmente por los profesores tutores en los centros asociados UNED) como en una videoconferencia semanal (también voluntaria) efectuada por el equipo docente de la asignatura.

3.2.2. Objetivos del proyecto

Los objetivos marcados para este proyecto fueron los siguientes:

- a) Orientar la tutoría hacia el aprendizaje activo y el feedback formativo.
- b) Proporcionar orientaciones claras y precisas a los profesores tutores sobre las actividades a llevar a cabo en la tutoría.
- c) Conocer la planificación que hacen los profesores tutores y cómo ponen ésta en conocimiento de los estudiantes.
- d) Conocer los motivos por los que los estudiantes no acuden a las tutorías.
- e) Conocer qué tipo de apoyos esperan los estudiantes de sus tutores.
- f) Redirigir la actividad de los profesores tutores hacia la realización de actividades prácticas en el aula.
- g) Mejorar el seguimiento que hacen los profesores tutores de sus estudiantes.

Como se detalla a continuación, se ha trabajado en todos ellos, habiendo logrado plenamente los objetivos 1, 2, 6 y 7. Se han logrado parcialmente los objetivos 3, 4 y 5, al no haber obtenido información de todos los profesores tutores.

3.2.3 Descripción de la experiencia

El objetivo de esta experiencia era lograr que la tutorización de la asignatura tuviera un aprendizaje activo y con *feedback* formativo. Para ello se decidió aplicar una metodología *flip teaching*, de tal manera que los estudiantes contasen con video clases y que los profesores tutores pudiesen dedicar todo el tiempo de tutoría a realizar actividades prácticas.

Para llevar a cabo la experiencia prevista se llevaron a cabo las siguientes actividades:

a) Grabación de video clases por parte del Equipo Docente

Las grabaciones de las videoclases de los diez temas que componen la asignatura se distribuyeron entre los cinco integrantes del Equipo Docente. En cuanto al formato, se decidió dividir cada videoclase en videos cortos, atendiendo a las recomendaciones presentes en la literatura. Para llevar a cabo las grabaciones se utilizó la función de grabación que incorpora PowerPoint en la versión de Office 365. De esta manera, no fue necesario que el profesorado se familiarizara con ningún otro software, y además se logró un elevado grado de autonomía al no tener que depender de la disponibilidad de salas de grabación. PowerPoint genera un fichero en formato mp4. En total se grabaron 49 videos con una duración total cercana a las 14 horas. En la tabla puede verse el número de videos por tema, la duración total y la duración promedio.

Tabla 3.2.1. Número de videos y duración total y promedio.

Tema	Minutos	Num_videos	Durac media min.
1	55,8	5	11,16
2	75,1	4	18,78
3	58,1	5	11,62
4	92,8	6	15,47
5	45,2	4	11,30
6	78,4	5	15,68
7	133,2	5	26,64
8	101,9	5	20,38
9	63,3	5	12,66
10	104,2	5	20,84
Horas	13,47	49	

b) Publicación de las videoclases

En cuanto a la plataforma de publicación finalmente se optó por *YouTube*. El motivo principal fue la posibilidad de examinar las analíticas que ofrece esta plataforma, más completas que las de la otra alternativa considerada, *Microsoft Stream*. Sin embargo, con *YouTube* no es posible emplear la funcionalidad de transcripción automática del audio del vídeo, que *Microsoft Stream* sí permite. Los vídeos fueron publicados en una cuenta de la asignatura en YouTube (histeco@gmail.com). Se optó por la publicación como “oculto”, lo que permite que al vídeo solo puedan acceder quienes dispongan del enlace.

Las grabaciones se embebieron en páginas HTML de la plataforma aLF (se trata de la plataforma en la que se basa el curso virtual de la UNED). Para ello, en el plan de trabajo de aLF se crearon banners que enlazaban con esas páginas:

Ilustración 3.2.1. Ejemplo 1 de los banners incluidos en el Plan de Trabajo del curso virtual en aLF.

Tema 1. Historia económica y desarrollo económico
[fecha orientativa: 24 de febrero al 4 de marzo]



Tema 1. Historia económica y desarrollo económico

Ilustración 3.2.2. Ejemplo 2 de los banners incluidos en el Plan de Trabajo del curso virtual en aLF.

Tema 10. La evolución de la economía mundial tras la segunda guerra mundial (1945-1991) **[fecha orientativa: 4 al 10 de mayo]**



Incluye Test repaso

Asimismo, para cada tema se creó una página web con los videos:

Ilustración 3.2.3. Vista de la página web en aLF donde se publicaron los vídeos.



Para cada tema se facilitó, además, un pdf con las diapositivas empleadas por los profesores.

c) Elaboración de cuestionarios en Microsoft Forms para repaso de las video clases, tras ver los vídeos

Con el fin de que los estudiantes pudiesen repasar los contenidos incluidos en los videos, para cada uno de ellos se generó un formulario en *Forms* con preguntas de diferente tipo: test con única respuesta correcta, varias respuestas correctas, o preguntas abiertas. El enlace al cuestionario se encontraba al pie del video:

Ilustración 3.2.4. Enlace al cuestionario de repaso al pie de cada vídeo.



Se empleó *Forms* porque estos cuestionarios fueron ofrecidos también a los profesores tutores para iniciar sus tutorías con preguntas de repaso sobre el tema estudiado la semana anterior y detectar posibles lagunas o dudas en los estudiantes.

Ilustración 3.2.5. Ejemplo de cuestionario de repaso

Historia Económica (ADE)
Tema 1.- 1.1.- Población y energía disponible.

Preguntas de repaso, Población y energía disponible.

Hola, MIGUEL! al enviar este formulario, el propietario podrá ver su nombre y dirección de correo electrónico.

T1.1.- Población y energía disponible.

1. ¿Que tienen en común las revoluciones Industrial y Neolítica?
 (1 Punto)

- Una ralentización del crecimiento demográfico
- Una mayor disponibilidad de energía
- Una reducción del tiempo dedicado individualmente al trabajo

2. ¿Cuál de los siguientes elementos NO es un convertidor?
 (1 Punto)

- Una tomatera.
- Un molino de agua.
- Un cordero.

En total se prepararon 49 cuestionarios, uno por cada vídeo.

d) Difusión de la experiencia entre los profesores tutores

Para difundir la experiencia entre los profesores tutores se utilizó el foro de coordinación tutorial, en el que a comienzos del curso se publicó el siguiente mensaje:

Foro de coordinación tutorial

Mensaje de bienvenida para el curso 2019-20

Antes de nada queremos daros la bienvenida a un nuevo curso de esta asignatura. Para este curso hay bastantes novedades de las que os iremos informando a lo largo del mismo, ya que algunas de ellas os afectan, esperamos que para bien:

1.- Lo más importante de todo. **Este año se modifica el examen final.** Vamos a aumentar la parte tipo test de 10 a 20 preguntas aumentando su peso en la nota de conjunto que pasa a 4 puntos. Las preguntas cortas serán solo 3 y se sacarán del listado de 100 preguntas para el examen, su peso queda reducido a 3 puntos. La parte práctica queda igual.

Con este cambio esperamos aumentar el número de presentados a examen. Sabemos que las preguntas cortas y la práctica echan a algunos para atrás.

2.- **Queremos llevar a cabo una experiencia de *flip teaching*.** Como sabéis el *flip teaching* es un modo de promover un aprendizaje más activo. Si en el enfoque tradicional la clase se dedicaba a escuchar las explicaciones del profesor y los deberes se hacían en casa, con el *flip teaching* se hace a la inversa. El estudiante trabaja los contenidos teóricos en casa con libros y vídeos y la clase se dedica a “hacer los deberes”, es decir, actividades prácticas. Esto implica lo siguiente:

2.1.- *Desde el equipo docente grabaremos una clase semanal* por tema con una duración similar a la tutoría. De tal manera que podáis dedicar a tutoría a hacer actividades con los estudiantes.

2.2.- *Desde el equipo docente para cada tutoría os proporcionaremos actividades y material para llevarlas a cabo.* Esto se materializará en preguntas de repaso del tema estudiado en cada caso con el libro, y la videoclase para detectar dudas y en una serie de prácticas similares a las del examen. Se trata de que la tutoría se convierta en un espacio para ofrecer a los estudiantes *feedback* personalizado de su desempeño. Con eso no puede competir una grabación, solo interactuando con el tutor se puede obtener eso.

2.3.- Como somos conscientes de que algunos estudiantes por más interesados que estén no podrán asistir a tutoría, desde el equipo docente se hará una web conferencia en la que se desarrollará el guion de tutoría de cada semana.

Para llevar a cabo todo esto necesitamos de tu colaboración. Si estás interesado o interesada, por favor, completa este formulario. [Participación en la experiencia de *flip teaching*.](#)

Los materiales para las sesiones de tutoría los iremos colocando en la carpeta de este grupo de Coordinación Tutorial.

e) Elaboración de materiales de prácticas para los profesores tutores

Para cada uno de los temas se facilitó a los profesores tutores un cuestionario en Forms que podían distribuir a sus estudiantes durante la tutoría utilizando un enlace o, alternativamente, un código QR (para responderlos desde un dispositivo móvil). Además, se envió a los tutores un enlace que permitía duplicar el cuestionario con preguntas de cada tema, para que pudieran utilizarlo como propio y acceder así a las respuestas de los estudiantes. Esta funcionalidad de Forms es de gran utilidad para que cada tutor pueda utilizar y reutilizar formularios preparados por el equipo docente o por otros tutores y así generarlos de manera colaborativa.

Ilustración 3.2.6. Código QR para los tutores.



Ilustración 3.2.7. Ejemplo de formulario para su publicación.

The image shows a Google Forms interface. At the top, there is a "Duplicarlo" button. The main title of the form is "Historia Económica. Recursos para el estudio, organización, sistema de evaluación, etc." with the UNED logo. Below the title, there is a paragraph of introductory text. The form contains two questions:

- De acuerdo con la opinión mayoritaria entre los estudiantes de cursos anteriores, para esta asignatura el tiempo de dedicación requerido semanalmente es: (1 Punto)
 - 1 a 2 horas
 - 2 a 4 horas
 - más de 5 horas
- En esta asignatura el porcentaje de presentados a examen sobre los matriculados está en torno al: (1 Punto)
 - 50%
 - 75 %

Además, se prepararon materiales de prácticas para cada uno de los temas/tutorías. Éstos consistían en textos, mapas, gráficos, tablas estadísticas, etc. A los tutores se les hizo llegar en formato PowerPoint editable, con indicaciones sobre cómo utilizarlos.

Ilustración 3.2.8. Ejemplo de material de prácticas facilitado a los profesores tutores.

UNED

Tan cerca y, sin embargo, tan diferentes

La economía de Rio Grande

La ciudad de Nogales está dividida en dos por una alambrada. Si uno se queda de pie al lado de la valla y mira al norte, ve Nogales (Arizona), perteneciente al condado de Santa Cruz. La renta media de un hogar es de unos 30.000 dólares estadounidenses al año. La mayoría de los adolescentes van al instituto y la mayoría de los adultos tienen estudios secundarios. A pesar de toda la controversia que genera las deficiencias del sistema sanitario de Estados Unidos, la población está relativamente sana, y tiene una esperanza de vida elevada de acuerdo con criterios mundiales. Muchos de los residentes son mayores de sesenta y cinco años y tienen acceso al programa de asistencia sanitaria Medicare. Éste es uno de los muchos servicios que proporciona el gobierno que la mayoría de las personas da por sentado, igual que ocurre con la electricidad, el teléfono, el alcantarillado, la sanidad pública, una red de carreteras que las une a otras ciudades de la zona y al resto de Estados Unidos, y, por último pero no menos importante, la ley y el orden. Los habitantes de Nogales (Arizona) pueden realizar sus actividades diarias sin tener por su vida ni su seguridad y no tienen un miedo constante al robo, la explotación u otras cosas que podrían poner en peligro las inversiones en sus negocios y sus casas. Igualmente importante es que los residentes de Nogales (Arizona) dan por sentado que, a pesar de su ineficiencia y corrupción esporádica, el gobierno es su agente. Pueden votar para sustituir a sus aliados, y a congresistas y senadores; votan en las elecciones presidenciales que determinan quién dirige el país. La democracia es algo natural para ellos.

Daron Acemoglu

LOS SEÑORES DEL MONTE. LA PROSPERIDAD Y EL MIEDO. POR QUÉ FRACASAN LOS PAISES

El texto que hemos elegido es uno de los fragmentos iniciales libro de **Acemoglu** ¿Por qué fracasan los países? Es un texto fácil de leer, que puede resultar llamativo y que nos va a permitir abordar el tema clave de la explicación del desarrollo o del atraso económico. Como veremos al final también nos va a permitir justificar por qué es importante para alguien que estudia Economía o ADE, tener una formación básica en Historia Económica.

Una vez que comentemos brevemente algo sobre el autor y el libro. Les diremos en que va a consistir la tarea.

Les pediremos que lean individualmente el texto incluido en esta diapositiva y en la siguiente y que cuando acaben les haremos algunas preguntas.

Al acabar les lanzaremos la siguiente pregunta:

Que indicadores utiliza Acemoglu, para identificar niveles de desarrollo. Se les puede pedir que cada estudiante mencione uno. Conviene que previamente tengamos hecha la lista, para asegurarnos de que salen todos.

f) Distribución de los materiales de prácticas entre los tutores

La distribución de materiales se llevó a cabo a través del foro de coordinación tutorial y la carpeta asociada al grupo de coordinación tutorial. Cada semana se envió un mensaje con orientaciones acompañando a los materiales propuestos.

g) Realización de web conferencias de prácticas por parte del Equipo Docente

El equipo docente, consciente de que por razones laborales y de otra índole los estudiantes no siempre pueden acudir a las tutorías, y teniendo en cuenta que por lo general estas no se graban, decidió llevar a cabo una sesión semanal de prácticas similares a las que los tutores hacían en las tutorías. Estas sesiones se hicieron a través de la herramienta de *webconferencias* incorporada a aLF. Todas las sesiones se grabaron y quedaron a disposición de los estudiantes. Cada sesión se iniciaba con un test de repaso sobre lo estudiado la semana anterior, con el fin de refrescar conocimientos y detectar dudas. Los participantes en la *webconferencia* y quienes veían la grabación podían acceder al cuestionario a través de un código QR. Finalizado el repaso se pasaba a la realización de las prácticas propuestas. Tras explicar en qué consistía la

práctica, se iban lanzando preguntas (que los alumnos respondían a través del chat) y se iba dando *feedback*. Tras las *webconferencias* se ofrecía a los estudiantes la realización voluntaria de ejercicios similares a los realizados durante la sesión.

Ilustración 3.2.9. Vista de una grabación de una *webconferencia* de prácticas del equipo docente.



Ilustración 3.2.10. Vista de un formulario de un ejercicio entregado a los estudiantes tras una sesión de prácticas

UNED Web conferencia del equipo docente. Práctica descripción e idea principal con tablas

Te invitamos a practicar tu capacidad para expresar ideas de forma precisa por escrito. El hacer este tipo de ejercicios te resultará de gran utilidad para el examen.

Hola, MIGUEL: al enviar este formulario, el propietario podrá ver su nombre y dirección de correo electrónico.

1

El apartado DESCRIPCIÓN, por el que ha de comenzar el comentario de cualquier material, ha de concluir con un pequeño resumen del contenido del material a comentar. Redacta el resumen que pondrás en el comentario de esta tabla. (5 puntos)

TABLA Contribución de las industrias al valor añadido en Inglaterra (1770-1831).

	1770		1801		1831	
	millones £	%	millones £	%	millones £	%
Lana	7.0	30,7	10,1	18,3	15,9	14,1
Piel	5,1	22,6	8,4	15,2	9,8	8,7
Construcción	0,4	10,5	9,3	16,6	22,2	23,5
Hierro	1,5	6,6	4,0	7,3	7,6	6,7
Cerveza	1,3	5,7	2,5	4,5	5,2	4,6
Lino	1,9	8,3	2,8	4,7	5,0	4,4
Seda	1,0	4,4	2,0	3,6	5,8	5,1
Carbón	0,9	3,9	2,7	4,9	7,9	7,0
Algodón	0,6	2,6	9,2	16,7	26,3	23,4
Velas	0,5	2,2	1,0	1,8	1,2	1,1
Jabón	0,3	1,3	1,8	3,3	1,2	1,1
Cobre	0,2	0,9	0,9	1,6	0,8	0,7
Papel	0,1	0,4	0,6	1,1	0,8	0,7
Total	22,8	100	55,1	100	113	100

Fuente: Crafts (1983-1985), citado en M. Berg (1985). *La era de las manufacturas, 1700-1820*. Barcelona. Crítica, 48

ESCRIBE SU RESPUESTA:

Se llevaron a cabo doce *webconferencias*.

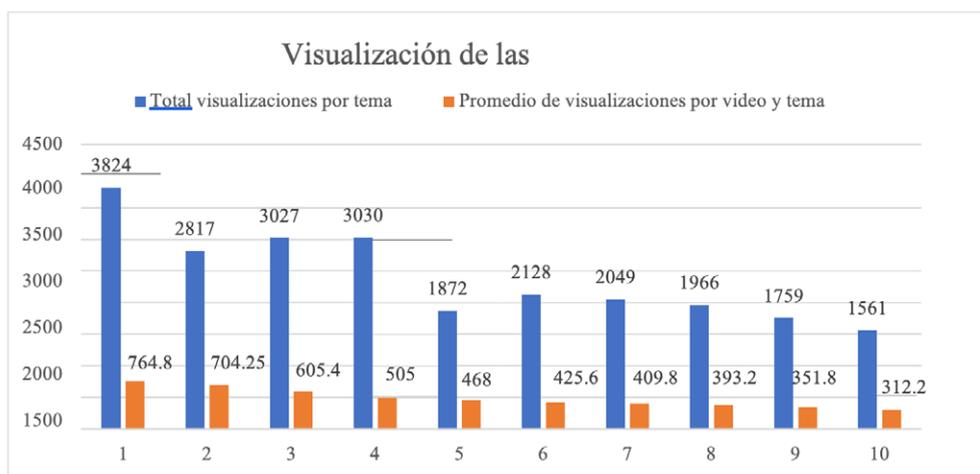
3.2.4. Análisis de los resultados

3.2.4.1. Implicación de los estudiantes en las actividades y uso de materiales

3.2.4.1.1. Videoclases

Para analizar los resultados de esta experiencia encaminada a implantar un modelo de flip teaching, hemos analizado, en primer lugar, la utilización que han hecho los estudiantes de las videoclases. Dado que no tenemos datos de la asistencia a las tutorías, hemos analizado las visitas recibidas por las grabaciones de las *webconferencias* realizadas por el equipo docente. En la columna azul se muestra el total de visualizaciones por cada tema (como se ha indicado antes, cada tema tenía varios vídeos cortos). En la columna naranja se muestra el promedio de visualizaciones por tema. Como puede observarse, a lo largo del curso el interés por las video clases fue en descenso.

Ilustración 3.2.11. Visualización de las videoclases en cada uno de los diez temas.



3.2.4.1.2. Webconferencias del equipo docente

En la siguiente tabla se observa la evolución del número de visualizaciones de *webconferencias* de prácticas realizadas por el equipo docente. En el curso estuvieron dados de alta 1945 estudiantes.

Tabla 3.2.2. Visionado de webconferencias del equipo docente.

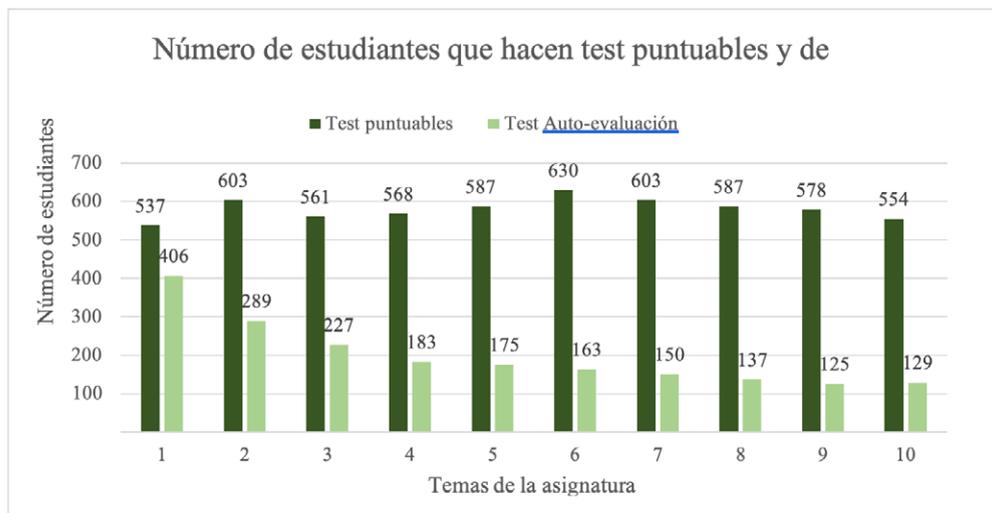
Fecha	Tema	Visualizaciones
27/02/2020	Introducción	1498
05/03/2020	1	1119
10/03/2020	2	666
19/03/2020	3	723
26/03/2020	4	478
01/04/2020	5	173
16/04/2020	6	212
23/04/2020	7	190
30/04/2020	8	132
07/05/2020	9	115
14/05/2020	10	90
05/06/2020	Orientación examen	257

Como puede observarse el número de visualizaciones fue cayendo conforme avanzaba el curso.

3.2.4.1.3. Actividades de evaluación continua frente a actividades de formación

Para cada tema de la asignatura el estudiante dispone de un test puntuable. Cada uno de ellos puede aportar hasta 0,10 puntos que se añade a la nota obtenida en el examen final. Para que el test sea puntuable debe realizarse durante las fechas asociadas en la programación temporal de la asignatura. Cada semana se abre un test correspondiente al cronograma de la asignatura, el cual se puede contestar en los diez días siguientes. Una vez transcurrido ese plazo, el test puntuable se convierte en test de autoevaluación; es decir, el estudiante puede practicar con él, pero no le suma nota. En la gráfica siguiente se observa cómo los estudiantes utilizaron mucho más los test puntuables que los de autoevaluación. Mientras que el interés por los primeros se mantuvo (aunque con una ligera tendencia al descenso), desde la mitad del curso (tema 6), el número de los que realizaron test de autoevaluación decayó mucho más rápidamente y desde el principio.

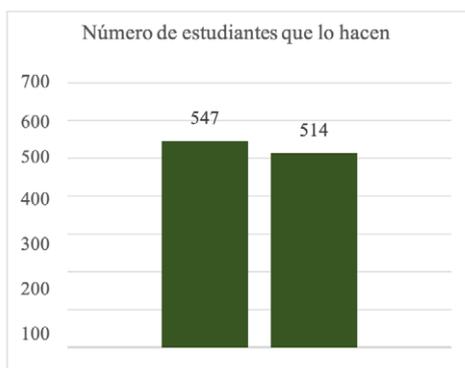
Ilustración 3.2.12. Evolución del número de estudiantes que hacen test puntuables y no puntuables.



3.2.4.1.4. Pruebas de evaluación continua

Además de los test puntuables, los estudiantes pueden realizar dos Pruebas de Evaluación Continua (PEC) consistentes en comentarios de texto, gráficas, tablas, mapas, etc. Cada una de estas PEC permite sumar un punto a la nota del examen final, si bien, como máximo un estudiante solo puede sumar dos puntos a la nota obtenida en el examen entre PEC y test puntuables (es decir, aunque en teoría un alumno podría obtener 3 puntos en esas tareas, solo podría sumar 2 puntos a la nota del examen; y solo si obtuviera 4'5 en el examen). Este ejercicio requiere un mayor esfuerzo que responder a un test. Posiblemente por ello, el número de los que lo realizan es algo menor.

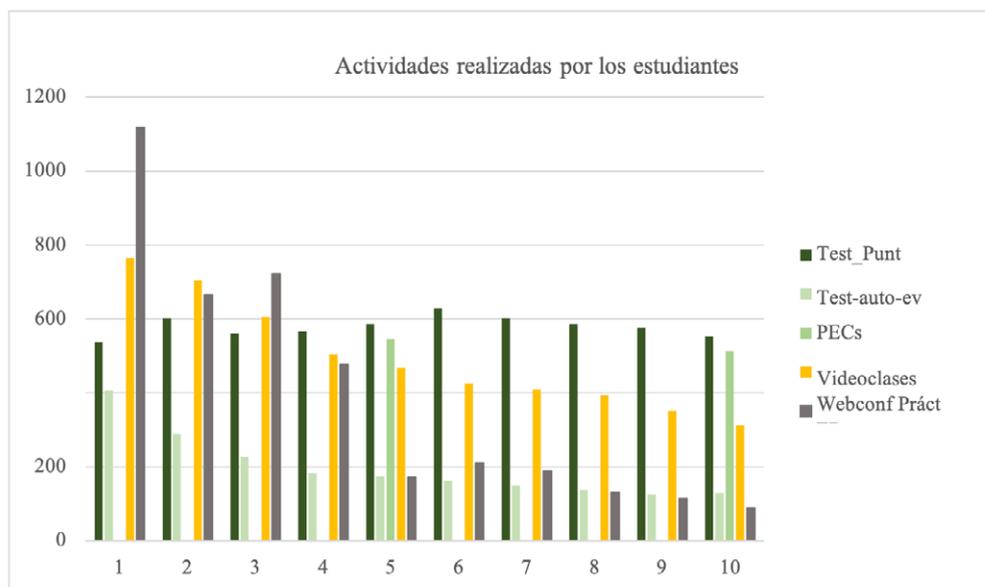
Ilustración 3.2.13. Estudiantes que realizan las PEC.



3.2.4.1.5. ¿Qué tipo de actividades prefieren hacer los estudiantes?

En la siguiente gráfica hemos representado el número de test puntuables, test de auto evaluación y PECs junto con las visitas a las videoclases y a las grabaciones de las *webconferencias* del Equipo Docente. Como puede observarse, a comienzos de curso lo que despertó más el interés de los estudiantes fueron las *webconferencias* sobre prácticas realizadas por el equipo docente, pero el interés cayó rápidamente. Algo parecido ocurrió con las visualizaciones de las videoclases: el interés también fue bajando a lo largo del curso. Las actividades que mantuvieron el interés de los estudiantes por su realización fueron las vinculadas con la evaluación continua, y en concreto las que contribuían a la mejora de la nota final.

Ilustración 3.2.14. Actividades realizadas por los estudiantes.

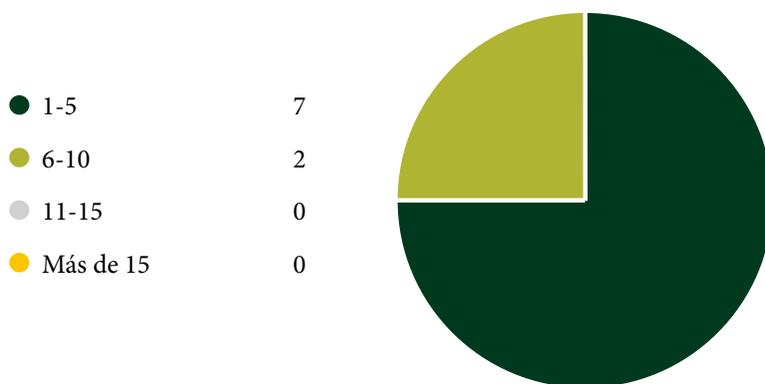


3.2.4.2 Encuesta a los profesores tutores sobre su valoración de la experiencia

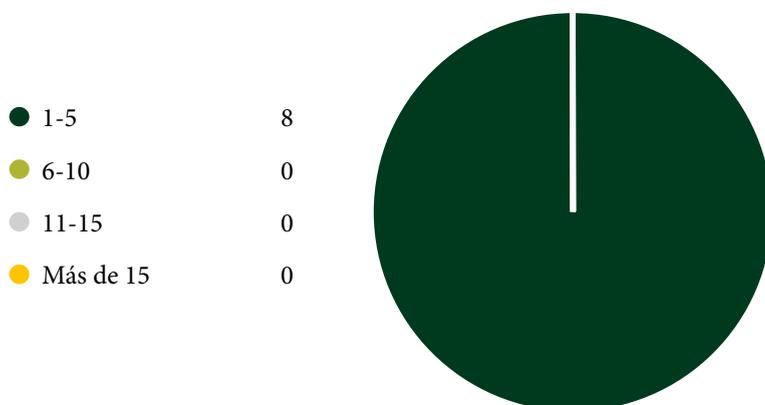
Con el fin de conocer la opinión de los profesores tutores se preparó una encuesta que solamente respondieron 10 de los 60 profesores tutores de la asignatura. En ella quedaba claro, en primer lugar, el escaso número de estudiantes que acudían a las tutorías. En ningún caso más de 10, tanto de forma presencial como en línea. Más adelante, veremos cómo el 60% de los estudiantes que respondieron al cuestionario para estudiantes dijeron que no podían asistir por incompatibilidad de horario u otras razones. De ahí que el equipo docente asumiese la necesidad de llevar a cabo *webconferencias* de prácticas con grabación.

Ilustración 3.2.15. Asistencia a las tutorías

1. ¿Cuánto alumnos suelen acudir presencialmente a su tutoría?.



2. ¿Cuánto alumnos suelen acudir telemáticamente a su tutoría?.

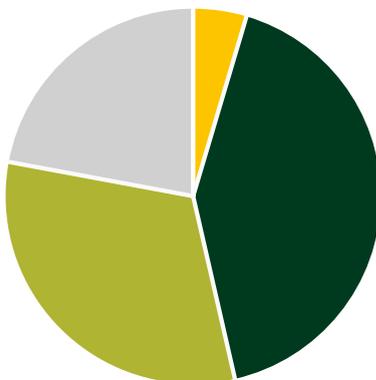


Para los que no asisten tampoco había más opciones, pues solo tres de los diez tutores que respondieron grabaron sus tutorías. Esto está en línea con lo que ya sabíamos y por ello optamos por hacer grabaciones de webconferencias de prácticas.

Ilustración 3.2.16. Alternativas a las tutorías.

6 ¿Qué alternativa ofrecen a los alumnos que no pueden acudir a las tutorías?

● Emito mi tutoría para quienes...	1
● Emito y grabo mi tutoría para...	3
● No hay alternativas, la tutoría e...	3
● Sí el Centro me diera opción e...	0
● Sí el Centro me diera opción e...	2

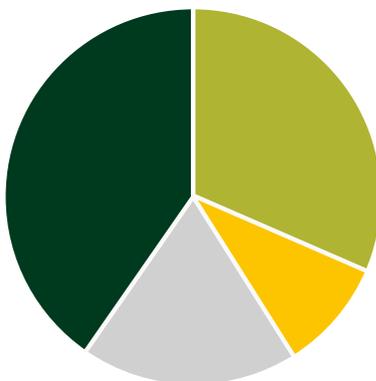


El 40% de los tutores que respondieron no utilizaron los materiales preparados por el equipo docente.

Ilustración 3.2.17. Uso de guión y materiales por parte de los tutores.

7 ¿Ha utilizado el guión y los materiales propuestos en alguna de sus sesiones de tutoría?

● No, nunca	3
● Sí en una ocasión	1
● Sí, en varias ocasiones	2
● Sí, en todas las ocasiones	4

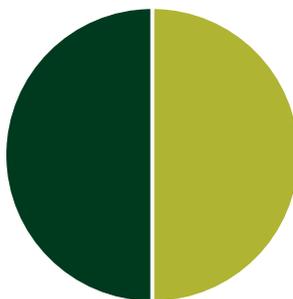


Respecto al interés en utilizar los guiones y materiales los tutores se muestran divididos. La mitad de los que responden agradecieron los materiales y la otra mitad prefirió disponer de un margen de actuación para utilizar sus propios materiales y enfocar la tutoría según su criterio.

Ilustración 3.2.18. Interés del guión y los materiales.

9. En relación al guión y a los materiales propuestos para las tutorías:

- Agradecería que el equipo do... 4
- Prefiero disponer de un marg... 4

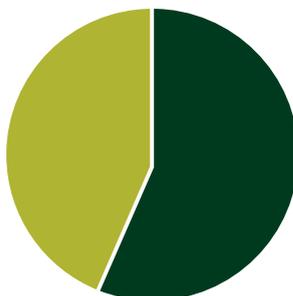


También se muestran divididos respecto a la pregunta de si los estudiantes habían entendido en qué consistía el *flip teaching*. Este es un problema importante, porque si no convencemos a los estudiantes de las ventajas de esta metodología, difícilmente conseguiremos que acudan a las tutorías.

Ilustración 3.2.19. Comprensión del flip teaching.

11. ¿Considera, en general, que los estudiantes han entendido el fundamento del método flip teaching y que las tutorías les han servido para interiorizar y saber aplicar los conocimientos previamente adquiridos?

- Sí 5
- No 4



En la pregunta doce se preguntó a los profesores tutores lo siguiente:

Ilustración 3.2.20. Percepciones de los tutores.

12. ¿Con cual/es de las siguientes afirmaciones está de acuerdo?

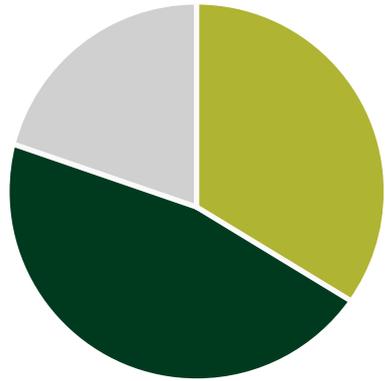
- Las tutorías de prácticas son útiles, pero los estudiantes prefieren que se les explique el temario.
- Creo que las tutorías de prácticas desincentivan la asistencia de los estudiantes, pues no les gusta que se les pregunte (prefieren escuchar).
- Considero que las tutorías de prácticas han sido bien valoradas por los estudiantes y les anima ha asistir a la tutoría .
- Creo que habría que buscar una combinación de teoría y práctica en la tutoría.

Si bien cuatro tutores consideraron que las tutorías de prácticas habían sido bien valoradas por los estudiantes, otros tres pensaban que, aunque las tutorías de prácticas eran útiles, los estudiantes preferían que se les explique el temario.

Ilustración 3.2.21. Percepciones de los tutores (2).

12. ¿Con cuál/es de las siguientes afirmaciones está de acuerdo?

- Las tutorías de prácticas son ú... 3
- Creo que las tutorías de prácti... 0
- Considero que las tutorías de... 4
- Creo que habría que buscar u... 2

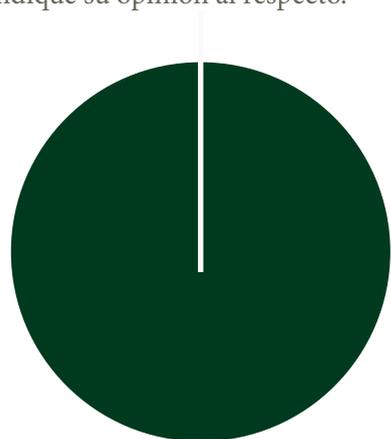


Todos consideraron que las *webconferencias* del Equipo Docente eran una buena alternativa para los estudiantes que no podían acudir a una tutoría presencial. Ninguno de los que respondieron consideraron que esas *webconferencias* desincentivasen la participación de los estudiantes en las tutorías de los Centros, ni que de cara al próximo curso no debieran llevarse a cabo.

Ilustración 3.2.22. Percepción de las webconferencias semanales.

13. El equipo docente ha realizado semanalmente una webconferencia utilizando los mismos materiales de prácticas. Por favor, indique su opinión al respecto. Puede marcar varias opciones.

- Considero que esas webconferencias desincentivan la participación 0
- Creo que es una buena alternativa 9
- De cara al próximo curso, creo que no deberían llevarse a cabo 0

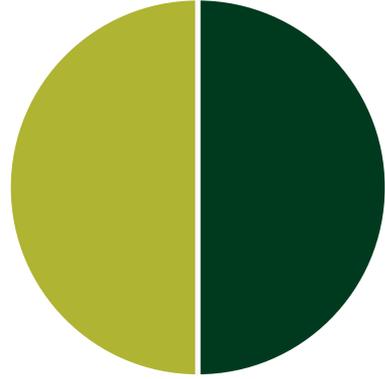


También se preguntó a los profesores tutores si estaban interesados en aportar material de prácticas para compartir con otros profesores tutores. La mitad dijo que sí y la otra mitad que no.

Ilustración 3.2.33 Interés en aportar materiales adicionales

14. ¿Está interesado en aportar material de prácticas para compartir con otros profesores tutores de las asignatura?

● Sí, lo estoy	4
● No, no lo estoy	4

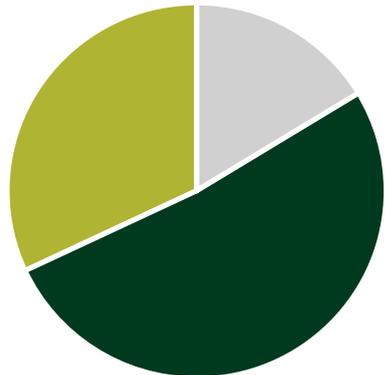


Casi el 30% consideraron la experiencia de *flip teaching* poco satisfactoria:

Ilustración 3.2.34. Calificación de la experiencia flip teaching.

15. En su conjunto, ¿cómo calificaría la experiencia flip teaching?

● Muy satisfactoria	1
● Satisfactoria	4
● Poco satisfactoria	3



A continuación se presentan las sugerencias planteadas por los profesores tutores de cara a cursos futuros. En general, señalan que los estudiantes prefieren que en las tutorías se les explique el temario, en lugar de hacer *flip teaching*. Los estudiantes van a las tutorías sin haber leído el libro, ni visto las videoclases. Hay una fuerte inercia del modelo de tutoría expositiva y estudiante pasivo.

Ilustración 3.2.35. Sugerencias de los profesores tutores.

16. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la experiencia en futuras ediciones?

Id.	Nombre	Respuestas
1	anonymous	Realizar siempre prácticas del tema a preparar esa semana y las preguntas FOMS relentizan mucho la tutoría.
2	anonymous	Solo una técnica. Cuando se desactiva el video no suele haber interrupciones en la emisión.
3	anonymous	Creo que los estudiantes desean sobre todo que se les imparta el temario.
4	anonymous	Al no haber participado, creo que no procede aportar sugerencias.
5	anonymous	Los alumnos siempre me comentan que el material es muy extenso y no da tiempo. Así mismo, casi ninguno viene con el tema leído, son muy pocos y todos esperan que tú les des pautas que les pueda servir para cuando se pongan a estudiar.

3.2.4.3. Cuestionario regular de estudiantes de la asignatura

Dado que existe un cuestionario general que se pasa a todos los estudiantes, decidimos no hacer uno específico de esta asignatura para no restar respuestas a aquel, que es el que cuenta para las acreditaciones. Se recibieron 194 cuestionarios, lo que hace que los resultados tengan una significación estadística óptima. De hecho, “Historia Económica” es la asignatura que ha recibido un mayor número de respuestas (la siguiente con más respuestas tiene 134).

Ilustración 3.2.3. Asignaturas mejor valoradas en el Grado de ADE. Curso 19-20.

LITERAL	CUESTIONARIOS	VALORACION
RÉGIMEN FISCAL DE LA EMPRESA TURÍSTICA (65034122)	2	98,28
ANÁLISIS DE COYUNTURA ECONÓMICA (65014088)	3	93,66
HISTORIA ECONÓMICA (65021071)	194	87,06
POLÍTICAS ECONÓMICAS PÚBLICAS (ADE) (65023101)	134	86,28
TURISMO CULTURAL Y DE NEGOCIOS (65034174)	2	85,17
PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN INGLÉS (65034151)	1	83,57
CONTABILIDAD EUROPEA: ESTUDIO DE CASOS (65024098)	2	82,22
VALORACIÓN DE EMPRESAS (65024112)	10	81,17

HISTORIA ECONÓMICA EMPRESARIAL (65034139)	3	80
DIRECCIÓN FINANCIERA (6502403-)	26	79,92
DIRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN (65022099)	56	78,62
ESTRUCTURA ECONÓMICA Y FINANCIERA DE ESPAÑA (65023064)	28	78,24
MATEMÁTICA FINANCIERA (65022030)	68	77,57
DIRECCIÓN DE LAS OPERACIONES (65023087)	55	77,45
INTRODUCCIÓN A LA ESTADÍSTICA (ADE) (65021042)	106	77
ECONOMÍA DE LA EMPRESA (ADE) (65022053)	46	76,15
INTRODUCCIÓN A LA CONTABILIDAD (65021036)	69	76,06
ENGLISH FOR SOCIAL SCIENTISTS (69904028)	9	76,04
CONTABILIDAD FINANCIERA (65021059)	73	75,74
RENTA Y DINERO (6502206-)	52	75,3

Fuente: Portal estadístico de la UNED.

La asignatura de Historia Económica es la mejor valorada de la titulación de ADE si se exceptúan dos asignaturas que solo recibieron dos y tres cuestionarios, respectivamente; es decir, sus resultados no fueron en absoluto significativos.

En la siguiente tabla aparecen todos los ítems de mejor a peor valoración. Lo más valorado es la atención prestada en los foros, seguido de la valoración global con el equipo docente. A continuación, con una puntuación cercana a 90 aparecen los materiales, el curso virtual y las actividades de auto-evaluación, la información sobre los criterios de evaluación y la estructura del curso virtual.

Ilustración 3.2.4. Valoración de los ítems del cuestionario de estudiantes de mejor a peor valorado.

ITEM A VALORAR	PUNTUACIÓN	NÚM. RESPUESTAS
La atención que el equipo docente presta a los foros	92,31	186
Satisfacción global con el Equipo Docente (0: nula; 10: máxima)	91,82	192
Satisfacción global con los recursos materiales (guías, unidades didácticas, curso virtual, etc.) (0: nula; 10: máxima)	90,05	191
La utilidad del curso virtual para la preparación de la asignatura	89,73	188
La utilidad de las actividades de autoevaluación	89,43	193
La utilidad de la información y ejemplos de exámenes proporcionados por el equipo docente	89,16	191
La utilidad de la información proporcionada sobre los criterios de evaluación	88,9	191

La estructura y organización del curso virtual	88,37	190
La adecuación del material didáctico básico para el estudio de esta asignatura	87,53	194
La utilidad del plan de trabajo para la buena preparación de la asignatura	86,74	193
La adecuación del material didáctico complementario para el estudio de esta asignatura	86,47	184
La adecuación del sistema de evaluación para valorar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura	84,16	190
La utilidad de la información contenida en la guía de estudio de la asignatura	84,04	193
La utilidad de las “Preguntas más Frecuentes” (FAQ) para la preparación de la asignatura	83,83	180
Los conocimientos adquiridos en esta asignatura (0: ningún conocimiento; 10: conocimiento pleno)	83,14	191
La adecuación entre la carga de trabajo y los créditos de la asignatura	73,37	193
Su nivel de conocimientos previos sobre los contenidos de la asignatura	47,03	192

Fuente: Portal estadístico de la UNED.

En el cuestionario también se refleja la escasa asistencia a las tutorías. Un 60 % dice que no acudió nunca y un 27% que lo hace semanalmente.

Respecto a los motivos de no asistencia a las tutorías, un 60% lo atribuye a la incompatibilidad de horario. Solo un 7% indican que las tutorías no responden a sus expectativas o que nos las consideran necesarias para la preparación de la asignatura.

El cuestionario para estudiantes incluye una pregunta en que se les pide que valoren entre 1 y 10 el interés y la dificultad de la asignatura. En esta asignatura de Historia Económica, el interés está en torno al 8,50 y la dificultad casi dos puntos por debajo. Estas puntuaciones se sitúan en la media de la titulación o ligeramente por encima.

3.2.5. Conclusiones

El equipo docente de la asignatura “Historia Económica” del grado de ADE en la UNED llevó a cabo, durante el segundo semestre del curso 2019-2020, un experimento de *flipped classroom*. Para ello, hubo de coordinarse con la red de profesores tutores de la universidad y preparó un conjunto de nuevos materiales: videoclases grabadas, cuestionarios de repaso, ejercicios prácticos y orientaciones para los tutores. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de esta experiencia coincidió con los primeros meses de la crisis sanitaria originada por el COVID-19, por lo que se debe ser cauteloso a la hora de interpretar algunas cifras y de realizar comparaciones con las de años precedentes. En general, a juzgar por los datos de seguimiento de las actividades propuestas, así como por las respuestas de los estudiantes y profesores tutores a los cuestionarios, la experiencia resultó exitosa en muchos aspectos: las videoclases y las *webconferencias* del equipo docente fueron ampliamente visionadas, la asignatura fue la mejor valorada por los estudiantes de toda la titulación y, aunque no todos los alumnos y profesores tutores decidieran participar de la experiencia de *flip teaching*, este recurso docente estuvo disponible para aquellos que así lo desearon. El desarrollo de esta experiencia plantea, no obstante, una serie de retos, entre los que destaca el comprender los motivos de la baja asistencia a las tutorías, así como el identificar y corregir los factores motivadores de la predilección por un modelo de tutoría expositiva.

3.3. “De la clase magistral a la clase invertida (flipped classroom): una experiencia piloto en la docencia de las asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas”⁶⁰

Mar Cebrían

Santiago López

Universidad de Salamanca

Instituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología

3.3.1. Introducción

El proyecto que nos habíamos propuesto llevar a cabo en el curso 2020-2021 pretendía comprobar si la metodología de la clase invertida, a través del contenido audiovisual, mejoraba de una manera sustancial el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al método tradicional de la clase magistral. Se trataba de un proyecto que se enmarca en las nuevas prácticas pedagógicas enfocadas en las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dado que los alumnos de hoy en día son muy proclives al uso de las nuevas tecnologías, pretendemos con esta nueva experiencia didáctica comprobar si realmente el aprendizaje y la motivación del estudiante mejoran con esta metodología frente a la enseñanza tradicional.

A través de las grabaciones de varios temas de la asignatura Pensamiento Económico, que se imparte en 3º curso del grado en Economía, en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Salamanca, y de cuestionarios diversos también hechos con las nuevas tecnologías queríamos identificar las ventajas de este nuevo método según la literatura existente hasta el momento; a saber: una mayor productividad del alumno, mayor accesibilidad a los contenidos del curso lo que aumenta la flexibilidad del proceso de aprendizaje, y una mejor adaptación a las necesidades de cada alumno.

El proyecto no se ha podido llevar a cabo de la manera en la que estaba prevista inicialmente debido a la pandemia. Esto implica que ha tenido que modificarse el enfoque inicial en la manera que se describe a continuación. En lugar de grabar las claves de cada tema en formato video-píldora, que los alumnos tenían que visualizar

60. Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Salamanca “De la clase magistral a la clase invertida (flipped classroom: una experiencia piloto en la docencia de las asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas)” (ID2019/171).

en casa y que se colgaba en *Studium* previamente, dejando así tiempo en la hora presencial de la teoría para profundizar sobre los conceptos más importantes del tema, se han grabado únicamente píldoras formativas sobre temas relevantes de la asignatura que luego se discutían en las horas dedicadas a las prácticas de la asignatura.

La razón por la cual el proyecto inicial no ha podido aplicarse es porque la clase tradicional magistral, que es cuando se imparte la teoría no se ha dado este año de forma presencial, sino virtual. Esto ha imposibilitado, por lo tanto, dedicar la hora presencial de teoría a discutir sobre los conceptos principales pues hacerlo de forma virtual con los alumnos no era viable. Por este motivo, el proyecto que se ha llevado a cabo no puede considerarse en sí clase invertida en sentido estricto. Pero, a pesar de todo, hemos aplicado una nueva metodología con la introducción de varias píldoras formativas para comprobar si este tipo de videos ayudan al aprendizaje del alumnado en relación a las metodologías aplicadas en los cursos previos; esto es, la típica clase magistral en la que el profesor imparte su temario y las clases prácticas donde se profundiza sobre lo impartido en la clase teórica.

3.3.2. Objetivos

El objetivo central, por lo tanto, ha sido complementar la clase magistral con preguntas fundamentales de pensamiento económico que luego se discutían en grupo en las clases prácticas mediante la elaboración de debates o la realización de prácticas, tanto individuales como colectivas. El proyecto que hemos llevado a cabo ha consistido en la grabación de dos píldoras en las que se hace un repaso sobre una pregunta concreta a lo largo de la historia del pensamiento económico. Se trata de píldoras que tocan temas transversales a la asignatura; píldoras que fueron grabadas en el estudio de televisión que posee la Universidad de Salamanca.

Hemos tratado de analizar los posibles impactos del uso de pequeñas píldoras formativas en el rendimiento académico del alumnado de la asignatura de Pensamiento Económico, mediante la integración de las mismas en la docencia y en la evaluación continua. La idea era que hubiera una mayor interacción entre docente y estudiante, y cuyo *feedback* permitiera que, aun con grupos numerosos de alumnos, todos participaran activamente en las clases mediante la organización de debates en clase. Asimismo, se ha analizado el nivel de satisfacción de los estudiantes con estas nuevas técnicas y herramientas metodológicas.

Esta metodología se ha aplicado por primera vez en el curso 2020-21 en la asignatura de Pensamiento Económico, de formación básica, que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado en Economía con 80 alumnos y con clases prácticas de unos 25 alumnos por grupo.

3.3.3. Marco teórico

Se considera que el uso de las TIC puede llegar a modificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, promoviendo nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje (Berk, 2009; Esteban y Estévez, 2018; Onrubia, 2007; Tejada y Pozos, 2018). Sin embargo, a pesar de las ventajas señaladas, lo importante no es sólo cómo integrar las nuevas tecnologías en la docencia sino cómo hacer que éstas contribuyan en el aprendizaje real de los alumnos. Conocer, dado que más tecnología no es sinónimo en cualquier situación de un mejor resultado, hasta qué punto estas metodologías basadas en las TIC suponen un mejor rendimiento académico es una pregunta que nos parece muy relevante (Hernando Calvo, 2015).

Numerosos estudios han señalado el gran potencial de esta metodología para mejorar el sistema de aprendizaje, principalmente por dos razones: incentiva la participación y favorece que los alumnos puedan tomar apuntes en cualquier momento (Esteves et al., 2017; Mosleh et al, 2016; Norman y Furnes, 2016); asimismo, mejora la implicación directa del alumnado en su propio aprendizaje pues es él quien decide cuándo ve los videos, cuántas veces, etc. (Green, 2016; Jemni et al, 2016). Sin embargo, a pesar de que varios estudios han destacado que el aprendizaje mejora gracias al uso de los videos instructivos (Brecht, 2012; Chan, 2010; Sherer y Shea, 2011; Whatley y Ahmad, 2007) hay otros estudios que han mostrado resultados no tan claros. Así, por ejemplo, Zhang et al. (2006) muestran que unos mejores resultados no siempre se obtienen simplemente con la inclusión de videoclips. Queda, por lo tanto, el reto de saber cuál es la efectividad real de estas píldoras instructivas.

Ante la duda planteada sobre la garantía de esta metodología el proyecto que hemos llevado a cabo ha integrado el aprendizaje presencial en el aula con experiencias de aprendizaje en línea a través del uso de píldoras con el objetivo de reforzar distintos conceptos que se ven en la asignatura en diferentes temas. Por lo tanto, dado que ambos medios de aprendizaje se complementan entre sí, con esta nueva metodología creíamos que los resultados académicos de los alumnos podían mejorar gracias a una mejor adquisición de conocimientos.

3.3.4. Metodología y resultados

Las dos píldoras que se han grabado se colgaron en *Studium* los días previos al debate en clase. Los alumnos tenían que visualizar las píldoras formativas que luego eran discutidas en clase mediante la organización de debates y la realización de prácticas tanto individuales como grupales en la hora y media que esta asignatura tiene para las prácticas.

Además del debate en clase, se realizaron 2 pruebas con preguntas de respuesta múltiple en Kahoot acerca del contenido de las píldoras en el horario habitual de

clase. Todos los estudiantes eran conscientes de la no vinculación del resultado de las pruebas con la calificación final obtenida en la asignatura.

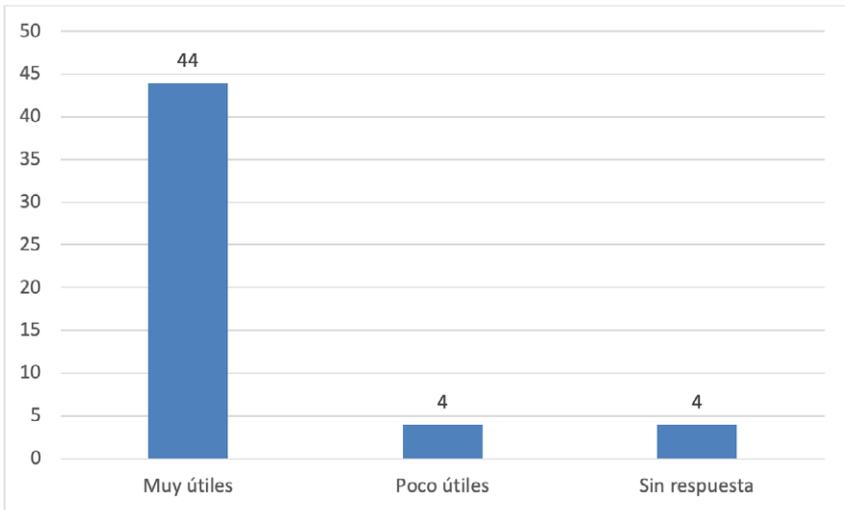
Por lo que atañe a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, éstas estuvieron de media claramente por debajo en lo que atañe a la primera píldora de las que obtuvieron posteriormente en las pruebas correspondientes a la segunda píldora. Esto puede mostrar que estas pruebas no sirvieron para incentivar a que la mayoría de los alumnos visualizaran la píldora o participaran en clase. Aunque en la segunda píldora los resultados mejoraron sensiblemente, tanto en el debate en clase como en los resultados obtenidos en el Kahoot, los resultados obtenidos constatan una deficiente motivación del alumnado para la realización de los debates, no sabemos si derivado de la falta de conocimiento por no haber visualizado el video o bien por falta de costumbre de intervenir en público y realizar debates en clase. El hecho de que los alumnos no estén acostumbrados a este tipo de metodología puede ser la razón que explique su miedo a participar en debates, su falta de seguridad ante este cambio metodológico o bien sean otros motivos que por ahora se nos escapan los que explican que los resultados no fueran los esperados en un primer momento.

Creemos que, como Whatley y Ahmad (2007) argumentan, estos videos permiten que los estudiantes tengan una visualización repetitiva según sea necesario para ayudarlos a comprender y mejorar la retención de información. Sin embargo, necesitamos un cambio más profundo en la docencia, como, por ejemplo, actividades que, desde el inicio de los grados, impliquen una participación más activa de los alumnos a la hora de hablar, exponer, debatir delante del resto de sus compañeros. Necesitamos que los alumnos no sean meros receptores y repetidores de la información que reciben por parte del profesorado, sino que debatan dicha información a través de ejercicios donde el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Para evaluar esta nueva metodología se les pasó a los alumnos una encuesta anónima y voluntaria en la que se les pedía que calificaran los siguientes aspectos que se muestran, junto a los resultados obtenidos, a continuación (Contestaron a la encuesta un total de 52 alumnos de 80 matriculados en la asignatura):

- **Pregunta 1: ¿Qué te parecen este tipo de explicaciones audiovisuales o videos sobre el temario grabados por el profesor que se cuelgan en Studium?.**
 - Muy útiles para ayudar a comprender el temario
 - Poco útiles para ayudar a comprender el temario
 - Inútiles

GRÁFICO 1. ¿Qué te parecen este tipo de explicaciones audiovisuales o píldoras formativas para ayudar a comprender el temario?.



- **Pregunta 2: ¿Podrían estos videos reemplazar o completar algunos temas que en épocas de no COVID explica el profesor en clase? Sí, no y porqué.**

Sí, siempre que los temas no requieran una explicación muy extensa y pausada por su dificultad. Además, ayuda a la comprensión porque podemos parar el video para volver a poner el trozo que queramos.

Podrían complementar los temas, a modo de tener una explicación pausada y revisable de la materia, además de ser una forma de resaltar puntos importantes de la materia y una ayuda adicional al estudio.

Sí, serían muy buenos a modo de complementar las clases, ya que a veces son insuficientes.

Sí, me parece que los videos son mucho más explicativos a la hora de comprender partes del tema.

Sí podrían complementarlos pero no como una sustitución completa de la explicación teórica.

Sí. Con la docencia online se hace mucho más difícil seguir las clases y atender constantemente y con estas píldoras puedes aprender la información realmente necesaria y al estar grabadas puedes ir parando y volviendo hacia atrás.

Sí, es un contenido esquematizado que te ayuda a tener una visión general del tema antes de que el profesor profundice en clase, pudiendo luego preguntar dudas de manera presencial u online, ya con conocimiento de la materia.

Sí, porque cada persona ve el video cuando tiene tiempo, por lo que la atención es mayor y se entienden con más facilidad.

Reemplazar no, porque considero necesaria la interacción entre alumnos y profesora, pero complementar el temario sí, es una forma útil y clara de explicar el temario.

Desde luego que sí, en los primeros temas yo creo que valdría simplemente con píldoras explicativas y en los temas más complejos estaría bien dar una explicación completa del temario y después un vídeo que lo reforzase.

Sí, podrían complementar algunos temas en concreto. Creo que la forma de explicar en vídeos es mucho mejor que mediante lecturas o mediante PowerPoint. Un vídeo lo puedes parar las veces que necesites y apuntar todo con claridad (en una clase normal puede haber conceptos que no te dé tiempo a escribir).

En mi opinión estos vídeos pueden ser complementarios a las clases presenciales, es decir, sigo pensando que una explicación en clase es lo más apropiado y beneficioso para el alumno, pero estos vídeos pueden venir muy bien a modo de resumen o para aclarar ideas.

Sí podrían completar la explicación porque me parecen muy útiles para profundizar más detenidamente en los conceptos.

Reemplazar no, completar sí, debido a que solo con una explicación breve del temario no sería suficiente para que el alumno pueda captar todos los puntos a tratar en el tema necesarios para la comprensión de este, pero si es un apoyo para mejorarla.

Sí porque son una síntesis del tema a estudiar y ayudan a comprender la materia.

Sí, de hecho, con las clases online son muchos los conceptos que quedan en el aire, porque la concentración no es constante y muchas veces pensamos que estamos atendiendo, pero no estamos profundizando realmente. Estos vídeos podrían ser un buen material de apoyo, sobre todo para asentar conocimientos.

Sería muy útil que se extendiera, aunque cuando haya pasado la pandemia.

Sí, debido a que es un vídeo que puedes ver cuando puedas y las veces que quieras, si quieres profundizar en algo solo tienes que preguntar en clase.

Sí, creo que incluso podrían llegar a reemplazarlos, teniendo que centrarse el profesor sólo en aquellos puntos de más difícil comprensión para los alumnos.

Creo que estos vídeos pueden servir como complemento a las explicaciones del profesor. Lo deseable sería que estos vídeos fueran la base de cada tema y en las clases el profesor se centrara en explicar cosas más concretas.

Creo que visualizar el vídeo antes de la explicación del tema no es beneficioso, pues en los temas más avanzados se dejan muchas cosas en el aire de manera que algunos conceptos llegan a parecer inconexos. Además, muchas veces los alumnos no sabemos que tenemos dudas hasta que se nos plantea una cuestión que somos incapaces de responder. Tal vez sea más útil utilizar los vídeos como resúmenes para asentar conocimientos una vez se ha explicado el tema en clase.

- **Pregunta 3: En relación a otros temas o asignaturas en los que no está disponible la explicación del profesor en Studium, ¿cree que este tipo de videos son útiles. Argumenta las razones.**

Poder revisar en cualquier momento una explicación sobre un tema ayuda a la hora del estudio, tanto para comprenderlo como para estudiarlo en un examen. Además, al no tratarse de una clase entera sino de un aspecto concreto de la materia es mucho más sencillo dar con él y poder organizar el aprendizaje.

Sí, creo que son bastante efectivos a la hora de repasar el temario y de cara a los exámenes. Si los conceptos no han quedado muy claros existe la opción de repasar con los videos.

Son muy útiles, además con el tema del COVID hemos tenido que ser un poco más autodidactas y estos vídeos vendrían muy bien.

Depende de la asignatura. Por ejemplo, en asignaturas más prácticas como matemáticas o econometría puede que estos videos resulten pesados y pienso que no sustituirían a una clase en el aula.

Sí son útiles para poder ver múltiples veces la explicación teórica.

Sí, se hace mucho más fácil el seguimiento de la asignatura y para la gente a la que le cuesta mucho concentrarse (como es mi caso) son de gran ayuda para poder superar la materia y aprender realmente.

Sí, estos vídeos son útiles para que queden claros los contenidos, organizados con una presentación de fondo y la explicación hablada por parte de la profesora.

Sí, creo que es una buena manera de complementar las clases. Además, creo que mediante píldoras de poca duración se retienen mejor las cosas, es más entretenido y al ser de poca duración atiendes más.

Estos vídeos son muy útiles porque no son largos y hablan de lo más importante, y te ayudan a comprender mejor las explicaciones del profesor.

Son útiles porque ayudan a procesar mejor la información, al poder repetirlos tantas veces como quieras, así como pararlos y analizar la explicación, de manera que al llegar al día siguiente a clase tengas todo más afianzado.

En el examen parcial respondí mejor aquellas preguntas que tenían videos de las clases subidos, iba con más seguridad porque los había visto hasta que me quedó claro, por lo tanto, son útiles.

Sí. Cuando estamos estudiando en casa y no entendemos algún apartado importante para seguir con el tema, resulta muy útil disponer de este tipo de videos y no interrumpir así el estudio hasta la próxima clase y dificultando el llevar el temario al día.

Sí, siempre he agradecido la posibilidad de poder volver a ver la explicación de un profesor tantas veces como quiera después de una clase por si hay algo que quiero volver a repasar.

Sí. El hecho de que las explicaciones del profesor queden guardadas en Studium posibilita que los alumnos puedan verlas cuando quieran. De este modo, si no es posible asistir a alguna clase, pueden recurrir a estas explicaciones sin tener que depender solamente del pdf del tema o de otra bibliografía. Incentiva, además, que un alumno que haya decidido dejar la asignatura en abril, por ejemplo, en junio se presente a la segunda convocatoria.

En asignaturas con mayor dificultad como pueden ser macro, micro o econometría serían útiles como complemento adicional de las propias clases.

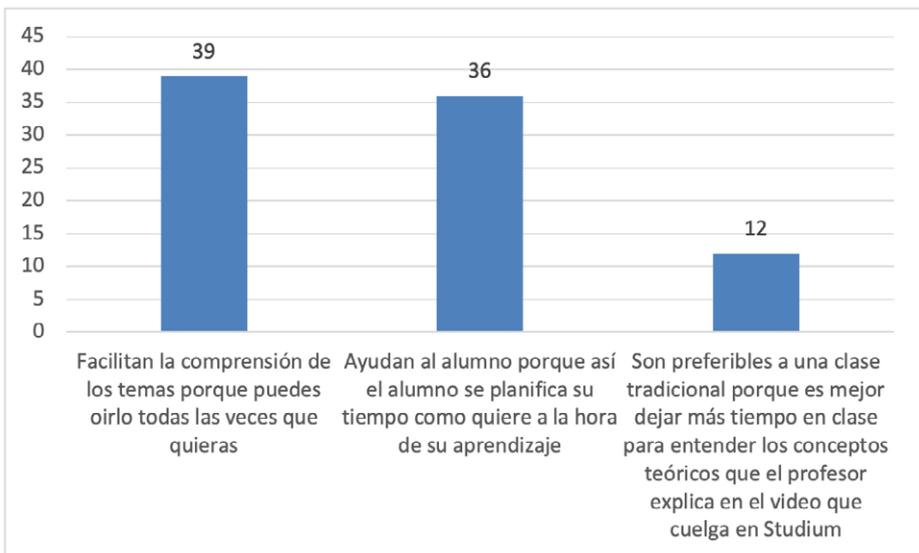
Sí, especialmente en las asignaturas relacionadas con las matemáticas.

Creo que siempre es útil disponer de la explicación grabada de los profesores en caso de que se quiera revisar de cara al futuro o a interiorizar los conocimientos con más tranquilidad, cada uno a su ritmo, una vez la clase ha finalizado, o en el caso de no poder asistir un día a clase o de no haber estado atento por cualquier razón.

Con estos vídeos podemos sintetizar la información importante, establecer un esquema mental, y ampliarlo posteriormente en las clases presenciales.

- **Pregunta 4: ¿En relación con la pregunta 3, este tipo de explicaciones grabadas por el profesor:**
 - Facilitan la comprensión de los temas porque puedes verlo todas las veces que quieras.
 - Ayudan al alumno porque así el alumno se planifica su tiempo como quiere a la hora de su aprendizaje.
 - Son preferibles a una clase tradicional porque es mejor dejar más tiempo en clase para entender los conceptos teóricos que el profesor explica en el video que cuelga en Studium.

GRÁFICO 2. Principales ventajas de los videos-píldora.



Un 70% de los alumnos opinan que estos videos facilitan la comprensión de los temas porque puedes oírlo todas las veces que quieras, el 69% considera que ayudan al alumno porque así el alumno se planifica su tiempo como quiere a la hora de su aprendizaje y un 23% considera que son preferibles a una clase tradicional porque es mejor dejar más tiempo en clase para entender los conceptos teóricos que el profesor explica en el video que cuelga en Studium. Por lo tanto, esto implicaría que aproximadamente un cuarto de los alumnos vería bien la opción de aplicar la clase invertida. A su vez, de los 30 alumnos que señalaron las dos primeras respuestas⁶¹,

61. De estos alumnos hubo algunos que señalaron las tres opciones.

esto es, facilitan la comprensión de los temas porque puedes oírlo todas las veces que quieras y ayudan al alumno porque así el alumno se planifica su tiempo como quiere a la hora de su aprendizaje, un 9% creen que la principal ayuda de las píldoras es que facilitan la comprensión, el 7% creen que la principal virtud de las píldoras son ayudar al alumno a planificar su tiempo mientras que el resto consideran ambas igualmente importantes.

- **Pregunta 5: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones cree que es cierta?.**

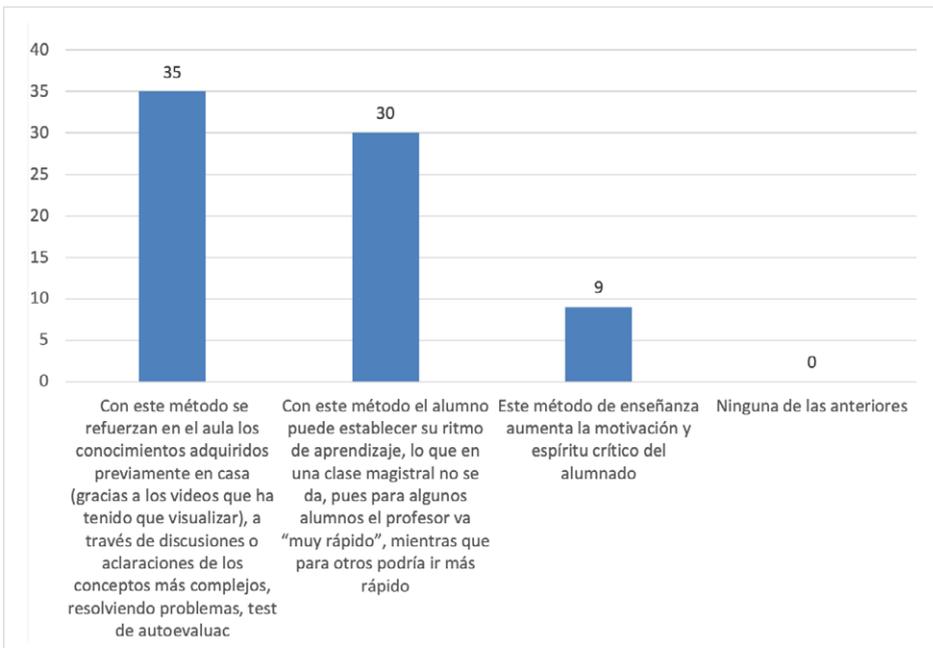
Con este método se refuerzan en el aula los conocimientos adquiridos previamente en casa (gracias a los videos que ha tenido que visualizar), a través de discusiones o aclaraciones de los conceptos más complejos, resolviendo problemas, test de autoevaluación, ejercicios en grupos, juegos de rol, etc.), aumentando así la participación del alumno, su motivación y su rendimiento académico.

Con este método el alumno puede establecer su ritmo de aprendizaje, lo que en una clase magistral no se da, pues para algunos alumnos el profesor va “muy rápido”, mientras que para otros podría ir más rápido.

Este método de enseñanza aumenta la motivación y espíritu crítico del alumnado.

Ninguna de las anteriores.

GRÁFICO 3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta?.



A pesar de señalar algunas virtudes de esta metodología, como las que se han señalado previamente, sin embargo, son muy pocos los alumnos los que piensan que con la visualización de píldoras aumentaría la motivación y espíritu crítico del alumnado.

Aunque no se pudo aplicar la metodología de clase invertida como en un principio se habría querido se les preguntó igualmente a los alumnos que les parecería este cambio de enseñanza. Los resultados fueron los que se muestran a continuación:

- **Pregunta 6: ¿Qué otras observaciones harías sobre esta metodología de colgar la explicación de un tema en Studium y dedicar más tiempo a la comprensión de los conceptos en clase? Esta pregunta va más orientada a la metodología flipped-classroom en sentido estricto.**

Enfocar la clase a debatir o hablar sobre el video en lugar de solo hablar el profesor anima más a la participación y a comprobar efectivamente si la lección se ha comprendido, o por si lo contrario, es necesario explicarla con más detalle.

Creo que es un método bueno y daría más tiempo a realizar más prácticas en clase ya que a veces resulta escaso. Además, si el alumno se encuentra indispuerto no tiene porqué perderse ese día la clase ya que puede reorganizarse y no perderse en la materia debido a que a veces resulta muy extensa.

En mi opinión, estos videos vendrían muy bien para asentar los conceptos dados en una clase teórica, y después se podrían hacer debates en grupos, clases como la del debate de los autores clásicos para hacer más ameno el adquirir conocimientos yo considero que estos métodos se han probado en otros países y son muy eficaces.

En mi opinión, los videos no deberían ser de mucha duración ya que se pierde la atención en un momento dado y que, además, en muchas ocasiones tenemos una masa de tareas de todas las asignaturas, por lo que también se haría pesado dedicarle mucho tiempo a ello.

Aquellos que no quieran verse los vídeos, no se verán tan perjudicados como aquellos a los que les cuesta seguir una clase en la modalidad actual tanto presencial como online. Creo que es un sistema que beneficiaría a más gente de a la que perjudicaría porque, en caso de afectar a alguien, no sería la modalidad sino las ganas individuales de trabajar más o menos en la asignatura ya que creo que según el examen se fuese acercando, todos aquellos que no las han visto las verían.

Creo que la utilización de vídeos es una buena idea para comprender las cosas, pero no creo que deba ser un sustituto a las explicaciones en las clases, ya sean teóricas u prácticas.

Creo que sería un método de dar clase muy bueno puesto que, además, muchas veces es inevitable perderse algo de la clase teórica.

Daría más tiempo en clase a focalizarse en temas más profundos al haber adquirido los conocimientos previamente.

Habría que ver cómo funciona en un año natural, puede llegar a ser muy beneficioso para todas las partes.

Creo que es una buena metodología ya que permite al alumno adquirir las bases teóricas a su ritmo, pudiendo ver el video cuando quiera y las veces que sean necesarias, a la vez que los conceptos más difíciles de comprender son explicados en clase una vez que la teoría se ha aprendido correctamente, aunque creo que también podría ser una buena idea que existiesen videos explicativos de dichos conceptos para repasar de cara a los exámenes.

El vídeo es solo una ayuda para sintetizar los aspectos más importantes del tema, pero no sirven como reemplazamiento de la explicación.

En el reproductor multimedia ayudaría mucho saber que minutos son para tal explicación; por ejemplo, si me estás explicando la teoría del valor objetiva del minuto 7 al 15 pues dejar una especie de leyenda o indicador que me diga a qué explicación se refiere cada subapartado del vídeo para a partir de la primera vez llegar y ver lo que me interese sin demorarme y así dándome menos pereza.

La clase presencial donde se discuten los conceptos clave del video durará lo que sea necesario para comprender todos los conceptos, pero en general debería estar planificada en menos tiempo de lo normal porque si no estaríamos dedicando más tiempo a la asignatura y en algunas semanas podría ser útil para estudiar parciales o lecciones de otras asignaturas.

No creo que los videos puedan sustituir completamente las explicaciones en clase, sí complementarlas. Desarrollar los temas de dos maneras diferentes puede ser positivo para darle distinta perspectiva al temario y poder entenderlo mejor.

Creo que es una metodología muy recomendable.

Es cierto que, a través de explicaciones online no pones toda la atención que si la explicación es de manera presencial.

El dinamismo que este sistema requiere por parte de los alumnos en las clases puede ser extremadamente positivo si se logra cambiar el paradigma del sistema educativo español.

Otros sistemas, particularmente los anglosajones hacen uso de esta clase de dinamismo para hacer las clases más amenas e interesantes y mantener la atención e interés del alumno, con lo que mejoran el aprendizaje. Aun así, el problema de base no desaparece en España y esto puede dificultar en gran medida la implementación del sistema propuesto.

Las clases en el aula serían más prácticas o se tendría más tiempo para resolver dudas o matizar en los aspectos más importantes o complicados. Además, el alumno podría ver el video todas las veces que quisiera lo cual no solo mejora su comprensión sino que puede tener más flexibilidad en el horario para prepararse la materia.

De momento, y probablemente por estar habituada a las clases tradicionales en las que no se repara en las capacidades personales de cada uno, siento que lo mejor sería utilizar estos vídeos como material de apoyo, y no como sustitutivos de las clases teóricas. Aunque todo es innovar y adaptarse.

Es algo muy útil si la finalidad es incrementar la participación en clase y el planteamiento de dudas. Antagónicamente, no resulta ser acorde con los métodos de estudio y enseñanza utilizados hasta la fecha en España, por ende, creo que sería interesante probar su eficacia en la práctica para intentar encauzar la enseñanza del sistema español hacia la anglosajona.

En mi opinión, me parece una buena metodología ya que muchas veces nos cuesta mucho trabajo llevar los temas leídos y comprendidos para la clase prácticas y con este método es mucho más fácil ya que al invertir solo 20 minutos podemos comprender el temario y también plantearles a los profesores las diferentes dudas. Es un buen momento para cambiar el método tradicional ya que en realidad no tiene mucho éxito.

Para finalizar el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre la ventaja de estos videos grabados en un estudio de televisión frente a otro tipo de vídeos más caseros. La respuesta a esta pregunta fue unánime pues todos los alumnos contestaron que, a pesar de la mejor calidad de los videos profesionales, lo importante a la hora de transmitir conocimientos es que las píldoras sean de corta duración, la imagen del profesor cope buena parte de la pantalla y el texto debe ser breve. De esta forma, opinan los alumnos, parece como si estuvieras en una clase presencial donde ves los gestos y movimientos del profesor.

3.3.4. Conclusiones

La metodología que se ha aplicado este curso nos ha proporcionado el conocimiento crítico necesario para determinar cuándo y cómo podemos implementar escenarios pedagógicos basados en elementos del aprendizaje invertido con el fin de ayudar al alumnado tanto a aprender la materia en cuestión como a aprender a aprender en entornos de docencia virtual. Creemos que una de las grandes ventajas de estas píldoras formativas es que sintetizan los contenidos de manera eficaz, algo que no se hace en las clases magistrales. De este modo, asimilan mejor los conocimientos de la materia. La visualización previa de los vídeos antes de la realización de las prácticas ha mejorado significativamente la participación de los alumnos. Nos referimos a la adquisición de conceptos difíciles de asimilar sin la ayuda de estas píldoras como pueden ser conceptos transversales a toda la asignatura. La segunda gran ventaja es que permite al alumno visualizar el video cuando y cuantas veces quiera permitiendo que el alumno pueda establecer su ritmo de aprendizaje.

Las desventajas más relevantes del sistema aplicado son que es una metodología que no reemplaza a la clase teórica; no todos los alumnos visualizan los videos; los videos para ser efectivos no deben durar más de 15-20 minutos para no perder la atención del alumno; deben ser videos en los que se vea la cara del profesor más que el texto que, por otra parte, ha de ser escaso.

Por último, y en cuanto a las desventajas de esta metodología si tuviera que aplicarse en sentido estricto de la palabra (*flipped classroom*) creemos que es difícil de aplicar en grupos con más de 30 alumnos. Por otro lado, dado el sistema actual de enseñanza universitaria creemos que se necesita un cambio de paradigma antes de que la clase invertida pueda dar sus frutos ya que el alumno ha de necesitar un tiempo para acostumbrarse a este cambio metodológico.

3.3.5. Bibliografía

Berk, R. A. (2009). "Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom". *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.

- Chan, Y. M. (2010). “Video instructions as support for beyond classroom learning”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1313–1328
- Esteban, L. & Estévez, A. F. (2018). “Evaluación online de las competencias académicas en la docencia universitaria presencial”. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, Sevilla, España.
- Green, A. (2016). “Significant returns in engagement and performance with a free teaching app”. *The Journal of Economic Education*, 47(1), 1-10
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Jemni, M., Khribi, K., Othman, A., Elghoul, O., & Jaballah, K. (2016). *AlecsoApps: Toward Empowering Mobile Applications Development in the Arab World*. In *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 87-93). Singapore: Springer.
- Mosleh, M. A., Baba, M. S., Malek, S., & Alhussein, M. A. (2016). “Challenges of Digital Note Taking”. In *H. Sulaiman, M. Othman, M. Othman, Y. Rahim, & N. Pee (Eds.), Advanced Computer and Communication Engineering Technology* (pp. 211-231). Cham: Springer International Publishing.
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). “The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?”. *Computers in Human Behavior*, 54, 301-309.
- Onrubia, J. (2007). “Las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 21-36.
- Sherer, P. & Shea, T. (2011). “Using online video to support student learning and engagement”. *College Teaching*, 59(2), 56–59.
- Tejada, J. & Pozos, K.V. (2018). “Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC”. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51.
- Whatley, J. & Ahmad, A. (2007). “Using video to record summary lectures to aid students’ revision. Interdisciplinary”. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 3(1), 185-196.

3.4. Innovación docente en tiempos de la COVID-19 aplicada a la asignatura “Historia Social y Económica del Mundo Contemporáneo” en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz.

José Luis Caño Ortigosa
Universidad de Cádiz

3.4.1. Introducción.

Con este trabajo queremos mostrar una experiencia docente más, entre las múltiples experimentadas en la enseñanza universitaria a lo largo del curso académico 2020/21, como adaptación a la situación de alarma sanitaria que se produjo desde el segundo semestre del curso 2019/20. Con ello, pretendemos dar una visión general acerca de las evidentes dificultades que se nos presentaron, así como de las nuevas posibilidades que, si bien ya eran conocidas, han aumentado de valor en este excepcional escenario pedagógico. De hecho, en la práctica, los métodos didácticos que se venían lentamente ensayando se han revelado necesarios e idóneos para poder impartir las materias que tenemos asignadas en distintos grados y facultades de la Universidad de Cádiz.

En este sentido estudiaremos, aunque sea someramente, algunas características propias de la didáctica llevada a cabo hasta que éstas debieron ser revisadas y replanteadas debido a las circunstancias sobrevenidas. Para ello será necesario, a su vez, describir al menos mínimamente el tipo de curso, asignatura, estudiantes a los que va dirigida la materia y el contexto al que nos hemos enfrentado, concretamente, según las realidades que enmarcan a la Universidad, la Facultad, el Grado y la asignatura objeto de nuestra presentación.

Desde luego, hoy puede afirmarse que es bien conocida la repercusión que la pandemia de la COVID-19 ha tenido en nuestro quehacer diario docente, tanto a nivel mundial, como en España, aunque no lo era tanto cuando nos propusimos el tema de este texto. Así, parecería absurdo recordar la necesidad que todos los profesores universitarios (y desde luego de otras etapas educativas también) hemos tenido de adaptar a las circunstancias todo aquello referente a nuestra actividad habitual. A nadie escapa que, difícilmente, muchos de nuestros métodos anteriores se ajustaban a esas circunstancias diseñados para una enseñanza de tipo presencial. En un abrir y cerrar de ojos perdieron utilidad gran parte de nuestros materiales de clases teóricas, prácticas en el aula, métodos pedagógicos, sistemas de evaluación, etc. Todo estaba pensado para la actuación directa con los estudiantes en el aula. De repente, se hacía no sólo necesario, sino también urgente, ajustarnos a una didáctica no presencial, online, en la que, además, debíamos ser capaces de adecuarnos a distintas modali-

dades de virtualidad, total o multimodal, que también podían ser impuestas, indistintamente, por nuestras autoridades académicas en diferentes momentos. Todo un reto profesional.

Por ello, aquí trasladamos nuestra experiencia, explicando de forma grosera los cambios y métodos adoptados en nuestro método docente durante aquel curso. Y decimos groseramente porque aún ha sido imposible obtener, formal y detenidamente, los resultados de este cambio. En efecto, no tenemos aún los datos y las conclusiones de la evaluación anual de nuestra labor por parte del alumnado, y ni siquiera podemos aportar los resultados y la consecución de los objetivos de aprendizaje marcados. Como tampoco, al menos de forma externa, la valoración de los logros de los criterios de calidad fijados. No obstante, sí estamos convencidos de la congruencia de la presentación de este trabajo, por todo lo que puede aportar como experiencia añadida a todas las llevadas a cabo por el resto de los docentes. Y es que, tener la oportunidad de conocer la forma en la que cada uno hemos conseguido superar la situación nos ayudará a aprender y mejorar nuestra docencia en los siguientes cursos. Un futuro docente que, se nos antoja, ya no volverá a ser igual que antes de la pandemia.

Para la elaboración de este trabajo se parte de la base que supone la experiencia como profesor universitario desde el año 2002. Esta labor se ha llevado a cabo en diferentes centros y programas universitarios. Así, iniciamos nuestra trayectoria en programas norteamericanos como los de las universidades de Michigan, Cornell y Pennsylvania, además de en *Council on Internacional Educational Exchange*, ambos en la ciudad de Sevilla. Y más tarde como profesor de distintas materias de grado y máster del Departamento de Historia de América de la Universidad de Sevilla durante un período acumulado de tres años, interrumpidos, y luego como profesor de Historia del Pensamiento Político Contemporáneo en la Universidad de Huelva durante un curso. A lo anterior se acumula nuestra experiencia como profesor libre en la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) durante casi un año, además de un semestre en la National Tsing Hua University (Taiwán). Por último, ahora ejercemos como profesor de Historia Económica y de Historia Económica y Social del Mundo Contemporáneo en la Universidad de Cádiz durante los dos últimos cursos, tanto para los grados de “Administración y Dirección de Empresas”, de “Finanzas y Contabilidad” y de “Relaciones Laborales y Recursos Humanos” como para los dobles grados de “ADE+FICO”, “ADE+Derecho” y “Derecho RR.LL. y RR.HH.”.

En esta ocasión el análisis se llevará a cabo sobre la asignatura *Historia social y económica del mundo contemporáneo* de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz, lo que no supone una elección casual. En realidad, dicha elección viene dada por nuestra condición de “coordinador” de dicha asignatura en esa Facultad, lo que nos ha permitido mayor libertad a la hora de hacer los cambios que creíamos más adecuados a las nuevas circunstancias. De esta forma, se ha podido superar la atención a algunos de los requisitos preceptivos que sí se aplican a otras asignaturas de nuestra área de conocimiento, Historia e instituciones económicas dentro del Departamento de Economía General de la Facultad de Ciencias Econó-

micas y Empresariales, que se imparten en esta última Facultad, así como en la de Ciencias Sociales y de la Comunicación en la misma Universidad.

A este respecto, también es necesario señalar que la asignatura que nos ocupa, hasta finalizar el curso 2019/20, estaba asignada al área de conocimiento de Historia Contemporánea del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, del Arte y de América, de la Facultad de Filosofía y Letras. Un aspecto que cobra especial relevancia, ya que la alerta sanitaria y el confinamiento fue decretado, como es bien sabido, el 14 de marzo de 2020, durante el segundo semestre del curso 2019/20, cuando dicha asignatura aún se encontraba bajo la coordinación de esta otra área de conocimiento. Aparte, y también resulta esencial para la comprensión de lo aquí expresado, se trata de una asignatura cuya impartición en todos sus grupos está distribuida, únicamente, durante el primer semestre, de forma que las medidas adoptadas por el gobierno español en la primavera de 2020 no afectaron directamente a la docencia de la materia. No obstante, sí se mantuvo la necesidad de redactar un Plan de Contingencia y de atender a la correspondiente Adenda aprobada por la coordinación del Grado que permitieran modificar la metodología y los criterios de evaluación para las convocatorias siguientes de exámenes que sí se verían afectadas, como las más inmediatas de los meses de junio y septiembre de 2020.

De hecho, las primeras medidas adoptadas de adaptación de la asignatura al marco establecido por la excepcionalidad sanitaria estuvieron encaminadas exclusivamente a ese aspecto de la evaluación, sin entrar a modificar el resto de los apartados pedagógicos que se comprenden la ficha de la asignatura, a la espera de que el área de conocimiento que se responsabilizaba ahora la coordinación de la materia tomase las decisiones oportunas correspondientes al curso 2020/21. Por tanto, resulta importante señalar que las modificaciones propuestas en la ficha oficial de la asignatura y aprobadas por el Departamento y por la Coordinación del Grado, finalmente, fueron el resultado del acomodo de dicha asignatura a dos condicionantes importantes, el primero los imperativos y necesidades de la docencia que marcaba ahora el nuevo área por primera vez, y el segundo, los propios de la alerta sanitaria.

El primero de los condicionantes ya resultaba de magnitud relevante, si se considera que, mientras la asignatura estuvo bajo la coordinación del área de Historia Contemporánea, el conjunto de los créditos se repartía a partes iguales entre esa área y el de Historia e Instituciones Económicas, asumiendo cada una de ellas la mitad de la asignatura repartida entre los aspectos de Historia Social, para la primera, y los propios de la Historia Económica, para la segunda. Por tanto, nuestra área asumió a partir de ese curso, por primera vez, la asignatura completa, adaptando todos sus contenidos a las directrices comunes y de conocimiento mínimo compartido que se marcan entre el conjunto de las asignaturas que engloba.

Tales directrices se aplican sobre aquellos cursos que constituyen el grueso de los créditos de la docencia del área, es decir, las asignaturas de Historia Económica impartidas como “básicas” y “obligatorias” en el primer curso de los diferentes grados ya señalados más arriba e insertos en las tres facultades también mencionadas.

De esta forma, el área imparte un mínimo de contenidos comunes en esos cursos, con idéntico nivel y adquiriendo, más allá de los especificados aparte en cada asignatura de cada grado, unas mismas competencias y destrezas consideradas propias del dominio y de la comprensión de la historia económica, sea cual sea el currículo académico.

Es el caso de la asignatura que trabajamos aquí, de cursado obligatorio en el primer año del grado y, como ya se mencionó más arriba, en el primer semestre de cada curso lectivo. Lógicamente, a ningún lector escapa que se trata, por tanto, de una materia que sufre también algunas realidades propias de nuestro sistema universitario, entre ellas la masificación, acentuada en las carreras de ciencias jurídicas y sociales. Tanto es así que la asignatura contó con una matrícula de 123 estudiantes, divididos en tres grupos, dos de mañana y otro de tarde, con 58, 23 y 42 alumnos, respectivamente. El caso del grupo de mañana más reducido es el correspondiente al que se sitúa en el Campus de Algeciras, distinto a los otros cuya docencia se imparte en el Campus de Cádiz. Condicionantes todos muy importantes a la hora de diseñar los contenidos, las clases, las prácticas y los métodos de enseñanza, que debían estar adaptados, además, a tres distintas modalidades: presencial, semipresencial y virtual, según se pudieran ir dando las circunstancias. En este sentido, cabe decir que, tal y como corresponde a una enseñanza dirigida a ofrecer el máximo de calidad posible y gracias al esfuerzo realizado la Universidad de Cádiz, las facilidades materiales, el acceso a las nuevas tecnologías y las condiciones de las aulas siempre fueron las óptimas, posibilitando un uso idóneo de las mismas.

No en vano, desde la instauración de los “Planes de Bolonia” hace 12 años, ya la Universidad española ha debido ir adaptándose a este sustancial cambio tecnológico que experimentan nuestras sociedades, incorporando plataformas digitales institucionales para diversos usos, facilitando el acceso a recursos y a formación en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), etc. Pero, también es cierto, esta implantación ha sido lenta, difícil y, en ocasiones, poco comprendida o aceptada por una buena parte del profesorado universitario. En cambio, a partir del 14 de marzo de 2020, con la declaración del Estado de Alarma por parte del Estado español, se pasó de lo que se pretendía que fuera una ordenada transformación digital de nuestras universidades a un fenómeno de verdadera revolución en ese aspecto, ante la necesidad de dar una respuesta rápida y eficaz a las nuevas circunstancias, que no debían permitir la anulación o el fracaso generalizado del curso escolar que estaba en marcha.

Lógicamente, la construcción metodológica de una ficha completa de asignatura, adaptada a distintas modalidades docentes, e incluso para el caso de que pudieran ir variando éstas a medida que fuera desarrollándose el curso, presentó una serie de condicionantes que nos obligó a diferenciarla, en gran medida, de cualquier otro programa diseñado con anterioridad en nuestra área. Tales diferencias determinarían decididamente unas nuevas sesiones pedagógicas, al menos con respecto a las que se venían impartiendo hasta ese momento. Es decir, ante nuevos entornos pedagógicos, nuevos métodos. Como ya aseveraran Grassian y Kaplowitz (2001), la nece-

sidad de configurar un programa docente específico que tenga en cuenta los factores de la institución donde se llevará a cabo, el tipo de audiencia, el objetivo a conseguir, las instalaciones y la duración del curso.

Unos contextos a los que se sumaban los requisitos impuestos por el propio profesor, muchos de ellos ya expuestos por Ken Bain (2007) y que, en resumen, tratan de conseguir el escenario idóneo para un aprendizaje significativo y duradero, en un “entorno crítico natural” y con el máximo de motivación posible por parte del alumnado. Más aún cuando el propio estudiantado también se veía fuertemente afectado por la excepcional situación. Unos estudiantes afectados en su propia adaptación a un método de aprendizaje no experimentado con anterioridad en la enseñanza primaria ni secundaria. Un método tampoco elegido y que, en muchas ocasiones, conllevaba repercusiones en su propia vida cotidiana. Por ejemplo, en aspectos tales como la vivienda, las posibilidades materiales y, en no pocas ocasiones, también en la denominada brecha digital. Este último caso en su doble aspecto, tanto el de problemas de conectividad como el de falta de formación en el uso de aplicaciones y recursos digitales. Sea como fuere, nuestra propia experiencia nos permite aseverar que los estudiantes universitarios del primer año del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz, en general, presenta un perfil caracterizado por ser muy respetuoso en clase, interesado en su propio aprendizaje -aunque sin marcarse retos o desafíos a alcanzar- que enfrenta los problemas, tiende al individualismo más que al trabajo en grupo, no competitivo, pero sí eficiente. Aparte, se ha podido comprobar que en algunos aspectos es parecido al perfil ya definido por la *Association of College and Research Libraries* de Estados Unidos acerca del manejo adecuado por parte de los estudiantes norteamericanos de la información que tienen a disposición (Díaz Guerrero, 1994 y Cortés Vera, 2006, 9-25). Es decir, poseen las capacidades para determinar la naturaleza y la extensión necesarias de la información que pretenden, acceden a ella de una manera efectiva y productiva, saben evaluar sus fuentes de una manera crítica, las incorporan a sus conocimientos y a sus valores personales, las utilizan individual y colectivamente para la consecución de un logro específico y, finalmente, entienden los problemas jurídicos y económicos que se derivan de su uso, sirviéndose de ellas de forma ética y legal. Toda una serie de destrezas que, no obstante, son desarrolladas y afinadas durante las clases, especialmente entre aquellos estudiantes que más lo necesiten.

Tanto es así que, en la medida en la que en un único curso semestral que incluye otros muchos objetivos competenciales lo permite, consideramos algunas de esas destrezas uno de los objetivos prioritarios en su formación. Y es que, en efecto, “inmersos en una sociedad de la información”, donde una ingente masa de datos puede ser consultada de forma inmediata a través de las redes digitales, parece más adecuado centrar los esfuerzos en desarrollar sus destrezas a la hora de elegir la mejor información, criticarla, tratarla, organizarla y gestionarla, e identificar su verdadera utilidad en función de los objetivos marcados (Silva, Pacheco Guerrero & Solano Carreño, 2017).

Herramientas y habilidades que podrán aprovechar en otras materias durante los siguientes años de estudio, así como en su vida cotidiana y profesional futura. En realidad, tampoco se debe olvidar que en el aula también pueden reunirse estudiantes que cursan desde el primer año de la universidad hasta el último, que aún no han podido o no han sabido adquirir esas competencias, aunque lo más común es la presencia de aquellos que se encuentran en su primer año universitario.

Al contrario, como parte del perfil habitual de este tipo de estudiante, también debe considerarse que el profesor se enfrenta a un auditorio cuyo conocimiento básico de la historia contemporánea del mundo es bastante limitado, a pesar de haber superado las etapas previas de formación en cuyos recorridos curriculares se incluyen materias con este contenido. De hecho, más allá de algunos conocimientos memorizados y poco madurados, los estudiantes suelen aprovechar para iniciarse en las formas de aprehender dicho conocimiento y de criticarlo, conscientes de que será la última oportunidad académica de recibir formación en este sentido.

Para todo ello cuentan con una ventaja que, cada año, se observa más desarrollada, como lo es su mayor capacidad de interactividad en clase y el uso exhaustivo y superior conocimiento de nuevas tecnologías, aplicaciones y búsqueda de fuentes de información. Justo a la inversa que su capacidad de aprovechar la información que pueda ser transmitida a partir de clases magistrales, destinadas a “tomar apuntes”, que ya se han demostrado ineficaces en la aprehensión de conocimientos significativos en esta nueva generación de estudiantes universitarios. Por tanto, es ahí donde la tarea del profesor ya se venía haciendo especialmente importante con anterioridad, pero que una vez sobrevenida la alerta sanitaria por la COVID-19 se acentuó notablemente. Ahora, se hacía inevitable adaptar el programa docente a unos estudiantes habituados a trabajar e interactuar en red, de manera individual más que en conjuntos, y a exponerlos a discutir sus propios avances y propuestas en clase. Por supuesto, lo anterior no escapa al necesario acomodo de las actividades y avances según la estructuración de los contenidos incluidos en el programa. Tanto es así que, precisamente, ahora más que nunca se hacía imprescindible una mayor definición de los contenidos, destrezas y competencias a adquirir por parte del alumnado para que éstos supieran en todo momento qué es lo que se está trabajando y qué tareas debía planificar para el futuro inmediato. Aparte, la orientación debe ser casi personalizada, puesto que, además de la bibliografía y materiales básicos recomendados para el estudio, la propuesta de búsqueda de nuevas lecturas, películas, documentales, conferencias en red, investigación de fuentes y documentos útiles para complementar o sustentar contenidos, etc. debe hacerse en función de las inquietudes mostradas por los alumnos en los temas que les sean más cercanos o que les provocan mayor entusiasmo.

En el caso de nuestra materia lo anterior no resulta complicado. El hecho de poder impartir la asignatura en Cádiz facilita enormemente el trabajo de incentivar al alumnado, toda vez que son numerosas las actividades que pueden proponerse y desarrollarse relacionadas con la evolución histórica de su economía, su sociedad y de sus modos de producción, en general. Desde su condición de puerta de las colonias

americanas en el siglo XVIII, hasta los procesos de reconversión de astilleros y otras industrias desde hace años, hasta la actualidad, pasando por su configuración como enclave turístico desde los años sesenta del siglo XX. Sólo por poner algunos de los ejemplos más evidentes y ceñidos a la ciudad capital, pues en otros entornos provinciales puede incentivarse al alumnado a partir de distintos aspectos tradicionales como los relacionados con la cultura del vino, la molinera, de la pesca y la industria atunera, la explotación forestal y ganadera, la salinera e, incluso, de las históricas reivindicaciones y luchas obreras y sindicales que a lo largo de los siglos XIX y XX se han producido en esta provincia.

Así, la lectura de acontecimientos cercanos, la investigación, aunque sea superficial de hechos de relevancia acaecidos en su entorno, el contacto con lugares cercanos y con documentos digitalizados que protagonizaron el devenir histórico de Cádiz y su provincia sobresale entre los métodos de captación del interés y de la atención de los estudiantes, permitiendo su mayor inmersión y el deseo de participar activamente en el desarrollo de las clases. También se ha demostrado muy útil, y no resulta difícil justo por estas circunstancias de desarrollo de la virtualidad, sustituir alguna sesión con el profesor titular de la asignatura por otra en la que un destacado especialista internacional explique en clase con mayor dominio o cercanía algunos de los temas tratados. Para ello, pueden ser invitados especialmente, haciendo uso de los distintos programas de creación de redes, conexión, movilidad e internacionalización, tales como Erasmus+ KA103 y KA107 u otros. No obstante, debido a la precipitación de los acontecimientos y estar cerradas las convocatorias de ese tipo, este curso nos servimos de nuestra amistad con algunos profesores de distintas universidades y centros de investigación, como fue el caso de la invitación al Dr. Schlez, profesor de la Universidad Nacional del Sur e investigador del CONICET de Argentina, para la explicación de la Revolución Rusa de 1917. Actividades como éstas se muestran idóneas para captar a los estudiantes, ya que les mantiene en alerta constante, atentos a las diferentes formas discursivas, enfoques y métodos de explicación, a lo que se une la atención que muestran ante acentos extranjeros y la excepcionalidad del acontecimiento docente.

Efectivamente, la organización y puesta en marcha de actividades como la anterior se han visto claramente facilitadas -y multiplicadas- a lo largo de este curso, de la mano del uso de las nuevas tecnologías en el aula. Y también a través del acceso a las plataformas docentes universitarias, como el Campus Virtual de la Universidad de Cádiz, por medio de la *Virtual Private Network* (VPN), cuando los confinamientos decretados fueron más estrictos. El uso de la importante variedad de ofimática puesta disposición del profesorado, esencialmente a través de recursos como las aulas virtuales, por medio de la aplicación Google Meet con su derecho de uso extenso adquirido por nuestra Universidad, o los más específicos de *Learning Content Management* (LCMS) -de gestión del aprendizaje-, como la herramienta *Moodle*, facilitaron considerablemente la incorporación del profesor y de los estudiantes a la nueva dinámica de trabajo. También a su participación más activa, dentro de las sesiones didácticas. Más aún, cuando el alumnado rápidamente se adaptó a la ubicación de distintos

recursos en el Campus Virtual de la asignatura, encontrando en él, entre otros materiales, un dossier con los “apuntes” de clase ya elaborados y redactados, bibliografía digitalizada a disposición, audiovisuales, enlaces a ponencias y conferencias en red, ejemplos de ejercicios, breves clases magistrales grabadas, cuestionarios de estudio y ayuda, exposiciones de los distintos temas en Power Point, así como otras prácticas y bases de trabajo para realizar en las clases virtuales. Todo un despliegue tecnológico al que, también debe recordarse, el alumnado se ajustó sin ser consultado. Una tecnología con la que están ampliamente familiarizados en la mayor parte de las ocasiones, y a la que como ya han expuesto varios autores (Sivertsen, 1993 y Spector&Strong, 2001), entre otros, el estudiante está tan habituado que no le resulta, por sí mismo, atrayente o una experiencia absolutamente nueva que pueda hacerles captar mayor interés. Sin datos objetivos todavía que avalen una posible afirmación para nuestro caso concreto, que sería más positiva u optimista, sí podemos acudir a los de Silverstein (1999), que asegura que sólo el 15% de los estudiantes norteamericanos creen que las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia mejoran la calidad de ésta. Este mismo autor señala que las facilidades informáticas conspiran contra la calidad de la enseñanza, ya que la asistencia regular a clase desciende en la medida que se generalizan actuaciones como la oferta online de temarios y actividades evaluables en las páginas web de las asignaturas.

Una merma en la asistencia que se vería acrecentada si se hicieran controles esporádicos o un seguimiento constante de la atención real del alumnado al otro lado de la pantalla, algo no autorizado en la Universidad de Cádiz por las autoridades académicas pertinentes. Estas autoridades aún hoy consideran que, ante el vacío legal persistente en esta materia, los alumnos no se encuentran respecto a los profesores y a la Universidad en una situación de especial dependencia, no pudiendo establecer controles fuera de las instalaciones y menos si estos controles tocan espacios protegidos por el derecho a la intimidad. Dicho de otra forma, desde el punto vista de la protección de la privacidad, no hay nada que justifique la captación de imágenes en el entorno del domicilio del estudiante durante la impartición de la docencia y, menos aún, sin una ley que formalmente habilite para ello. De todas formas, el descenso de la asistencia a clase no es el caso que nos ocupa, pues es fácilmente resoluble con la implantación, consentida por la universidad, de la obligatoriedad de comparecer en ellas, bajo medidas sancionadoras que afecten a la calificación. O en positivo, mediante el incentivo de su mejora valorando la participación en las sesiones lectivas, algo que sí se puede controlar a partir de la constante interacción con los alumnos durante la clase.

Sea como fuere, queremos dedicar unas palabras más al uso de las nuevas tecnologías, toda vez que estamos convencidos, firmemente, de que su dominio, así como su buena utilización suponen, ahora que todos nos hemos visto abocados a su aprendizaje y empleo, más una oportunidad de avanzar en la calidad de la enseñanza universitaria que lo contrario. Sirva de ejemplo que una de las principales ventajas que ofrece el mundo tecnificado es el acceso a nuevos e ingentes fondos bibliográficos a los que con anterioridad era difícil acceder. La edición de nuevas revistas y recursos

en red, y la explosión en la digitalización de numerosas obras que se ha experimentado en el último año así nos lo permite afirmar. De este modo, la idoneidad del profesor nunca puede cuestionarse con la aplicación de nuevos recursos sino, al contrario, ya que la abundancia de información en la red hace indispensable la figura del orientador que identifique y recomiende los mejores textos y materiales para el estudiante. En palabras de García Sorribes, “la función del docente cambia, pero no desaparece”, tratándose, sencillamente, de la renovación del método pedagógico. Ahora, ya no es tan importante trasladar la información en las sesiones lectivas, ya que ésta se encuentra online, sino enseñar a identificar, criticar y manejar dicho material.

Precisamente, el estudio de la historia contemporánea, la más cercana a nuestras vidas y con la más abundante cantidad de bibliografía, recursos, fuentes y posibilidades hacen que la anterior afirmación adquiera aún mayor sentido. Si a ello sumamos el hecho de que se trata de una materia centrada en los aspectos económicos y sociales de nuestra historia más reciente, que incluye numerosos aspectos extremadamente controvertidos y que todavía son objeto de acalorados debates historiográficos, el abundamiento en la necesidad de una guía didáctica aumenta. Es decir, la enseñanza dirigida al desarrollo de la capacidad crítica, a pensar en lo que se está aprendiendo y a orientar el conocimiento hacia la maduración personal, se convierten en los principales aportes que pueden obtenerse de una asignatura de este tipo de primer año de nivel universitario.

Para conseguir lo anterior se han experimentado métodos que, no tan novedosos en el ámbito docente universal pero sí inéditos para esta asignatura en este grado y facultad, nos permiten estudiar la evolución de la capacidad crítica y la aplicación en la práctica de los nuevos conocimientos adquiridos. Más aún cuando hemos implantado, también, un sistema de evaluación continua en la que, prácticamente, cada actividad de clase era valorada de una forma u otra. Uno de esos métodos ha sido la actuación conjunta de alumnos, por parejas, para analizar la evolución histórica de dos países a su elección. Uno de esos países debía ser cualquiera de los que habitualmente son identificados como “países desarrollados” y englobados frecuentemente en los análisis historiográficos de la evolución económica y social durante los siglos XIX y XX, como por ejemplo Gran Bretaña, Alemania o Estados Unidos, entre otros muchos. Y, por otra parte, elegir un país poco o nada tratado en nuestros planes de estudios más comunes, normalmente identificado como “subdesarrollado” o “en vías de desarrollo” y cuya información socioeconómica pueda analizarse, casi únicamente, a través de datos y fuentes primarias aportados por instituciones oficiales internacionales o de esos propios países, además de fuentes periodísticas, documentales u orales que pudieran encontrarse.

Para realizar el proyecto por parejas se programó, en la propia clase de forma virtual, para su elaboración tanto en las horas aplicables por créditos de trabajo en casa, como para sesiones prácticas y teóricas en el aula virtual, de forma que pudieran avanzar mientras contaban, también, con la guía y apoyo del profesor. Éste, con constante presencia virtual durante las sesiones, explicaba algunos de los elementos imprescindibles para el trabajo, cómo conseguir su realización y solucionar dudas

que, de forma natural, espontánea y particularmente, iban surgiendo mientras los alumnos investigaban y avanzaban en sus proyectos. Un trabajo por parejas que, al final del curso, debieron exponer oralmente y acompañados de una presentación visual al resto de sus compañeros, exigiendo además el cumplimiento de los habituales requisitos formales, como el empleo de un método de citación bibliográfica y de fuentes, la corrección escrita, una conveniente utilización de los elementos estéticos, etc.

De esta forma, creemos, el aprendizaje a partir de un proyecto de análisis comparativo de dos ejemplos de caso, intencionadamente diversos o incluso enfrentados, de construcción de la propia información y aplicando sobre ella los contenidos ya disponibles y explicados en clase, aportan un valor añadido al proceso de aprendizaje. Con ello, estamos convencidos, la adopción por parte del alumnado de nuevas destrezas, de la captación de herramientas de obtención de información veraz muchas veces desconocidas para ellos, y la maduración crítica de lo aprehendido resulta en un aprendizaje final significativo.

Por supuesto, en la elección de las actividades a desarrollar en el trabajo comparativo de la evolución histórica socioeconómica de distintos países, así como de los temas específicos a tratar, jugaron un papel protagonista las decisiones y los objetivos marcados por el profesor. En nuestro caso, como se ha expuesto, el fin último es tratar de desarrollar la capacidad crítica y la formación de argumentos propios, pero sólidos, por parte del estudiante, más allá de la simple exposición de una relación de datos estadísticos o de información histórica encorsetada. Con ello se pretende que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de seguir avanzando en sus lecturas y estudios sobre esos países si tuvieran en algún momento el gusto o la obligación de comprender en profundidad los procesos históricos que han llevado a cada país a la situación actual económica y social en la que se encuentran en la actualidad. Más aún, si su deseo es llegar a formar su propia opinión acerca de los hechos más relevantes y controvertidos de su historia.

En definitiva, se ha tratado de dar una visión general que demuestra que las condiciones de trabajo impuestas por la alerta sanitaria debida al COVID-19, finalmente, ha servido para forzarnos a todos, profesores e instituciones académicas, a actualizar nuestra metodología docente y para abrir un enorme campo de posibilidades, más que para limitar nuestra actividad habitual. Unos nuevos retos y métodos que, estamos convencidos, han llegado, en la mayor parte de los casos, para quedarse y mejorar el desarrollo de nuestras asignaturas y maneras de enseñanza, más que como acontecimientos circunstanciales.

3.4.2. Bibliografía

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Universidad de Valencia.

- Carvajal Beatriz, M., Sánchez Rodríguez, C. & Ibarra Mogollón, M. L. (2017). “La evaluación en educación superior mediada por tecnología. Concepciones y prácticas docentes”, en Juan Silva Quiroz, *Educación y tecnología: una mirada desde la investigación y la innovación*. Santiago de Chile: Centro de Innovación e Investigación en Educación y Tecnología (CIET), 73-76.
- Cortés Vera, J. J. (2006). “Semejanzas y diferencias entre estudiantes norteamericanos y mexicanos como usuarios de información: una aproximación a su estudio”, en Javier Tarango, Gerardo Ascencio y Patricia Murguía (comps.), *Información sin fronteras*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 9-25.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Grassian, E.S. & Kaplowitz, J.R. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. Nueva York: Neal-Schuman Publisher.
- Silva, A. M., Pacheco Guerrero, S.M. & Solano Carreño, Á. (2017). “Estrategia metodológica para contrarrestar el uso inadecuado de internet, contenidos digitales y dispositivos electrónicos en aulas de clase mediante una política del uso de TIC”, en Juan Silva Quiroz, *Educación y tecnología: una mirada desde la investigación y la innovación*. Santiago de Chile, Centro de Innovación e Investigación en Educación y Tecnología (CIET), 45-48.
- Silverstein, Stuart (1999). *Preprogram survey of the Scientific Work Experience Program for Teachers (SWEPT)*. New York: Columbia University Press.
- Sivertsen, M. (1993). *Transforming ideas for teaching and learning science: A guide for elementary science education*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Spector, B. & Strong, P. (2001). “The culture of traditional preservice elementary science methods students compared to the culture of science: A dilemma for teacher educators”, en *Journal of Elementary Science Education*, 13 (1), 1-20.

3.5. Sincronizando: seminarios virtuales y clases presenciales en la docencia post COVID-19

Juan Antonio Rubio Mondéjar

Fernando Largo Jiménez

Juan Infante Amate

Universidad de Granada

3.5.1. Introducción

Aún no estamos en condiciones de evaluar el impacto que, en el medio y largo plazo, tendrá la crisis global provocada por el virus COVID-19 sobre la enseñanza universitaria. En el caso español, las universidades han tenido que reaccionar, condicionadas por sus limitadas capacidades presupuestarias, basándose en la entrega de sus docentes. En un plazo sorprendentemente corto, las instituciones universitarias respondieron a la primera oleada de la pandemia adaptando la docencia presencial al modo virtual; tras el verano, el curso 2020-21 se ha iniciado repleto de incertidumbre, pero también con una cierta experiencia acumulada en el manejo de la tecnología digital como herramienta para interactuar con los alumnos.

En este texto no vamos a resolver el problema de la enseñanza en el futuro. Las posiciones sobre la viabilidad y las ventajas de la universidad virtual están enfrentadas, aunque pocos profesionales del sector dudan de que se avecinan grandes cambios. El objetivo de las siguientes páginas es compartir una propuesta de clases prácticas que combina el aprendizaje sincrónico con el asincrónico, el trabajo en el aula con la conexión vía internet y la reflexión de los alumnos en su casa. Una propuesta que implica la colaboración entre docentes de distintas universidades, para ofrecer a los estudiantes las principales ideas y tendencias sobre cuestiones que forman parte del temario de las asignaturas, con un formato que se aleja de la clase magistral tradicional y que garantiza la interacción, al tiempo que refuerza las competencias del alumnado. Se trata de una experiencia que nace de la necesidad, pero que también plantea ventajas para adaptarse a una realidad post pandemia.

El capítulo se estructura en cuatro apartados, incluyendo esta introducción. El segundo apartado se centra en el debate entre la docencia presencial y los sistemas híbridos con elementos virtuales, y en las nuevas perspectivas que ha abierto la crisis sanitaria. El tercero está dedicado a explicar la experiencia práctica que se ha desarrollado en un conjunto de asignaturas del área de Historia Económica de la Universidad de Granada durante el primer semestre del curso 2020-2021, experiencia en la que nos hemos servido de seminarios virtuales articulados a través de la plataforma Google Meet. El último apartado constituye unas reflexiones sobre la práctica implementada, así como sobre la relación entre la enseñanza virtual y la formación universitaria.

3.5.2. Enseñanza virtual en el planeta COVID

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que inició su andadura en 1999, señaló como uno de sus principales objetivos la transformación de las metodologías docentes. Desde entonces no solo han ocurrido grandes avances en la mayoría de las áreas de conocimiento científico, sino que la introducción de nuevas tecnologías y medios de comunicación ha provocado importantes transformaciones en las formas en que los miembros de la sociedad se relacionan entre sí. Evidentemente, estos cambios científicos, tecnológicos y sociales han tenido su reflejo en la enseñanza universitaria. Sin embargo, puede cuestionarse el alcance y la profundidad de la adopción de las nuevas metodologías, en parte debido a las resistencias de un modelo de enseñanza y evaluación que, a grandes rasgos, se remonta a los orígenes de la universidad occidental.

No cabe duda de que, en los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido en las clases universitarias. Por poner un ejemplo, en el anterior (XIII) Encuentro de Didáctica de la AEHE, celebrado en 2018, se dedicaron dos sesiones completas a reflexionar sobre la aplicación práctica de las nuevas tecnologías en la docencia de Historia Económica, hablándose de wikis, gamificación, plataformas virtuales, apps, o realización de contenido visual⁶². A pesar del interés de este tipo de experiencias, y dejando la Historia Económica para volver a la reflexión general sobre la enseñanza universitaria, hay que valorar si realmente se trata de acciones puntuales atribuibles a profesores más dinámicos o abiertos a las TIC, y no de transformaciones estructurales en la Universidad. En cualquier caso, la irrupción de la pandemia en el curso 2019-2020 ha obligado incluso a los docentes más remisos a participar en experiencias de enseñanza virtual. De ahí que algunas voces hayan planteado que las restricciones a la docencia presencial han actuado como catalizador de la adopción de nuevas tecnologías en el aula⁶³. Como toda crisis, la pandemia puede verse, por tanto, como una oportunidad; en este caso para acelerar la transición hacia sistemas de enseñanza semipresenciales o de b-learning⁶⁴.

A pesar de que, como decíamos en la introducción, aún es pronto para evaluar las consecuencias de la adaptación de la docencia universitaria frente a la crisis sanitaria en la que todavía nos encontramos, ya se han publicado numerosos estudios que permiten incluso realizar comparaciones internacionales (ej. Crawford *et al.*, 2020;

62. Los textos de estas sesiones (6 y 7), en Molina de Dios *et al.* (2018).

63. Una reflexión crítica sobre la cuestión en García-Peñalvo y Corell (2020).

64. El concepto de blended learning o b-learning ha sido desarrollado en las dos últimas décadas, y se basa en la combinación de docencia presencial y actividades formativas realizadas online. Véase, por ejemplo, Keengwe and Agamba (2015) o Tucker *et al.* (2017).

Tejedor *et al.*, 2020; Aguilera-Hermida *et al.*, 2021; Djajadikerta *et al.*, 2021). Estos trabajos reflexionan sobre las diversas respuestas que las universidades de distintos países del mundo han ofrecido a la pandemia, si bien la apuesta mayoritaria ha sido por ajustar la docencia a un modelo basado en la virtualidad⁶⁵.

En España, ante el inicio del curso 2020-2021, el Ministerio de Universidades elaboró una serie de recomendaciones a la comunidad universitaria que se basaban en el concepto de “presencialidad adaptada”⁶⁶. Diferentes expertos han criticado este concepto, por ser una propuesta político-administrativa y prácticamente inexistente en el ámbito de la investigación sobre educación, pero también han reconocido que la recomendación en la que se asumió ha permitido un cierto nivel de coordinación a la actuación de las Universidades españolas (Area-Moreira *et al.*, 2021). En esencia, la presencialidad adaptada o “modelo híbrido rotatorio”, asumida para reducir la presencialidad ante el riesgo de contagio, sería una variante nacional del modelo de b-learning, pero manteniendo la enseñanza basada en la exposición de conocimientos del profesor al alumno, desarrollada de manera síncrona en los mismos horarios que las clases presenciales a través de medios digitales que permiten que el profesor y el docente no se encuentren en el mismo espacio físico. A pesar de que, a grandes rasgos, la experiencia puede caracterizarse como exitosa, se ha tratado de una respuesta coyuntural, que no plantea transformaciones sustanciales a corto y medio plazo, una vez se haya superado la pandemia. Sin embargo, la transición momentánea a la virtualidad ha servido para impulsar el debate sobre la necesidad de incorporar nuevas metodologías, basadas en la tecnología digital, a los procesos de aprendizaje.

La pandemia no ha conformado la “sociedad red” en la que estamos insertos⁶⁷. Esta estructura social, en la que se superponen distintas redes locales y globales basadas en las TIC, se ha desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX. En lo que respecta a los procesos de formación, la sociedad red ofrece la oportunidad de que las personas sean protagonistas de la construcción de su propio conocimiento. Esto plantea un desafío al sistema educativo universitario tradicional, en el que el profesor ejerce de mero expositor o transmisor de conocimientos; ahora, el docente puede

65. También señalan el impacto que la adaptación a sistemas virtuales o semipresenciales ha tenido sobre estudiantes y profesores, no solo en el plano educativo, sino en el de las relaciones sociales y en el de la salud mental.

66. “Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19”, disponible en: https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Recomendaciones_del_Ministerio_de_Universidades_para_adaptar_curso.pdf

67. El término “sociedad red” fue popularizado hace varias décadas por el sociólogo M. Castells, que ha ocupado el cargo de Ministro de Universidades español durante la pandemia. Sobre distintas aplicaciones del concepto, véase, por ejemplo, Castells (2017).

convertirse en instrumento del aprendizaje autónomo del alumno. Se trata, por tanto, de un cambio en el paradigma educativo, que pasa a estar centrado en la persona que aprende (González-Sanmamed et al., 2018). En el nuevo contexto, el profesor debe diseñar y dirigir el proceso de aprendizaje, al tiempo que adquiere nuevas capacidades y habilidades de enseñanza (Burbules, 2012).

En la sociedad red, en la que una ingente cantidad de información circula por diferentes canales, el proceso de aprendizaje puede enriquecerse significativamente, haciendo un uso adecuado del b-learning. Las universidades españolas disponen hace años de “aulas virtuales”⁶⁸, de características más o menos similares, que posibilitan la realización de actividades asíncronas, como pueden ser aquellas en las que el profesor pone a disposición del alumno un recurso digital que este tiene que trabajar de manera autónoma. En menor medida se han utilizado antes de la pandemia las actividades síncronas. Un ordenador, una webcam y una conexión a internet permiten desarrollar clases virtuales, a través de una plataforma de comunicación. Las videoconferencias pueden ser en tiempo real (live streaming) o grabadas y visualizadas posteriormente por los alumnos. Las clases virtuales implican dos tipos de problemas: uno, relacionado con la brecha digital, con el desigual acceso a la tecnología y las desiguales competencias; y otro, desde el punto de vista de la metodología docente, vinculado a la mera repetición de las clases presenciales. La transición acelerada a la virtualidad ha puesto en evidencia la existencia de múltiples caras de la brecha digital. Una de las más visibles ha sido el desigual acceso a internet entre el alumnado, reflejo de las diferencias socioeconómicas del mismo. También ha sido muy visible la diferente capacitación del profesorado en relación con los sistemas informáticos y las plataformas digitales⁶⁹. Otra brecha digital considerable se ha abierto entre diferentes universidades, en función de sus recursos, pero también de su planificación estratégica en los años anteriores a la pandemia. Para que la docencia virtual se incorpore de manera permanente a la enseñanza universitaria habría que tratar, lógicamente, de reducir estas brechas digitales.

Otra cuestión importante está relacionada con la propia metodología de enseñanza. ¿Tiene sentido que las clases virtuales se limiten a ser una mera réplica de la clase presencial? Las ventajas de la clase magistral trasladadas al espacio virtual serían, en el mejor de los casos, las mismas que cuando se realizan en el aula física. Depen-

68. Sin embargo, como ya se ha mencionado, mayoritariamente la docencia universitaria en España ha seguido basándose en un modelo expositivo, con poco margen para la interacción profesor-alumno (Álvarez Álvarez, 2017).

69. Se asume normalmente que los alumnos cuentan con esas competencias o destrezas en el manejo de las TIC. En un análisis comparado de la adaptación de veinte universidades españolas a la docencia híbrida durante la pandemia se señala que solo unas pocas, entre ellas la Universidad de Granada, han implementado acciones formativas en el manejo de herramientas digitales dirigidas al alumnado; por el contrario, han abundado las dirigidas a los docentes (Area-Moreira et al., 2021).

diendo de la destreza del docente, pueden añadirse algunas más, como la mayor disponibilidad de recursos digitales, que se incorporan a la explicación de una manera mucho más fluida que en la clase presencial. Del mismo modo, los alumnos pueden seguir la exposición y complementarla con búsqueda de información adicional en la red, si bien esto también se consigue en la clase presencial cuando se permite el uso de ordenadores o dispositivos móviles. No obstante, las desventajas son mayores, incluso asumiendo un cierto nivel de destrezas digitales por parte de profesores y alumnos. Los primeros se quejan de que los estudiantes se conectan aparentemente pero no siguen las explicaciones; de una menor participación que en el aula presencial; y de estar hablando sin saber si hay alguien al otro lado de la conexión. Por otro lado, el alumnado considera que el paso a la virtualidad ha ido en detrimento de la calidad de la enseñanza, así como que el profesorado no ha adaptado su docencia al nuevo escenario virtual (Tejedor et al., 2020)⁷⁰.

3.5.3. Seminarios virtuales sobre Historia Económica

3.5.3.1. Dinámica seminarios virtuales / presenciales: el relato

En el marco de un Proyecto de Innovación Docente financiado por el plan FIDO de la Universidad de Granada⁷¹, hemos desarrollado en los últimos años un programa de seminarios en los que profesores de otras universidades eran invitados a participar en sesiones docentes en las que explicaban a los alumnos de grado y posgrado el pensamiento de un autor o una corriente “clásica”, o el estado del arte de un tópico determinado. La suspensión de la docencia presencial en el segundo semestre del curso 2019-20 obligó a cambiar el formato y adaptar el proyecto a las asignaturas del primer semestre del curso 2020-21, con la incertidumbre de un posible nuevo cierre de las aulas presenciales⁷².

Esta circunstancia ha servido para experimentar con la implementación de una práctica distinta, en la que hemos utilizado una metodología común que se combi-

70. Este trabajo también apunta a que los alumnos han percibido cómo las distintas maneras de virtualidad (no solo las clases presenciales, sino la elaboración de trabajos y actividades prácticas) han supuesto un incremento de la carga lectiva con respecto a los cursos anteriores a la pandemia.

71. PID Avanzado “Historiografía económica: autores clásicos y herramientas digitales para mejorar el conocimiento de la economía actual (2)” (2018-2020), continuación del PID Básico “Historiografía económica: autores clásicos y herramientas digitales para mejorar el conocimiento de la economía actual” (2016-2018), ambos financiados por el Plan Fido de la Universidad de Granada y coordinados por el profesor Josean Garrués.

72. En la Universidad de Granada el fin de la presencialidad se materializó a finales de octubre de 2020 mediante Orden de la Junta de Andalucía; la docencia semipresencial se retomó a mediados de abril de 2021.

naba con alternativas específicas para las distintas asignaturas que se incluían en el proyecto. Así, dividimos las actividades en dos bloques, que denominamos “Seminarios de Historia Empresarial” y “Seminarios de Historia del Trabajo”. Al primero se adscribieron las asignaturas Historia de la Actividad Comercial y el Marketing (Grado en Marketing e Investigación de Mercados, MIM) e Historia de la Empresa (Grado en Finanzas y Contabilidad, FICO), que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Al segundo, cuatro grupos de la asignatura Historia de las Relaciones Laborales (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos), de la Facultad de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. La diversidad de las asignaturas, del tamaño de los grupos y del tipo de alumnos (las de MIM y FICO son optativas de tercer/cuarto curso, mientras que las de Relaciones Laborales son obligatorias de primer año) han hecho que realicemos algunas modificaciones entre los dos bloques de seminarios, especialmente en la forma de evaluación de la actividad y del trabajo asincrónico, pero la base de la práctica ha sido la misma.

La idea principal era introducir una variante a la clase tradicional que ofrecemos habitualmente, sea ésta virtual o presencial. Las transformaciones sociales vinculadas a la cotidianidad de las nuevas tecnologías en las últimas décadas han hecho que la capacidad de un alumno para mantener la atención en la exposición de un profesor se reduzca considerablemente⁷³. No pensamos que la solución sea disminuir tanto la duración de las clases como para adaptarlas a la capacidad mínima de esfuerzo del estudiante. Pero sí que es imprescindible tratar de que se mantenga interesado y concentrado un cierto tiempo. La duración media de las clases en la Universidad de Granada es de dos horas. Tanto si el alumno está sentado en clase como si está en su casa siguiendo la presentación en *live streaming* del profesor, en esas dos horas perderá en varias ocasiones el hilo argumental de la clase magistral. En esta práctica reducimos la exposición temática a 25-30 minutos. Además, en lugar de que sea el docente habitual de la asignatura el que explica la clase correspondiente, lo hace una persona distinta, un profesor o un investigador de otra universidad, especialista en el tema concreto que se expone. El alumno recibe un doble estímulo: por un lado, le habla un rostro nuevo, diferente del docente habitual; y, por otro lado, lo hace una persona que transmite el entusiasmo propio de un ámbito en cuya investigación destaca.

73. Se ha extendido la creencia de que los alumnos pueden mantener la concentración en la explicación del profesor entre 10 y 15 minutos. Esta creencia se ha apoyado en un trabajo de Hartley y Davies (1978) que no se refería a la atención, sino a tomar apuntes, y que data de hace más de cuarenta años, antes de la generalización del uso de los dispositivos móviles y los ordenadores portátiles. Un estudio más reciente, en cambio, plantea que el periodo de atención de los alumnos depende de cuestiones como la capacidad docente del profesor (Bradbury, 2016). Una discusión sobre el mito de los 15 minutos y sus implicaciones en la planificación de la docencia universitaria puede leerse en el blog del neurobiólogo y catedrático de la Universidad de Salamanca J.R. Alonso: <https://jralonso.es/2017/09/06/el-mito-de-los-quinze-minutos-de-atencion/>

Al profesor invitado se le ha dado a elegir entre dos posibilidades: impartir una clase “tradicional”, utilizando una presentación al tiempo que habla a los alumnos por videoconferencia; o grabar un video sobre el tema a exponer, que se proyectaría en *streaming* durante la clase. El resultado, como se desprende de los datos obtenidos en la encuesta de participación, es un aumento del nivel de atención de los estudiantes. El docente encargado de la asignatura dirige el proceso de aprendizaje, ya que ha seleccionado el tema, el profesor invitado y su relación con el temario. Los profesores participantes en el proyecto o asistentes a los seminarios también pueden aprender de las capacidades y recursos docentes de los profesores invitados.

En las sesiones, que como se ha dicho son de dos horas, se han probado dos estrategias. La primera ha consistido en la intervención de un invitado (en directo o mediante una grabación), por un periodo de 25-30 minutos; a continuación, ha intervenido el segundo invitado, con una duración similar. Una vez acabadas las dos intervenciones, se ha pasado al turno de preguntas por parte de los alumnos. En la segunda modalidad, después de cada intervención de un profesor se ha abierto turno de preguntas. La experiencia de este curso es que la segunda modalidad funciona mejor: entre ponente y ponente, se puede desconectar cinco minutos, evitando así que se acumule el cansancio de los estudiantes y merme la atención. Además, dado que, en el caso de asignaturas optativas de los últimos cursos, puede producirse solapamiento con otras clases para algunos alumnos, de esta manera asisten tanto a una ponencia como a la interacción con el ponente, aunque tengan que dejar la clase en la segunda hora o se hayan incorporado después en esta segunda hora. Aunque hay docentes que ponen en cuestión la capacidad de intervenir de los estudiantes de grado, en las ocho ponencias ha habido un número de preguntas que nos ha obligado a consumir más del tiempo inicial propuesto para las mismas.

Posteriormente, una vez acabados los seminarios, empieza el trabajo asincrónico de los estudiantes. Tanto los que han asistido presencialmente a las clases como los que han seguido las ponencias desde sus ordenadores, tienen que realizar unas tareas específicas para que los docentes conozcamos el grado de aprovechamiento de la actividad. En el caso de las asignaturas de Marketing y Finanzas, se les ha pedido la redacción de un texto en el que expongan las ideas principales de las ponencias más una breve reflexión crítica, así como una valoración de la adecuación de las comunicaciones a los objetivos de las asignaturas. Para los alumnos de la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales, el trabajo ha consistido en la realización de un mapa conceptual.

3.5.3.2. Dinámica seminarios virtuales / presenciales: la praxis

El funcionamiento de la práctica se ha dividido en tres partes:

- **Primera parte: preparación de los seminarios.**

La idea principal era encontrar temas e investigadores que encajaran en el temario y en el objetivo de la asignatura. Esto significa que no se trata de seminarios de

especialistas dirigidos a especialistas. Ni de profesores que expliquen una materia en la que no sean expertos reconocidos.

Se organizaron dos Seminarios de Historia Empresarial y dos Seminarios de Historia del Trabajo. En los primeros, dirigidos a alumnos de Historia de la Empresa e Historia de la Actividad Comercial, los profesores invitados fueron Julián Cárdenas, para hablar de redes de grandes empresas; Beatriz Rodríguez Satizabal, que expondría un estudio de caso sobre la gran empresa en Colombia; Paloma Fernández, que explicaría los grandes temas de la empresa familiar; y Adoración Álvaro, que discutiría sobre los efectos de la inversión extranjera directa en el desarrollo económico.

Para los Seminarios de Historia del Trabajo, dirigidos a alumnos de la asignatura Historia de las Relaciones Laborales, se invitó a Juan José Romero, que trataría el proceso de proletarización del artesanado en los orígenes de la industrialización de Barcelona; Francisco J. Medina Albaladejo, que ofrecería una visión de largo plazo del cooperativismo como modelo alternativo de relaciones empresariales y laborales alternativo; Pablo Gutiérrez, que se centraría en el funcionamiento del mercado de trabajo en España; y Susana Martínez, que mostraría a los estudiantes la visibilización del trabajo femenino en la Historia⁷⁴.

Los ponentes, tal y como se había acordado previamente, prepararon ponencias o grabaron videos, y se comprometieron a conectarse a la sesión online para la interacción con los estudiantes.

- Segunda parte: realización de los seminarios

Los seminarios han tenido lugar en el horario lectivo de las asignaturas. En función de la coyuntura COVID-19 y de la política de las facultades en las que se desarrollaba la docencia, los seminarios han sido presenciales/virtuales (cuando las asignaturas tenían docencia híbrida rotatoria) o estrictamente virtuales (sin presencia de estudiantes en el aula). Tanto a los alumnos como a los profesores invitados y participantes en el proyecto se le proporcionó previamente una invitación personalizada a la sesión de meet (<https://meet.google.com/>), que es el espacio virtual en el que se han realizado las sesiones.

- Tercera parte: trabajo asíncrono del alumno.

Una vez terminadas las sesiones, los estudiantes tenían que realizar un trabajo que incluyera su reflexión personal sobre las ponencias y los posteriores debates. En el caso de las asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, estas prácticas complementaban otro tipo de pruebas, también de carácter práctico, que proporcionaban las calificaciones para la evaluación de la asignatura, que no cuenta con examen final. Para las asignaturas de Relaciones Laborales, los mapas conceptuales elaborados por los alumnos se sumaban a otras actividades que significaban la parte práctica de la evaluación continua.

74. La información completa sobre los seminarios se encuentra en los anexos.

3.5.3.3. Valoración de los seminarios

Los profesores participantes en el Proyecto que dio origen a la práctica (L. Chiroso, J. Garrués, J. Infante, F. Largo y J.A. Rubio) valoraron muy positivamente los seminarios, que se ajustaron a las pretensiones iniciales de la misma. El objetivo general, que era permitir a los estudiantes escuchar otras voces -e incluso otras opiniones- diferentes a las de los docentes responsables de las asignaturas, se cumplió, y las sesiones contaron con una considerable participación de los alumnos en las discusiones finales.

Sin embargo, lo fundamental era conocer la opinión de los estudiantes. Para ello se elaboraron unas encuestas que fueron respondidas por un número importante de asistentes a los seminarios. De las respuestas a estas encuestas (apéndice 2) se deduce que:

En torno a un 80% de los estudiantes considera que los seminarios les han interesado mucho y les han permitido completar sus conocimientos sobre las asignaturas.

Preguntados por el interés de los seminarios, valoran por igual, y mayoritariamente, los temas tratados y el hecho de ver y escuchar a un especialista que cuenta con un conocimiento específico. Aunque un tercio de los alumnos prefieren el formato virtual, el 45% se decantaría porque los seminarios fueran presenciales.

3.5.4. Conclusiones

Al inicio del capítulo comentábamos que no íbamos a resolver el debate entre docencia virtual y docencia presencial, sino únicamente a exponer una experiencia práctica que se ha llevado a cabo durante la pandemia. Combinando la tecnología digital de las videoconferencias (*live streaming* a través de *Google Meet*) y la transmisión expositiva de conocimientos por parte de un docente, pretendíamos conseguir una motivación extra para el alumnado. Los profesores de las asignaturas en las que se ofrecían los seminarios asumíamos las funciones de directores del proceso de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes un nuevo recurso para la adquisición de las competencias marcadas en las guías docentes. Entendíamos que, al ofrecer la visión de especialistas sobre temas concretos, hacíamos de “conectores” entre el alumnado y opiniones diversas, fomentando el conocimiento crítico, y mostrábamos la importancia de la selección de la información⁷⁵, más abundante hoy que en ninguna etapa previa de la historia. La experiencia fue muy positiva, y pensamos que, una vez superada la pandemia, puede seguir aplicándose. Aunque los alumnos, de manera mayoritaria, prefieren asistir a seminarios presenciales, el hecho de poder escuchar e

75. En este punto, la experiencia práctica se vinculaba a la teoría del “conectivismo” en el aprendizaje, desarrollada por Siemens (2005).

interactuar en el debate con personas ubicadas en otras ciudades, países o continentes, debe entenderse como una ventaja estratégica que nos brindan las TIC y que no podemos desechar.

3.5.5. Bibliografía

- Aguilera-Hermida, A. P., Quiroga-Garza, A., Gómez-Mendoza, S., Del Río Villanueva, C. A., Avolio Alecchi, B. y Avci, D. (2021). “Comparison of students’ use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey”, *Education and Information Technologies*. doi:10.1007/s10639-021-10473-8.
- Álvarez Álvarez, C. (2017). “¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado”, *REDU, Revista de docencia universitaria*, 15(2), pp. 97-112.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y San Nicolás-Santos, M. B. (2021). “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada”, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). doi:10.6018/red.450461.
- Bradbury, N. A. (2016). “Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?”, *Advances in Physiology Education*, 40(4), pp. 509-513.
doi:10.1152/advan.00109.2016.
- Burbules, N. C. (2012). “El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza”, *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 13, pp. 3-14.
- Castells, M. (ed.) (2017). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, M., Magni, P. A. y Lam, S. (2020). “COVID-19: 20 countries’ higher education intra-period digital pedagogy responses”, *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). doi:10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- Djajadikerta, H. G., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S. M., Kazemian, S., Zhang, J., Noor, A. H. M., Ismail, S., Ahmad, M. A. N., Azhar, Z., Shahbudin, A. S. M., Maradona, A. F., Yanto, H. y Wahyuningrum, I. F. S. (2021). “Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics’ Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic”, *Australasian Business, Accounting & Finance Journal*, 15(2), pp. 103-113. doi:10.14453/aabfj.v15i2.7.

- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). “La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?”, *Campus Virtuales*, 9(2), pp. 83-98. Disponible en: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). “Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior”, *PUBLICACIONES*, 48(1), pp. 11-38. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329.
- Hartley, J. y Davies, I. K. (1978). “Note-taking: A critical review”, *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(3), pp. 207-224. doi:10.1080/0033039780150305.
- Keengwe, J. y Agamba, J. J. (eds.) (2015). *Models for Improving and Optimizing Online and Blended Learning in Higher Education: IGI Global* (Advances in Higher Education and Professional Development). doi:10.4018/978-1-4666-6280-3.
- Molina de Dios, R., Tous, A., Erbina, C., López Nadal, G. y Seguí Beltrán, A. (eds.) (2018). *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Siemens, G. (2005). “Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning”, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Disponible en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). “Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador”, *Revista Latina*, (78), pp. 1-21. doi:10.4185/RLCS-2020-1466.
- Tucker, C. R., Wycoff, T. y Green, J. T. (2017). *Blended learning in action: a practical guide toward sustainable change*. Thousand Oaks, California: Corwin.

3.5.6. Anexos

Anexo 3.4.1.: Seminarios y ponentes

Seminario	Ponente	Institución	Tema	Asignatura/s
Historia Empresarial 1	Julián Cárdenas	Universidad de Valencia	Aplicación del análisis de redes para el estudio de Las grandes empresas	Historia de la Empresa / Historia de la Actividad Comercial y el Marketing
	Beatriz Rodríguez Satizabal	Queen Mary University	De empresas familiares a grupos empresariales: el caso de Colombia	
Historia Empresarial 2	Paloma Fernández	Universitat de Barcelona	Las empresas familiares en los mercados globales	
	Adoración Álvaro	CUNEF	La inversión extranjera directa y sus efectos para las economías receptoras	
Historia del Trabajo 1	Juanjo Romero	Universitat de Barcelona	La proletarianización y el artesanado de Barcelona	Historia de las Relaciones Laborales
	Francisco Medina Albaladejo	Universidad de Valencia	Cooperativismo: un modelo alternativo	
Historia del Trabajo 2	Pablo Gutiérrez	Universidad de Sevilla	El funcionamiento del mercado de trabajo en España (1959-2017)	
	Susana Martínez	Universidad de Murcia	Visibilización del trabajo de las mujeres en la Historia	

Anexo 3.4.2.: Encuestas (respuestas en %)

P.1		¿Cómo valoras los seminarios?			
Grado	NS/NC	No me han interesado	Me han interesado algo	Me han interesado	Me han interesado y me gustaría que se repitieran en otras asignaturas
FICO	6,7	0,0	3,3	36,7	53,3
MIM	9,7	0,0	6,5	45,2	38,7
RRL	15,0	3,3	8,3	44,2	29,2
Total	12,7	2,2	7,2	43,1	34,8
P. 2		¿Cuál es el grado de relación que tienen los seminarios con respecto al temario de la asignatura?			
Grado	NS/NC	Ninguno	Bajo	Alto	Muy alto
FICO	6,7	0,0	3,3	26,7	63,3
MIM	9,7	0,0	3,2	45,2	41,9
RRL	11,7	0,8	10,0	44,2	33,3
Total	10,5	0,6	7,7	41,4	39,8
P. 3		¿Te han permitido completar tus conocimientos sobre la asignatura?			
Grado	NS/NC	Nada	Muy poco	Algo	Mucho
FICO	10,0	0,0	3,3	33,3	53,3
MIM	6,5	3,2	0,0	58,1	32,3
RRL	18,3	2,5	5,8	45,0	28,3
Total	14,9	2,2	4,4	45,3	33,1
P. 4		¿Cuál de los siguientes aspectos valoras más?			
Grado	NS/NC	Los temas tratados	Escuchar a un especialista	El debate posterior	Otros
FICO	3,3	40,0	30,0	23,3	3,3
MIM	3,2	35,5	38,7	22,6	0,0
RRL	5,8	35,0	34,2	15,0	10,0
Total	5,0	35,9	34,3	17,7	7,2
P. 5		¿Prefieres el formato virtual o te habría gustado más que los seminarios hubieran sido presenciales?			
Grado	NS/NC	Virtual	Presencial	Indiferente	
FICO	3,3	33,3	53,3	10,0	
MIM	3,2	38,7	45,2	12,9	
RRL	11,7	29,2	44,2	15,0	
Total	8,8	31,5	45,9	13,8	

3.6. Experiencias didácticas de cursos de Mooc y semipresenciales de Historia del Pensamiento Económico

Estrella Trincado Aznar

Universidad Complutense de Madrid

3.6.1. Introducción

En este trabajo queremos sacar algunas conclusiones del Máster propio en pensamiento económico y empresarial, un título semipresencial que estudia el pensamiento de distintos economistas y escuelas a lo largo de la historia. El máster tiene una primera fase teórica en que el alumno realiza actividades teórico-prácticas a través del campus virtual durante 6 meses. Los profesores suben videos y textos al campus, y el alumno envía cada semana una actividad propuesta por el profesor. Posteriormente, en abril-mayo hay dos semanas presenciales con clases y debates en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM, momento en que el alumno selecciona el tutor de su trabajo de fin de máster.

El título continúa un proyecto que desde 2014-2015 hasta 2017-18 realizaron profesores de la UCM, que editaron videos cortos en Youtube para la difusión de la historia del pensamiento económico y empresarial. Se trataba de lanzar poco a poco un curso Masivo, Abierto y en Línea (MOOC). Gracias a este curso, se han creado recursos educativos en abierto reutilizables (25 videos) y que han generado una experiencia muy interesante de asignaturas semipresenciales. Muchos están publicados en <https://ucm.es/etrincado/docencia>. Este curso ha sido también una Actividad Formativa con gran éxito de matriculación en los alumnos de diferentes grados de la UCM, especialmente GADE, GECO, FBS, Doble grado de Economía-Matemáticas y Estadística. El curso se llamaba “Las ideas de los economistas, cuando tienen razón y cuando se equivocan, son más poderosas de lo que generalmente se cree” (frase de John Maynard Keynes) y se matricularon unos 300 estudiantes en total. Se pretendía hacer una actividad en la que los alumnos pudieran plantearse los grandes problemas del pensamiento económico y empresarial y resolverlos con humildad intelectual. Con ello, se buscaba una toma de conciencia tanto para los alumnos que estudian economía, como para los que quieren saber algo de los grandes éxitos y fallos de los economistas. Efectivamente, los más grandes economistas se equivocaron reiteradamente y no es posible comprender por qué si no se estudian sus teorías. Además, saber de la existencia de distintas escuelas permite conocer las ideas del otro, abriendo la ciencia al diálogo y a la tolerancia. El Máster continuaba con el movimiento en el mundo académico –tanto anglosajón como europeo– que revaloriza la historia del pensamiento económico:

- <http://www.voxeu.org/article/mainstream-economics-curriculum-needs-overhaul>
- http://www.eldiario.es/alternativaseconomicas/Rebelion-aulas-economia_6_257284288.html
- <http://hpensamientoeconomico.wordpress.com/>

El máster se presentó como un título teórico y práctico que permitía comprender los fundamentos de los distintos pensamientos y análisis económicos desde una visión histórica y comparativa entre escuelas. Era una herramienta para la investigación en economía y empresa, así como para la comprensión de los supuestos asumidos por distintas teorías económicas. La parte práctica de debates desarrollaba, además, las destrezas y habilidades que se exigen en el ámbito profesional a la hora de defender una idea. Así pues, aparte de graduados en Economía, Administración de Empresas y Finanzas, también estaba dirigido a graduados en Periodismo o en Ciencias Sociales o Tecnológicas afines a la economía. El máster ha contado con profesores de reconocido prestigio en la historia del pensamiento económico tanto en España como en el mundo latinoamericano e Italia. Los profesores tienen gran experiencia en la docencia de la historia del pensamiento económico. Por último, el Máster hace una evaluación por temas a través de las herramientas del campus virtual y también se autoevalúa por medio de encuestas a los estudiantes y profesores. Precisamente, estas encuestas son las que comentaremos aquí.

3.6.2. La complejidad de la economía

Como decía Keynes, “El estudio de la economía no parece exigir ningún don especializado de un orden excepcionalmente superior” aunque realmente “el economista experto debe poseer una rara combinación de dones. Debe ser en cierta medida matemático, historiador, estadista, filósofo. Debe comprender los símbolos y hablar en palabras. Debe contemplar lo particular desde la óptica de lo general y considerar en un mismo razonamiento lo abstracto y lo concreto. Debe estudiar el presente pensando en el futuro. Ningún aspecto de la naturaleza del hombre o de sus instituciones debe quedarse al margen de su consideración. Debe ser simultáneamente decidido y desinteresado; tan distante e incorruptible como un artista y, sin embargo, a veces tan cerca del suelo como un político” (Keynes, 1951, p. 140-141).

A pesar de esa complejidad, intrínseca al saber económico, la clase magistral ha sido durante mucho tiempo la pedagogía dominante en las Facultades de economía. Ello se debe, sin duda al inmovilismo de la institución universitaria, y por ende a la dificultad de cambiar su metodología docente (Trincado, 2008, Sánchez Bayón y Trincado 2021). Pero para aprender economía se requiere de un programa de inter-

nalización del conocimiento que, como diría Piaget (1962), a través de la asimilación y acomodación produzca en el estudiante un descubrimiento significativo del aprendizaje. Para ello, es interesante la visión constructivista presentada en Beltrán y Pérez (2005) y también los principios de procedimiento o de los recursos didácticos que planteó Raths (1973). Para este último, a condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si:

1. Permite al alumno o alumna tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. Atribuye al alumno o alumna un papel activo en su realización.
3. Exige al alumno o alumna una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y lo estimula a comprometerse en ella.
4. Obliga al alumno o alumna a interactuar con la realidad.
5. Puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
6. Obliga al alumno o alumna a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etcétera, que ya conoce.
7. Si obliga al alumno o alumna a examinar ideas y sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.
8. Coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.
9. Obliga al alumno o alumna a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.
10. Obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
11. Ofrece al alumno o alumna la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.
12. Es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos y alumnas.

Estos principios han alumbrado la elección de recursos en el máster en pensamiento económico. El recurso más importante que se ha introducido es el debate, el más importante de los recursos didácticos en las ciencias sociales. Este se ha introducido especialmente en las clases presenciales, aunque también en las clases online a través de un foro. En el contexto universitario de clases presenciales, es especialmente útil la técnica “6/6” de Donald Phillips para realizar debates en grupos grandes. En ella, se divide el grupo en subgrupos compuestos por 6 personas aproximadamente para que se produzcan debates independientes durante 6 minutos, y posteriormente se obtiene una conclusión general en el grupo grande. Es interesante escoger previa-

mente en cada grupo pequeño un portavoz. Con todo ello, se aumenta la presencia de las ideas minoritarias que podrían haber quedado sepultadas por una consulta “masiva”. En este caso, es importante ir desnatando la información en la pizarra para visibilizar las ideas y poder luego analizarlas. Con el método del debate, se logra especialmente el cuarto objetivo de Raths de atribuir al alumno o alumna un papel activo.

También, el máster ha hecho uso del aprendizaje basado en problemas (ABP) – para el caso online - y el método de caso – para las clases presenciales. El ABP y el método de caso son semejantes en algunas características, pero distintos en otras. Los dos fomentan el aprendizaje colaborativo desde un punto de vista constructivista. Ambos fomentan la comprensión de los problemas de manera divergente, pueden tener soluciones abiertas y el alumno debe tomar sus propias decisiones sobre las acciones que debe emprender, por lo que ahondan en el criterio tres de Raths de exigir al alumno una investigación de ideas estimulando a comprometerse en ellas.

Pero el ABP se orienta a la solución de problemas, que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento. En este caso, se plantea el problema, y el alumno debe buscar la información para poder resolverlo en casa. El profesor se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje. En el ABP, no es necesario que los alumnos tengan conocimientos previos, sino que el alumno busca la información, facilitándose un aprendizaje autogestivo. Así, promueve el primer principio de Raths de permitir al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.

En el método de caso, sin embargo, previamente se han impartido unos conocimientos teóricos de los que se plantea un caso real. Este método se ha utilizado en las clases presenciales, después del conocimiento proporcionado por las clases virtuales. En este caso, se hace una descripción general de cada uno de los problemas, y se buscan soluciones en el aula mediante la reflexión y el consenso. Después, se hace un contraste con un método teórico, se evalúa y se aplican los resultados. En este método, los alumnos deben dar sus opiniones en relación al tema, tiene un sentido de aplicación y facilita la generación de los conceptos integrados. En la economía, se lleva usando desde antaño el método en la Universidad de Harvard (Camacho 2011). El método de caso, en particular, promueve el décimo principio de Raths, al obligar a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.

3.6.3. Autoevaluación del máster

El máster realizó encuestas que muestran que, aunque el aprendizaje online fue muy satisfactorio, la parte presencial fue fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, presentamos las encuestas de un curso, y hemos comprobado que ha sucedido lo mismo en otros cursos.

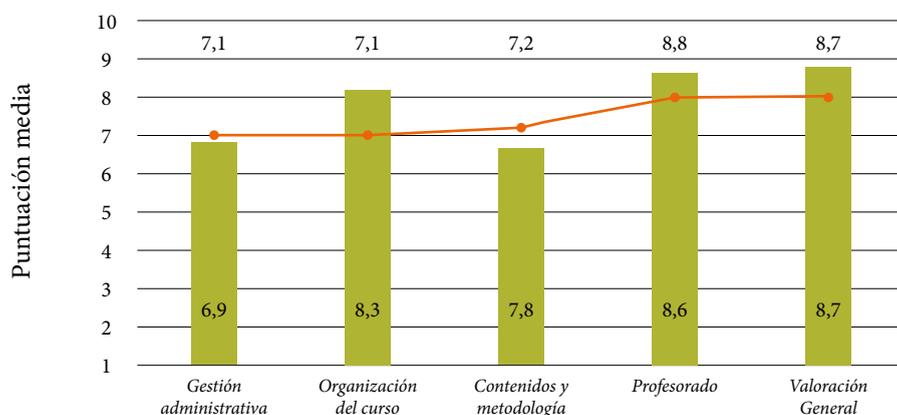
VALORACIÓN MEDIA DE LOS DISTINTOS ITEMS (ESCALA 1-10)

GESTIONES ADMINISTRATIVAS	Media	Resp.	Media Global
Proceso de preinscripción.	7,8	5	7,2
El proceso de matrícula.	7,2	5	7,0
El procedimiento del pago de las tasas.	5,8	5	7,2
ORGANIZACIÓN DEL CURSO	Media	Resp.	Media Global
La información previa recibida a través de la web.	8,2	5	6,8
El horario del curso.	9,2	5	7,7
La duración del curso en relación a los objetivos y contenidos del mismo.	8,0	5	7,3
El aula donde se impartieron las clases.	8,2	5	7,0
El espacio virtual donde se a desarrolladoel curso.	8,0	5	6,9
CONTENIDOS Y METODOLOGÍA	Media	Resp.	Media Global
Estrutturación y pertinencia de los contenidos.	7,6	5	7,3
La materia se a tratado con la profundidad que se esperaba.	7,0	5	6,9
Cumplimiento del programa del curso.	8,0	5	7,8
Utilidad y adecuación de la documentación o materiales didacticos entregados.	8,0	5	7,3
Los medios técnicos utilizados (videos,transparencias,etc.).	8,2	5	7,4
La metodología utilizada.	7,8	5	7,2
La evaluación del curso.	8,6	5	7,3
La gestión de las prácticas externas.	7,0	1	6,5
Satisfacción con las prácticas externas realizadas.	-	0	7,1
PROFESORADO	Media	Resp.	Media Global
Dominio de la materia.	8,4	5	8,4
Capacidad de comunicación y capacidad didactica.	8,8	5	7,9
Accesibilidad y atención proporcionada (resolución de dudas,tutorías, etc.).	8,0	5	7,9
Coordinación entre el profesorado	9,0	5	7,1
VALORACIÓN GENERAL	Media	Resp.	Media Global
Interés del curso para su actividad profesional.	8,6	5	8,4
Utilidad del curso para mejorar mis posibilidades de mejora profesional.	8,4	5	8,1
El curso que acabo de realizar, en su conjunto, ha respondido a mis expectativas.	8,4	5	7,3
Grado de satisfacción global con el curso.	8,6	5	7,4
Volvería a elegir a la UCM para realizar otro curso.	9,6	5	7,5

OBSERVACIONES SOBRE EL CURSO

- Las clases presenciales son muy enriquecedoras, tal vez considerar aumentar las horas presenciales.
- Interesante conjunto de profesores, en general con excelente formación, de diversos países y diferentes posiciones.

RESUMEN POR APARTADOS



* Media títulos propios curso 2017-18

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS

SEXO

Hombres	60%
Mujeres	40%
EDAD MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA

41

12,6

SITUACIÓN LABORAL

Está trabajando	80%
No trabaja y no está buscando empleo	20%

TASA DE RESPUESTA : 83%

Como se ve, el máster online fue muy bien valorado por los estudiantes; sin embargo, en la parte presencial aprendieron más y de forma más significativa. La parte no presencial fue de 6 meses, la presencial de 2 semanas; sin embargo, el verdadero aprendizaje y experiencia lo tuvieron en la parte presencial. En el aprendizaje online es complicado interactuar entre los propios estudiantes. Sin embargo, en la actividad presencial el alumno descubre muchas más cosas y, especialmente, se abre a una motivación de la que carece en la actividad online. El constructivismo deja muy claro que el aprendizaje individual no puede ser igual que el colectivo. El aprendizaje individual busca reproducir contenidos del programa con tareas que refuerzan el reconocimiento y la reproducción. Siendo ello importante, el constructivismo señala que aprendemos construyendo esquemas mentales y ello requiere actividad consciente. Decía Sócrates que aprender no es un recipiente que se llena, sino una llama que se enciende. El aprendizaje es una experiencia de “darse cuenta”, comprender, advertir o enterarse de una cosa que la persona no entendía, no quería asumir o que le había pasado inadvertida. De hecho, el exceso de información únicamente nos lleva al desbordamiento, a tener un conocimiento frágil de las cosas, en palabras de David Perkins (2003), un no tener experiencias, como dice Larrosa (2003, 174). La información en sí no produce conocimiento: sólo lo produce su reflexión. Para el aprendizaje es necesario explorar diversas soluciones, lo que lleva al pensamiento divergente, para lo que es fundamental el clima del aula y moverse en la Zona de Desarrollo Próximo, tratada por Vygotski (1978) como tareas asequibles pero que suponen un reto y que, por ello, son capaces de motivar. Son tareas que se reenganchan a los conocimientos previos, creando una nueva estructura que provoca conocimiento ampliado.

Para transitar por esta ZDP, es fundamental que la evaluación tenga lo que John Biggs (1996) ha llamado alineamiento constructivo. Esto significa que los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación se definen de manera coherente (se “alinean”) para mejorar el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, si queremos lograr un aprendizaje conceptual, es posible que la evaluación por examen esté alineada con ese objetivo; pero no sucedería lo mismo si buscamos un aprendizaje procedimental o actitudinal. Igualmente, el pensamiento analítico puede desarrollarse con tareas de selección y tratamiento de la información; pero no así el pensamiento práctico y crítico o el creativo, que suponen integración y transferencia. Pero ¿cómo podemos buscar una comprensión de las relaciones y el entorno, abrir la mente a la capacidad crítica, sin una presencia en el aula?

Pongamos el caso de la evaluación. Esta tiene tres niveles. Primero, la autoevaluación, que genera un aprendizaje autorregulado (individual distribuido). La capacidad del alumno de reflexionar sobre lo que ha conseguido y aquello que no ha logrado es la piedra angular de un gran número de enunciados de competencias (Fernández, 2010). Pero la coevaluación, que busca un aprendizaje recíproco entre pares (colectivo distribuido), también debe fomentarse. La coevaluación se basa en el aprendizaje social, que lleva a que los estudiantes se motiven mutuamente en una imitación constructiva, no competitiva. La coevaluación no debe nunca ser evaluada por el profesor, debe generarse dentro de la confianza y en un clima de cooperación

para poder crear interés en el aprendizaje más allá del de la calificación del profesor (aunque en última instancia, esa curiosidad mejore las calificaciones finales). Por último, la heteroevaluación, o evaluación del profesor, logra un aprendizaje situado, marcado por determinados objetivos (es jerárquica individual). Tal y como afirma Biggs (2005), la autoevaluación y la coevaluación agudizan el aprendizaje de contenidos, y dan ocasión a que los estudiantes aprendan procesos meta cognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica. Entre los autores que defienden la autoevaluación y la coevaluación en la universidad destaca el trabajo realizado por Boud (1995).

Hay una cuarta opción de evaluación, el aprendizaje jerárquico colectivo. Éste es básico para las *soft-skills*, para el trabajo en equipo que posteriormente será evaluado por el profesor (o por un árbitro). Las actividades y juegos en equipo fomentan valores y actitudes, como la cooperación, el trabajo colaborativo o la capacidad comunicativa. Pero el aprendizaje de contenidos sólo puede lograrse rastreando los conocimientos previos – para lo que es necesaria una autoevaluación – para dirigir estos conocimientos a través de la Zona de Desarrollo Próximo al nivel del tutor.

En todo este proceso, el rol del profesor es fundamental, es un apoyo (andamiaje del estudiante), pero también debe ejercer de manager o ejecutivo, de orientador y, en última instancia, ser un estratega para lograr el máximo nivel de aprendizaje de los alumnos con cada uno de los recursos (Beltrán y Pérez, 2005).

3.6.4. Bibliografía

- Arias-Aranda, D. (1999). “Aplicación de los métodos de simulación a la docencia en administración y dirección de empresas”, *Cuadernos de Estudios empresariales*, 18, 33-49.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2005). “El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos”. *Revista de Psicología y Educación* 1(1), 79- 114.
- Biggs, J. (1996). “Enhancing Teaching through Constructive Alignment”. *Higher Education*, 32(3), 347-64.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Boud, D. (ed.) (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Routledge Falmer.
- Camacho, M. (2011). “Historias empresariales en los estudios de caso”. *Pensamiento & Gestión*, 31(31), 196–210.
- Fernández, A. (2010). “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11- 34.

- Keynes, J. M. (1951). *Essays in Biography*. New York: Horizon Press [1933].
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Piaget, J., (1962). Commentary on Vygotsky's criticisms. *New Ideas in Psychology*, 13, 325-40.
- Raths, J. A. (1971). Teaching Without Specific Objectives. *Educational Leadership*, 28(7), 714-20, Apr 71.
- Sánchez-Bayón, A., Trincado, E. (2021). "Spanish B-Schools Paradox and the accreditations system peak: when the success becomes a risk", *Revista Galega de Economía*, 30(2), 6926, 1-18.
- Trincado, E. (2008). "Autogestión y universidad: la historia de un sistema corporativo". *Empresa y Humanismo*, 11, 273-312.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University.



4

CAPÍTULO

DIDÁCTICA DE LAS CRISIS
ECONÓMICAS: DE LA PESTE NEGRA A
LAS HIPOTECAS SUBPRIME

– CONTENIDO –

1

PRAT, Marc (Universitat de Barcelona), *Las crisis en la Historia del Pensamiento Económico*.

2

SAN JULIÁN ARRUPE, F. Javier (Universitat de Barcelona); **ZABALZA ARBIZU, Juan A.** (Universidad de Alicante), *El uso de metáforas y analogías como instrumento para ilustrar las diferencias entre las diversas teorías de los ciclos y las crisis económicas*.

3

CEBREIRO, Francisco (Universidade de Santiago de Compostela); **JORGE-SOTELO, Enrique** (Universitat de Barcelona), *La didáctica de la letra de cambio: un nuevo enfoque*.

4

ÁLVAREZ, Sebastián (University of Geneva), *Banca doméstica, crisis de deuda y renegociación: el caso de México en 1982*.

5

ROLDÁN MARÍN, Alba (Universitat de Alicante), *Una práctica para aprender historia monetaria: la Gran Recesión en Europa a través de la Gran Depresión en Estados Unidos*.

6

BETRÁN, Concha; PONS, M. Ángeles (Universitat de València), *Turning points in Spanish Economic History*.

Introducción

Es indiscutible que los sucesos que se vivieron entre 2008 y 2011 no solo sacudieron los fundamentos y los compromisos de la economía global sino que también incentivaron la investigación en el terreno de la historia económica. La sociedad pasó a tomar una mayor sensibilidad por los asuntos económicos y en general, la agenda del historiador económico adquirió una mayor visibilidad. Dentro de esta nueva agenda aquellos temas que se centraban precisamente en el análisis de las coyunturas de crisis vivieron una relativa eclosión (Reinhart y Rogoff, 2009; Almunia et al. 2010; Gorton, 2012; James, 2012; Martin-Aceña et al. 2013; Comín y Hernández, 2013; Eichengreen, 2015; Tooze, 2018). Al mismo tiempo, en otros debates recientes de características más estructurales y de largo plazo, aspectos vinculados a las crisis y su significado devienen centrales: por ejemplo el rol otorgado a la Peste Negra en el desarrollo de la desigualdad en Europa (Alfani y Di Tullio, 2019).

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre las particularidades que presentan el análisis, la comunicación y la elaboración pedagógica de las crisis económicas en la docencia cotidiana. Además del eterno debate epistemológico entre su consideración como eventos puntuales -accidentes que se separan del normal funcionamiento de la economía- o como una fase consustancial a los ciclos económicos, las crisis económicas plantean una serie de particularidades que parece pertinente explorar. De un lado atraen la atención del alumnado, por otro también son terreno fecundo para la exageración y la hipérbole (James, 2012; Eichengreen, 2015).

El primer foco del capítulo lo constituyen los conceptos. El concepto de crisis se plantea aquí en su sentido más amplio, es decir, como cualquier proceso que contempla una transformación negativa de las condiciones económicas de forma abrupta. Por este motivo los análisis sobre crisis alimenticias, ecológicas, financieras, migratorias o productivas son todos ellos pertinentes, pues uno de los objetivos es señalar la especificidad o no del tema a la hora de plantear mejoras o innovaciones didácticas. Parece claro que el análisis de las crisis económicas ha sido terreno abonado para un empleo más acusado de retóricas sensacionalistas y de una serie de conceptos en algunos casos mal trasladados. Por este motivo uno de los ejes del trabajo que proponemos es la conceptualización de las crisis, los indicadores, las crisis latentes, el rol de individuos particulares, etcétera, en perspectiva docente.

En segundo lugar, el capítulo pretende también discutir las narrativas. Es posible identificar en el caso de las crisis, muy especialmente en aquellas de naturaleza financiera pero también en otras, narrativas muy marcadas y relativamente excluyentes, donde los paradigmas parecen manifestarse de manera más encontrada (Dewald, 2008). Una escuela bastante antigua tiende a identificar las crisis financieras como la actuación negativa de uno o varios sujetos. Una segunda escuela centra su atención en los instrumentos financieros nuevos como los responsables de las crisis. En este punto se pueden aproximar al primero, cuando se culpa tanto al creador como a la creación. Una tercera, aquella de naturaleza más estructuralista, tiende a identificar

las causas de la crisis en las condiciones elementales del proceso económico o incluso de la propia naturaleza, atendiendo a la evolución cíclica de las magnitudes.

Finalmente, un último tema sobre el que reflexiona el capítulo son las prácticas. Aquí proponemos explorar los dos sentidos del término: por un lado, las prácticas históricas vinculadas a la crisis y, por el otro, la preparación de material docente para la explicación de las mismas. El reto en este caso es la transmisión de conocimientos sobre áreas en las que el cambio tecnológico -entendido ampliamente- ha jugado un papel fundamental. En el caso de la historia de las crisis financieras, aunque no de forma exclusiva, es frecuente hallarse ante el reto de transmitir el funcionamiento de los diferentes instrumentos y operaciones que actúan el proceso histórico. Por otro lado, la batería analítica de la comprensión estadística de las crisis tiene una larga tradición y un fuerte significado en la práctica historiográfica que ha de ser transmitida a los alumnos. Los índices de crecimiento de la población, el comportamiento de las series de precios o la estimación de los flujos comerciales plantean no solo una serie de soluciones técnicas que deben ser transmitidas al alumnado sino también una serie de significados intrínsecos a la utilización de estas técnicas.

Francisco Cebreiro Ares

Universidad de Sevilla

Enrique Jorge-Sotelo

Universitat de Barcelona

Bibliografía

- Alfani, Guido; Di Tullio, Mateo (2019). *The Lion's share. Inequality and the rise of the fiscal state in preindustrial Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almunia, Miguel; Einchengreen, Barry, O'Rourke, Kevin; Benetrix Agustin; Rua, Gisela (2010). "From Great Depression to Great Credit Crisis: similarities, differences and lessons", *Economic Policy*, 62, 219-265.
- Comín, Francisco; Hernández, Mauro (eds.) (2013). *Las crisis económicas en España, 1300-212. Lecciones de la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewald, Jonathan (2008). "Crisis, Chronology, and the Shape of European Social History" *The American Historical Review*, 113, 4, 1031-1052.
- Einchengreen, Barry (2015). *Hall of Mirrors. The Great Depression, the Great Recession, and the uses and misuses of history*. Oxford: Oxford University Press.
- Gorton, Gary (2012). *Misunderstanding financial crisis. Why we don't see them coming*. Oxford: Oxford University Press.
- James, Harol (2012). *The creation and destruction of value. The globalization cycle*. Princeton: Princeton University Press.
- Martín-Aceña, Pablo; Martínez-Ruiz, Elena; Pons, M. Ángeles (eds.) (2013). *Las crisis financieras en la España contemporánea, 1850-2012*. Barcelona: Crítica.
- Reinhart, Carmen; Rogonoff, Kenneth (2009). *This time is different. Eight centuries of financial folly*. Princeton: Princeton University Press.
- Tooze, Adam (2018). *Crashed. How a decade of financial crises changed the world*. New York: Penguin Random House.

4.1. Las crisis en la Historia del Pensamiento Económico

Marc Prat Sabartés
Universitat de Barcelona

4.1.1. Orden cronológico y temas transversales

La asignatura Historia del Pensamiento Económico (antes llamada Historia de las Doctrinas Económicas) lleva muchos años impartándose en el último curso del grado, antes licenciatura, de Economía de la Universitat de Barcelona. Sigue siendo obligatoria y continúa enseñándose al final del grado, no como una introducción a la economía. Esta opción me parece la más adecuada, ya que nos permite a los profesores ofrecer una especie de “*making of*” de una disciplina que ya es familiar a los alumnos. Es la oportunidad para que éstos reflexionen sobre los estudios que han estado realizando en los últimos cuatro años, que se paren a pensar que aquello que han aprendido en los manuales de teoría económica no surgió de la nada, o de golpe y porrazo, sino que es fruto de un largo proceso de decantación y sedimentación. Además de descubrir el árbol genealógico de la economía ortodoxa impartida en las aulas, la economía neoclásica con algunos aditivos, también es una oportunidad para dar a conocer a los estudiantes aquellas escuelas o autores “perdedores”, las corrientes heterodoxas que han podido en algunos momentos disputar la hegemonía de la corriente clásica-neoclásica, pero que han quedado absolutamente marginadas en los planes de estudios actuales. Los alumnos acostumbran a tener un interés, hasta una preferencia, por estas corrientes alternativas, especialmente el marxismo, supongo que como reacción al discurso único que llevan escuchando durante cuatro años.

En Historia del Pensamiento Económico hay dos aproximaciones: la absolutista y la relativista. La primera considera que la ciencia económica ha experimentado un progreso a lo largo de los años y que siempre ha ido mejorando, es decir, que las teorías económicas de hoy son mejores que las de ayer y peores que las de mañana. Con esta premisa la disciplina lo que hace es descubrir cómo se ha ido construyendo la ciencia económica con el tiempo, cómo se han ido resolviendo los problemas teóricos o técnicos, siempre vistos dentro de la propia ciencia. En cambio, la visión relativista pone el foco del análisis en el entorno político, económico, social y cultural de cada autor y escuela, y en cómo han influido en su pensamiento económico. En este caso, no se trata de señalar la mejora progresiva de la disciplina, que no se da por descontada, sino en entender cómo el entorno ha influido en la ciencia económica de cada momento. Los profesores de esta asignatura en la Universitat de Barcelona optamos por combinar estas dos aproximaciones, reconociendo que la ciencia económica ha ido avanzando y que uno de los objetivos del curso es explicar cómo se ha formado el corpus teórico que se enseña en las facultades, pero a la vez contextualizando

los distintos autores y escuelas en sus respectivos momentos históricos y analizando cómo el entorno, los intereses y los marcos mentales pueden explicar determinadas opciones teóricas y de política económica.

Para los alumnos que están a punto de graduarse resulta enriquecedor ver su disciplina desde otro punto de vista, enterarse de cómo se ha formado cronológicamente y distinguir entre realidad económica y marco teórico utilizado. Esto sólo es posible si la Historia del Pensamiento Económico se ubica al final del grado, no al principio. En mi opinión, no tiene sentido utilizar esta asignatura como una introducción a la Teoría Económica, ya que entonces no se produce este juego de espejos, esta sorpresa de descubrir una dimensión nueva de algo que ya se conoce. Evidentemente, enseñar a alumnos de cuarto curso permite dar por descontados unos conocimientos previos y poder avanzar más rápido y contar más cosas.

La forma más lógica de articular una asignatura de Historia del Pensamiento Económico es la del orden cronológico, como en general todas las asignaturas de historia. Es verdad que a nivel de máster quizás puede ser conveniente organizar la asignatura por temas (metodología, crecimiento, cuestiones monetarias, ...), pero cuando hay que dar una primera visión panorámica de la historia de la disciplina creo que es imprescindible seguir el orden cronológico. Los alumnos a lo largo de la carrera ya han analizado la economía por temas, estudiando la micro, la macro, dentro de ésta la balanza de pagos, la política fiscal, la monetaria, el crecimiento a largo plazo, etc. Precisamente lo que aporta nuestra asignatura es la perspectiva histórica. En nuestro caso concreto, empezamos por los escolásticos medievales, continuamos con los mercantilistas, seguimos con los preclásicos, clásicos, marginalistas, etc., hasta llegar a principios del siglo XXI.

Sin embargo, creo que una de las cosas interesantes de esta asignatura es poder hacer análisis transversales, enfrentando o haciendo dialogar autores y escuelas distintos y distantes en el tiempo, en torno a unos mismos temas. Al fin y al cabo, los economistas de distintas épocas y tendencias se han enfrentado a los mismos problemas y han repetido o contrarrestado argumentos de otros economistas anteriores. Así la teoría del valor será una preocupación que ya apuntará en los escolásticos y abarcará a preclásicos, clásicos y marginalistas; la importancia de la manufactura, o la preeminencia de la agricultura, enfrentará a mercantilistas y a fisiócratas; y la política de comercio exterior será caballo de batalla de los clásicos contra los mercantilistas y de los historicistas contra aquéllos. Por lo tanto, a lo largo del curso, el profesor puede anticipar temas que se volverán a ver más adelante, recordar puntos de vista distintos vistos anteriormente, señalar influencias, contraposiciones y matizaciones entre escuelas y autores. Por ello es tan deseable que haya un solo profesor por curso, ya que sólo así uno sabe lo que ha dicho anteriormente y puede hacer exactamente las referencias sin riesgo a que los alumnos se pierdan.

De estos temas transversales que aparecen recurrentemente a lo largo de la asignatura, el de las crisis económicas es uno de ellos. En el curso de Historia del Pensamiento Económico que impartimos en la Facultad de Economía y Empresa de la

Universitat de Barcelona dedicamos el tercio final del curso, el dedicado al periodo 1936-2008, casi exclusivamente a la macro de corto plazo. Al ser una etapa de mucha producción teórica y bastante conocida por parte de los alumnos, creemos que es mejor centrarse sólo en la macro de corto plazo. Evidentemente es una etapa que gravita en torno a la figura de John M. Keynes: él, sus partidarios de distinto signo y sus detractores. Aparte que consideramos que es uno los debates económicos más interesantes y contrastados de la teoría económica del siglo XX, su incidencia en la política económica y, por tanto, en el mundo real, lo hacen particularmente relevante. El último tercio del curso es, en definitiva, un curso sobre la incidencia de los ciclos económicos en la economía capitalista, sus causas y las recetas de política económica para evitarlas. Además, los temas inmediatamente anteriores al de Keynes son la Escuela Austríaca y Schumpeter. En el primero se hace referencia, entre otras cosas, a la teoría de los ciclos económicos de Hayek, mientras que en el segundo la dinámica de las innovaciones como motor del crecimiento y las fluctuaciones del capitalismo constituye su contenido principal. Así pues, de los catorce temas de los que consta el programa, los seis últimos están en gran medida dedicados a las crisis económicas.

Evidentemente, el tema de los ciclos económicos, de la posibilidad que haya crisis en las economías de mercado y de sus causas, también aparece en otros temas anteriores del curso. De manera explícita, en la controversia entre Malthus y Ricardo en torno a la Ley de Say, o en la visión de Marx de las crisis como una consecuencia de las contradicciones en el modo de producción capitalista. También indirectamente, cuando se discute sobre la neutralidad del dinero, desde las primeras versiones de la teoría cuantitativa de los miembros de la Escuela de Salamanca, pasando por los mercantilistas y clásicos; o cuando se cree en el homo economicus y se asume información perfecta, o al menos en la gestión racional de la información disponible o, por el contrario, cuando se es muy escéptico ante todo ello.

4.1.2. Distintas teorías de las crisis económicas a lo largo de la historia

Un primer debate entre economistas es si en la economía de mercado es posible la crisis o, más bien, si más allá de un problema coyuntural, puede haber crisis de sobreproducción o subconsumo. Como es bien conocido, este debate enfrentó a dos colegas de la Escuela Clásica, David Ricardo y Thomas Malthus, en torno a la ley de Say (Roncaglia, 2006, pp. 213-279). Mientras que el primero estaba convencido de que el economista francés tenía razón en afirmar que toda oferta generaba su propia demanda y que, por tanto, en una economía de mercado no podía haber un problema macroeconómico de insuficiencia de demanda, el segundo pensaba que las crisis de sobreproducción eran un peligro real que había que resolver. Aunque algún otro economista clásico como Sismondi dio la razón a Malthus, la mayoría de esta escuela creyó a Ricardo y, como dijo Keynes muchos años después, “Ricardo conquistó a In-

glaterra de una forma tan cabal como la Santa Inquisición a España” (Keynes, 2003; p. 61). Es decir, durante más de cien años el problema de los ciclos económicos, de la posibilidad de las crisis, desapareció de la economía clásica y neoclásica. Ésta última centró su atención en la micro de corto plazo, es decir, en explicar el equilibrio espontáneo en una economía de mercado, dados unos recursos.

Algunos autores no pertenecientes al *mainstream* sí abordaron la existencia de los ciclos económicos y sus causas. Para Marx los ciclos eran una de las expresiones de las contradicciones internas del modo de producción capitalista, por la gran capacidad de producción que había desarrollado el sistema de fábrica y su dependencia de los mercados, a los que saturaba, llevando a una caída de los precios y a la paralización de la producción. Joseph Schumpeter, aunque firme partidario de la economía del mercado y del *laissez-faire*, consideraba que la economía neoclásica erraba al centrarse en los equilibrios y las continuidades, cuando lo más importante que había pasado en la economía de los anteriores 150 años había sido las grandes revoluciones tecnológicas que habían significado auténticas rupturas productivas. En el capitalismo los ciclos eran la norma, el cambio tecnológico era el motor del crecimiento y se producía en oleadas. Lo que explicaba la prosperidad del capitalismo no era la competencia perfecta y los beneficios normales, sino el afán de unos beneficios extraordinarios que hacían que el empresario innovador se arriesgara y así moviera la frontera de las posibilidades tecnológicas (Schumpeter, 1957, 2002).

Friedrich von Hayek consideraba que en la economía de mercado se producía un orden espontáneo donde ahorradores e inversores se encontraban y se ponían de acuerdo en función de los plazos de ahorro deseados por unos y los horizontes de maduración de sus proyectos de inversión por otros. En función del volumen y plazo de ahorro disponible en la sociedad, los empresarios emprendían métodos más o menos indirectos de producción, con tiempos de espera más o menos largos y mayores o menores incrementos de la productividad. Lo único que podía estropear esta armonía era la existencia del dinero fiduciario y de un sistema bancario que podía determinar artificialmente el tipo de interés y engañar a los inversores: con una expansión monetaria los tipos bajaban y los empresarios emprendían métodos productivos más indirectos, que requerían más inversión y que, en el futuro, aumentarían más la producción. Como esta bajada de los intereses no respondía a un aumento del ahorro, la mayor inversión no coincidía con un menor consumo presente y se generaba una euforia económica en el corto plazo. En el largo plazo, cuando las nuevas inversiones empezaban a generar más producción, no había un mayor consumo correspondiente y se producía una crisis. En resumen, el mercado en sí no era inestable, tendía al equilibrio; era la manipulación monetaria la que generaba euforias y depresiones, es decir, el ciclo. Por supuesto, el tratamiento de las crisis sólo podía ser dejar que todo lo que había subido artificialmente cayera y evitar en el futuro cualquier estimulación monetaria y crediticia (Hayek, 1996).

Obviamente, fue Johan Maynard Keynes quien dio un giro de 180 grados al tratamiento de las crisis por parte de la economía dominante (Keynes, 2003). Fue ne-

cesaria la peor depresión económica del capitalismo, la de los años 1930s, para que los economistas neoclásicos cayeran del caballo y se dejaran convencer por el cada vez más heterodoxo Keynes de que las bajas expectativas de beneficios de los empresarios, dominadas por los *animal spirits*, podían llevar a la economía de mercado a un equilibrio con desempleo, que las crisis por insuficiencia de demanda no sólo eran posibles sino probables, y que para volver al pleno empleo era más eficaz la intervención del Estado que los mecanismos de ajuste automáticos del mercado. La expansión monetaria era necesaria pero muchas veces insuficiente y, por tanto, se debía aplicar una política fiscal expansiva, es decir, de déficit público, para estimular la demanda agregada y acabar con el paro.

El triunfo de Keynes fue tan absoluto como había sido el de Ricardo más de un siglo antes; podemos decir que fue la venganza póstuma de Malthus. Los economistas neoclásicos no dejaron de creer en las curvas de indiferencia y en las funciones de oferta con pendiente positiva, pero aceptaron la macro de corto plazo keynesiana, aprendida a través del modelo IS-LM elaborado por John Hicks un año después de la aparición de la Teoría General (Hicks, 1937). Después de la Gran Depresión y de la revolución keynesiana, casi todos los economistas y políticos tenían claro que las crisis económicas eran posibles y que era responsabilidad de los gobiernos evitarlas y corregirlas. Que la época dorada del capitalismo y la ausencia de crisis financieras coincidieran con el dominio de la llamada síntesis neoclásica no debe ser del todo casualidad.

En plena era de dominio de la economía keynesiana, Milton Friedman empezó a investigar sus debilidades. Lo que mejor ejemplificaba el optimismo tecnocrático de ese periodo era la Curva de Phillips (Phillips y Leeson, 2000), que a partir de una constatación empírica definía un *trade-off* entre inflación y desempleo, lo que permitía a los gestores de la política económica escoger una combinación deseada de una y otro, y sobre todo indicaba si había que estimular la demanda (si había mucho paro y poca inflación) o reprimirla (si había mucha inflación y poco paro). A finales de los 1960s Friedman actuó de agorero y dijo que este mundo feliz en el que podía existir uno de los dos males, pero no los dos a la vez, tenía los días contados, ya que los agentes económicos -empresarios, sindicatos, consumidores- acabarían entendiendo el mecanismo y sus consecuencias y, consiguientemente, se anticiparían a los aumentos de inflación cuando vieran una política expansiva, acelerando ésta (Friedman, 1992). Friedman detectó el punto débil de las políticas de gestión de la demanda, pero además tuvo suerte, ya que a pesar de que ya había tendencias inflacionistas en Estados Unidos desde finales de los 1960s, el shock en los precios del petróleo de 1973-74 disparó la inflación e hizo saltar por los aires la Curva de Phillips y las recetas keynesianas para resolver las crisis. El péndulo de la política económica se movía de nuevo hacia la derecha, o más precisamente, hacia el liberalismo.

La visión de Friedman de que si los agentes entendían las políticas anticíclicas éstas dejaban de tener efectos fue tomada por la Escuela de las Expectativas Racionales y llevada a sus últimas consecuencias. Si Friedman había tenido que construir su edificio intelectual en el marco de la economía keynesiana, sus discípulos de Chicago

ahora ya podían ser mucho más radicales y librarse completamente de dicho marco. El sabio de Cambridge fue proscrito de muchas aulas anglosajonas durante décadas, aunque su particular revancha vendría a principios del siglo XXI con la siguiente crisis financiera. Pero ahondemos un poco más en la explicación de Friedman de por qué existen crisis económicas en el capitalismo. Ello nos obliga a conectar con dos temas que también atraviesan la Historia del Pensamiento Económico: el papel del dinero y el de la incertidumbre en economía.

A lo largo del curso se explica que la concepción de qué es el dinero y qué efectos reales tiene en la economía constituye uno de los motivos de división entre economistas. Los primeros que formularon una versión de lo que después se llamó la Teoría Cuantitativa del Dinero fueron los teólogos de la Escuela de Salamanca Tomás de Mercado y Martín de Azpilcueta, cuando relacionaron la llegada de la plata americana con el aumento de los precios (Schumpeter 1971, pp. 134-145). Todos los economistas posteriores que asumieron esta visión pensaban que el dinero era neutral, es decir, que su aumento sólo tenía efectos nominales pero no reales, es decir, subían los precios de bienes, servicios y factores, pero no aumentaba la cantidad real producida ni el empleo. Ésta era la visión mayoritaria de los clásicos que, por otra parte, ya hemos visto que pensaban que la economía tendía a estar siempre en pleno empleo, produciendo al máximo de sus posibilidades y, por tanto, que hubiese más dinero en circulación no podía aumentar la producción porque ésta ya era máxima, produciéndose solamente inflación. Los neoclásicos asumieron esta visión. Sin embargo, algunos mercantilistas habían demostrado preferencia por tener saldos positivos de la balanza comercial y entradas netas de metales preciosos, siendo ridiculizados por Adam Smith (Smith, 1994). En su afán provocador Keynes los reivindicó como precursores de su propia teoría monetaria (Keynes, 2003; pp. 316-321): el dinero no era neutral, tenía efectos en la economía real vía caída del tipo de interés y estímulo de la inversión, y el aumento de la oferta monetaria no tenía por qué trasladarse totalmente, ni mayoritariamente, en inflación, si la economía estaba lejos del pleno empleo.

En este tema, Friedman adoptó una posición intermedia (Friedman, 1968). Reconoció que el dinero no era neutral a corto plazo, de hecho atribuyó a las variaciones de la oferta monetaria las fluctuaciones del PIB. El dinero importaba (de ahí el nombre de monetarismo para su escuela), pero sólo a corto plazo. A largo plazo todo incremento del dinero por encima de la tasa normal de crecimiento de la economía se acababa convirtiendo en inflación. Friedman negaba el motivo especulación en la función de demanda de dinero, gran innovación de Keynes, y consiguientemente el carácter inestable de ésta. La demanda de dinero, como el consumo y, en general, todo lo que decidían los agentes económicos, era bastante estable, ya que éstos actuaban racionalmente a partir de la información de que disponían, y corregían sus decisiones en la medida en que la información mejoraba. No había *animal spirits* ni comportamientos de rebaño en un marco de incertidumbre, otra de las premisas de Keynes. Por lo tanto, la economía de mercado era fundamentalmente estable, pues era la suma de las decisiones de millones de *homo economicus*, y la inestabilidad venía de las fluctuaciones monetarias provocadas por las autoridades, incapaces de

generar más crecimiento a largo plazo, sólo inflación, pero culpables de que el PIB fluctuara indebidamente. El retorno al *laisser-faire* de toda la vida estaba cantado, después de 40 años de paréntesis.

Cuando Friedman construyó su teoría monetarista, antes de que los jeques árabes dispararan los precios del petróleo e insuflaran aire a las velas de su barco, él sabía perfectamente que nadie le escucharía si no era capaz con su teoría de dar una explicación de la Gran Depresión. Ésta había sido la condición necesaria de la Teoría General y del triunfo de las ideas keynesianas, y su recuerdo estaba aún tan presente en la mente de economistas y políticos que era el banco de pruebas ineludible de cualquier teoría macro de corto plazo que apareciera. Consciente de ello, abordó el reto en su Historia monetaria de los Estados Unidos junto a Anna Schwartz (Friedman y Schwartz, 1962). Según ellos, la Gran Depresión no fue consecuencia de una caída de la inversión por un empeoramiento de las expectativas de los empresarios, ni por un aumento de la preferencia por la liquidez por la caída de las expectativas bursátiles, sino de reiteradas reducciones de la oferta monetaria provocadas por continuas reducciones del multiplicador monetario, que la expansión de la base monetaria no pudo compensar. En resumen, la culpable fue la Reserva Federal por dejar caer la oferta monetaria. Aunque normalmente Friedman recriminaba a las autoridades monetarias por ser demasiado laxas, en este caso pecaron por omisión, y varias veces (si no, la reducción del PIB hubiera sido de corto plazo).

4.1.3. Conclusiones

En estas páginas he querido demostrar cómo un curso estándar de Historia del Pensamiento Económico es una oportunidad para contrastar las distintas explicaciones que los economistas han dado de las crisis económicas. Las causas de los ciclos y otros elementos relacionados, como la neutralidad del dinero o la racionalidad de los agentes económicos, aparecen reiteradamente a lo largo del curso, aunque en nuestro caso cobran un gran protagonismo en el último tercio del mismo, centrado en la macro de corto plazo de los últimos noventa años. Como profesor dedico tiempo en clase a subrayar este diálogo entre escuelas y autores, los contrastes y las coincidencias a lo largo del tiempo. También siempre procuro que en el examen aparezca alguna pregunta que obligue a los alumnos a comparar las distintas visiones que de las crisis han sostenido los economistas a lo largo de la historia.

4.1.4. Bibliografía

Friedman, M. (1968). “*The Role of Monetary Policy*”, *The American Economic Review*, 58 (1), pp. 1-17.

Friedman, M. (1992). “*Inflation and Unemployment. Nobel Memorial Lecture*” en Lindbeck, A. (ed.), *Nobel Lectures, Economics 1969-1980*. Singapore: World Scien-

tific Publishing Co.

Friedman, M. y Schwartz, A. (1962). *A Monetary history of the United States: 1867-1960*. Princeton: Princeton University Press.

Hayek, F. (1996). *Precios y producción: una explicación de las crisis de las economías capitalistas*. Madrid: Unión Editorial.

Hicks, J. R. (1937). “Mr. Keynes and the ‘Classics’: a suggested interpretation”, *Econometrica*, 5 (2), pp. 147-159.

Keynes, J. M. (2003). *Teoría General de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica.

Phillips, A. W. H. y Leeson R. (2000). *A.W.H. Phillips: Collected Works in Contemporary Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roncaglia, A. (2006). *La riqueza de las ideas. Una historia del pensamiento económico*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Schumpeter, J. A. (1957). *Teoría del desenvolvimiento económico: una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Schumpeter, J. A. (1971). *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel.

Schumpeter, J. A. (2002). *Ciclos económicos. Análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

4.2. El uso de metáforas y analogías como instrumento para ilustrar las diferencias entre las diversas teorías de los ciclos y las crisis económicas

F. Javier San Julián Arrupe
Universidad de Barcelona

Juan A. Zabalza Arbizu
Universidad de Alicante

4.2.1. El contexto educativo y el problema pedagógico

La teoría de las crisis o fluctuaciones económicas es un aspecto de la materia *Historia del Pensamiento Económico* o *Historia del Análisis Económico* que, debido a la brevedad de los programas, suele quedar relegada a un segundo plano. Cuando se estudia, su análisis se limita generalmente al periodo de entreguerras, justo en la antesala del surgimiento de la *macroeconomía*. Los textos de historia del pensamiento económico reflejan con exactitud esta circunstancia. Por ejemplo, uno de los manuales más manejados y populares en los cursos de grado en España, *Historia de la Teoría Económica y su método*, de Ekelund y Hébert, no dedica un espacio específico a las crisis económicas, sino que éstas quedan insertadas dentro de los capítulos dedicados a las distintas escuelas económicas o los principales autores (Ekelund-Hébert 2005). Los manuales que ofrecen un tratamiento diferenciado de esta cuestión, como Backhouse (1988) o Screpanti-Zamagni (1997), por citar dos manuales con traducción disponible en castellano, además de circunscribirse generalmente a un periodo de tiempo limitado, lo hacen a través de la descripción de los distintos enfoques de forma secuencial y sucesiva, generalmente concentrándose en el periodo de entreguerras. En nuestra modesta opinión, esta descripción, si bien puede resultar suficientemente completa desde la perspectiva de una materia enseñada en un curso de grado, resulta pedagógicamente limitada en cuanto que el alumno se encuentra con una “lluvia” de innumerables teorías que tratan de explicar los orígenes y mecánica de las crisis y ciclos económicos de forma individual. Tiene una obvia utilidad, en cuanto que es un punto de partida interesante para contrastar las diversas teorías de los ciclos económicos, pero omite aspectos centrales de la evolución conceptual de las crisis económicas como su periodicidad, simetría, recurrencia, regularidad, fisonomía, naturaleza cíclica y muchas otras. Por tanto, aunque es necesario que los alumnos distingan con claridad las teorías específicas, también parece necesario complementar esta explicación con un enfoque que subraye aspectos relativos a la arquitectura de las crisis económicas, destacando los elementos que acabamos de mencionar.

Este trabajo propone, sin que sea incompatible con las explicaciones descriptivas tradicionales del ciclo económico, el uso de metáforas para iluminar la evolución de la estructura de las diversas explicaciones de las crisis económicas a lo largo de los siglos XIX y XX, en el marco de las asignaturas de historia del pensamiento económico o historia del análisis económico. Además, este uso de metáforas no es simplemente un recurso pedagógico, sino que los propios economistas – como se señalará más adelante – recurrieron al lenguaje metafórico para ilustrar las diversas teorías, y por tanto estas metáforas, en la práctica totalidad de los casos que se analizan en este trabajo, tienen una naturaleza heurística. Antes de introducirnos propiamente en la materia del artículo, merece la pena una breve mención al marco epistemológico en el que se encuadra la utilización del lenguaje metafórico en economía.

4.2.2. Breves reflexiones sobre el uso de las metáforas en la enseñanza de la economía

Tradicionalmente, el uso de metáforas en la enseñanza de las disciplinas científicas era un recurso poco común en cuanto que se consideraba que el lenguaje científico debía carecer de ambigüedad con el fin de ser lo más preciso y literal posible. Las metáforas no eran sino un ornamento lingüístico que, lejos de ser un recurso ilustrativo de las teorías, conducía, en última instancia a una imprecisión en la transmisión del conocimiento. Sin embargo, las nuevas teorías sobre el uso de metáforas en la educación de las disciplinas científicas en general señalan la naturaleza cognitiva de las metáforas (Langer 2015). Esta nueva teoría, conocida como *Conceptual Metaphor Theory*, sugiere una serie de aspectos positivos en la utilización del lenguaje metafórico que brevemente resumimos a continuación. De forma quizás excesivamente simplificada, las metáforas permiten comprender un campo o dominio en términos de otro campo. El primero es conocido como dominio objetivo (también como tenor o principal), y el último como el campo fuente (vehículo, tema subsidiario, analogía). Las metáforas no son una mera forma de expresión, sino que tratan de proyectar la estructura interna de la fuente sobre el dominio principal. Además, el uso de metáforas conlleva la simplificación del conocimiento, lo cual permite organizar un fenómeno complejo en base a conceptos más simples y cuyas mecánicas son relativamente conocidas por la mayor parte del público. Naturalmente, el uso de metáforas también tiene sus limitaciones y puede llevar a confusiones respecto al funcionamiento del tenor o principal. Desde nuestra perspectiva, el más grave de todos ellos es la atribución de características o elementos al dominio objetivo que proceden del campo fuente y que se trasladan sin un análisis crítico del proceso de transferencia.

El uso de metáforas en economía ha sido un recurso utilizado para expresar conceptos, pensamientos o teorías nuevas de tal modo que la comparación de cuestiones económicas con no-económicas ha servido como instrumento para hacer más comprensible estos nuevos descubrimientos. Como McCloskey ha señalado, gran parte del vocabulario de la economía consiste en metáforas “muertas” extraídas de esferas

no-económicas (McCloskey 1998). Algo más desconocido es el uso del lenguaje metafórico para describir las crisis y los ciclos económicos, aunque, ciertamente, este fenómeno económico es uno de los que más se ha prestado a la utilización de metáforas por parte de los economistas. Por tanto, en nuestro caso particular, el lenguaje metafórico no solamente es un recurso pedagógico, sino que responde a la propia práctica de los economistas. Es decir, los propios economistas hacen uso de metáforas para transmitir aspectos que ellos consideran centrales de los ciclos económicos y por tanto el uso de metáforas tiene un innegable carácter heurístico como ya se ha adelantado. De este modo, el presente trabajo se servirá de estas mismas metáforas para explorar las posibilidades pedagógicas de las mismas para explicar las crisis económicas en el contexto de una asignatura de historia del pensamiento o análisis económico. Tal selección no es un conjunto cerrado y, por ejemplo, en el caso de las primeras explicaciones del ciclo económico, las metáforas meteorológicas como una tormenta o un huracán, son usadas paralelamente al tipo de metáforas más común en las interpretaciones de las crisis económicas de aquellos años: las metáforas médicas (Besomi 2014).

4.2.3. Las metáforas médicas como instrumento para explicar las primeras interpretaciones de las crisis por los economistas en los inicios del siglo XIX

La utilización de las metáforas médicas y en particular la analogía que compara las dificultades que atraviesan los “cuerpos comerciales” a un cuerpo enfermo cuenta con una larga tradición que se remonta a los orígenes del discurso económico. Los testimonios en la prehistoria de la ciencia económica de los siglos XVI y XVII son numerosos y desde Misselden (1623), pasando por Mun (1669), Chamberlayne (1683), Battie (1644), Defoe (1730) y muchos otros encontramos versiones distintas de esta analogía. En general, durante este largo periodo domina una analogía entre el cuerpo político y el cuerpo humano. Ambos cuerpos hay que nutrirlos, y la materia en que se sustancia tal nutrición, ya sea sangre, ya sea dinero, sostiene la vida del organismo. El ejemplo canónico de esta analogía es el *Tableau Economique* (1758) fisiócrata. Su creador, François Quesnay era un médico que había tenido contactos con Boerhaave, con quien había estudiado la circulación de la sangre en el cuerpo humano.

4.2.3.1. La enfermedad como primera metáfora de las crisis económicas en el primer cuarto del siglo XIX

En los inicios del siglo XIX las crisis comerciales empezaron a ser más frecuentes, alcanzaron unos niveles mayores de profundidad y aparecían de forma violenta en forma de “*disturbances*” o interrupciones – en muchos casos de naturaleza política. Además, no se consideraban una situación esporádica o aislada, sino que empezaban

a ser un fenómeno que se repetía. No obstante, a pesar de esta naturaleza recurrente, no se podía afirmar que fueran un fenómeno regular o periódico, aunque se empezaba a considerarse que las crisis mostraban una serie de características comunes cada vez que se producían.

Creemos que la utilización de la metáfora genérica de la enfermedad, es decir, una analogía entre crisis económica, comercial o financiera y una condición enferma del sistema económico en oposición a un estado de prosperidad o de salud, es un instrumento pedagógico muy útil para caracterizar el tipo de explicaciones de las crisis económicas en los inicios del siglo XIX, en cuanto que refleja con fidelidad las características que se han mencionado (irregularidad, recurrencia, exogeneidad, existencia de elementos comunes y otros). Por tanto, esta metáfora, al comparar dos estados del cuerpo, permite que los alumnos capten que en el sistema económico hay algo que no funciona bien y que por tanto está afectado por algún elemento que causa “*disturbances*”. Hay que tener en cuenta que en el periodo de dominio de la economía política clásica británica, se interpretaba la economía como un sistema que se encontraba en una senda de crecimiento y no dejaba espacio para la existencia de las crisis económicas. Éstas se consideraban como un fenómeno exógeno y ajeno al sistema económico. Aun reconociendo la interferencia de múltiples factores como la tecnología, la acción del estado a través de las reformas y la política económica, la apertura de nuevos mercados y muchos otros, la concepción generalizada era que el sistema se autoajustaba hasta conducirse hacia la estabilidad. Esto es muy claro en Say y Ricardo y también en autores menores. Quizás la excepción sean Malthus y Sismondi, pero no dejan de ser excepciones.

Volviendo al contenido propiamente económico de estas teorías, cabe decir que casi todas ellas se ajustan a una misma estructura o mecanismo: Crédito–especulación–“*overtrading*”). Es decir, la posibilidad de los comerciantes de pedir prestado a los bancos aumentaba su capacidad de elevar sus operaciones por encima de la que permitía su capital. Ello les facultaba hacer efectivo cualquier acuerdo comercial que consideraran ventajoso, mientras que los prestamistas también creían verse favorecidos de esta situación en cuanto que aumentaban su negocio y por tanto animaban a los comerciantes a hacer lo mismo. El resultado era un aumento de los precios y beneficios que a través del mecanismo de la especulación preparaba el camino para un aumento sucesivo de precios que a su vez acondicionaba el camino para el advenimiento de la crisis. La metáfora de las crisis subrayaba precisamente este colapso cuya raíz era la propia enfermedad, es decir, el periodo de crisis o depresión.

4.2.3.2. La crisis económica como “fiebre de especulación” en el segundo cuarto de siglo

Conforma avanza el siglo XIX, las explicaciones tienden a variar y algunas de ellas introducen un énfasis en algunos elementos como la especulación, el cual hasta ese

momento se consideraba parte del mecanismo, pero no el problema principal. McCulloch, Chalmers, Cockburn, Huskisson, Martineau e incluso autores de otras tradiciones ajenas a la británica como Boccardo, Courcelle-Seneuil o Coquelin comenzaron a focalizar sus investigaciones sobre las crisis económicas en el fenómeno de la especulación (Besomi 2011, p. 83-85).

Para explicar la estructura de estas explicaciones y la importancia de la especulación en las mismas, podemos recurrir a la metáfora de la “fiebre de especulación”. Históricamente el primero en emplearla fue John Ramsay McCulloch (McCulloch 1826). Esta metáfora, correctamente desgranada en sus componentes que aquí no explicaremos, refleja que, al igual que la fiebre, la economía experimenta un calentamiento que se autoalimenta. El calentamiento del cuerpo es no solo la manifestación más visible de la crisis, sino que forma parte de la enfermedad. Pedagógicamente, esto nos permite trasladar el énfasis hacia otra idea: el periodo de prosperidad, en contraste con las teorías de principios de siglo, es considerado parte de la fase de la enfermedad, y las crisis son el remedio inevitable.

4.2.3.3. La metáfora de la epidemia y la naturaleza acumulativa de las crisis económicas

Otra metáfora nos sirve para completar la naturaleza de las crisis económicas tal como la concebían los economistas contemporáneos en el siglo XIX. Se trata de la metáfora de la epidemia ampliamente usada por autores como Wade, el mencionado McCulloch y muchos otros autores tras la crisis de 1825 (Besomi 2011, p. 89-95).

Pedagógicamente, la metáfora de la epidemia sirve para destacar una serie de aspectos interesantes de las crisis económicas que ya fueron señalados por los economistas a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, el problema con esta metáfora es que es susceptible de iluminar múltiples aspectos de las crisis económicas y solo es útil en términos pedagógicos si logramos aislar algunos de ellos. Por ejemplo, al igual que la fiebre de especulación, la metáfora de la epidemia sirve para destacar los mecanismos de transmisión de los procesos especulativos – de individuo a individuo, o de grupo a grupo –, algo que no se contemplaba en las primeras teorías del ciclo del XIX. Esta idea del contagio es muy útil también para representar la inestabilidad del sistema económico que sufre crisis recurrentes y endógenas (el más claro ejemplo vuelve a ser McCulloch). Finalmente, esta metáfora de la epidemia incide en el carácter acumulativo (en la jerga contemporánea las catalogamos como olas, lo cual también supone un uso metafórico del lenguaje), y eso es lo que ocurre en los periodos de prosperidad por una parte y en los periodos de depresión por otra. Esto es muy claro en autores como Lord Overstone, Greene o Longfield. Este último señaló que una vez que el proceso acumulativo comienza no hay forma de detenerlo y alcanza su propia dinámica, algo que la analogía de la epidemia refleja con exactitud (Besomi 2011, p. 95).

4.2.4. Clément Juglar y la periodicidad recurrente de las crisis. Péndulo y olas marinas como metáfora de la periodicidad

Las aportaciones de Clément Juglar, y en particular su libro *Des Crises Commerciales et de leur Retour Périodique en France, en Angleterre et aux États-Unis* (1862) fueron cruciales en el desarrollo de las teorías de las crisis económicas en dos aspectos. El primero es el carácter periódico de las crisis, y el segundo, la transición de las teorías de las crisis económicas a las del ciclo económico. Desde entonces, la teoría de las crisis económicas fue relegada por una teoría más general o teoría del ciclo económico.

Los autores que empezaron a introducir estos aspectos periódicos usaron múltiples metáforas, pero, sin duda, como los expertos han señalado reiteradamente, las más adecuadas para representar el ciclo económico son las olas del mar y el péndulo (Louça 2001). Hay que tener en cuenta que ambas metáforas incluyen de una manera muy visible el concepto de periodicidad de las crisis económicas, y una periodicidad que es recurrente, pero con una recurrencia que en este caso es regular. Pero hay más: el perfil de las olas o el recorrido del péndulo no solo es regular, sino que se repite de forma periódica (Juglar señalaba un periodo de 10 años). Estas metáforas, además, en cuanto que forman parte de un mecanismo ya natural, ya artificial, permiten una analogía con la idea de que las crisis no son un conjunto de circunstancias o elementos sin relación alguna, sino que todos ellos forman parte de un único fenómeno de naturaleza compleja que abarca las crisis recurrentes, pero también los periodos de prosperidad (Besomi 2010).

4.2.5. La teoría de la gravedad de Newton como metáfora de la crisis final del capitalismo de Marx

Más que una teoría de la crisis o ciclo económico, Marx plantea en *El Capital* una teoría dinámica del desarrollo capitalista que resume en una ley, la ley de caída de la tasa de ganancia, resultado de una decreciente tasa de plusvalía y una creciente composición orgánica del capital. Naturalmente, esta ley ha dado lugar a una gran controversia teórica en la que han participado tanto economistas marxistas como no-marxistas (Desai 1974). Como David Harvey sostiene, la evidencia empírica demuestra que la tasa de beneficio, o por lo menos la masa de los beneficios, ha aumentado en las economías capitalistas y particularmente en los Estados Unidos (Harvey 2016). Los recientes trabajos de Piketty parecen corroborar esta hipótesis (Piketty 2014).

Sin embargo, los más fieles seguidores de Marx utilizan en sus trabajos una metáfora que el propio Marx empleó en *El Capital* para demostrar la validez de la teoría de caída de la tasa de ganancia aún con la evidencia empírica demostrando que la tasa de beneficio no ha caído. Se trata de la teoría de la gravedad de Newton. Esta metáfora pedagógicamente es impecable en cuanto que demuestra la generalidad de la

ley en cuanto que todos los cuerpos son atraídos por la tierra por el hecho de poseer masa. La analogía se establece con la caída de la tasa de ganancia, cuya tendencia a largo plazo, general e inevitable según Marx, acelerada por una intensificación de la lucha de clases, precipita la desaparición del sistema capitalista. Pero ¿cómo encajar esta teoría con la evidencia empírica? La metáfora de la gravedad nos ofrece también la respuesta a la falta de evidencia empírica en cuanto que el viento, construcciones, grúas, artefactos, etc. pueden retrasar la caída de un objeto, pero en el largo plazo, inevitablemente, se producirá. Algo análogo sucede con la tasa de ganancia, cuya caída puede ser retrasada por diversos motivos como el imperialismo, el colonialismo, los monopolios, las sucesivas innovaciones técnicas. Pero ello, según los fieles seguidores de Marx, no son sino retrasos pasajeros que no invalidan la teoría.

4.2.6. Metáforas sobre la teoría de las fluctuaciones económicas a fines del XIX y principios del siglo XX

Las turbulencias económicas que sufrieron las economías capitalistas tras la primera guerra mundial fueron uno de los motivos que indujeron a los economistas a situar la teoría de las fluctuaciones económicas en el centro de sus programas de investigación, superando la idea de equilibrio que emanaba de las construcciones teóricas de los primeros economistas marginalistas. La síntesis más completa desde el punto de vista de las fluctuaciones económicas es el informe que preparó Haberler para la *League of Nations* titulado *Prosperity and Depression*, en el que se recoge de forma completa el panorama de las teorías de las fluctuaciones económicas desde finales del XIX hasta 1936, año de su publicación. Haberler realiza una taxonomía completa de las teorías sub- consumistas, las teorías de la sobreinversión (en sus versiones monetaria y no-monetaria), las teorías psicológicas, las teorías basadas en factores exógenos como los ciclos agrícolas – las manchas solares de Jevons – y lo que en el periodo inmediato a la publicación de Haberler se consideraban recientes avances de la teoría, como las relaciones entre inversión y ahorro en la tradición inaugurada por Wicksell y continuada por Keynes en el *Treatise on Money* (1930), las teorías time-lag del ciclo, el análisis del atesoramiento, la preferencia por la liquidez, el multiplicador, la propensión marginal a consumir y las teorías suecas del análisis ex ante/ ex post (Haberler 1936). Sin embargo, este análisis descriptivo de la teoría de las fluctuaciones económicas deja de lado aspectos estructurales del ciclo que el uso de metáforas, a nuestro juicio, permite iluminar. Dada la inmensidad de teorías y posibles metáforas, a continuación, nos limitaremos a ofrecer tres ejemplos ilustrativos de las posibilidades pedagógicas que ofrece el uso de metáforas como medio para ilustrar elementos estructurales en la evolución de las teorías del ciclo económico. Aunque Tugan-Baranowsky formuló su teoría en una publicación en ruso en 1894, sus trabajos aparecieron en Occidente en la segunda década del siglo XX y por ello lo incluimos en esta selección.

4.2.6.1. El émbolo de Tugan-Baranowsky, una explicación marxista-heterodoxa del ciclo económico

En la tradición marxista, la idea anteriormente mencionada de la tendencia del capitalismo a su auto-destrucción a consecuencia de unas leyes internas de desarrollo dinámico, parecía que eliminaba todo espacio al análisis de los ciclos. Sin embargo, el economista ruso Mihail Tugan-Baranowsky, combinó en su tratado *Industrial Crises in England* (1894) una teoría de los mercados en la que se trazaban las condiciones de equilibrio del sistema en términos de equilibrio entre los diversos departamentos productivos (sectores, en terminología marxista) y una teoría de las crisis periódicas del capitalismo basada en la demanda y oferta de fondos prestables (Barnett 2009). Esta dualidad ha dado lugar a acalorados debates en los ámbitos teóricos del marxismo acerca de una posible síntesis de Marx y la economía política clásica. Cualquiera que fuera la polémica, nosotros estamos interesados en la descripción e interpretación del ciclo económico y en la metáfora del émbolo que utiliza el propio Tugan.

Su teoría de la crisis de los fondos prestables no solo se presta a ser representada fielmente, sino que el propio Tugan ideó una metáfora que además tiene un indudable valor heurístico: el émbolo de una máquina de vapor. El cilindro en el que se encuentra insertado el émbolo acumula la presión como consecuencia del suministro de vapor que procede de una fuente calórica. Pero no es hasta que se alcanza un determinado nivel de presión dentro del cilindro que el émbolo se pone en movimiento y a través de un mecanismo (un brazo o una biela) produce un movimiento circular o lineal que propulsa cualquier tipo de máquina. Esta metáfora es ciertamente útil desde un punto de vista pedagógico. El papel del vapor lo desempeña el crédito –los fondos prestables– elemento central de la explicación del ciclo de Tugan-Baranowsky que se acumula –lo cual genera un bajo tipo de interés que equivaldría a la presión atmosférica (pero en valores inversos) sobre el émbolo. Dadas las características caóticas y desorganizadas de la sociedad capitalista, de forma súbita se activan las inversiones que se producen, como el movimiento del brazo, de una sola vez, lo cual genera un movimiento brusco en la producción. La metáfora remarca el carácter recurrente y regular del ciclo económico y una serie de propiedades como las conexiones entre el mundo financiero y la producción de bienes a través de un mecanismo preciso, determinado y permanente. Sirve también, naturalmente, para ilustrar el carácter convulsivo de las crisis económicas.

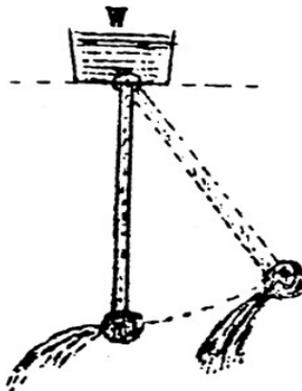
4.2.6.2. El péndulo con fricción de Ragnar Frish como representación de los ciclos económicos *schumpeterianos*

La metáfora del péndulo, como se ha mencionado con anterioridad, había sido utilizada en el siglo XIX para ilustrar las primeras teorías del ciclo económico. Sin embargo, nosotros proponemos utilizar esta metáfora tal como lo hizo el economista noruego Ragnar Frisch, uno de los padres fundadores de la econometría, para ilustrar el ciclo económico *schumpeteriano*. Durante los años 30 del siglo XX, Ragnar Frisch

mantuvo una correspondencia con J. Schumpeter, también miembro fundador de la Econometric Society, en la que discutían sobre la forma más adecuada de representar las innovaciones, el cambio y el equilibrio en el marco de la construcción de los primeros programas de investigación econométricos; es decir, una representación de los ciclos económicos y del cambio estructural. En el marco de este intercambio epistolar, Frisch desarrolló una metáfora que desde el punto de vista pedagógico es utilísima para ofrecer al alumno de historia del pensamiento económico los términos en los cuales se desarrollaba la discusión sobre el ciclo económico y el alcance de la explicación *schumpeteriana* del mismo (Louça 2001).

Frisch introdujo una analogía mecánica para explicar las crisis económicas que consistía en un péndulo con fricción y un flujo de agua fluyendo a un ritmo constante dentro de un contenedor por encima del péndulo. Un conducto conectaba este contenedor con el punto más bajo del péndulo con una válvula en la parte izquierda de la bola o cuerpo central del péndulo. El agua representa nuevas ideas, invenciones e innovaciones. De acuerdo con Frisch, estas ideas no son completamente utilizadas, sino almacenadas hasta el siguiente periodo de prosperidad (o incluso durante más tiempo, e incluso algunas moléculas pueden permanecer indefinidamente en el depósito). Y cuando son finalmente utilizadas, forman el excedente adicional de energía necesario para mantener el movimiento y prevenir la pérdida de fuerza que hubiera supuesto su desaparición. Este cuadro se podría completar teniendo en cuenta los shocks aleatorios que influyen en un impulso hacia la derecha e izquierda del péndulo distribuidos de acuerdo a una ley de azar. Desde un punto de vista mecánico, la característica peculiar del mecanismo residía en que la velocidad del péndulo variaba cuando crecía hacia la derecha y decrecía cuando se movía hacia la izquierda. En consecuencia, se trataba de un sistema que proveía con una oscilación que se auto-manténía, esto es, endógena. Frisch aplicaba esta analogía para explicar las dos diferentes fuentes del impulso: las innovaciones de carácter schumpeteriano y los shocks aleatorios. Y ello, con un detalle que aquí no describiremos, pero que sirve como metáfora magnífica para explicar el ciclo económico schumpeteriano.

Figura 1. Dibujo de Ragnar Frisch representando el péndulo con fricción.



Fuente: Louça (2001).

4.2.6.4. El keynesianismo “hidráulico” (la máquina MONIAC) como metáfora del intervencionismo keynesiano amortiguador del ciclo económico.

Como es bien conocido, a fines de los años 40 la llamada revolución keynesiana se encontraba plenamente consolidada, aunque en plena transformación hacia una síntesis teórica en el marco del modelo IS-LM. El camino emprendido por la llamada “síntesis neoclásica”, sin embargo, apuntalaba las conclusiones en el campo de la política económica que ya había apuntado Keynes en la *General Theory* (1936). Para algunos autores, ello supuso el fin de la teoría del ciclo económico en cuanto que las políticas de “*demand management*” de los años 40, eran capaces, o los “policy-makers” así lo creían, de amortiguar el ciclo económico (Magliulo 1998). Esta idea, la de la capacidad de controlar las variables macroeconómicas, queda reflejada de forma muy ilustrativa en la máquina o computadora MONIAC (Monetary National Income Analogue Computer), materialización sublime del llamado keynesianismo “hidráulico” o mecanicista y que nosotros tomaremos como metáfora perfecta para reflejar este estado de la teoría de los ciclos.

El ordenador o máquina MONIAC fue diseñada por el ingeniero/economista neozelandés Bill Phillips a fines de los años 40 y físicamente se trataba de un armazón de 2 metros de alto y 1,5 de ancho con tuberías, válvulas, tanques –perfectamente intercomunicados–, bombas sujetas con planchas de madera, en las que se introducían estímulos económicos en forma de líquido, que representaba el dinero u otra variable estimuladora de la demanda efectiva. El líquido ponía en marcha un flujo de fluidos que se extendía por todo el mecanismo tubular en un proceso mecánico que afectaba a todas las variables económicas y finalmente al nivel de renta y empleo, replicando con pretendida exactitud los modelos macroeconómicos contemporáneos. Es decir, la MONIAC representaba una metáfora de la economía basada en la lógica de fluidos para visualizar los mecanismos de la macroeconomía y tuvo una materialización práctica en cuanto que fue utilizada por algunos gobiernos como medio de predicción de las políticas económicas.

La metáfora-máquina, además de ser una representación real de la macroeconomía y haber sido utilizada en la planificación, es eficaz y muy útil para representar la idea de la posibilidad de eliminar el ciclo económico a través de las políticas monetaria y fiscal. Y naturalmente, el movimiento de los fluidos a través de válvulas y tuberías permite representar con fidelidad y de forma visible las interacciones de las variables macroeconómicas otorgando valores precisos a los parámetros.

4.2.7. Conclusión

Este trabajo no es sino un primer paso exploratorio sobre las fortalezas pedagógicas del uso de las metáforas para explicar las crisis económicas. Una característica es que las metáforas emergieron de los propios actores y por tanto formaron parte de

la estrategia divulgadora y persuasiva de los propios economistas. Desde un punto de vista pedagógico, creemos que el trabajo demuestra cómo a través de metáforas y analogías es posible iluminar aspectos de la historia de las teorías de las crisis y ciclos económicas que pasan desapercibidos en los manuales y en las explicaciones descriptivas. Entre estos aspectos generalmente relegados en los manuales destacan principalmente su recurrencia, periodicidad, carácter acumulativo, regularidad, velocidad, y muchos otros. Por tanto, resulta un instrumento con gran potencial pedagógico como instrumento de comprensión de todos estos elementos por parte de los estudiantes.

4.2.8. Bibliografía

- Barnett, Vicent (2009). “Tugan-Baranovsky as a Pioneer of Trade Cycle Analysis”, *Journal of the History of Economic Thought*, 23, 4, 443-466.
- Backhouse, R. (1988). *Historia del análisis económico moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Besomi, D. (2010). “Periodic crises”: Clément Juglar between theories of crises and theories of business cycles”, en Biddle, J.E. and Emmett, R.B. (Ed.), A Research Annual (Research in the History of Economic Thought and Methodology, Vol. 28 Part 1), *Emerald Group Publishing Limited*, Bingley, pp. 169-83. DOI: [https://doi.org/10.1108/S0743-4154\(2010\)000028A010](https://doi.org/10.1108/S0743-4154(2010)000028A010).
- Besomi, D. (2011). “Disease of the body-politick. A metaphor for crises in the history of nineteenth century economics”, *Journal of the History of Economic Thought*, 33 (1), 67-118.
- Besomi, D. (2014). “Tempests of the Business World: Weather metaphors for Crises in the Nineteenth Century”, en Baranzini, R., Allisson, F. (eds.), *Economics and other branches- In the Shade of the Oak Tree. Essays in Honour of Pascal Bridel*. London: Pickering&Chatto, pp. 291-308.
- Desai, M. (1974). *Marxian Economic Theory*. London: Gray Mills.
- Ekélund, R.B, Hébert, R.F. (2005). *Historia de la teoría económica y su método*. Madrid: McGraw-Hill.
- Langer, T. (2015). “Metaphors in Economics: Conceptual Mapping Possibilities in the Lectures of Economics”, *Procedia Economics and Finance*, 25, 308-317.
- Louça, F. (2001). “Intriguing Pendula: Founding Metaphors In The Analysis Of Economic Fluctuations”, *Cambridge Journal of Economics*, 25 (1), 25-55.

- Haberler, G. (1936). *Prosperity and Depression*. Geneva: League of Nations.
- Harvey, D. (2016). “Crisis theory and the falling rate of profit” en Subasat, T. and Weeks, J. (eds.), *The Great Meltdown of 2008: Systemic, Conjunctural or Policy-created?* Aldershot: Edward Elgar, pp. 37-54.
- Magliulo, A. (1998). *Marco Fanno e la cultura economica italiana del Novecento*. Firenze: Polistampa.
- McCloskey, D. N. (1998). *The Rhetoric of Economics*. Madison: Univ. of Wisconsin Press.
- McCulloch, J. R. (1826). “Commercial revulsions,” *Edinburgh Review*, LXXXVII, 70–93.
- Screpanti, E., Zamagni, S. (1997). *Panorama de historia del pensamiento económico*. Barcelona: Ariel.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.

4.3. De comerciantes, pagos y crisis: elementos para una unidad didáctica en torno a la letra de cambio

Francisco Cebreiro Ares
Universidad de Sevilla

Enrique Jorge-Sotelo
Universitat de Barcelona

4.3.1. Introducción

Esta comunicación propone un modelo didáctico para explicar el origen, funcionamiento y derroteros de la letra de cambio a lo largo de la historia. A partir de la experiencia docente se constata que uno de los instrumentos financieros más tradicionales, es también uno de los que presenta mayores dificultades de comprensión por parte de los alumnos. Esta dificultad superaría el ámbito de las aulas, y se vería también reflejada en la *crystalización* de un modelo descriptivo que se repite desde hace décadas en libros y artículos de investigación (Anexo 1). Al mismo tiempo, abordar esta práctica docente parece un interesante terreno de análisis para observar las implicaciones de una serie de asunciones historiográficas, así como de la relación entre la didáctica de aspectos prácticos y las concepciones económicas en el aula.

En la primera parte de la comunicación, ofrecemos una crítica al modelo historiográfico y docente actual, basada en tres frentes: i) la *visión teleológica*: según la cual, la letra de cambio evoluciona para terminar convirtiéndose en activo del mercado monetario; ii) la *visión cronológica-historicista* que parte de la letra medieval en la que intervienen cuatro actores y que se simplifica paulatinamente en su número de actores; y, iii) por último, señalamos el papel que ha jugado la tratadística y la normativa –eclesiástica y forense– en la definición del funcionamiento de la letra y en la conformación de estas dos visiones criticadas anteriormente.

En la segunda parte, proponemos un enfoque contextual y funcionalista que plantea la letra de cambio como solución al problema de intercambio entre agentes y que revisa el rol de la letra de cambio –en sus diferentes modalidades– como instrumento central del mercado monetario hasta el primer tercio del siglo XX. Haciendo abstracción relativa de la cronología, pero no de la Historia, partimos del caso de dos mercaderes –en lugar de la letra medieval a cuatro– entre los que media una serie de interacciones comerciales repetidas en el tiempo. El primer escenario que presentamos resuelve un problema de compensación de libros entre agentes conocidos. A partir de ese caso, vamos ampliando los problemas que surgen entre los agentes a medida que la relación se despersonaliza y/o internacionaliza, tratando de mostrar al alumno cómo la naturaleza de los activos financieros se adapta para resolver algunos

de los elementos del “problema fundamental del intercambio” entre agentes (Greif, 2000), así como de la relación entre la moneda-mercancía y los circuitos financieros (Vilar, 1972).

La tercera parte de la comunicación propone una serie de artículos académicos que tratan casos de estudio históricos en los que la letra juega un papel fundamental y que exponen al alumno a la identificación de las ventajas e inconvenientes de la letra en términos de seguridad y liquidez. Para ello, adaptamos episodios concretos de la Historia Financiera de Europa y de España con la finalidad de que provean al docente y al alumno de un contexto histórico concreto: los orígenes históricos del endoso y sus consecuencias (ss. XIV-XVI), la crisis financiera del fin de la *Guerra de los Siete Años* (1763) y el papel de la letra de cambio en el mercado monetario de Londres y la crisis de *Overend, Gurney and Co.* de 1866. Finalmente, se proporciona también un glosario sobre los términos más comunes en el negocio por giro de letras (Anexo 4).

4.3.2. Limitaciones de la historiografía

La historiografía económica reciente sitúa el origen de la letra de cambio en la necesidad de superar el uso del metálico debido a sus deficiencias para integrarse en el comercio medieval que las ciudades de diversos puntos de Europa comenzaban a realizar en los siglos XII y XIII (Denzel, 2010)⁷⁶. Estas deficiencias eran de dos tipos. Por un lado, la imperfección de los sistemas monetarios medievales: con diversos sistemas de cuenta, acuñación en diferentes contenidos en metal noble y la potencial arbitrariedad de los poderes locales –monárquicos, feudales o comunales–, que podían decretar eventuales re-valoraciones nominales o intrínsecas (Spufford, 1991). Por otro, el problema que presentaba en sí mismo el transporte de las especies monetarias a grandes distancias. Una segunda línea argumentativa, que está presente desde los estudios más antiguos, se asienta en otra necesidad de esta estructura mercantil vinculada al crédito: la superación de la normativa contra la usura. Desde esta perspectiva, la letra de cambio permitiría también realizar préstamos con interés gracias a la posibilidad de esconder el tipo de interés, tanto en el cambio de moneda, como en los plazos de pago (De Roover, 1953). Una tercera línea interpretativa, más reciente, asumiendo esta primera visión *bullionista*, avanza hacia consideraciones más refinadas de la teoría del *transaction costs*: no solo sería el coste de incertidumbre o transporte del dinero sino también de otros elementos como el propio servicio de crédito que se realizaba con la letra o de los instrumentos notariales. Este argumento es especialmente utilizado en la explicación de la evolución del IECC (*instrumento ex causa cambii*) a la propia letra de cambio (Kohn, 1999).

76. Esta obra presenta en su larga introducción, la más actualizada revisión sobre la letra de cambio en Europa.

La narración didáctica o explicación habitual sobre la mecánica de letra de cambio parte de la descripción utópica de cuatro mercaderes –preferentemente durante la época medieval– situados en dos ciudades distintas –preferiblemente entre Italia y los Países Bajos– que pretenden realizar un pago entre ellos, y entre estas ciudades. El cuadro es decorado con numerosas advertencias sobre la usura y la dificultad de transportar moneda a larga distancia. A partir de este punto fundacional se daban dos innovaciones. En primer término, el nacimiento del *endoso*, es decir la capacidad de que la letra superase ese círculo de cuatro personas en el que había nacido, que fuese transferible. En segundo lugar, un proceso de simplificación paulatino, por el cual el número de personas implicadas en el texto de la letra se iba reduciendo de cuatro a uno, entroncando en el siglo XIX la letra con el pagaré o cheque. Esto permite concluir que la letra era un desarrollo técnico (evolutivo) destinado a convertirse en un efecto progresivamente más líquido del mercado monetario.

Frente a ese marco, este trabajo pretende poner de manifiesto dos elementos que consideramos relacionados: en primer lugar, que dicha formulación puede no ser la más adecuada a la hora de hacer comprender a los alumnos el diverso y complejo funcionamiento de las letras de cambio, o al menos, que ese relato puede ser complementado con otro. En segundo lugar, que esta fórmula aparentemente inocua, lleva implícita una determinada forma de comprender el proceso histórico y el cambio tecnológico en la economía. Si bien no tiene por qué ser necesariamente falso, de nuevo, puede ser complementado y reevaluado a la luz de la reciente historiografía. Este doble proceso consciente, puede eventualmente colaborar en las aulas, no solo en lo que se refiere a las letras de cambio, sino como modelo de análisis de los dispositivos históricos: aunando la crítica historiográfica y la técnica financiera.

Si retomamos la historia de nuestros cuatro mercaderes, esta narración en primer lugar conlleva una *petición de principio* que está en el origen de nuestra propuesta didáctica alternativa, a saber: ¿que hacen estos mercaderes? o mejor dicho ¿cómo lo hacen? Es decir, el proceso de pago sin moneda (*cashless payment*) es previo a la propia letra, es decir, surge en lo que podemos considerar la compensación por libros (*clearing*) o el establecimiento del valor de unos productos que están comercializando dos socios en dos lugares distintos. Este aspecto que ha sido relativamente desatendido por la historiografía económica europea tiene un papel capital, en tanto en cuanto se sitúa en el origen del problema de la *formación de los precios y del cálculo de beneficios* de las compañías mercantiles en mercados pre-capitalistas. Estos dos comerciantes se encuentran en dos ciudades distintas y negocian con varios productos que constan de precios divergentes y complementarios. Con un grado mayor o menor de asociación, cada uno de los mercaderes recibe mercancías de cuenta del otro y las comercializa en su plaza, llevando una cuenta de importe y beneficio. El resultado de la liquidación de las cuentas entre ambos es un resto a favor de uno de ellos, que puede ser compensado con mercancías, dinero en efectivo o letras de cambio. La elección entre los diversos modos dependerá de la posibilidad práctica de ejecutarlos y del beneficio resultante de uno y otro modo. En este sentido, el comerciante que debe puede *lanzar* una letra a favor del acreedor o bien puede *aceptar y pagar* una letra

remitida a favor de un tercero, por su “socio” comerciante acreedor. En este sentido, la *financiarización* de la letra de cambio puede ser comprendida como una optimización del superávit generado en una cuenta mercantil de dos o más mercaderes, es decir, la obligación que uno de ellos tiene de entregar una parte de los beneficios, es empleada o solventada en un mecanismo de pago abierto a terceros.

Esto nos lleva al tercer punto, a saber, que la narración modélica que se ha tomado a la hora de interpretar la letra de cambio, y de explicarla, no ha sido tanto cómo se hacía sino cómo debía ser hecho, es decir, una vez que se desarrolla el proceso histórico-mercantil, cómo los canonistas –y esto quiere decir en época medieval los eclesiásticos– crearon una formulación que fuese compatible con el derecho canónico. Este proceso, de la *absolución* de los primeros movimientos del capitalismo ha sido explicado por Jacques Le Goff (2012). Para el derecho eclesiástico una letra necesitaba cumplir dos principios, el cambio de moneda –*permutatio pecuniae*– que salvaba la usura por la vía del cambio de moneda –que era muy habitualmente cambio de valor metálico intrínseco– y, en segundo lugar, la diferencia de espacios –*differentia loci*– no por los espacios en sí mismos como se ha comprendido muchas veces, sino por el tiempo: el cambio de ciudades era la forma legítima de incluir la variable tiempo en la ecuación. En este caso el espacio está ocultando el tiempo, el tiempo que necesita la letra para viajar de una a otra plaza es también una forma de esconder el interés. Es decir, una *letra canónica* en los dos sentidos del término *necesita* ser una letra de cuatro agentes o al menos de tres. Como los eclesiásticos eran gente bien avanzada en los tratos de sus congéneres, comprendían que el *cambium*, es decir la letra, era un *mutuum*, es decir un crédito. Se estaba facilitando dinero a quien no lo tenía y, presumiblemente, se le estaba cobrando por tal servicio.

De esta manera, el tercer factor argumentativo a la hora de componer el *topo* didáctico de la letra de cambio es el peso de la tratadística eclesiástica y jurídica, aspecto que pervive hasta la actualidad. Es curioso que en este elemento se haya mantenido por tanto tiempo una concepción historiográfica que comprende la realidad histórica según era descrita en la ley, cuando en casi todas las demás disciplinas de la historia social se ha comprendido que, especialmente cuando una determinada normativa se repetía insistentemente era, precisamente, porque se estaban haciendo las cosas de otra manera. Un argumento que puede explicar esta deriva normativa de la letra de cambio es la obra de Raymon De Roover (1953). Este célebre historiador belga, estaba especialmente interesado no solo en los mecanismos financieros sino también en el pensamiento económico. Por este motivo, la primera parte de su celebrísima obra sobre la letra de cambio no es un estudio de la letra en sí, sino de toda la tratadística jurídica alrededor de ella y el debate entre la diferencia entre el *instrumentum ex causa cambi* –forma embrionaria de la letra en una escritura notarial– y la letra. Esta tarea analítica o metodología es perfectamente válida y sumamente relevante para comprender el proceso de conceptualización de la letra de cambio, su relación con la Iglesia y con la práctica jurídica. Sin embargo, es posible que, dado el éxito de la obra entre la historiografía analista (de la Escuela historiográfica de los Annales), haya deparado un determinado modo de comprender la letra, un modo

escolástico. De esta manera, los investigadores sucesivos han comenzado siempre la comprensión y la explicación de la letra de cambio en su forma canónica, no tanto en su forma histórica.

4.3.3 Contribución propuesta

Sin perder de vista tanto los problemas interpretativos del origen de la letra de cambio – los debates entre la diversa calidad del circulante metálico, la usura y los costes de transacción– como su formulación canónica, parece que merece la pena ensayar otra forma de exponer la problemática de la letra de cambio a los alumnos. Si en la narrativa tradicional se parte de los cuatro actores –con el fin de cumplir todos los preceptos canónicos– para progresivamente simplificar el proceso hasta la forma más similar a un pagaré, es posible partir a la inversa: desde la forma de dos actores hasta una forma de cinco actores. En nuestra opinión, esta perspectiva diferente parte al menos con dos argumentos a su favor. En primer término, parece más razonable a nivel didáctico comenzar por lo simple, para llegar a lo complejo y, en todo caso, es difícil avanzar en diferentes estadios de un proceso si no se comprende el punto de partida. En el relato tradicional, se está pidiendo al alumno que comience a comprender ex nihilo. El segundo argumento, como se ha avanzado en la primera parte del trabajo, es que también tiene un sentido histórico comenzar en la relación fundamental entre dos mercaderes, pues es la que da origen fáctico a la letra.

De esta forma, y tomando prestado el punto inicial del relato tradicional, observamos a dos mercaderes (a) y (b) que mantienen correspondencia recíproca y comercializan diversos productos que obtienen del otro, desde sus diferentes lugares de asentamiento (A) y (B). En los respectivos libros de cuentas se anotan, productos, cantidades y valores, así como saldos monetarios (Anexo 2.1). Para obtener la forma canónica de cuatro actores solo necesitaríamos aumentar otro par de socios en los mismos espacios, siendo de esta forma que (d) solicitase a (a) –en la ciudad X– que (b) pagase a (c), en la ciudad Y. El cambio de moneda y el tiempo necesario para que una carta, con una letra de cambio, llegase entre ambos puntos haría el resto. Sin embargo, esto no es lo que nos interesa ahora mismo.

La letra “nace” históricamente cuando (a) emplea un saldo a su favor con (b) –o cuando (b) accede a conceder crédito a (a)– con el fin de pagar a un tercero (c) (Anexo 2.2.). Es importante señalar que, realmente, la letra de cambio por antonomasia no es la de 4 actores, como los canonistas hicieron creer a los historiadores –y a sus congéneres menos inclinados a la benevolencia monetaria– sino la letra a 3. De esta forma, una letra de cambio, también llamada en el contexto castellano libranza, es una orden de pago donde un individuo señala a otro un pago hacia un tercero. Sin embargo, en esta relación, no hay necesariamente un negocio –salvo que (b) estuvie-

se facilitando fondos que no estaban a cuenta de (a) y cobrase por ello– simplemente estaba disponiendo del “beneficio” que tenía (a), de otra forma y siguiendo su mandato.

El negocio nace, o se complica, cuando (a) y (b) llegan a la conclusión de que pueden utilizar su relación comercial recíproca previa como una plataforma para el trato financiero, es decir, cuando pueden ofrecer estos pagos a otros individuos de las respectivas ciudades. De esta manera, cuando un sujeto necesita realizar un pago a otro en una ciudad distante, puede solicitar una letra a un comerciante que tenga correspondencia con otro en aquella ciudad donde desea realizar el pago. En resumen, (d) solicita una letra de (a) en la que este da orden a (b) de pagar a (c). Esta letra solventa de una forma la necesidad de pago entre (d) y (c) (Anexo 2.3). El demandante de la letra ha entregado una cantidad de dinero que subsume el capital a transferir y el coste de la transferencia, que ahora puede remitir por correo a su acreedor en otra ciudad (c) para que pueda cobrarse al presentarla ante (b). Sin embargo, existe la posibilidad de solucionar el problema precisamente en el sentido opuesto, que (c) demande a (b) una letra que (d) debe pagar a (a), es decir que un deudor –o un acreedor– tiene siempre al menos dos formas de solventar la deuda, y las condiciones del mercado financiero internacional animarán los giros en un sentido u otro, dependiendo de que el cambio sea más favorable de una ciudad a la otra.

Finalmente, existe la posibilidad de que los espacios donde se encuentran tanto acreedores como deudores –en especial los segundos– carezcan del dinamismo financiero suficiente o, dicho en otras palabras, que sea más económico emplear pares de agentes financieros situados en centros nodales. De esta manera aparecen las letras domiciliadas, que son aquellas en las que se indica un sujeto para el pago diferente al deudor original. Es decir, que los créditos que tiene que abonar un deudor, los abonará otro en su nombre que reside en una localidad diferente. De esta forma, el acreedor (e) solicita una letra a (a) donde (c) pagará a (b) en lugar de (d), que era el deudor (Anexo 2.4). En el terreno hipotético, también es posible que la letra domiciliada lo esté en la misma localidad que el deudor, y solo cambie la persona. Por motivos lógicos, esta última tipología –donde deudor y domiciliado se encuentran en la misma ciudad– es más infrecuente y aparece solo cuando se sabe de antemano que el deudor no se va a encontrar en disposición de abonar, por ausencia u otro motivo.

Lo señalado hasta aquí restringe el giro de letras a una serie de actores conocidos entre las partes, así como a aquellos, que tienen la capacidad de solicitar a una de las partes un giro puntual. Sin embargo, la transformación de las posibilidades de la letra de cambio se encontraba en su dorso. El origen del endoso permite no solo introducir a nuevos agentes en número ilimitado durante el periodo de tiempo en el que circula la letra desde su expedición hasta su cobro, sino también operar y transformar la utilidad de la letra en el proceso. El endoso es la facultad del acreedor de la letra de transferirla a un nuevo actor, que deviene en nuevo acreedor (Anexo 2.5). Como esta acción no transforma el resto de los elementos en juego, se refleja en la cara posterior de la letra y en sentido perpendicular, de esta manera se aprovecha

el espacio y pueden aparecer múltiples endosos (Anexo 3)⁷⁷. En casos máximos se podía añadir más papel a la letra – con lacre u otro elemento– para poder continuar escribiendo endosos.

4.3.4. Propuesta de material bibliográfico de soporte para el docente

En esta sección se detallan los aspectos de cada uno de los artículos que consideramos útiles para la docencia de la letra de cambio y su evolución histórica. En primer lugar, en “Los orígenes del endoso”, de Henri Lapeyre, nos permite adentrarnos no solo en los aspectos técnicos del endoso, sino también en los debates historiográficos sobre su origen y en el resto de aspectos formales de la letra de cambio. A continuación, proponemos “Liquidity and Contagion” de Isabel Schnabel y Hyung Son Shin, que refleja el paso a la arena de los economistas, y cómo el mecanismo de la letra de cambio se manifiesta en las crisis mercantiles de finales del Antiguo Régimen. El tercer artículo, “Where it all began”, de Marc Flandreau y Stefano Ugolini ahondan en el rol de la letra de cambio como instrumento de crédito para el comercio internacional y como principal activo financiero del mercado monetario de Londres durante el siglo XIX.

4.3.4.1. Los Orígenes del Endoso

Henri Lapeyre (1955). “Los orígenes del endoso de letras de cambio en España”, *Moneda y Crédito*, 52, 3-19.

Si bien nos encontramos ante un trabajo de corte tradicional y centrado en los aspectos documentales y morfológicos de la letra, estas debilidades pueden convertirse en virtudes. En primer lugar, es un artículo que se sitúa en el debate historiográfico sobre el origen del endoso, lo que nos permite ponerlo en relación con la obra fundacional de De Roover (1953), pero sobre todo con el trabajo de Van Der Wee (1967). En segundo lugar, por su carácter paleográfico, nos permite detenernos en la explicación de los elementos de la letra e introducir al alumno en la correcta interpretación textual de los elementos constitutivos de la misma, actores y flujos: tanto de información como de dinero. Finalmente, sirve como antesala de los problemas que se tratarán en el siguiente artículo discutido: Schnabel & Song Shin (2004) en torno a la Join Liability Rule (JLR).

77. Es necesario indicar que la letra que se reproduce en el Anexo 3, cuenta en su dorso con la fórmula de haber recibido el importe y no con un endoso, pero a efectos ilustrativos estamos ante la misma mecánica.

Como indicamos, el primer objetivo de la lectura de este trabajo es introducir al alumno en el debate historiográfico que nace en la confluencia de los trabajos clásicos (Schaps, Usher y Levy-Bruhl) y la labor de la Escuela de los Annales ante la recepción de la obra de Raymond de Roover, *L'évolution de la Lettre de Change* (1953). En este sentido, también se observa una lógica de conflicto historiográfico entre la Europa del Norte y la Europa del Sur que se manifiesta en nuestro caso en torno a los orígenes del endoso en las letras de cambio. Esto es especialmente evidente en la comparación con Van Der Wee (1967). Esta lucha entre «*Laxe traditionaliste*» de italianos y castellanos frente a la «*innovation de la technique financière*» de Amberes y Londres nos permite tanto criticar el fenómeno historiográfico como adentrarnos en dos espacios aparentemente antagónicos para los autores anglosajones: el mundo del asiento de deudas de las ferias, frente de la circulación de letras de cambio. En el aspecto concreto, Lapeyre defiende la vinculación entre la cláusula orden o «girata italiana» y el endoso, aunque parece inclinarse a favor de esa diferenciación entre la esfera del giro de ferias y del giro de letras. Por su parte, Van Der Wee (1967), aunque en sus conclusiones se dobla a admitir la influencia tradicional en la creación del endoso, se centra en cómo y de qué manera se constituye un marco institucional de normativización del endoso encaminado a otorgarle una estabilidad estructural que permita la creación de un nuevo escenario. Este escenario es el que se aborda en Schnabel & Song Shin (2004).

En último término, el anexo del artículo aborda la árida y espinosa –pero indispensable– tarea de introducir al alumno en el proceso de análisis de las fuentes documentales. Este proceso puede ser complementado con otro trabajo del mismo autor, H. Lapeyre (1968) donde se diferencia de manera clara los diversos soportes documentales en los que aparece información de las letras: las propias letras originales, las transcripciones –en especial los protestos–, y las contabilidades-registros. El objetivo aquí es presentar la documentación a los alumnos para que identifiquen los diferentes actores de la letra y los circuitos.

4.3.4.1. Liquidity and Contagion

Isabel Schnabel and Hyun Song Shin (2004). “Liquidity and Contagion: The Crisis of 1763”, *Journal of European Economic Association*, 2, 6, pp. 929-968.

Este trabajo es una naturaleza sensiblemente diferente al anterior y hace al alumno transitar desde los debates de los historiadores a los de los economistas. Schanbel & Song Shin sitúan la comprensión de los mecanismos de la letra de cambio en la arena de la teoría económica y los modelos, sin renunciar a una gran comprensión del proceso histórico y sus mecanismos. De manera clara, los autores abordan la práctica de las letras en las últimas fases de la Época Moderna y en un proceso de financiación de la actividad mercantil e industrial que se desplegará en el siglo XIX.

En primer lugar, el artículo nos permite observar la lógica entre los centros y las periferias, aplicado en el sentido de las letras y la finanza europea (pp. 934-935). Aquí

se puede complementar con lo escrito sobre el tema por Braudel (1984), así como el problema más puramente de la racionalidad económica que surge en torno a los problemas de información y confianza para la inversión (FPoE), tanto en el comercio como en la producción, es decir una visión financiera de los problemas elementales del intercambio (dilemma, p. 934).

En una segunda parte, especialmente relevante para nosotros, los autores repasan la transformación de las letras en «*acceptance loans*», es decir la conversión de la letra en un mecanismo de crédito negociable y fraccionado en diversas letras (Kindleberger, 1988) así como el proceso de letras domiciliadas (p. 936), que tiene en la España del XVIII una importante réplica. Es decir, letras a pagar nominalmente sobre un importador o industrial local-periférico pero que son aceptadas al pago en un centro financiero intermediador donde se sitúa el banquero. Lo mismo que los autores identifican entre Ámsterdam-Hamburgo-Berlín, sucedió entre París-Madrid-Coruña, así como otras ciudades situadas en las provincias españolas (Zylberberg 1983).

A continuación, el trabajo nos introduce en las fases de la crisis, su territorialización y las implicaciones prácticas de la *Join Liability Rule* (JLR) que muestra cómo, en este caso, la crisis afectaría de mayor manera a la plaza intermedia (en este caso Hamburgo), que a la plaza central (en este caso Ámsterdam) y a la plaza regional (Berlín), receptora de capital. Esta lectura, que puede ser derivada de las condiciones particulares del caso, es muy relevante y puede ser estudiada en otras crisis y espacios. A esto lo podríamos denominar: *Domiciliated Credit Failure Cycle*: “crisis en el centro, pasa a la periferia, y vuelve a suceder en el centro, pero es mucho más grave en la plaza intermediadora” (ver gráfico 2, p. 944.). Finalmente, los autores realizan un interesante análisis de la relación entre los encadenamientos de las letras y su crisis financiera reflejado en los precios de los productos: «*bills-prices-model*».

4.3.4.2. Where it all began

Flandreau, M. and Ugolini, S. (2013). “Where it all began: lending of last resort at the Bank of England monitoring during the Overend-Gurney Panic of 1866”, in Bordo, M. and Roberts, W. (eds.). *The Origins, History and Future of the Federal Reserve*, Cambridge: Cambridge University Press.

Este artículo trata la organización del mercado monetario en torno a la letra de cambio aceptada por una institución financiera de renombre, lo que la dota de liquidez como medio de pago de lo que hoy llamaríamos el mercado interbancario. Una vez comprendida la importancia de la «*joint liability*» a través del artículo de Schnabel y Shin, este trabajo permite profundizar sobre la organización de un mercado monetario alrededor de un instrumento financiero de corto plazo: la «*acceptance*». Si bien Schnabel y Shin ya exponen la importancia de la «*acceptance*», en el mecanismo que describen, no existe una autoridad monetaria que vele por la estabilidad del mercado monetario de forma explícita. En este artículo se muestra la interacción entre la

«*acceptance*» y el papel del banco central (o la autoridad monetaria emisora), lo cual puede permitir al alumno comprender algunas de las similitudes (y diferencias) con las intervenciones de los bancos centrales hoy en día. Dada la naturaleza de este instrumento y la estructura particular del mercado monetario de Londres durante el s. XIX, este artículo también ayuda al alumno a entender la importancia de las “firmas” para convertir un activo financiero a corto plazo en cuasi-dinero, esto es, en un activo líquido ampliamente utilizado en el mercado monetario. Además, el caso de las «*acceptances*» también permite mostrar al alumno como éstas se utilizaban también como instrumentos del mercado monetario internacional.

Una primera parte esencial del artículo es la explicación del funcionamiento de la «*acceptance*». Esta era una letra de cambio –de hasta 90 días– cuyo pago había sido previamente “aceptado” por una casa de banca especializada («*acceptance house*») de reconocido prestigio en Londres. Esta “aceptación” consistía en que la casa de banca especializada estampada su firma en la letra, servicio por el cual cobraba una comisión. Las «*Acceptance Houses*» tenían su origen a finales del siglo XVIII, la mayoría fundadas por comerciantes alemanes, daneses o holandeses. Sin embargo, dada la preeminencia comercial de Inglaterra durante el siglo XIX, se produjo un aumento en el número de «*Acceptance Houses*» operando en Londres. En general, las «*Acceptance Houses*» no eran más que un grupo de bancos comerciales («*Merchant banks*») que se habían especializado en la firma de letras, para convertirlas en «*acceptances*». Aunque no todos los «*Merchant banks*» se especializaron en el negocio de las «*acceptances*», importantes firmas figuran entre ellas.

Una vez estampada esta firma, y gracias a la reputación de las principales «*Acceptance Houses*» (Baring, Schröder, Rothschild, Hambro, Kleinwort, etc.) esta letra se convertía en un activo líquido que circulaba ampliamente en el mercado monetario. La firma de una reputada casa de banca con un amplio conocimiento del tejido comercial y del negocio de importación y exportación en Inglaterra convertía un activo en negociable. Esta primera parte del artículo permite, por lo tanto, explicar al alumno cómo la firma de una casa reputada podía dotar de liquidez a un activo cuyo emisor inicial podía ser totalmente desconocido en el mercado monetario. Es posible utilizar esta parte del artículo para explicar el papel de la banca en la intermediación financiera, la diversificación y la solución a problemas de información asimétrica en los mercados financieros.

En segundo lugar, el artículo explica como el mercado monetario se va organizando progresivamente alrededor de la «*acceptance*» y cómo se van desarrollando y especializando los diferentes agentes del mercado. Así, se explica como las «*acceptances*» eran compradas por otros bancos comerciales («*Merchant banks*») a través de los «*bill brokers*» (agentes de letras). Los «*merchant banks*», cuyos flujos de liquidez estaban sujetos en cierta medida a la estacionalidad del comercio, podían invertir sus reservas en dos tipos de activos. Por una parte, en las letras que se generaban de su propia actividad de financiación del comercio. Por otra, abriendo una cuenta de depósito en un «*bill broker*». Éste, a su vez, financiaba la compra de «*acceptances*»

en el mercado monetario con los depósitos de los «*merchant banks*». Otro elemento interesante de esta parte es la comparativa entre la evolución de los «*bill broker*» y los «*money market funds*» actuales y que tuvieron un papel importante en la Crisis Financiera de 2008. A medida que aumenta el tamaño del mercado de «*acceptances*», los «*bill brokers*» van aceptando más depósitos de «*merchant banks*» y los invierten en «*acceptances*». Así, los «*bill brokers*» estaban expuestos a demandas de liquidez por parte de la banca comercial, en caso de crisis, lo que puede explicar un canal de contagio de pánico bancario a través del mercado monetario.

En tercer lugar, este artículo permite hacer una incursión en el papel de las «*acceptances*» como activo líquido durante las crisis financieras, en particular durante la Crisis de *Overend, Gurney & Co.* de 1866. Los autores explican que, en circunstancias normales —esto es, en ausencia de una crisis generalizada de liquidez en el mercado monetario— si un banco en particular tenía necesidad de liquidar algún activo para hacer frente a un pago o a la liquidación de un pasivo, éste podía obtener liquidez de dos formas. Por un lado, podía vender una «*acceptance*» en el mercado monetario, obteniendo liquidez. Otra opción era acceder a la ventana de descuento del Banco de Inglaterra utilizando las letras que el mismo banco había aceptado, producto de su propia actividad comercial. Sin embargo, en un momento de crisis de liquidez generalizada, en caso de pánico bancario y al producirse una contracción del crédito del mercado monetario (que hoy llamaríamos interbancario), los «*merchant banks*» podían intentar satisfacer sus necesidades de liquidez retirando depósitos de los «*bill brokers*», obligando a éstos últimos a re-descontar las «*acceptances*» en el Banco de Inglaterra.

Esto se traducía en un gran aumento de la demanda de liquidez de los «*bill brokers*» al Banco de Inglaterra. Partiendo de esta situación, los autores muestran el contraste entre la actividad de redescuento del Banco de Inglaterra en 1865 (circunstancias normales) comparada con 1866 (crisis). Se puede mostrar al alumno como en función de la gravedad de la crisis financiera, diferentes tipos de actores del mercado monetario acuden al banco central para obtener liquidez y como la provisión de esta liquidez evita una crisis mayor.

Finalmente, el artículo permite mostrar al alumno la dimensión de la globalización financiera de la segunda mitad del s. XIX y la importancia de la «*acceptance*» como instrumento monetario internacional. Esta investigación muestra como una gran parte de los redescuentos del Banco de Inglaterra durante 1866 se hace sobre letras aceptadas en Londres, pero originadas en otros lugares del mundo (Bombay, Montevideo, Karachi, Shanghai, entre otros). Se puede utilizar esta evidencia para mostrar como la globalización financiera necesita de un activo internacional de reserva que goce de amplia liquidez. Para ello, es necesario que esté respaldado (aceptado, en este caso en particular) por un agente reputado.

4.3.5. Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que se han propuesto varios ejes para una renovación de la comprensión histórica de las letras de cambio que, sin duda, necesita de ulteriores aportaciones. En este caso, se han abordado aspectos diversos que van desde la reinterpretación historiográfica hasta la selección de algunos artículos científicos para su análisis interactivo en el aula, pasando por una pequeña propuesta de cambio en la estructura formal de la explicación de los agentes de la letra o la formación de un breve glosario de términos. Es deseable que tanto la futura investigación historiográfica como la experiencia docente ayude a repensar no solo cómo se sucedieron los cambios económicos sino también las formas del discurso y los dispositivos que se ponen en práctica a la hora de transmitir aspectos financieros que resultan complejos a la hora de encarar las unidades didácticas.

4.3.6. Bibliografía

- Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo: siglos XV-XVIII*, Madrid: Alianza.
- Cebreiro Ares, F. (2018). «Historia de una letra de cambio entre la Real Compañía de La Habana y don Antonio Raimundo Ibáñez (1793-1796)» en Ofelia Rey Castella, Rubén Castro Redondo y Camilo Fernández Cortizo (eds.), *La vida inquieta: conflictos sociales en la Edad Moderna*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 181-196.
- De Roover, R. (1953). *L'Evolution de la lettre de change: XIV-XVII siècles*. Paris: Armand Colin.
- Denzel, M. A. (2010). *Handbook of World Exchange Rates, 1590-1914*. Farnham; Burlington: Ashgate.
- Flandreau, M. and Ugolini, S. (2013). «Where it all began: lending of last resort at the Bank of England monitoring during the Overend-Gurney Panic of 1866», in Bordo, M. and Roberds, W. (eds.). *The Origins, History and Future of the Federal Reserve*. Cambdrig: Cambridge University Press.
- Greif, A. (2000). «The fundamental problem of exchange: A research agenda in Historical Institutional Analysis», *European Review of Economic History*, 4 , 3 , 2000, pp. 251 – 284.
- Kindleberger, C. P. (1988). *Historia financiera de Europa*. Barcelona: Crítica.
- Kohn, M. (1999). Bills of Exchange and the money market to 1600. *Working Paper* 99- 04, Department of Economics, Darmouth College.

- Lapeyre, H. (1968). «Contribution a l'histoire de la Lettre de change en Espagne au XIVe siècle», *Anuario de Historia Económica y Social*, 1, 107-126.
- Lapeyre, H. (1995). «Los orígenes del endoso de letras de cambio en España», *Moneda y Crédito*, 52, 1955, 3-19.
- Le Goff, J. (2012). *La Edad Media y el dinero: ensayo de antropología histórica*. Madrid: Akal.
- Narciso Herranz y Quirós, D. (1790). *Aritmética pura y comercial, dividida en dos partes. La primera instruye a los principiantes en lo perteneciente a la aritmética pura. La segunda trata de los cambios ó reducciones de moneda de la mayor parte de las principales plazas de comercio de la Europa*. Madrid: Imprenta de D. Benito Cano.
- Pérez Herrero, P. (1988). *Plata y libranzas: la articulación comercial del México borbónico*. México: El Colegio de México.
- Schnabel I. & and Hyun Song Shin (2004). «Liquidity and Contagion: The Crisis of 1763», *Journal of European Economic Association*, 2, 6, pp. 929-968.
- Spufford, P. (1991). *Dinero y moneda en la Europa medieval*. Barcelona: Crítica.
- Van der Wee, H. (1963). «Anvers et les innovations de la technique financière aux XVIe et XVIIe siècles», *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 22e Année, (Sep. - Oct, 1967), pp. 1067-1089.
- Vilar, P. (1972). *Oro y moneda en la historia: (1450-1920)*. Barcelona: Ariel.
- Zylberberg, M. (1983). «Un centre financier périphérique: Madrid dans la seconde moitié du XVIIIe siècle», *Revue Historique*, T. 269, Fasc. 2 (546), pp.265- 309.

4.3.7. Anexos

Anexo I: Funcionamiento de una letra de cambio.

Diagrama 1: Uso de una letra de cambio (Kohn, 1999).

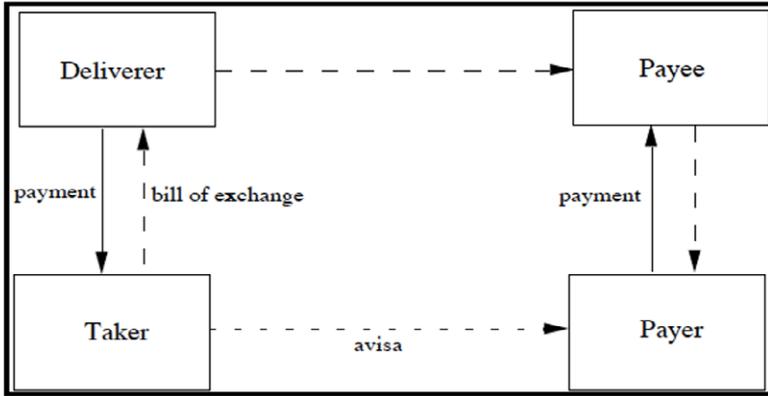


FIGURE 1. THE USE OF A BILL OF EXCHANGE

Diagrama 2: Relaciones contractuales en una «acceptance», en origen (diagrama de la izquierda) y al vencimiento (diagrama de la derecha) (Schnabel y Shin, 2004).

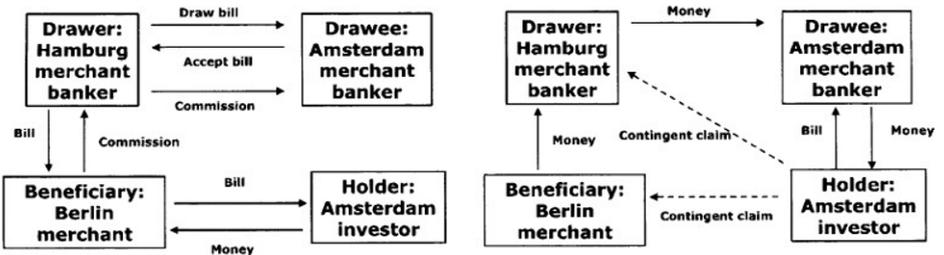


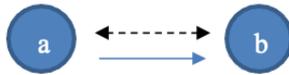
FIGURE 1. Contractual relationships in an acceptance loan at the inception of contract (left panel) and at maturity (right panel).

Anexo 2: Correspondencia entre dos agentes mercantiles.

1. Correspondencia entre dos agentes [mercantiles]

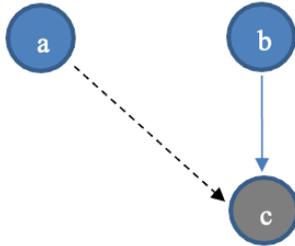
En este escenario, aparecen dos agentes (a) y (b) que mantienen relaciones recíprocas de intercambio de mercancías y pagos entre dos lugares distintos (A) y (B), que compensan en sus respectivos libros de cuenta sin necesidad de realizar pagos en efectivo. Son intercambios bidireccionales de mercancías que se compensan y se anotan las respectivas pérdidas y ganancias.

[Esta relación se considera como elemental. Es una condición necesaria, y por lo cual no se vuelve a representar en las fases sucesivas, para simplificar el modelo.]



2. Orden de pago a un tercero [libranza o letra de 3 actores]

Partiendo del escenario anterior, (a) puede valerse de su relación con (b) y solicitar de (b) un pago a un acreedor de (a), denominado (c) que se encuentra en la misma plaza. Este acto se refleja en un documento privado, como una carta, donde (a), solicita a (b) residente en (B) que pague a (c) residente en B.

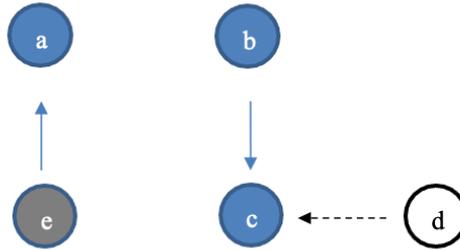


3. Solicitud de letra [letra a 4 actores]

Partiendo del escenario anterior, ahora es un agente nuevo (d) quien tiene un acreedor o quiere transmitir unos fondos a (c), y (a) y (b) están de acuerdo en emplear su relación preexistente como un servicio financiero para (d). De esta forma, (a) extiende una letra en nombre o a favor de (d), para que (b) pague a (c).

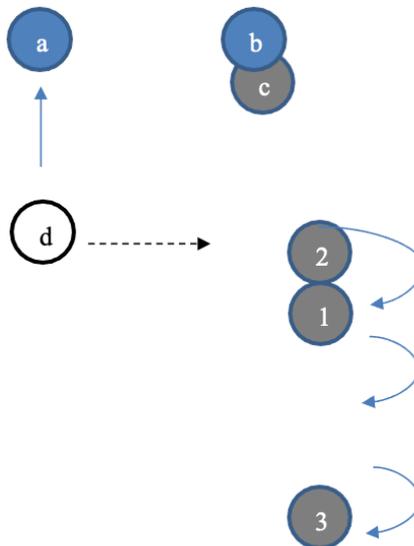
4. Letra domiciliada [letra a 5 actores]

Partiendo de la relación preexistente, en este nuevo caso (d) en lugar de abonar el dinero para que (a) libre a su favor contra (b) para pagar a (c), emplea a un banquero que pague en su lugar (c) como letra domiciliada. De esta forma, las letras que debe pagar (d) son presentadas a un actor (c) que es quien recibe los libramientos en su domicilio. Este tipo de relaciones se dan para lograr pagos donde el residente deudor se encuentra en un entorno con poco desarrollo del mecanismo de pagos o donde un centro se ha especializado en la financiación de otros, dado que (c) puede eventualmente, financiar a (d) en sus obligaciones.



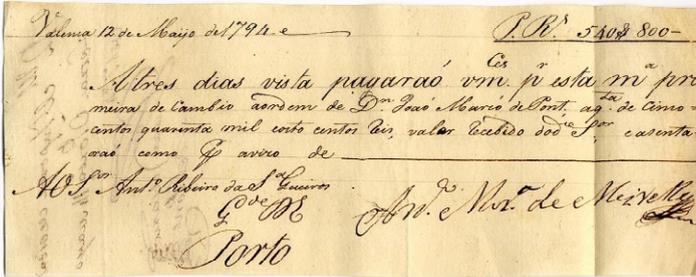
5. Letra de cuatro actores con endosos

Partiendo de una letra de cuatro actores (situación 3), el acreedor a favor de quien está consignado el pago tiene la capacidad de transferir su posición en la transacción –y el dinero a cobrar– a un actor no previsto en la letra a través del endoso (1), y este a su vez a uno nuevo (2), y lo mismo otra vez (3). De esta forma, el pago que iba a realizar (b) a (c), lo tiene que realizar ahora a (3).



Anexo 3: Ejemplo de una letra de cambio de 1794.

[ANVERSO]



Valença 12 de Maio de 1794

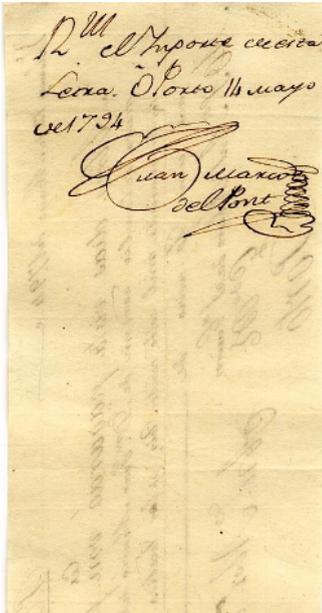
p.[por] r.s. [reis] 540.800

A três dias vista pagarão v.m. ces. [vuestra merced] pr. [por] esta m.a [minha] primeira de cambio a ordem de Dn. Joao Marcó de Pont a q.ta de cinco centos quarenta mil oito centos reis, valor recebido do s.or e assentarão como p.r. [por] aviso de

A o S.or Ant.o Ribeiro da S.a Queiros

An.t Mz.a de Meirelles Porto

[REVERSO]



R.vi [Recibí] el importe de esta letra.
Oporto, 14 mayo de 1794

Juan Marcó del Pont.

Anexo 4: Glosario de términos técnicos.

Carta de aviso: Elemento preceptivo de la correspondencia por giro de letras que consiste en una anotación de la letra que un actor ha lanzado sobre otro en una carta. Normalmente una carta de aviso puede llevar más de una anotación. En casos de impago se puede esgrimir la ausencia de noticia por esta vía del librador al librado, como argumento para el impago.

Cuenta de resaca: Resumen de todos los gastos derivados de un giro impagado (una o varias letras protestadas) que un agente realiza para informar a su correspondiente acreedor de la letra y para componer la letra de resaca, que será presentada al mismo deudor u otros endosantes. Los gastos suelen comprender el principal, los gastos de gestión escribano, papel, etc., la pérdida del cambio entre las dos fechas, las comisiones de agencia y los intereses de demora: (Cebreiro Ares, 2018).

Dador / tomador: A quien se ha de pagar, es decir, en nombre de quien va dada la letra. Puede ser el mismo que ha solicitado la letra, o puede que otro la haya solicitado en su nombre como forma de pago.

Descuento: acción de adquirir/abonar una letra antes de su vencimiento, normalmente con un margen de beneficio al asumir el coste de avanzar el dinero y el riesgo de impago. La transferencia de la letra en un descuento se hacía por un nuevo endoso, que no deja necesariamente un rastro distintivo ante un endoso de otro tipo.

Días de cortesía: Los días que tradicionalmente se consensuaba en una determinada ciudad que debían pasar como máximo entre la fecha de vencimiento y el protesto efectivo.

Endoso: Anotación que el acreedor de una letra podía realizar en el dorso para transferirla a otro individuo. En dicha anotación parece siempre la fecha, lugar e individuo que trasmite la letra (endosante) así como el nombre y domicilio del (endosado) o nuevo acreedor.

Endosado: El que recibe una letra por endoso.

Endosante: El que transfiere una letra por vía de endoso.

Fallar una letra: no pagar una letra.

Intimar una letra: presentar a cobro, generalmente cuando lo hacía un notario por vía de protesto.

Letra de garantía: Letra resultado de un impago pendiente que se suele dar en respuesta a la letra de resaca. Se trata de una letra a un plazo largo, de varios meses, que incluye los primeros costes (cuenta de resaca) más los intereses de los meses vencidos en el plazo de la letra. Todo el coste e interés se subsume en esta nueva letra. En buena lid, para que sea realmente de alguna garantía, esta debía ser librada por el deudor sobre un nuevo sujeto, que se convertía así en librado y nuevo garante del primer deudor (Cebreiro Ares, 2018).

Letra de resaca: Letra producto de una cuenta de resaca, es decir, una letra que es resultado de un impago de letra anterior más gastos e intereses.

Letra domiciliada: en el argot financiero, letra que presenta dos sujetos para su pago: uno, el deudor original; otro el financiero de este, normalmente situado en otro lugar. Este mecanismo era muy utilizado por deudores periféricos que tenían sus bancos en un centro de giro.

Letras condicionales: aquellas que se tomaban a descuento, pero sin realizar el abono hasta que se daba aviso de que habían sido efectivamente satisfechas por el pagador consignado en ellas.

Librado / aceptante / pagador: Es la persona sobre la cual viene dada la letra y ha de satisfacer el importe.

Librador / sacador: Quien “da” la letra de cambio, es decir, quien escribe la letra en primera persona y da la orden de pago a un tercero.

Libranza: Término tradicional para denominar las letras en general o cierto tipo de letras en Castilla. Existe un debate historiográfico sobre si se puede asimilar siempre una libranza como una letra. En el siglo XVIII, parece que el término libranza se empleó más habitualmente para los libramientos directos entre dos actores, muy particularmente aquellos realizados dentro de los mecanismos de una institución: Real Hacienda, Administración Eclesiástica. (Pérez Herrero, 1988).

Moneda de cuenta: Cómputo monetario que hace referencia a una unidad teórica que no tiene necesariamente un reflejo en la moneda acuñada. En el negocio por letras de cambio, cada par sistemas (p.e: España-Francia o España-Holanda) tenía sus propias monedas de cuenta, de suerte que el negocio financiero de un país no se hacía todo en la misma unidad, sino en unidades distintas dependiendo del país con el cual se realizaba el giro:

Corrientes de cambio de España con las Plazas extranjeras en 1790

Plazas	Monedas de las Plazas	Monedas de España
París recibe	15 libras y 2 sueldos torneses por	1 doblón de cambio
Lisboa	2500 reis por	1 doblón de cambio
Londres	39 1/2 dineros esterlines por	1 peso plata vieja
Amsterdam	95 dineros gros blanco	1 ducado plata
Hamburgo	92 1/2 dineros de gros blanco	1 ducado de plata
Génova	22 l. 17 1/2 fori banco	1 doblón de oro

Fuente: Elaboración propia a partir de Narciso Herranz (1790), *D. Aritmética pura y comercial*, 1790, p.169

Pago en honor a la firma: En el negocio tradicional por letras, cuando una letra se presentaba a protesto debía ser pregonada en las calles principales para que un tercer banquero pudiese abonar la letra en “honor” a quien no la estaba pagando. En la práctica, era un recurso para adquirir a precio “facial” una letra que se esperaba poder cobrar en un futuro con intereses.

Portador / tenedor: Es el efectivo tenedor de la letra y cobrador de su importe ante el pagador.

Protesto: documento notarial que refleja el incumplimiento de alguna de las cláusulas del librado: aceptación o pago. Se trata de una fuente extraordinaria pues en el acta notarial se ha de transcribir la letra en su integridad, tal y como se encuentra en su forma original: con todos los endosos, marcas y números. Consta de tres partes: introducción, transcripción e intimación. En este último proceso, el notario ha de tomar nota también de los motivos alegados por el deudor para no realizar la aceptación y el pago, lo que supone una potencial segunda fuente de información.

Uso: Se trata de un concepto que refiere al plazo tradicional de pago que corre en la plaza donde debe ser pagada. Con variaciones según las ciudades y países, podemos deducir que lo más frecuente era que *un uso* computase un mes. Podía en ese sentido librarse a fracciones del *uso* o múltiplos del *uso* de la plaza.

Fórmulas de valor:

- “**valor en mí mismo**”: fórmula que puede aparecer consignada tanto en el redactado principal como en el endoso, que señala que esta se realiza a cuenta del librador.
- “**valor entendido**”: fórmula que puede aparecer consignada tanto en el redactado principal como en el endoso, que señala que esta no ha sido abonada en dinero, sino que forma parte de las cuentas ordinarias entre los implicados, o que debe de anotarse en ellas.
- “**valor recibido**”: fórmula que puede aparecer consignada tanto en el redactado principal como en el endoso, que señala que esta ha sido lanzada contra un pago en dinero o, en el caso de ser un endoso, por descuento.

Fórmulas de plazo:

- “**a la vista**”: fórmula consignada en el redactado de la letra que señala que esta debe ser pagada en el mismo acto de ser presentada a cobro.
- “**a (x) días vista**”: fórmula consignada en el redactado de la letra que señala que esta debe ser pagada a (x) días desde que es presentada a cobro.
- “**a (x) días prefijos**”: fórmula consignada en el redactado de la letra que señala que esta debe ser pagada a (x) días a partir de una fecha fijada.

4.4. Banca doméstica, crisis de deuda y renegociación: el caso de México en 1982

Sebastián Álvarez
University of Zurich

4.4.1 Introducción

El estudio de las crisis financieras en los programas de historia económica tiende por lo general a concentrarse en los aspectos macroeconómicos que subyacen la gestación y desenlace. A nivel internacional, las condiciones de liquidez y tasas de interés en los mercados de capitales internacionales, así como los desbalances comerciales globales y los flujos de fondos entre países son factores indispensables para entender y explicar la ocurrencia de crisis. En el plano doméstico, el análisis de las crisis financieras en sus distintas modalidades, tales como los problemas de balanza de pagos, deuda soberana, colapsos bancarios, cracs bursátiles y/o combinaciones, se focaliza en la situación y estado de los ‘fundamentos económicos’ del país. El gasto y déficit del sector público, la política y emisión monetaria, la inflación y el régimen cambiario, así como los saldos de la balanza comercial y los niveles de endeudamiento externos figuran entre los elementos analíticos básicos de cualquier estudio y programa de enseñanza de crisis financieras en historia económica. Sin embargo, por detrás de estas variables macro hay agentes económicos involucrados en estos procesos, y la naturaleza de sus actividades y la manera en que ellas condicionan el contexto económico en el cual toman sus decisiones son importantes para entender las dinámicas de las crisis, sus amenazas y desafíos.

El objetivo de este ensayo es mostrar la importancia de integrar los actores o sectores específicos en el análisis y poner en diálogo los aspectos macro y microeconómicos para mejor entender las crisis. Propone para ellos revisar los orígenes y anatomía de una de las primeras y más importantes debacles globales de la posguerra, la crisis de la deuda de América latina de los años 1980. Las interpretaciones y explicaciones de estas crisis han tradicionalmente considerado los factores macroeconómicos subyacentes. Por un lado, el gran flujo de liquidez a los Euromercados proveniente de los excedentes comerciales de los países exportadores de petróleo luego del shock petrolero de 1973 llevó a un aumento de la oferta de créditos y a un boom de flujos de capitales a los países en desarrollo como parte del proceso de reciclaje de petrodólares puesto en marcha por la banca internacional⁷⁸. Por otro lado, altos niveles de endeudamiento externo para financiar déficits fiscales y ambiciosos programas de desarrollo económico junto con políticas monetarias y cambiarias inadecuadas, ge-

78. Ver Devlin (1989) y Marichal (2010), pp. 179-224.

neraron desequilibrios mayores que propiciaron las crisis⁷⁹. Los aspectos sectoriales o microeconómicos detrás de los procesos de endeudamiento externo y de la inestabilidad financiera que afectaron la región no han sido mayormente considerados ni integrados en los análisis y recuentos históricos del período.

El ensayo analiza el caso de México, el país cuya moratoria en agosto de 1982 desencadenó la crisis mundial, con especial atención en la situación del sector bancario doméstico. En los años 1970, conforme los gobiernos latinoamericanos flexibilizaban los controles de capitales y liberalizaban sus sistemas financieros, la banca internacionalizó progresivamente sus actividades e incrementó su presencia en los mercados internacionales de capitales. El rol de los bancos chilenos como brazo financiero externo para los grupos económicos nacionales, así como la participación de bancos mexicanos, argentinos y brasileros en préstamos sindicados en los Euromercados en asociación con otros bancos extranjeros han sido documentados en algunos trabajos de la época⁸⁰. No obstante, las actividades internacionales de los bancos mexicanos y su situación al momento del estallido de la crisis han pasado desapercibidos y por consiguiente no han sido incorporados en las explicaciones de la crisis. Este ensayo mostrará que esta desatención lleva a un entendimiento parcial e incompleto no sólo de la dinámica de la crisis en sí misma, sino también de los desafíos enfrentados por el gobierno mexicano para diseñar la política económica y gestionar una de las peores crisis de su historia.

El ensayo está organizado en tres partes. La primera sección describe el proceso de internacionalización de la banca mexicana y su creciente participación en los Euromercados desde comienzos de los años 1970s con especial atención a los factores y fuerzas motrices que originaron e impulsaron este proceso. La segunda sección analiza las actividades desarrolladas por los bancos mexicanos en los mercados internacionales de capitales y el modelo de intermediación que pusieron en marcha para captar fondos y financiar sus operaciones activas. La tercera sección examina la situación de la banca mexicana al momento de la declaración de la moratoria en el pago de la deuda externa en agosto de 1982 y la manera en que el gobierno mexicano procuró manejar sus dificultades financieras en el marco de las renegociaciones con los acreedores internacionales que siguieron al estallido de la crisis. El ensayo concluye discutiendo la importancia de considerar e incluir el sector bancario doméstico en los análisis y explicaciones de la crisis y sus implicaciones historiográficas.

79. Ver Sachs (1989) y Cline (1995).

80. Ver Diaz-Alejandro (1985) y Quijano (1987) respectivamente.

4.4.2. La internacionalización de la banca mexicana

El proceso de endeudamiento externo que culminara en la crisis de la deuda de 1982 formó parte de una década caracterizada por un fuerte crecimiento del gasto público y déficit fiscal en México. Luego de un largo período de fuerte crecimiento económico y estabilidad de precios durante los años del modelo conocido como desarrollo estabilizador, la economía mexicana enfrentó crecientes desbalances macroeconómicos desde comienzos de los años 1970s⁸¹. Con fuertes tasas de crecimiento económico e inflación en alza, la presiones en la balanza comercial en el marco de un sistema de tipo de cambio fijo se agudizaron. Endeudamiento y capital externo se volvieron instrumentos fundamentales para equilibrar las cuentas externas y financiar el programa de desarrollo económico del gobierno junto con la expansión tanto del sector público como privado.

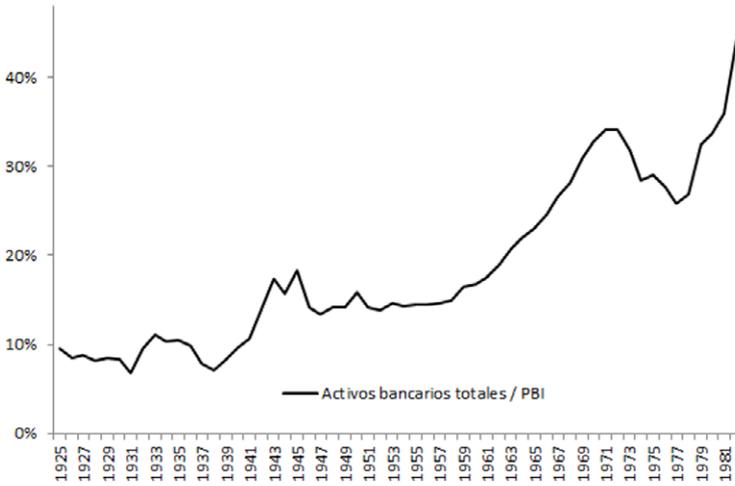
Este cambio en las condiciones macroeconómicas de comienzos de los años 1970 impactó fuertemente en la situación de la banca comercial mexicana. Luego su destrucción durante la revolución y posterior reorganización en las décadas subsiguientes, el sistema bancario mexicano se expandió fuertemente y alcanzó crecientes niveles de penetración en el desarrollo económico del país. Su participación en términos de PBI pasó de menos de 10% en 1940 a 15% en 1958 y un pico histórico de 34% a fines de 1972 como puede observarse en el Gráfico 1. Sin embargo, en el nuevo contexto de inflación creciente y tasas de interés reales negativas de principio de los setenta, los bancos enfrentaron serias dificultades para captar depósitos y otorgar préstamos, entrando en un proceso de desintermediación financiera que redujo su participación en el PBI a 25.8% en 1977. La contracción de recursos prestables en un marco de fuerte expansión económica y creciente oferta de préstamos externos por parte de los bancos internacionales representó una seria amenaza para la industria bancaria local y su participación en el financiamiento de la economía doméstica. En este marco, la banca mexicana miró hacia los Euromercados como una fuente alternativa donde captar los fondos que no podían obtener localmente y poder hacer así frente a la creciente competencia de los bancos internacionales por el mercado local.

Los primeros pasos de los bancos mexicanos en los mercados internacionales de capitales fueron dados a través de participaciones accionarias en consorcios bancarios en Londres. Entre 1972 y 1974, los tres mayores bancos del país, Bancomer, Banamex y Banca Serfin, crearon, junto a grupos de bancos internacionales, el Libra Bank, Intermex y Eulabank respectivamente. Como la gran mayoría de los consorcios bancarios creados en Londres en esos años, sus operaciones estaban directamente enfocadas en los Euromercados y sus principales actividades consistían en la concesión de préstamos internacionales. En los años que siguieron su fundación,

81. Ver Bazdresch and Levy (1991) y Buffie and Sanginés-Krause (1989).

estos tres bancos expandieron fuertemente sus operaciones y portafolios, volviéndose proveedores importantes de fondos para México, especialmente en el caso de Intermex⁸². Entre 1973 y 1982, Intermex participó en 24 operaciones de préstamos sindicados al sector público mexicano, ubicándose en el quinto lugar en el ranking de mayores prestamistas internacionales por debajo de Bank of America, Banco de Tokyo, Bank of Montreal y Citibank⁸³. Adicionalmente, los bancos otorgaban créditos directos no sindicados y financiaban también a empresas del sector privado.

Gráfico 1: Evolución del sistema bancario mexicano. 1925-1982



Fuente: INEGI, Estadísticas Históricas de México.

Luego de esta primera incursión, los bancos mexicanos dieron un paso adicional en el proceso de internacionalización estableciendo sus propias oficinas en los principales centros financieros mundiales. Mientras que en 1977 sólo Bancomer tenía una sucursal en Londres, Banamex, Banca Serfin y Multibanco Comermex crearon las suyas en los años posteriores. La presencia de bancos mexicanos en Estados Unidos (como así también en los centros off-shore del Caribe tales como Nassau y las Islas Caimán) creció igualmente durante este periodo pasando de 3 agencias en 1977 a 10 en 1982. Hacia 1982, los seis bancos líderes del país, que incluían los cuatros bancos privados anteriormente mencionados más el Banco Mexicano Somex y Banco Internacional (ambos con mayoría accionaria del gobierno mexicano), tenían pre-

82. Ver Roberts (2001).

83. Ver Negrete Cárdenas (1999), Cuadro B17, p. 400-4.

sencia propia en las principales plataformas de participación en los Euromercados y las finanzas internacionales de la época.

Estas agencias y sucursales abrieron las puertas a nuevas fuentes de fondeo para sus casas matrices y para 1982 los pasivos externos de los bancos mexicanos habían crecido hasta representar alrededor del 20% de sus recursos totales frente al 0.7% que representaban en 1975. El financiamiento externo, junto con la recuperación de la captación doméstica que siguió las reformas financieras de mediados de década, jugó un papel fundamental para revertir el proceso de desintermediación financiera anteriormente mencionado. Así, hacia comienzos de los años 1980 el sistema bancario mexicano ya había recuperado su participación en el PBI (ver Gráfico 1)⁸⁴.

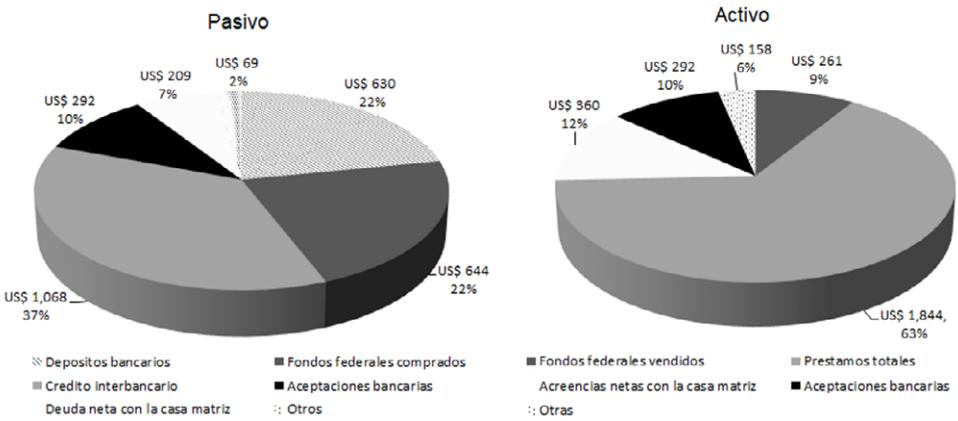
4.4.3. El modelo de intermediación financiera internacional

La llegada a los centros financieros mundiales abrió las puertas a nuevas fuentes de liquidez y financiamiento disponibles en los vastos mercados internacionales de crédito. Como centro de los Euromercados, Londres proporcionaba acceso a un vasto mercado mayorista interbancario de divisas. Por su parte, Nueva York y California proveían acceso al gran mercado monetario norteamericano para obtener dólares con los que financiar sus actividades en Estados Unidos y en el extranjero. Un rasgo distintivo de la instalación de los bancos mexicanos en Estados Unidos fue la creación de agencias (en lugar de sucursales), las cuales no estaban legalmente autorizadas a captar depósitos del público ni prestar servicios de banca minorista pero sí a operar en los mercados de dinero. Las líneas de crédito y depósitos interbancarios fueron en efecto sus principales fuentes de captación de recursos para fondear sus operaciones internacionales, que consistieron principalmente en préstamos a clientes en su país de origen.

Los balances de las agencias de los bancos mexicanos en Estados Unidos representada en el Gráfico 2 ilustran este modelo de negocios. En junio de 1982, los activos y pasivos totales de los seis bancos mexicanos en Estados Unidos alcanzaban los 2.915 millones de dólares a nivel consolidado. La estructura del pasivo muestra la alta concentración en líneas de crédito interbancario e instrumentos financieros propios de los mercados de dineros como fuente primordial de recursos, contribuyendo con aproximadamente el 90% de su base de financiación. Por el lado del activo, aproximadamente dos tercios de las acreencias eran préstamos, especialmente industriales a comerciales, que habían sido mayoritariamente otorgado a prestatarios del sector público y privado mexicano. Una composición similar se observa en las sucursales de los cuatro bancos mexicanos operando en Londres, con activos y pasivos consolidados en el orden de los 2.122 millones de dólares para fines de junio de 1982.

84. Ver Alvarez (2019), pp. 70-74.

Gráfico 2: Composición del activo y pasivo de las agencias norteamericanas de los bancos mexicanos en junio de 1982, millones de dólares.



Fuente: Reporte FFIEC 002.

Un problema mayor de este modelo de intermediación fueron los desequilibrios que generó en los balances de las agencias y sucursales internacionales. Por un lado, la utilización de fondos interbancarios de muy corto plazo (con vencimiento entre un día y tres meses) para costear préstamos de largo plazo implicó serios desfases en el perfil de reembolso de las acreencias y obligaciones externas. La práctica de tomar fondos a corto plazo para prestar a plazos mayores es parte esencial del negocio bancario y una de sus fuentes principales de riesgo, pero la utilización de líneas de créditos interbancarias en los mercados de dinero, que son tradicionalmente más inestables y volátiles que los depósitos del público, conllevan mayor vulnerabilidad aún. Por otro lado, los instrumentos de financiación que utilizados por estas agencias y sucursales estaban sujetos a tasas variables, aunque una proporción significativa de los préstamos (alrededor del 70%) habían sido otorgados a tasas fijas, creando riesgos adicionales vinculados a potenciales subas en las tasas de interés. Finalmente, los pasivos externos en dólares habían sido calzados con el otorgamiento de créditos internacionales en la misma moneda, pero los prestatarios operaban generalmente en pesos y no tenían acceso genuino a dólares, quedando por ende indirectamente expuestos al riesgo cambiario de sus clientes.

El creciente involucramiento de los grandes bancos mexicanos con las finanzas internacionales vino acompañado de un creciente deterioro general en la solidez financiera del sistema bancario doméstico. Por un lado, mientras la participación de los depósitos de cuenta corriente y a la vista como fuente de fondos se reducía frente al crecimiento de los riesgos pasivos interbancarios externos, los depósitos a término fijo vieron disminuir progresiva y significativamente su estructura de mediano y largo plazo. Por otro lado, la expansión y recuperación bancaria durante el periodo

post-desintermediación financiera se asentó principalmente en un mayor recurso al endeudamiento en lugar de capital accionario. No hubo de hecho adecuaciones proporcionales o mejoras en los niveles de reserva o el patrimonio neto de los bancos y, por consiguiente, los niveles de apalancamiento del sistema bancario se duplicaron entre 1977 y 1982. Aunque estos problemas afectaron al sistema bancario en su conjunto, ellos fueron especialmente más agudos para los seis grandes bancos involucrados en los Euromercados y que participaron en la intermediación de capital extranjero con prestatarios locales en México⁸⁵.

En los años previos a la crisis de 1982, una serie de factores externos contribuyeron a agravar la situación de los bancos y los desbalances acumulados en sus negocios internacionales. En primer lugar, el fuerte aumento de las tasas de interés internacionales que resultó de la política monetaria contractiva adoptada por Paul Volcker a su llegada a la Fed en 1979 exacerbó el descalce de tasas de interés. Mientras el costo de refinanciamiento en los mercados interbancarios escalaba a más del 20% anual, los intereses cobrados por los préstamos otorgados con dichos fondos a tasas fijas no podían ajustarse al alza generando graves desequilibrios en los flujos de cobro y reembolso. En segundo lugar, la devaluación de febrero- marzo de 1982 luego de más de un lustro de tipo de cambio fijo, generó dificultades de pago para las grandes empresas privadas mexicanas al momento de reembolsar su deuda en dólares a las agencias y sucursales externas de los bancos nacionales y para que estos, a su vez, repagaran sus acreedores externos. Finalmente, la declaración de moratoria del gobierno mexicano en agosto de 1982 significó el final del boom de financiamiento externo para México, como así también para el resto del mundo en desarrollo, incluyendo también las operaciones de fondeo de los bancos mexicanos en el extranjero.

4.4.4. La banca doméstica frente a la crisis

El estallido de la crisis en agosto de 1982 comprometió seriamente la estabilidad del sistema bancario doméstico dada la fragilidad y alta exposición de sus principales bancos. Al momento de la declaración de moratoria, los seis mayores bancos del país poseían 4.275 millones de dólares de créditos externos que entraban consecuentemente en mora. A nivel consolidado, dicho monto representaba alrededor del 32% de la cartera de préstamos totales de dichos bancos y cinco veces su capital total agregado. Aunque la ratio difería considerablemente de una institución a otra, los niveles de capital y reserva de los seis bancos en cuestión eran, en todos los casos, altamente insuficientes para asumir pérdidas en su portafolio de créditos externos mexicanos sin comprometer su liquidez y solvencia⁸⁶. Los bancos expuestos a la crisis eran de

85. Ver Alvarez (2019), pp. 95-127.

86. El menor ratio correspondía a Banca Serfín con 3,75 y el mayor a Multibanco Comermex siendo igual a 12.

importancia sistémica en México y, no sólo representaban hasta tres cuartos del mercado bancario nacional, sino que también estaban a la cabeza de los mayores grupos financieros del país, amenazando, por ende, la estabilidad del sistema financiero en su conjunto⁸⁷.

La posibilidad de proteger la banca doméstica buscando excluir sus acreencias de la moratoria era una alternativa implausible. Por un lado, una parte del portafolio eran préstamos sindicados, lo que implicaba que los bancos mexicanos eran acreedores de una porción de un préstamo conjuntamente financiado por otros bancos donde una institución o un pequeño grupo actuaban como managers gestionando el repago de capital e intereses al resto de los participantes. Por otro lado, la gran mayoría de los contratos de préstamos bancarios internacionales, tantos sindicados como directos, incluían cláusulas de default cruzado (*'cross default clauses'*). A través de este mecanismo, cualquier banco acreedor que no recibiera el pago de su préstamo podía declararlo en impago, lo que ponía automáticamente en default el resto de los préstamos del país que hayan incluido dicha cláusula. Esto implicaba entonces que una política de pago selectivo que buscara reembolsar algunos créditos y/o bancos acreedores, como por ejemplo aquellos poseídos por la banca mexicana, fuera virtualmente imposible.

Tabla 1: Estructura de plazos en el balance de las sucursales de los bancos mexicanos en Londres, 1982.

	Posición neta		Transacciones interbancarias			
	Como porcentaje de los activos totales		Como porcentaje de los pasivos interbancarios		Como porcentaje de los activos interbancarios	
	Agosto 18	Nov. 17	Agosto 18	Nov.17	Agosto 18	Nov.17
Menos de 8 días	-5.8	+0.6	-6.3	-1.7	-11.8	-3.6
Entre 8 días y un mes	+2.1	-13.5	-1.6	-24.2	-2.9	-51.6
Entre 1 mes y 3 meses	-14.2	-27.8	-22.1	-33.9	-41.1	-72.2
Entre 3 y 6 meses	-14.1	+1.1	-21.6	+0.1	-40.1	+0.3
Entre 6 meses y un año	+2.0	-0.1	-0.1	-1.0	-0.2	-2.0
Entre uno y tres años	+7.0	+7.1	+1.1	+2.1	+2.0	+4.6
Mayor a 3 años	+23.6	+30.4	+4.5	+5.5	+10.8	+11.8

Fuente: Archivo del Banco de Inglaterra, Task Force, 13A195/1).

87. Sobre el rol de los bancos comerciales en los conglomerados financieros y grupos económicos mexicanos ver Chavarin Rodriguez (2010) y Hamilton (1983).

Nota tabla 1: la posición neta se calcula como la diferencia entre activo y pasivo. Un signo negativo indica que los pasivos son mayores que los activos correspondientes, indicando que las sucursales son deudoras netas o tomadoras de fondos en la banda de plazo dada. Contrariamente un signo positivo indica que las sucursales son acreedoras netas o prestadoras para la banda de plazo correspondiente.

Pero los problemas de los bancos internacionales mexicanos no se limitaron solamente a los créditos en mora en su poder, sino también a la retracción de sus fuentes de financiamiento. El estallido de la crisis infringió en los mercados internacionales de dinero creando tensiones y disrupciones en las transacciones interbancarias que afectaron, principalmente, a las instituciones más débiles y expuestas a la crisis. En un contexto de alta volatilidad y *'flight to quality'*, las agencias y sucursales externas de los bancos mexicanos enfrentaron dificultades crecientes para mantener sus depósitos y líneas de créditos interbancarias debiendo pagar mayores *'spreads'* y renovar por menores plazos, lo que acentuaba los desfases financieros acumulados en sus balances y generaba fuertes presiones de liquidez. La Tabla 1 muestra la posición interbancaria neta de las sucursales de Londres por banda de vencimiento como porcentaje de sus activos y pasivos interbancarios totales, reflejando la estructura cortoplacista del financiamiento y su agravamiento luego de la declaración de la moratoria el 20 de agosto de 1982: la proporción de financiamiento interbancario con vencimiento de hasta tres meses se duplicó de 30 a 58,9% para mediados de noviembre. Aun así, los bancos mexicanos no conseguían conservar la totalidad de sus líneas de financiamiento, y sufrieron un lento y persistente drenaje de fondos que comprometía seriamente su posición financiera y solvencia.

Frente a tal coyuntura, el gobierno mexicano buscó estabilizar la situación de los bancos. Así, entre el 7 y 22 de septiembre de 1982 el Banco de México asistió a las agencias y sucursales externas con un total de 311 millones de dólares, 93% de los cuales provenían de una operación swap con la Reserva Federal de Estados Unidos. Para ese entonces, las reservas internacionales en México eran inferiores a 2.000 millones de dólares, un nivel igual a menos de la mitad de los pasivos interbancarios de los bancos mexicanos que vencían durante el resto del año. Las agencias y sucursales no contaban con acceso a la ventanilla de descuento de la Fed, ni el Banco de Inglaterra, ni a otras fuentes genuina de dólares que les permitiera cubrir la caída de dicho financiamiento. El problema de la deuda interbancaria fue parte de las negociaciones en curso con los acreedores internacionales y su solución se alcanzó mediante un acuerdo con bancos acreedores que se comprometieron a mantener sus líneas interbancarias por un total de 5.200 millones de dólares, mientras que el gobierno mexicano, por su lado, les aseguraba la disponibilidad de divisas para el pago de intereses sobre dichos pasivos. Con una vigencia inicial hasta fines de 1986, este acuerdo fue renovado y extendido en dos ocasiones hasta mediados de 1991 cuando la deuda interbancaria fue canjeada por bonos del gobierno mexicano que podían usarse para

la compra de bancos, que por ese entonces se encontraba ya en proceso de privatización luego de haber sido nacionalizados por el gobierno nacional diez años antes⁸⁸.

4.4.5. Conclusiones

La revisión de la crisis de la deuda mexicana de 1982 a partir de examinar la situación y condición del sector bancario nacional tiene importantes implicaciones para la enseñanza de la crisis. En primer lugar, el ensayo pone de manifiesto la importancia de analizar la relación entre las condiciones macroeconómicas que subyacen la gestación de crisis y los aspectos micro de los sectores involucrados en ellas para entender las dinámicas y desafíos por detrás de las debacles financieras. Fue la combinación de factores externos y desequilibrios domésticos lo que llevó a la banca mexicana a internacionalizarse e involucrarse en los Euromercados, y esta intermediación exacerbó el proceso de endeudamiento externo del país y los riesgos de financieros del sistema. Al mismo tiempo, al tener la banca doméstica bajo su control importantes flujos de capitales que influían los mercados de cambio y la política monetaria en México, el contexto macroeconómico bajo el cual tomaban sus decisiones era endógenamente determinado por su propio comportamiento. Por estas razones, desatender el papel desempeñado por la banca mexicana conlleva no sólo a ignorar que, además de los problemas de deuda y de balanza de pagos, en 1982 México sufrió también de una crisis bancaria, sino también a explicaciones incompletas respecto de sus consecuencias e implicancias históricas.

La delicada situación de la banca mexicana frente a la crisis de 1982 lleva a importantes revisiones de la narrativa e interpretaciones que dominan la historiografía de la época. El 1º de septiembre de 1982, veinte días después de la declaración de la moratoria, el presidente mexicano José Lopez Portillo decretó la nacionalización del sistema bancario en medio de acusaciones a los bancos de instrumentar la fuga de capitales que afectaba al país. Esta dramática medida, que había aflorado ya en discusiones entre las diferentes facciones dentro del gobierno años atrás, ha sido tradicionalmente considerada como una decisión oportunista e ideológica de un gobierno que buscaba eludir culpa y encontrar a quién responsabilizar por la crisis⁸⁹. Sin embargo, más allá de estos factores, la nacionalización implicó también la estatización de la deuda externa de los bancos y ello significó, en última instancia, un salvataje a instituciones financieras cuya solvencia se encontraba ya altamente comprometida y que, en caso contrario, deberían muy probablemente haberse declarado en bancarrota⁹⁰.

88. Ver Alvarez (2019), pp. 173-78.

89. Ver, por ejemplo, Espinosa Rugarcía and Cárdenas Sánchez (2008).

90. Para una discusión mas detallada ver Alvarez (2019), pp. 200-205.

Otra de las implicaciones importantes de este análisis refiere a la política de gestión y condescendiente posición renegociadora del gobierno mexicano frente a los acreedores internacionales. La década de 1980 es uno de los períodos más tortuosos en la historia económica y social de México, y de América latina generalmente (la década perdida), y la crisis de la deuda y su modelo de gestión fueron grandes responsables de este proceso⁹¹. En medio de múltiples y severos programas de ajuste que no conseguían resolver los problemas de crisis de pago de deuda externa, las recurrentes devaluaciones y bancarrotas económicas, los países de la región experimentaron una aguda y prolongada recesión e inflación creciente⁹². Este ensayo sugiere que la débil situación y exposición del sistema bancario doméstico a la crisis restringió considerablemente las alternativas del gobierno mexicano y su posición negociadora frente a los acreedores externos. En el marco de una crisis de proporciones históricas, el colapso de bancos de importancia sistémica en México hubiera agravado la situación económica del país y los costos sociales de la crisis. Pero para salvaguardar la estabilidad del sistema bancario y financiero nacional se requería de líneas de financiamiento en dólares y para acceder a ellas no parecía haber mucho más remedio que aceptar las condiciones impuestas por los acreedores externos. En la mesa de negociación, el poder estaba en las manos de la banca extranjera, los gobiernos acreedores y el FMI, quienes consiguieron así que México asumiera el grueso del peso del ajuste de la crisis sobre sus espaldas.

4.4.6. Bibliografía

- Alvarez, S. (2019). *Mexican Banks and Foreign Finance: From Internationalization to Financial Crisis, 1973-1982*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Bazdresch, C. and Levy, S. (1991). ‘Populism and economic policy in Mexico, 1970-1982’, in Dornbusch, R. and Edwards, S. (eds) *The Macroeconomics of Populism in Latin America*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 223–262. doi: 10.2307/165829.
- Bértola, L. and Ocampo, J. A. (2012). *The Economic Development of Latin America Since Independence*. London: Oxford University Press (Initiative for Policy).

91. Ver Diaz-Alejandro (1984) y Bértola and Ocampo (2012).

92. La crisis repercutió fuertemente en el mercado de trabajo, no sólo afectando negativamente el desempleo y los salarios, sino también generando cambios estructurales en los niveles de informalidad y precarización del sector en la gran mayoría de países. La pobreza alcanzó récords históricos en un contexto de graves dificultades presupuestarias y retracción del estado de bienestar, sumiendo a la región en su “década perdida”. Ver Ocampo et al (2014).

- Buffie, E. and Sanginés-Krause, A. (1989). 'Mexico 1958-86: From Stabilizing Development to the Debt Crisis', in Sachs, J. D. (ed.) *Developing Country Debt and the World Economy*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 141–168.
- Chavarin Rodriguez, R. (2010). *Banca, grupos económicos y gobierno corporativo en Mexico*. Mexico City: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Cline, W. R. (1995). *International Debt Reexamined*. Washington, D.C.: Institute for International Economics.
- Devlin, R. (1989). *Debt and Crisis in Latin America: The Supply Side of the Story*. Princeton: Princeton University Press.
- Diaz-Alejandro, C. F. (1984). 'Latin American debt: I don't think we are in Kansas anymore', *Brookings Papers on Economic Activity*. (Brookings Papers on Economic Activity), 15(2), pp. 335–403.
- Diaz-Alejandro, C. F. (1985). 'Good-bye financial repression, hello financial crash', *Journal of Development Economics*, 19, 1–24.
- Espinosa Rugarcía, A. and Cárdenas Sánchez, E. (eds) (2008). *La nacionalización bancaria, 25 años después*. Mexico City: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Hamilton, N. (1983). *México: los límites de la autonomía del Estado*. Mexico D.F.: Ediciones Era.
- Marichal, C. (2010). *Nueva historia de las grandes crisis financieras. Una perspectiva global, 1873-2008*. Buenos Aires: Debate.
- Negrete Cárdenas, S. (1999). *Mexican Debt Crises: A New Approach to Their Genesis and Resolution*. Unpublished Phd diss. University of Essex.
- Ocampo, J. A. et al. (2014). *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Santiago, CL.: CEPAL.
- Quijano, J. M. (1987). *México: Estado y banca privada*. Mexico, D.F.: CIDE.
- Roberts, R. (2001). *Take Your Partners: Orion, the Consortium Banks and the Transformation of the Euromarkets*. London: Palgrave Macmillan.
- Sachs, J. D. (ed.) (1989). *Developing Country Debt and the World Economy, NBER Working Paper Series*. Chicago: University of Chicago Press Bureau of Economic Research).

4.5. Una práctica para aprender historia monetaria: la Gran Recesión en Europa a través de la Gran Depresión en Estados Unidos

Alba Roldán

Universidad de Alicante

4.5.1. Introducción

La última crisis económica en 2008 aumentó la importancia de la historia económica, y en concreto de la historia monetaria, subrayando la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes como se han formado las grandes crisis financieras y que soluciones de política económica se han llevado a cabo para superarlas. La historia económica que debemos enseñar a nuestros estudiantes debe ser útil para entender el presente.

De hecho, se planteó un cambio en los planes de estudio, debido a que los estudios en economía no daban las herramientas necesarias para entender y solucionar la crisis de 2008. La economía como estudio universitario sufrió el rechazo de sus estudiantes en contra de los contenidos que se impartían (y aún hoy se imparten). Los estudiantes pidieron que los planes de estudio se basaran en entender cómo funcionan las economías reales y que se alejaran de los mundos abstractos que no permitieron adelantarse a la crisis de 2008 ni superarla con éxito, especialmente en Europa.

De hecho, en el año 2011, un grupo de estudiantes se fue de una lección magistral de Gregory Mankiw en señal de protesta. Mankiw es el autor de uno de los manuales más utilizados para enseñar introducción a la economía y macroeconomía básica. De nuevo, los estudiantes pedían alejarse del mundo neoclásico y que las lecciones les ayudasen a comprender el funcionamiento de la economía real. La historia económica tiene la potencialidad de aprovechar este momento para posicionarse como un área de conocimiento que permite al alumnado comprender la realidad económica que los rodea partiendo del análisis del pasado para extraer lecciones para el presente.

La mayor importancia de la historia económica puede ayudar a revertir la situación en la enseñanza de la economía. La historia económica puede ofrecer a los estudiantes herramientas para entender los sucesos económicos del presente. El objetivo de esta práctica es ofrecer una enseñanza más plural a los estudiantes y que obtengan herramientas que les permitan entender la Gran Recesión que tanto les costó entender a algunos economistas y políticos en aquel momento.

Una crisis es en realidad una crisis porque es un fenómeno inesperado, si la esperásemos dejaría de ser una crisis porque podríamos poner remedio. Así que en esta práctica preferí centrarme en que los estudiantes pudieran identificar la crisis

que tienen delante, cual es el entorno económico de la crisis y que herramientas de política económica tienen para mejorar la situación.

Los ciclos económicos son recurrentes. Marx, Keynes y Schumpeter, y en tiempos más recientes Minsky y Kindleberger, han considerado los ciclos como una característica recurrente del desarrollo capitalista. Los economistas dedican muchos esfuerzos al estudio de estos fenómenos. Es por este motivo que debemos trasladar la importancia de este tema a los estudiantes universitarios. Se trata de que puedan identificar los elementos compartidos entre algunas crisis económicas y, también, identificar las características propias de cada una de ellas. También debemos destacarles que no siempre las crisis siguen la pauta predicha por la teoría económica y que el estudio del pasado nos puede dar herramientas para comprender mejor las crisis económicas.

La práctica presentada en este trabajo pretende profundizar en el estudio de las crisis económicas ya que es un tema que, en algunos casos, no se trata suficientemente. Los estudiantes pueden utilizar la historia económica como una forma de acercarse a su realidad económica. Esta práctica se ha realizado tanto en el grado de Marketing en la asignatura *Economic History* en ESIC Business and Marketing School como en el doble grado de Derecho y ADE en la Universidad de Alicante en la asignatura Historia Económica Mundial y de España. En el primer caso se trataba de alumnos del primer curso y el grupo era de 25 alumnos. En el segundo caso, los alumnos eran de segundo y el grupo era de 45 alumnos. Además, la práctica pone de relieve que estudiar historia económica es útil porque nos permite comprender la economía desde la realidad y no desde el modelo abstracto simplificado.

4.5.2. Metodología

En primer lugar, se les explica el sistema monetario existente en el momento de la Gran Depresión: el patrón oro. Para explicar el patrón oro, se les expone la trinidad imposible o trilema de Mundell-Fleming que nos servirá para el resto del temario para poder explicar Bretton Woods, el Sistema Monetario Europeo o la Unión Monetaria Europea. De este modo, se les da una herramienta que les permitirá comparar el Sistema Monetario Europeo con el patrón oro de la Gran Depresión en los términos que lo hace Eichengreen en el libro *Hall of Mirrors: The Great Depression, the Great Recession, and the Uses- and Misuses-of History*.

En segundo lugar, se les explica el temario clásico de la Gran Depresión. En este apartado se profundiza en los orígenes de la Gran Depresión, el crack del 29, las consecuencias de la crisis y las políticas que solucionaron el problema. No profundizo más en este punto dado que cualquiera de nosotros tiene información suficiente sobre este tema del temario de Historia Económica Mundial.

En tercer lugar, se les explica la práctica. Es importante tener en cuenta que la idea es que con el conocimiento previo y los materiales ofrecidos sean capaces de contestar las preguntas y aprender parte del temario “por su cuenta”. Es en este momento

cuando los alumnos conocen las preguntas que se les van a plantear, los materiales que tienen disponibles (a pesar de que ellos pueden utilizar otros) y cuál es el objetivo de la práctica: entender mejor el presente o pasado más próximo a través del estudio del pasado. En este caso, la Gran Depresión les afectó de niños, algunos vivieron como sus padres perdían los empleos y tenían que buscar otros nuevos, otros vieron como conocidos perdían sus viviendas, ... Es un tema que les toca de cerca y el hecho de plantearse de este modo hace que ellos se interesen más por aprender.

En cuarto lugar, en la siguiente clase, se les da una sesión de 1 hora y media para realizar la práctica en grupos de máximo 3 personas en el aula con la posibilidad de preguntar al profesor cualquier duda que les surja. El papel del profesor durante esa hora y media es hacerles preguntas que les ayuden a reflexionar y a llegar por sí mismos a las respuestas. A partir de ahí tienen una semana para entregar la práctica. La práctica se puede entregar limitándose a contestar las preguntas o bien en formato ensayo. Se les explica que el formato ensayo es el que permite optar a la máxima nota. De este modo, se da la oportunidad de destacar y demostrar sus conocimientos a aquellos alumnos con buen nivel sin perjudicar a aquellos alumnos que tienen más dificultades.

En quinto lugar, se hace un cuestionario de respuesta múltiple a fin de comprobar que todos los miembros del grupo han adquirido los mismos conocimientos y poder poner una nota más justa.

4.5.3. Objetivos

Objetivo principal:

- **La comprensión del presente mediante el estudio del pasado.**

Objetivos secundarios:

- **El estudio de las crisis económicas como un concepto inherente en el capitalismo.** Las crisis económicas van a formar parte de sus vidas en varios momentos y estudiarlas les ayudara a comprender lo que escuchen, lean o vean en los medios de comunicación.
- **Conectar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo.** Muchos expertos en didáctica señalan que aprender es ser capaces de utilizar el conocimiento que ya tenemos para desarrollar nuevo conocimiento. Es decir, generar nuevo conocimiento a partir de aquello que ya sabes. Al ser los alumnos los que hacen el esfuerzo de conectar los puntos en común y desarrollar nuevas ideas, el conocimiento no desaparece a las pocas semanas.
- **Correcta utilización de los medios de comunicación e internet para encontrar la información.** El mundo que rodea a los estudiantes está lleno de información. Es cada día más importante que sean capaces de buscar la información, organi-

zarla correctamente, tratarla y sacar conclusiones propias. A pesar de que se les ofrecen unos materiales básicos para ayudarles en el aprendizaje, ellos tienen la libertad de poder utilizar otros materiales que encuentren, buscar artículos de prensa, entrevistas, etc.

- **Análisis de la realidad económica.** Es importante que los estudiantes sientan que están estudiando algo real, que puede afectar a sus vidas.
- **Capacidad de comprensión de los conceptos económicos.** Se trata de que los alumnos sean capaces tanto de comprender lo que leen como de contestar con la terminología correcta a las preguntas que se les plantean.

4.5.4. La práctica

El listado de preguntas se encuentra a continuación. Las primeras preguntas consisten en que asienten el conocimiento que han recibido en las clases teóricas sobre la Gran Depresión. Después se les hacen preguntas similares para la Gran Recesión invitándoles a comparar cuando sea posible. Finalmente, se incluye alguna pregunta de opinión para comprobar si los estudiantes son capaces de pensar por sí mismos y argumentar sus opiniones correctamente a partir de lo que han aprendido.

Preguntas:

- ¿Qué es la gran depresión?
- ¿Qué es una burbuja financiera?
- ¿Cuándo estalla una burbuja en la bolsa?
- Busca otros ejemplos de crisis financiera en la historia en que una burbuja estallara en los mercados financieros. Puedes buscar y explicar ejemplos típicos como los que sucedieron en Holanda o en empresas de comercio británicas hace varios siglos. Puedes poner en google primera crisis financiera en la historia.
- ¿Cómo se gestó el problema de la gran depresión?
- ¿Por qué se vieron afectados tantos países durante la gran depresión?
- ¿Qué dos explicaciones teóricas existen sobre la gran depresión?
- ¿Cómo se solucionó la gran depresión?
- ¿Se creó alguna ley para evitar futuros problemas? ¿Cuál?
- ¿Cuál fue el papel del patrón oro? Recuerda el trilema de Mundell-Fleming
- ¿Qué países se recuperaron antes de la crisis?
- ¿Qué es un pánico bancario? ¿Por qué no se pudo evitar en la gran depresión?
- ¿Qué hicieron los gobiernos?

- ¿Hubo cambios en la política o en lo que las poblaciones votaron después de la crisis? Pon algún ejemplo y explícalo.
- ¿Qué es la gran recesión?
- ¿Cómo se gestó el problema?
- ¿Qué explicaciones existen sobre la gran recesión?
- ¿Cómo se solucionó la gran recesión fuera de la zona euro?
- ¿Cómo se solucionó la gran recesión en la zona euro?
- ¿Cuál fue el papel del euro? ¿Permitía hacer cualquier tipo de política monetaria a los países? Recuerda el trilema de Mundell-Fleming.
- ¿Se creó alguna ley para evitar futuros problemas? ¿Cuál?
- ¿Existía alguna ley anterior a la gran recesión en Europa o en Estados Unidos que fuera derogada?
- ¿Qué países se recuperaron antes de la crisis?
- ¿Qué diferencia hay en el comportamiento de los bancos centrales en la gran depresión y en la gran recesión? Puedes poner algún ejemplo.
- ¿Qué significa ser un prestamista de última instancia? ¿Crees que es importante?
- ¿Qué diferencia hay entre el papel del estado en la gran depresión y en la gran recesión? Puedes poner algún ejemplo.
- ¿Qué hicieron los gobiernos?
- ¿Hubo cambios en la política o en lo que las poblaciones votaron después de la crisis? Pon algún ejemplo y explícalo.
- Teniendo en cuenta lo aprendido, ¿crees que las crisis pueden favorecer al desarrollo de ideologías extremas (ya sea de izquierda o de derecha)? ¿Por qué?
- ¿En que se parecen la gran depresión y la gran recesión? ¿Las causas? ¿Los problemas que generaron? ¿Las soluciones que se aplicaron? ¿La regulación que luego se hizo del sector financiero?
- ¿Cómo afectó a España la gran depresión? Piensa que España estaba fuera del patrón oro y no era de los países más conectados con el mundo...
- ¿Cómo afectó a España la gran recesión? ¿Estaba España más conectada con el mundo esta vez? ¿Qué papel jugó estar dentro de la Unión Monetaria Europea?
- ¿Crees que se podrían haber aplicado otro tipo de políticas para salir antes de la Gran Recesión? ¿Cuáles?

A continuación, se muestra una lista con materiales, básicamente, de divulgación para guiar a los alumnos y acercarlos a la búsqueda de la información en internet y en los medios de comunicación. Hemos de tener en cuenta que el profesor les ha explicado la gran depresión y que deben utilizar estos conocimientos previos para vincular lo que saben con lo que pasó desde 2007/2008 en adelante.

4.5.5. Materiales

Ben Bernanke, el hombre que evitó el colapso financiero con la máquina de imprimir dólares, RTVE, artículo de prensa, <https://www.rtve.es/noticias/20140201/ben-bernanke/863982.shtml>

Carreras, A. y Tafunell, X. (2018). *Entre el imperio y la globalización*, Capítulo 11: España en la zona euro (1999-2017), pp. 352-399, Barcelona: Crítica.

Catalan, J. (2012). Orígenes de la gran depresión del siglo XXI: un enfoque de historia industrial, *Revista de Economía Crítica*, http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/5_REC13_Nota_J_Catalan.pdf

Eichengreen, B., Entrevista, *El País*, https://elpais.com/economia/2014/11/28/actualidad/1417170105_138119.html

Eichengreen, B. (2016). *Hall of Mirrors: The Great Depression, the Great Recession, and the Uses-and Misuses-of History*, OUP USA.

Eichengreen, B. y O'Rourke, K. (2009). Una comparación histórico-estadística de la Gran Depresión con la crisis presente, <https://www.sinpermiso.info/textos/una-comparacin-histrico-estadstica-de-la-gran-depresin-con-la-crisis-presente>

Manera, C. (2016). Comparando la Gran Recesión y la Gran Depresión: trabajo imprescindible de Barry Eichengreen, <https://carlesmanera.com/2016/08/10/comparando-la-gran-recesion-y-la-gran-depresion-trabajo-imprescindible-de-barry-eichengreen/>

Murillo, R. (2018), De la Gran Recesión a la actualidad: los errores de la política monetaria y fiscal, <https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/politica-monetaria/gran-recesion-actualidad-errores-politica-monetaria-y-fiscal>

Roberts, M., ¿Revertir la austeridad acabará con la depresión?, *El viejo topo*, <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/revertir-la-austeridad-acabara-con-la-depresion/>

4.5.6. Resultados

La práctica tiene una gran acogida por parte de los alumnos. Muchos de ellos muestran un gran interés por comprender su entorno. Cuando se les ha pedido feedback, la gran mayoría ha dicho que le gustan ese tipo de prácticas que les acercan a la realidad económica y que les permiten cierto grado de libertad tanto en la búsqueda de información como en sus opiniones (siempre correctamente argumentadas).

Los resultados académicos suelen ser buenos en lo que a la práctica se refiere. Los exámenes finales reflejan que los alumnos con menos nivel son capaces de contestar mejor las preguntas relacionadas con este tipo de prácticas que las preguntas relacionadas con aquellos conceptos que no han tenido que trabajar por su cuenta.

4.5.7. Conclusión

Esta práctica podría ser una forma de incluir el tema de la Gran Recesión en nuestro temario tanto de Historia Económica Mundial como de Historia Económica de España. De nuevo estamos ante una caída de la demanda (aunque por motivos diferentes) y nos enfrentamos a una nueva crisis de gran magnitud. Es importante aprender del pasado para promover las mejores soluciones de política económica y que no se repitan los errores del pasado. Es nuestra tarea como profesores universitarios ofrecer a los estudiantes de los campos cercanos a la economía a entender la realidad económica.

4.6. Historical Turning Points in Growth and Development, Spain 1808-2008

Concha Betrán

María A. Pons

Universitat de Valencia

4.6.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es doble. En primer lugar, explicar cuáles son los principales objetivos del libro editado por Betrán y Pons (2020): *Historical Turning Points in Growth and Development, Spain 1808-2008* y, en segundo lugar, mostrar la utilidad que puede tener como complemento a los manuales tradicionales para la asignatura de Historia Económica de España. Existen diversos manuales de historia económica de España⁹³ y recientemente contamos también con uno en inglés de Carreras y Tafunell (2021) que permite cubrir la docencia de los cursos de Historia económica de España en los grupos que se imparten en dicho idioma. La mayoría de estos manuales, con la excepción del de Tortella (1995) que sigue una organización temática, adoptan un enfoque cronológico y tratan de responder a una pregunta central: cuáles son los factores que explican la evolución de la economía española en el largo plazo y, en particular, los problemas de divergencia que en muchos periodos ha tenido nuestro país frente a los países de Europa occidental desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. El libro que nos ocupa tiene un enfoque complementario a los citados manuales de historia económica de España. En la primera parte de la exposición explicaremos la perspectiva adoptada en el libro para, en una segunda parte, explicar por qué consideramos que el libro puede ser útil en la docencia de la asignatura de Historia económica de España.

4.6.2. Objetivos del libro

A lo largo de la historia los países han tenido momentos de cambio (crisis, guerras, cambios de régimen político, aparición de nuevas tecnologías y mercados) que han

93. La lista de manuales de historia económica de España es muy amplia, destacando, por ejemplo, Tortella (1994), Broder (2000), Carreras y Tafunell (2004, 2021), Comín, Hernández, Mauro y Llopis (2002), Germán, Maluquer de Motes, Llopis y Zapata (2001), González Enciso y Matés (2006), Tortella y Nuñez (2011), Maluquer (2014), o Collantes (2017), entre otros. Estos manuales pueden complementarse con libros que ofrecen información cuantitativa de gran utilidad como el de Nadal (2003) o los de Prados de la Escosura (2003, 2017).

requerido nuevas políticas y reformas para adaptarse a los desafíos que generan, lo que, en algunos casos, ha implicado una alteración de las reglas básicas de su funcionamiento, sus instituciones y han sido un punto de inflexión con respecto al pasado. La forma en la que los países se han enfrentado a dichos retos económicos ha dependido tanto del contexto internacional como de restricciones domésticas, que a su vez están condicionadas por el tamaño del país y por su nivel de desarrollo. Finalmente, estos retos han provocado conflictos como consecuencia de la existencia de intereses e ideas contrapuestas sobre cómo hacer frente a dichos desafíos. La resolución de estos conflictos puede llevar a soluciones de continuidad o de cambio, y pueden suponer un avance o, por el contrario, un retroceso en términos de crecimiento y desarrollo. El objetivo de este libro es mostrar al lector cuáles han sido los principales momentos decisivos o puntos de inflexión de la economía española y analizarlos de forma sistemática. Podemos encontrar algunos libros con una perspectiva similar para países desarrollados como Gran Bretaña o EEUU, que muestran cuáles han sido los momentos críticos para estos países, como la primera guerra Mundial, la Gran Depresión o la crisis de los setenta, y cómo los han enfrentado⁹⁴. Sin embargo, los resultados que se obtienen para estos países a menudo tienden a generalizarse y sus experiencias se extrapolan al resto de países del mundo. Como tratamos de demostrar en este libro, la dinámica de los países del centro y de la periferia es diferente, incluso en el caso de los países de la periferia europea. Por esa razón, una importante aportación de este libro es profundizar en cómo un país mediano de la periferia europea como España se ha enfrentado a sus principales cambios económicos en el largo plazo. El libro mantiene que España, como país mediano y periférico, tuvo mayores restricciones que los países del centro a la hora de enfrentarse a los principales retos. El libro explica, por tanto, las principales vulnerabilidades y restricciones de España en las respuestas en términos de política económica y las reformas económicas llevadas a cabo en cada momento clave, y trata de determinar cuál fue el impacto de las medidas adoptadas.

Aunque se trata de un libro resultado de la colaboración de un grupo de investigadores (Concha Betrán, Francisco Comín, José Ignacio Conde Ruiz, Joaquim Cuevas, Pablo Martín Aceña, Elena Martínez Ruiz y M. Ángeles Pons), todos los capítulos mantienen una estructura común de análisis que da una mayor coherencia al libro y demuestra la tesis del mismo a lo largo de los diferentes capítulos.

Algunos libros recientes sobre historia económica de España se han centrado en el estudio de las crisis⁹⁵. El libro que nos ocupa estudia las principales crisis, pero

94. Por ejemplo, el libro de Bordo, Goldin, and White (1998).

95. Por ejemplo, Comín y Hernández (2013) agrupan por tipos de crisis y analizan las crisis demográficas, agrarias, industriales, financieras...mientras que el libro de Llopis y Maluquer (2013) adopta un enfoque cronológico con más similitudes con el libro que nos ocupa. Finalmente, el libro de Martín-Aceña, Martínez-Ruiz y Pons (2013) se centra únicamente en las crisis financieras.

también incorpora otros episodios de ruptura. Como muestra nuestro libro, muchos de los momentos definitivos han estado vinculados a crisis o guerras (1808, 1898, 1936, 1977 y 2008) y, además, muchos de ellos lo han sido también a nivel internacional (1808, 1977 y 2008). Las guerras y las crisis son momentos clave ya que en esas circunstancias los países tienen que dedicar muchos esfuerzos y recursos y organizar nuevas políticas, y su resolución supone nuevos retos y desafíos que requieren políticas reformadoras. Por ejemplo, la guerra de 1808 fue una guerra europea que afectó a España por la invasión napoleónica en ese año. En ella, Francia (o Napoleón) realizó una expansión imperialista y extendió los ideales de la revolución francesa al resto de Europa, lo que supuso la abolición de la sociedad de antiguo régimen imperante. En España, los cambios institucionales y la modernización de la sociedad se produjeron como consecuencia de la invasión napoleónica, siendo por tanto los factores exógenos los que favorecieron el cambio institucional. La burguesía tenía poco peso y las transformaciones institucionales se produjeron mediante la alianza entre los liberales y la nobleza. Las instituciones se modernizaron, pero no fueron suficientemente inclusivas para favorecer y lograr el éxito de la industrialización y el crecimiento económico. Como consecuencia, el proceso modernizador fue más lento que en otros países. Las reformas supusieron la abolición del antiguo régimen y la introducción de nuevas instituciones políticas y económicas. Estas reformas incluyeron dos constituciones (1812, 1837), la liberalización de la actividad privada, nueva legislación para los negocios, el establecimiento de un sistema monetario, de un sistema fiscal liberal y reformas en diferentes ámbitos como el educativo. Sin embargo, no todas las reformas tuvieron los resultados esperados y las presiones de las élites moderaron su alcance y provocaron que muchas prácticas del antiguo régimen persistieran, lo que hizo que España divergiese de otros países europeos en la segunda mitad del siglo XIX. También 1898 estuvo ligado a las guerras coloniales y el fin del imperio y, por supuesto, otro momento clave fue la guerra civil de 1936, con consecuencias desastrosas de largo plazo para España que generaron una grave situación de atraso y de falta de reformas, e incluso de involución en las reformas que se intentaron llevar a cabo en los años 30. 1977 y 2008 fueron también dos momentos decisivos ligados a una crisis, la primera una crisis económica que se produjo en un contexto de transición política desde la dictadura a la democracia y la última una crisis eminentemente financiera.

Hemos incluido también 1959 como un punto de inflexión con el objeto de mostrar que las medidas que se adoptan (pero también las que no) para hacer frente a un momento crítico tienen efectos permanentes y afectarán a cómo afrontemos otros momentos críticos en el futuro. El Plan de estabilización de 1959 favoreció el crecimiento en los años sesenta gracias a una cierta reducción del intervencionismo, a la liberalización del comercio y a un cambio en las mentalidades (sobre todo por que favoreció que España se pudiera beneficiar de un contexto internacional favorable durante esos años). Sin embargo, la dictadura impidió que se contemplase la adopción de otras medidas de modernización que eran imprescindibles, entre ellas la necesaria reforma fiscal o la reforma en el mercado laboral. Por ese motivo, cuando

se produce la crisis de 1977 España tiene muchas rigideces e ineficiencias que condicionaron y dificultaron la transición a la democracia.

El libro muestra cómo las reformas adoptadas en algunos de estos momentos clave como 1808, 1898, 1959 o 1977 favorecieron la modernización de España. Sin embargo, también se han explicitado los límites y las dificultades de las mismas de cara a lograr una transformación de la economía. La inestabilidad política y el rechazo de las élites a la hora de introducir instituciones más modernas e inclusivas son factores claves para explicar los límites de las reformas. Además, crecimiento y modernización no siempre implicaron convergencia. Durante la segunda mitad del XIX y principios del siglo XX España no fue capaz de converger hacia los países desarrollados y fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se produjo el proceso de convergencia. Finalmente, ha habido momentos de recesión muy claros que han aumentado la distancia entre España y el resto de países desarrollados, en particular la guerra civil de 1936 y la crisis de 2008.

Las graves consecuencias de la crisis de 2008 han vuelto a poner de manifiesto que España mantiene fuertes vulnerabilidades que tienen sus raíces en el pasado. Y, de nuevo, que las respuestas ante los retos condicionan nuestro futuro inmediato. Por ejemplo, en España como en el resto del mundo la contundencia con la que se afrontó la crisis bancaria de 2008 fue consecuencia de la experiencia del pasado y de los graves efectos que tuvo la crisis de 1929. Resolver la crisis bancaria era fundamental para evitar una mayor catástrofe económica (un *credit crunch*, con efectos negativos en la inversión, etc...) y suponía también rescatar a los depositantes y tratar de devolver la confianza en el sistema financiero. Pero el hecho de que España fuese un país muy dependiente de la financiación exterior dificultaba la financiación del gasto público necesario para hacer frente a las consecuencias de la crisis y al rescate si no era con altas primas de riesgo. Y las primas de riesgo aumentaron como consecuencia de la crisis del euro, lo que fue especialmente negativo para los países de la periferia europea, como la española, que además fueron los que padecieron más la crisis. Al final se cometieron errores: la deuda se disparó, no se evitó la contracción del crédito y, además, no se abordó el problema de la creciente desigualdad. El resultado fue un aumento de la polarización social y de la conflictividad y el alto coste de la crisis, en un contexto de recortes sociales y, además, de continuos escándalos de corrupción, generó un creciente malestar social y una fuerte desconfianza en las instituciones. Aunque la crisis tuvo un fuerte componente externo y puso de manifiesto la importancia de la cooperación internacional en la implementación de políticas, volvió a mostrar que España tiene fuertes debilidades que tienen su origen en el pasado: la existencia de un modelo de crecimiento desequilibrado y la necesidad de introducir reformas que permitan hacer frente a los graves problemas de crecimiento de la productividad, creación de empleo, o sostenibilidad fiscal, entre otras.

4.6.3. *Historical Turning Points in Growth and Development, Spain 1808-2008* y la docencia de Historia Económica de España

Durante el curso 2020-21 la profesora Yadira González de Lara ha implementado un proyecto de aprendizaje cooperativo a partir de la lectura del libro *Historical Turning Points in Growth and Development, Spain 1808-2008*. Este proyecto de innovación docente se ha presentado con detalle en otra de las sesiones del congreso y esta a disposición de todos aquellos que quieran conocer las características concretas de su aplicación e incluso cómo podría implementarse un proyecto de similares características a otro libro. El objetivo de este apartado no es explicar las características de dicho proyecto, sino mostrar por qué el enfoque que se ha utilizado nos parece apropiado para su utilización en las clases prácticas de la asignatura de Historia Económica de España. Aunque queremos destacar su especial utilidad para los cursos que se imparten en inglés, consideramos que puede de igual modo utilizarse en los cursos en castellano. Los elementos que queremos destacar son los siguientes:

1. Una estructura unificada: todos los capítulos presentan una estructura similar, analizan las mismas cuestiones para casos históricos distintos, lo que permite obtener una visión general del crecimiento y desarrollo de España a lo largo de su historia. Pero al mismo tiempo, como en cada capítulo se analiza un punto de inflexión concreto, se puede profundizar en cómo los distintos factores económicos, políticos y sociales, característicos de cada periodo, afectaron al resultado y cómo los cambios institucionales y económicos se producen en dicho contexto. En concreto, cada capítulo provee un análisis profundo de un momento crítico para la historia económica española en el que sistemáticamente se estudia:
 - a. Por qué se trata de un punto de inflexión para la economía española, cuál fue su origen económico, social y político y si estuvo vinculado a un shock externo o a un problema doméstico.
 - b. Cómo España afrontó dicha situación, que políticas y reformas se implementaron como respuesta a ese shock y que retos o problemas no se abordaron. Se analiza también las diferencias entre la respuesta española y la de otros países y que restricciones o limitaciones determinaron la elección de un determinado tipo de medidas o políticas.
 - c. Los resultados de las políticas y reformas llevadas a cabo, en qué medida el resultado final fue un paso adelante en el camino de la modernización y la transformación de la economía española o, por el contrario, un retroceso.
 - d. En todos los capítulos se abordan los cambios en términos de crecimiento, cambio estructural, comercio exterior y política comercial, el papel del estado y los efectos redistributivos, incluyendo el capital humano. Además de considerar los aspectos económicos se han considerado también los institucionales: la calidad de las instituciones y si los cambios llevaron a instituciones más inclusivas o más extractivas.

El estudio sistemático de cada uno de los momentos claves de la economía española facilita a los estudiantes el identificar de forma más sencilla los problemas y las respuestas en cada uno de los puntos de inflexión estudiados.

2. El libro tiene un argumento principal que, además, se explicita también en cada uno de los capítulos: que la evolución de las economías es el resultado de un proceso histórico y que la capacidad de respuesta ante los shocks viene delimitada por dicho proceso histórico. En ese sentido, la tesis del libro es que España, como otros países de la periferia, ha tenido mayores restricciones que los países del centro a la hora de enfrentarse a los problemas, lo que ha condicionado las políticas económicas y la respuesta ante los retos planteados. El libro ofrece enseñanzas relevantes que permiten una mejor comprensión de la historia económica española y ofrece herramientas y puntos de discusión y reflexión muy útiles para la adquisición de las competencias de desarrollo de capacidad de análisis y de síntesis de la realidad económica y su aplicación a diferentes contextos en el Grado de Economía. En ese sentido, es relevante mostrar a los alumnos cuáles fueron los retos a los que se enfrentó la economía española en el pasado de cara a obtener futuras enseñanzas que permitan enfrentarnos mejor a los desafíos presentes y futuros. En un momento como el actual, en el que España está sufriendo las graves consecuencias de la crisis del COVID, el libro ayuda al estudiante a reflexionar sobre la situación actual a partir de la experiencia del pasado: ¿nos encontramos hoy, en 2020/21, en un séptimo punto de inflexión?, ¿la forma en que se hizo frente a las crisis anteriores está condicionando el modo en que hacemos frente al COVID?

Los autores del libro consideramos que, sin tratarse de un manual, *Historical Turning Points in Growth and Development, Spain 1808-2008*, de un lado puede ser de gran utilidad para los lectores internacionales que quieren tener un mayor conocimiento sobre la historia económica española, pero a su vez nos parece una herramienta útil para estudiantes de grado y postgrado en las Facultades de Economía. Consideramos que la aproximación utilizada en dicho libro es novedosa y permite a los estudiantes identificar los problemas, las respuestas de política económica y las reformas; y cuáles fueron sus resultados en cada uno de los momentos críticos por los que ha pasado la economía española y sus efectos en el largo plazo.

4.6.4. Bibliografía

Bordo, Michael, Goldin, Claudia, and White, Eugene (1998). *The defining moment: The Great Depression and the American Economy in the Twentieth Century*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Broder, Albert (2000). *Historia económica de la España contemporánea*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (2004). *Historia económica de la España contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Carreras, A. y Tafunell, X. (2018). *Entre el imperio y la globalización. Historia económica de la España contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Carreras, Albert y Tafunell, Xavier (2021). *Between Empire and Globalization*. London: Palgrave Macmillan.
- Collantes, Fernando (2017). *La economía española en 3D*. Madrid: Ed.Piramide.
- Comín, Francisco, y Hernández, Mauro (eds. (2013). *Crisis económicas en España, 1300-2012. Lecciones de la Historia*. Madrid: Alianza.
- Comín, Francisco, Hernández, Mauro y Llopis, Enrique (eds) (2002). *Historia económica de España. Siglos X-XX*. Barcelona: Crítica.
- Comín, Francisco, Hernández, Mauro y Llopis, Enrique (eds.) (2002). *Historia económica de España (siglos X-XX)*. Barcelona: Crítica.
- Germán, Luis, Maluquer de Motes, Jordi, Llopis, Enrique y Zapata, Santiago (eds.) (2001). *Historia económica regional de España. Siglos XIX y XX*. Barcelona: Crítica.
- Maluquer de Motes, Jordi (2014). *La economía española en perspectiva histórica*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Martin Aceña, Pablo, Martínez Ruiz, Elena y Pons Brias, M. Angeles (2013). *Las crisis financieras en la España contemporánea 1850-2012*. Barcelona: Crítica.
- Nadal, Jordi (dir) (2003). *Atlas de la industrialización de España (1750-2000)*. Barcelona: Crítica/Fundación BBVA.
- Tortella, Gabriel (1994). *El desarrollo de la España contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Tortella, Gabriel y Núñez, Clara Eugenia (2011). *Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza.
- Prados de la Escosura, Leandro (2003). *El progreso económico de España (1850-2000)*. Madrid: Fundación BBVA
- Prados de la Escosura, L. (2017). *Spanish Economic Growth, 1850-2015*. London: Palgrave.



5

CAPÍTULO



LITERATURA E HISTORIA ECONÓMICA

– CONTENIDO –

1

LÓPEZ NADAL, Gonçal (Universitat de les Illes Balears), *Literatura e Historia Económica*.

2

GARCÍA-BARRERO, José Antonio (Universitat de Barcelona), *Birds of passage: Literatura y cine para la enseñanza de historia económica del turismo y las migraciones*.

3

GÓMEZ, María (Universidad de Cádiz); **CAÑAL FERNÁNDEZ, Verónica** (Universidad de Oviedo), *La historia entre líneas. La inclusión de la literatura en la enseñanza de la Historia Económica*.

4

INSA-SÁNCHEZ, Pau (Universitat de València) y **GARCÍA-RAFFI, Josep Vicent** (Universitat de València), *La narrativa de Narcís Oller en el aula de historia económica: una propuesta didáctica*.

5

LANA, José Miguel (Universidad Pública de Navarra), *Fragmentos, relatos, contextos. Un ejemplo de incorporación de la literatura universal en el aprendizaje de la Historia Económica*.

6

MOREY, Antònia y **SEGUÍ, Andreu** (Universitat de les Illes Balears), *Dos novelas «Históricas» y coetáneas sobre la vieja aristocracia y la nueva burguesía: Bearn (1956) & Il Gattopardo (1958)*.

7

PORTERO LAMEIRO, José Domingo (CUNEF), *Una crítica al capitalismo en Modern Times de Charlie Chaplin*.

8

SOLBES FERRI, Sergio (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), *La idea de Europa en tiempos convulsos. Comentarios al libro de Stefan Zweig, El mundo de ayer (1942)*.

5.1. Literatura e Historia Económica

Gonçal López Nadal
Universitat de les Illes Balears

A Almudena Grandes

“Aunque su distrito electoral se hallase en la ciudad, había vivido lo suficiente en la granja de su propiedad, en la comarca de Rhudia, para comprobar cuánta miseria había causado el sistema de zamindari en las zonas rurales del país. Con sus propios ojos había visto la falta de productividad y las subsiguientes hambrunas, la ausencia de inversión y el empobrecimiento de la tierra, las peores formas de arrogancia y servilismo feudal, la opresión arbitraria de los débiles y los desdichados por parte de los sicarios y matasiete de los terratenientes. Si el modo de vida de unos pocos hombres, como el Nawab Sahib, debía sacrificarse por el bien de los granjeros, era un coste que había que soportar”.

* * *

Los sucios senderos se detenían en una gran zona despejada, rodeados de chamizos y salpicada de fosas circulares que habían sido excavadas en las tierras y cubiertas de arcilla endurecida. Un horrible hedor emanaba de toda la zona. Haresh sintió nauseas; Kedarnath casi vomitó de asco. El sol caía a plomo y el calor hacía que el hedor fuera aún más desagradable. Algunas de las fosas estaban llenas de un líquido blanco, otras de un preparado marrón para el curtido. A un lado de las fosas se veía a unos hombres escuálidos y de piel oscura, vestidos solo con un lungi, que arrancaban grasa y pelo de un montón de pellejos. Uno de ellos se encontraba dentro de una fosa y parecía luchar con un gran pellejo. Un cerdo bebía en una zanja llena de agua negra y estancada. Dos niños con el pelo asqueroso y enmarañado jugaban en el polvo, cerca de las fosas. Cuando vieron a los desconocidos, se quedaron repentinamente inmóviles, observándolos:

<Si querías ver el proceso desde el principio, podría haberte llevado al lugar donde despellejan a los búfalos muertos y los arrojan a los buitres -dijo Kedarnath torciendo el gesto-. Está cerca de la carretera de circunvalación inacabada>”.

* * *

“Ved nuestra situación. Les imploramos comida a los americanos, hemos de comprar todo lo que podemos a China y a Rusia, hay carestía en nuestro estado vecino. El año pasado, campesinos sin tierras se vendían a sí mismo a cinco rupias cada uno. Y en lugar de dar a los granjeros y a los comerciantes vía libre para poder producir más y almacenar productos y distribuirlos eficazmente, Delhi nos obliga a controlar los precios y a imponer los almacenes del gobierno, el racionamiento y las medidas más populistas e improvisadas. No solo tienen el corazón blando, también el cerebro”.

Vikram Seth

Un buen partido.

5.1. Introducción

Los párrafos que anteceden se sitúan en la Bengala occidental de principios de los años cincuenta. La independencia de India (1947) no presupone el final de la explotación señorial *-zamindari-* consolidada durante el período del Raj⁹⁶. La fabricación de zapatos y el entorno de los curtidores preserva las condiciones inhumanas que su desarrollo impone: industria y pobreza siguen caminando juntas. Todo ello predomina en la política semi autárquica que, con mucha más pena que gloria ocupó los primeros cuarenta años de este país, en medio de la guerra fría y con un vecino que acababa de estrenar su propia revolución: el maoísmo.

India, la India según los franceses, es para mí un mundo cercano. Motivos familiares me permitieron conocerla en los últimos años sesenta del pasado siglo. Era, por entonces, un viejo país joven cuyo gobierno se mostraba extraordinariamente preocupado para evitar todo tipo de incursión foránea por lo que optaba por una política muy enclaustrada, atiborrada de cautelas, desconfianzas y sospechas. De hecho, cuando yo llegué *-enero de 1968-*, a pesar de unos primeros resultados positivos de su “*revolución verde*”- apenas había virado substancialmente del período postcolo-

96. “Desde que los ingleses se anexionaron Brahmputr a principios de la década de 1850, los nawabs de Baitar, y otros miembros de la corte de la antigua casa real de Brahmputr, ni siquiera habían experimentado la satisfacción psicológica de servir al estado, una satisfacción reclamada por muchos aristócratas a quienes separaba una ancha franja de espacio y tiempo. Los ingleses prefirieron que los zamindar recogieran las rentas de la tierra (y en la práctica poco les importó que se quedaran con todo lo que excediera la parte correspondiente al imperio británico) aunque para administrar el estado solo confiaron en funcionarios civiles de su propia raza, seleccionados en Inglaterra, donde también eran educados parcialmente y desde donde se les importaba, aunque posteriormente pasaran a confiar también en funcionarios de piel morena, sólo que la educación y el carácter de éstos resultaban tan semejantes que no existía una diferencia apreciable”. (pp.292-3).

nial al que responde ese fresco de realismo casi decimonónico que es *A Suitable Boy* (1993) de Vikram Seth⁹⁷.

Es una lástima que India apenas merezca atención entre las sociedades cuyos cambios económicos estudiamos en las historias económicas mundiales que rigen nuestros planes docentes. De hecho, con la salvedad del Japón y de la China actual, Asia, África y América Latina solo aparecen en lo que afecta a nuestro crecimiento económico. Vamos, en su calidad de colonias, excolonias o mercados.

No sé si es casual, pero fue en Nueva Delhi donde, en otoño de 1991, mostré por vez primera mi interés por el papel de la literatura en la enseñanza de la historia económica. Sucedió en un congreso de Hispanistas celebrado en la universidad Jawaharlal Nehru⁹⁸. Mi estudio *–La ciudad de los prodigios: una lectura de Historia Económica–* me permitía aunar dos terrenos a los que más tiempo dedicaba: la enseñanza de la historia económica y la lectura de buena literatura. El texto anda medio perdido entre las actas de aquel congreso publicadas en el 2005, con más de diez años de retraso. Su revisión hubiera podido figurar perfectamente entre las comunicaciones del presente panel; mi olvido, imperdonable, explica el lapsus. A la inmejorable descripción de Eduardo Mendoza de la Barcelona -y Cataluña- en los cuarenta años que median entre sus dos exposiciones universales (1888-1929), un hecho adquiriría valor añadido: su publicación, en 1986, coincide con la designación de Barcelona como sede olímpica, es decir con su nueva transformación estructural urbana por lo que la novela augura la resurrección de sus prodigios. Y fue así; aquellos suburbios anclados “donde la ciudad pierde su nombre” - en sentido homenaje a Francisco Candel⁹⁹ - son hoy barrios de alto standing donde reside buena parte de la nueva burguesía, beneficiada por el lucro que depararon aquellos “juegos”. Por cierto, entre otras muchas cosas el propio Eduardo Mendoza nos ha contado posteriormente la vida y milagros de esta Barcelona postolímpica.

Dejemos India. En junio del 2018, en el marco del último encuentro de didáctica celebrado en Palma, tras haber optado ya por la jubilación anticipada, tuve la ocurrencia de plantear la incorporación de algunas materias humanitarias a la enseñanza de la historia económica: cine y literatura concretamente. Me entristecían -y siguen haciéndolo- los derroteros cada vez economicistas, más fríos, menos apasionados, por los que se encamina la enseñanza de la historia económica y que alumbran el riesgo de diluir el carácter de ciencia social de nuestra disciplina. Temo que, de seguir así, se acabará por desplazar al primer distintivo, *historia*, convirtiéndose exclusivamente en una econometría aplicada. ¿Qué será entonces -si es que todavía

97. Utilizo su traducción española *Un buen partido*. 1995. (textos seleccionados pp. 274, 212-13 y 270 respectivamente).

98. *II Congreso Internacional de Hispanismo en el siglo XX*. Nueva Delhi, 11-13 de noviembre 1991.

99. Su novela homónima se publicó en 1957. Sobre la vida en los arrabales de Barcelona, *Han matado un hombre, han roto el paisaje* (1959).

existen- de las economías preindustriales? ¿Habrá algún historiador de la economía que se interese por el funcionamiento de feudalismo? ¿Recaeremos en la creencia, cuestionada por Josep Fontana (1982), de que todo lo que no es cuantificable no es científico?¹⁰⁰. Es lógico que en la evolución de su docencia sea imprescindible incorporar métodos de análisis más actuales y, claro, las tecnologías pedagógicas; pero ello no conduce, ni mucho menos, a sacrificar el sentido de la Historia. Y, tampoco, de la Historia Económica, ambas con mayúscula. A eso obedece en buena medida esta ponencia: a la persistencia, o la recuperación mediante su presencia (¿reincorporación?) como instrumentos docentes, de saberes tan insustituible como el literario y el cinematográfico. Por literatura caben todas sus formas estilísticas, aunque en nuestro caso priven fundamentalmente dos: el ensayo y la novela. Sin intención de convertir las páginas siguientes en un repertorio de autores y títulos, quisiera destacar los nombres de los historiadores que más me han enseñado y con cuyas obras más he disfrutado. De hecho, me han permitido algo imprescindible como es aprender enseñando. Manteniendo un orden escrupulosamente alfabético mis referentes han sido: Marc Bloch, Carlo Maria Cipolla, Josep Fontana, Christopher Hill, John Eric Hobsbawm, David Landes, Simon Schama y Pierre Vilar. Sin duda, su calidad literaria iguala a su respectiva aportación como historiador. En cuanto al cine -al que invito que se asome en nuestro espacio literario- cabrá admitir su dualidad formal, entiéndase entre películas y documentales, y su constitución de por sí como un objeto de planteamiento específico a tratar en nuevos encuentros didácticos. La experiencia adquirida en su empleo a través de la programación de ciclos temáticos y el uso habitual de documentales lo recomienda vivamente. Eso no obsta para que, en este caso, dada su enorme vinculación con la literatura, se incluyan dos comunicaciones (las de José Antonio García Barrero, y José Domingo Portero Lameiro) en la que la propuesta incide en su recurso como un instrumento valor muy valioso en nuestras tareas docentes.

* * *

A decir verdad, hasta el momento, no me había detenido a reflexionar sobre la asociación existente entre las formas de describir o visualizar la realidad (literatura/cine) y la de analizarla a través de su pasado (historia) y, más concretamente, del hecho económico. Mi estudio, llamemos “pionero”, sobre *La ciudad de los prodigios* apenas contempla alguna referencia al respecto; a lo sumo, una cita superficial a las obras de Josep María de Segarra, *Vida Privada* (1939) y Juan Marsé, *Últimas tardes con Teresa* (1962). Enfatiza, eso sí, la utilización de textos clásicos -Cervantes, Quevedo, Clarín (1884-1885) y Galdós (1886-1887 y 1987)- en mis exposiciones sobre

100. Especialmente, su capítulo X: “La reconstrucción. 2: La Nueva historia Económica”.

la sociedad española de los siglos XVI-XVII y XIX. A la inversa, mis referencias se concentran en el citado Josep Fontana (1973) y los principales exponentes de los historiadores sociales británicos como Eric J. Hobsbawm (1977, 1979 y 1987), Edward P. Thompson (1985 y 1989), John Rule (1990) y Gareth Stedman Jones (1971). Sus obras deberían aparecer, junto a las de Charles Dickens -por ejemplo- en los manuales de literatura universal, especialmente en lo referente a la historia de la vida de la clase trabajadora inglesa. Afortunadamente, la elaboración de este capítulo, al contar con una media docena de comunicaciones, ahonda en el caso y autores -especialmente José Miguel Lana, María Gómez / Verónica Cañal y José Antonio García Barrero-, incorporan una bibliografía precisa sobre esta simbiosis. A sus textos y bibliografía me remito. A falta de ello, creo pueden resultar ilustrativas algunas de las manifestaciones más notables de las que ha venido haciendo uso a lo largo de las tres décadas y media de docencia en la Universitat de les Illes Balears (UIB). Obviamente, éstas constituyen ejemplos concretos, deduzco que útiles, en un inabarcable abanico de lecturas, panorama al que solo oso acercarme dada la infinitud de obras que pueden contribuir a cumplir nuestro objetivo. En este sentido, la propuesta de José Miguel Lana resulta muy certera al dejarlo implícito entre las competencias básicas y específicas de la guía docente de la asignatura y aportar una relación de textos que acoge prácticamente la totalidad del programa de Historia Económica impartida en la Universidad Pública de Navarra. Bajo este punto de vista, su propuesta- al menos así lo cree quien asume la responsabilidad del panel -es mucho más precisa y puntual que la que se desprende de esta misma ponencia.

Entono un *mea culpa* al no ofrecer, tal como lo hace el compañero aludido, un corpus específico integrado por los textos literarios a tener presente en la docencia de las asignaturas de nuestro entorno; cuanto menos, las que he impartido en la UIB. De hecho, cabe decirlo, en los sucesivos programas de las asignaturas de la diplomatura de empresariales, licenciatura/grado de economía e historia no he incluido listado alguno de las obras literarias complementarias. A lo sumo, en los apuntes de circulación interna hago ver su implicación en sucesivas referencias ya directas a autores y obras, ya mediante la transcripción de frases o párrafos significativos. En este sentido, quisiera enfatizar la destreza, y sensibilidad, con las que Jordi Maluquer de Motes, muestra la conveniencia del conocimiento del contexto en los encabezamientos literarios de los sucesivos capítulos de su libro (manual) *La Economía Española en Perspectiva Histórica. Siglos XVIII-XXI* (2014). Baste con repasar el elenco de autores seleccionados para sacar estas conclusiones: Antonio Machado, Rafael Alberti, Juan Cruz, Miguel Delibes, Luis Martín Santos, José Luis Sampedro, Salvador Espriu. Eduardo Mendoza, Javier Marías y Antonio Muñoz Molina¹⁰¹. Mi comentario en

101. (2014) Pp. 25, 79, 131, 187, 243, 293, 353, 413, 481 y 549.

público en el pasado encuentro de Palma motivó una generosa respuesta por su parte al entregarme su opúsculo <Literatura i Economia. La narrativa de Narcís Oller a la intersecció>¹⁰², una genuina lección de lo que constituye el eje de esta ponencia. Precisamente, en esta palabra -intersección- se halla la clave de la confluencia, necesaria, entre el mundo de las humanidades y el de las ciencias sociales. Sirva el párrafo inicial de su “discurso” para sintetizar su obligada complementariedad:

“La creación literaria y el análisis económico comparten espacios de interés espacialmente al ocuparse de la realidad y hacerlo con vocación de comprender y explicar lo que ha sucedido. Las corrientes dominantes de la novelística europea de la segunda mitad del siglo XIX, iniciadas por Stendhal y Balzac, asumen un planteamiento calificado de realismo, caracterizado -frente al idealismo y sentimentalismo- per el propósito explícito de analizar y de explicar aspectos concretos de la realidad. Por consiguiente, es imprescindible elegir temas propios de la vida cotidiana que permitan describir debidamente las realidades. La marca del realismo excluye las historias extraordinarias y mágicas -románticas- para tratar hechos normales, perfectamente creíbles e, incluso, escasamente ejemplares y hasta desagradables”.

Maluquer apunta tres argumentos que actúan en la intersección entre narrativa y ciencia económica: su conversión en el centro de atención de la novela, como sucede en el caso Honoré de Balzac; el acercamiento a la vida cotidiana en los territorios urbanos, según se aborda en algunas de Charles Dickens; y la descripción de un tema económico, por ejemplo, la especulación financiera, tal como se ofrece en *l'Argent* de Émile Zola. El caso que él estudia, la obra literaria de Narcís Oller, se encauza en los tres supuestos, especialmente su novela más paradigmática, *La Febre d'Or*: la bolsa de Barcelona es el núcleo central; la protagonista, es la propia ciudad; como también lo es su notorio dominio del contexto general y económico de la Catalunya de la segunda mitad del XIX¹⁰³. Precisamente, la lectura de una de sus obras, *l'Escanyapobres*, es objeto de la propuesta en la comunicación de los compañeros valencianos Pau Insa-Sánchez y Josep Vicenç García- Raffi.

Retornando a la propia experiencia, debo subrayar la influencia recibida de lecturas esenciales en las que abundan las citas literarias en sus múltiples variantes, desde el pensamiento hasta la propia poesía. El primero corresponde a la *Introducció a la*

102. Discurs llegit el 9 de juny de 2016 en l'acte de recepció pública ... a la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona. 2016. Agradezco sinceramente su reiterada entrega tras perder el regalo de Palma.

103. *La febre d'or, (la fiebre de oro)* conoció también su versión cinematográfica -Gonzalo Herralde, 1993. Igualmente, se proyectó en forma de serie televisiva (TVE y TV3) en tres partes: *La Subida, El éxito, y la caída*. Además de su espléndido texto, antes citado, es altamente recomendable ver la conferencia que, sobre Narcís Oller, impartió Jordi Maluquer de Motes en El Cercle d'Economia (Barcelona): <https://www.youtube.com/watch?v=qqeBTkNfhx4>

Història de Josep Fontana (1997). La cita al poema de Walt Whithman (*Song of myself*, 42) habla por sí sólo. Vale la pena recordarlo:

"Esta es la ciudad y yo soy uno de los ciudadanos

Todo lo que interesa a los otros me interesa: políticas, guerras, mercados, diarios, escuelas.
El alcalde, el ayuntamiento, bancos, aranceles, barcos, fábricas, reservas, almacenes, bienes
muebles e inmuebles".

El listado de autores, no acompañado de obra concreta, comienza con Montesquieu y siguen con Poe, Peppys, Shakespeare, Manzoni, Homero, Blake, Voltaire, Sand, Bronté, Locke, Rousseau, Maquiavelo, Calvino, Spinoza, Adorno, Chateaubriand, Victor Hugo, Lamartine, Stendhal, Tayllerand ("*obispo revolucionario de conducta camaleónica*" p. 260), Schlegel, Hoffmann Von Fallersleben ("*poeta autor de la letra de Deutschland über alles*, 260), Woodworth, Coleridge, Southney, Keats. Shelley, Byron, Joyce, Brecht, Breton, Cocteau, Apollinaire, Steinbeck. Eluard, García Lorca, Rice, Proust, Kafka, Lawrence, Rilke, Eliot, Faulkner, Ezra Pound, Góngora, Milton y Donne. A tales nombres habrá que añadir *la Biblia* (*el Génesis*), los evangelios, *El Corán* y la canción popular catalana, *la filla del marxant*. Como epílogo, al repertorio cabe añadir el de los cineastas Murnau, Pabst, Fritz Lang, Eisenstein y Vidor¹⁰⁴.

El segundo libro es, posiblemente, una obra poco conocida, o cuanto menos insuficientemente utilizada por los docentes de historia económica: *Reproducción económica y modos de producción* (1981) de Alfons Barceló. A los cuarenta años de su publicación sigue siendo de gran valor especialmente en la construcción de una teoría económica en lo que afecta a las economías preindustriales. Al igual que Fontana, Barceló se vale de textos clásicos en la elaboración de sus tesis. Así, las referencias a los sabios grecolatinos son fundamentales en la explicación de la economía esclavista. Sus citas a Aristóteles (189) -<*Está claro que, por naturaleza, unos son libres y los otros esclavos. Y que a éstos les conviene la esclavitud, y es justa*> y a los tratadistas romanos -*scriptores de re publica*- Columela, Plinio el Joven y Varrón sobre las limitaciones de la productividad del sistema (pp. 202-203) son indispensables para su debida exposición. Lo mismo sucede en la presentación del feudalismo, léase, de las economías de prestaciones, cuyo análisis viene precedido por los dos siguiente textos: (.pp.224-225). El primero corresponde al *Libre que és de l'orde de Cavalleria*, de Ramon llull:

104. Cito solo los apellidos. En algunos casos, Fontana también señala sus nombres.

“Ê cové que les gents aren e caven e traguen mal, per ço que la terra leu los fruits on viva cavaller e ses bèsties; e que cavaller cavalc e senyoreig e haja benenança d’aquelles coses on los hòmens han maltret e malanança”¹⁰⁵.

El segundo esta extraído de *L’Ancien Régime et la Révolution*, de Alexis de Tocqueville (1967)¹⁰⁶:

“Imaginad, os ruego, al campesino francés del siglo XVIII... Vedle tal como le representan los documentos que he citado, tan apasionadamente ansioso de tierra que dedica todos sus ahorros a comprarla y la compra a cualquier precio. Para adquirirla debe pagar un derecho, no al gobierno sino a otros propietarios de la vecindad... Al fin es suya: entierra en ella la semilla y el corazón ... Pero reaparecen los mismos vecinos que le arrancan de su campo y le obligan a trabajar en otro sitio sin salario. Si quiere defender la simiente contra la caza, los mismos personajes se lo prohíben; los mismos le esperan junto al puente del río para exigirle un derecho de peaje. Les encuentra de nuevo en el mercado, donde le venden el derecho a vender sus propios productos; y cuando, de vuelta a casa, quiere emplear para sí el resto de su trigo, de este trigo que ha crecido bajo su mirada y gracias a sus manos, no puede hacerlo sino después de haberlo molido en el molino y haberlo cocido en el horno de estos mismos hombres. Debe además darles bajo formas de rentas una parte de los ingresos de su pequeña finca, y estas rentas son imprescriptibles e invendibles. Haga lo que haga, por todas partes se topa en su camino con estos vecinos incómodos, que alteran su solaz, sobresaltan su trabajo y comen sus productos; y cuando ha terminado con ellos, se presentan otros, vestidos de negro, que le quitan las primicias de su cosecha”.

Aun a sabiendas de constituir un contexto claramente diferente- el capitalismo como sistema que desplaza al feudalismo (Antonia Morey y Andreu Seguí abordan su versión literaria en los casos mallorquín y siciliano)- releer, y transcribir el presente texto, me trae al recuerdo la presentación que hiciera en Palma Jordi Nadal de su libro *Moler, tejer y fundir: estudios de historia industrial*. (1992). El sentimiento de humillación sufrido por el campesino al ver su trigo molido en hornos ajenos comporta ineludiblemente el de su precursor cuando reinaba un feudalismo duro y puro.

Si comencé con el poema de Walt Whitman que abre el libro de Fontana, creo oportuno cerrar mi reconocimiento a ambos autores con la cita con la que Barceló concluye el suyo. Corresponde al Canto XVII de *Paradiso*, de Dante Alighieri:

105. *Es conveniente que las gentes aren y caven y saquen la maleza, para que la tierra de sus frutos donde vive el caballero y sus animales y que el caballero cabalgue y señoree y se beneficie de aquellas cosas en las que los hombres han dedicado sus esfuerzos y sus penas.*

106. Ed. Galimard. Traducción española, 1969.

"Ma non di men, rimoso ogni menzogna, Tutta tua
 visión fa manifesta,
 E lascia pur gratar dov`e la roгна"¹⁰⁷

* * *

Como se ha advertido, la concatenación Literatura Historia Económica ha sido, en mi caso, una manifestación espontánea -quizás efecto del entusiasmo- al convertirse la primera en una metáfora oportuna para la explicación concreta del hecho económico. Según se apuntaba antes, hasta la redacción de estas líneas no me había formulado nunca la conveniencia de incorporar el texto literario al programa o, incluso, a su guía docente. Por eso, a diferencia de las propuestas de este simposio, tan solo puedo ofrecer una mera relación de títulos en función de su presencia en los temas que he tratado de explicar en las diferentes asignaturas que he impartido. Éstos no únicamente obedecen a obras llamemos clásicas (Cervantes, Dickens, Zola, Zweig,) sino, según se apuntaba, a libros de historia cuya gran calidad literaria les permite aparecer mercedamente junto a los "clásicos". Sin menoscabo de opiniones más autorizadas, las siete obras de mayor incidencia en mi formación como docente, por orden cronológico de publicación, son: Josep Fontana, *La historia* (1980); la inteligente síntesis en la génesis del capitalismo en Inglaterra -con abundantes citas literarias: desde una carta del Zar Iván el Terrible a la reina Isabel hasta Daniel Defoe-, *De la Reforma a la Revolución Industrial, 1530-1780*, de Christopher Hill (1980). El inusitado tratado humorístico de Carlo M. Cipolla, *Allegroma non troppo* (1991); las "reflexiones y recuerdos" de Pierre Vilar, *Pensar històricament* (1996)¹⁰⁸; el manual de Historia Económica con inusual sensibilidad humana de David Landes, *La riqueza y la pobreza de las naciones* (1999), las memorias de Eric Hobsbawm *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. (2003) y el compendio de saberes múltiples al que responde el libro de Simon Schama *Auge y caída del imperio británico* (2005). A continuación, se adjunta un listado de referentes literarios a tener en cuenta en la explicación de diversos temas de Historia Económica Mundial, (Economías preindustriales incluidas¹⁰⁹, así como de la His-

107. Pero, a pesar de esto, aleja de ti toda mentira, // Expón por completo tu visión // Y deja rascarse al que tiene sarna. (traducción A. Barceló).

108. Edición a cargo de Rosa Congost.

109. Desconozco si se había impartido antes de que yo lo hiciera en octubre de 1986, al iniciar mi docencia en la UIB ("Historia Económica Moderna"). Desde entonces, hasta el presente curso -bajo diferentes nombres- y salvo un año que no recuerdo, me he hecho cargo de la misma. Lamentablemente, la sinrazón propia de Universidad en general (en su novela *Small World: an academic romance*, 1984 traducción castellana, *El mundo es un pañuelo*, 1988. David Lodge realiza una mordaz descripción de la vida universitaria inglesa. Por mi experiencia, creo perfectamente extrapolable su crítica a todas las universidades que he conocido) podría suponer que mi "adiós a todo eso" -parafraseando a Robert Graves- prive, al menos a corto plazo, a los estudiantes del grado de historia de una asignatura cuya principal finalidad es conocer y comprender las estructuras económicas precapitalistas de nuestra formación social.

toria Económica Española (siglos XX- XXI)¹¹⁰. Por supuesto no están todos los que son pero si son todos los que están.

Pestes/Epidemias:

- Carlo M. Cipolla. *¿Quién rompió las rejas de Monte Lupo?*, Muchnick, 1984)
- Carlo M. Cipolla. *Contra un enemigo mortal e invisible*, Crítica, 1993.
- Daniel Defoe. *El año de la peste*, Bruguera, 1983
- Alessandro Manzoni. *Historia de la columna infame*. Alianza, 1987.

Rebeliones campesinas:

- Heinrich Von Kleist. *Michael Kholhass*. Austral, 1948.
<https://literaturaalemanaunlp.files.wordpress.com/2010/04/michael-kohlhaas.pdf>

Guerra de los Treinta Años:

- Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, *Simplicius Simplicissimus*, Cátedra, 1986.

España del” siglo de oro”:

- Miguel de Cervantes. *El Quijote*, (diversas ediciones = d.e.)
- Francisco de Quevedo. *La vida del buscón llamado Don Pablos*, (d.e.)
- Anónimo. *El Lazarillo de Tormes*, (d.e.)
- Pierre Vilar. “El tiempo del <Quijote>” en *Crecimiento y Desarrollo*, Ariel, 1974, pp. 332-346. (reproducido en C.M Cipolla, J.H. Elliott, P. Vilar y Otros. *La decadencia económica de los imperios*, Alianza, 1985, pp. 113-127)

El imperio español:

- Rafael Sánchez Ferlosio. *Esas Yndias equivocadas y malditas*, Destino, 1994.
- Carlo M. Cipolla. *La odisea de la plata*, Critica, 1996.

La Industrialización:

- Gran Bretaña: Charles Dickens: *Oliver Twist* (d.e.).
 - *Tiempos difíciles*, (d.e).
 - *David Copperfield* (d.e.).

110. Los planes de estudio que rigen en la actualidad en la UIB, iniciados el curso académico 2009/2010, sustituyeron la asignatura, obligatoria, en la licenciatura de Economía de Historia Económica de España por la optativa del grado de economía sorprendentemente titulada *El progreso de España en el Orden Económico Internacional*. Al hacerme cargo, aun sin poderle cambiar el nombre, decidí transformarla en Historia Económica de España desde 1914. La impartí durante seis años 2012/13 hasta el curso 2017/18.

- Francia. Honoré de Balzac. *La comedia humana*, Aguilar, 1967.
 - Émile Zola. *El dinero*, Debate, 2001.
- Bélgica. *Puis Paul Boom Pieter Daens* (1971)¹¹¹.
- Alemania: Thomas Mann, *Los Buddenbrook*. Edasa. 1997
- España: Narcís Oller: *La febre d'or* (d.e),
- Eduardo Mendoza, *La Ciudad de los prodigios* (Seix Barral, 1986)
- Italia: Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *El Gatopardo*. (d.e.)
- Rusia: Ivan Sergievich Turguenev: *Padres e hijos*. (d.e.).

El imperialismo:

- Eric J. Hobsbawm. *La era del imperio (1875-1914)*, Labor, 19987.
- Simon Schama. *Auge y caída del Imperio Británico. 1776-2000*, Critica, 2004.

La Guerra de los Treinta y Un años (1914-1945)¹¹².

- Erich Marie Remarque. *Sin novedad en el frente* (1929) (d.e.)¹¹³.
- Robert Graves. *Adiós a todo eso*, Muchnic, 2000.
- tefan Zweig, *El mundo de ayer*, El Acantilado, 2015¹¹⁴.
- Scott Fitzgerald. *El gran Gatsby*, Alianza, 2014.
- John Steinbeck, *Las uvas de la ira*, Cátedra, 2005.
- Marc Bloch, *La extraña derrota*. Crítica, 2003¹¹⁵.

111. Más que la novela, no traducida al castellano, la recomendación es sobre película que inspiró *Daens* (Stinj Coninx, 1992). He utilizado una selección de escenas que muestra fidedigna de la cara más amarga de ese gran hito que es la Revolución Industrial: https://www.youtube.com/watch?v=GpHrw1O_NsA / <https://www.youtube.com/watch?v=Flz0XB9NXXRw>

112. Término acuñado por Eric J Hobsbawm (1992) *The age of extremes: The short twentieth century, 1914- 1991* Sorprende que la versión castellana eluda dichos conceptos, máxime al poder considerarse como el cuatro volumen sus “eras”: *La era de la revolución: Europa 1789-1848, La era del capital: 1848-1875 y La era del imperio: 1875-1914*.

113. El título original, en alemán, *Im Western Nichts Neues*, fue traducido al inglés como “*All quiet in the Western Front*”. Una de las canciones, con referencia a la Gran Guerra, de Elton Johns se titula precisamente así. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=All+quiet+in+the+Western+Front+Elton+Johns+>

114. La reciente publicación, en castellano de su *Diarios (1931-1940)*, (2021) recomienda vivamente su incorporación.

115. “Testimonio escrito entre junio y septiembre de 1940. Bloch estuvo en la resistencia hasta ser detenido por la Gestapo el 8 de marzo de 1944. Tres meses después, e 16 de junio fue fusilado. Bloch es autor de uno de los libros capitales para comprender la historia: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (141, publicado en 1949). – traducción castellana, 1952. https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/01/marc_bloch_introduccion_a_la_historia.pdf

Descolinización, y Guerra Fría

- Yves Lacoste. *El nacimiento del tercer mundo: Ibj Jaldun*, Península, 1971
- Dominique Lapierre y Harry Collins. *Esta noche la libertad*, Booket, 2010.
- Amitav Gosh. *El palacio de cristal*, Anagrama, 2002
- Eduardo Galeano. *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, 1971.
- Graham Green. *El tercer hombre*, Alianza, 2004.
- John Le Carré. *El topo*. De bolsillo, 1974
- Mijail Bulgákov. *El maestro y la margarita*, Alianza, 1968.

Globalización y crisis.

- Georges Orwell. *1984*. Destino, 2003
- John Lanchester, *Capital*. Anagrama, 2013.
- Chan Koonchung. *Años de prosperidad*, Destino, 2011.
- Petros Márkaris. *La espada de Damocles*, Tusquets, 2012.
- Aravind Adiga. *Tigre blanco*. Roca, 2008.

España 1914-2020

- Eduardo Mendoza. *La ciudad de los prodigios*, Seix Barral, 1986.
- Luis Martín Santos. *Tiempo de Silencio*, Seix Barral, 1962
- Juan Goytisolo. *Campos de Níjar*, Seix Barral, 1959.
- Miguel Delibes. *Los santos inocentes*, Planeta, 1981
- Manuel Vázquez Montalbán. *Crónica sentimental de España*, Lumen, 1971
- Almudena Grandes, *Episodios de una guerra interminable*, Tusquets 2010-2020 América Latina¹¹⁶
- Eduardo Galeano. *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, 1971.
- Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*. Sudamericana, 1969
- Mario Vargas Llorca. *Tiempos recios*, Alfabeta, 2019
- Jon Lee Anderson. *Los años de la espiral*, Sexto piso, 2020
- Andy Robinson. *Oro, petróleo y aguacate*. Arpa, 2020.

116. Como expuse en el pasado Encuentro de Didáctica de Historia Económica -Gonçal López Nadal, José Antonio Pérez Montiel “Talleres España-América Latina: Encuentros y desencuentros, Palma, 2018-- desde el año 2010 hasta la fecha hemos tenido once ediciones de esta aproximación socioeconómica y política al mundo latinoamericano. A diferencia de las Economías Preindustriales, - ya en extinción- el estudio de la historia económica de América Latina parece que podría tener cabida en nuestros planes de estudio.

Hasta aquí el repertorio de autores y títulos de los que he hecho/haría uso para mis exposiciones y lecturas prácticas. De hecho, uno de los últimos trabajos de fin de grado que dirigí consistió en un análisis de la crisis griega a partir de la obra -especialmente de la novela negra- de Petros Márkaris. La serie protagonizada por el comisario Kostas Kharitos y su familia constituye, -junto con la antes citada, *La espada de Damocles* (2012) probablemente, la mejor forma de comprender las razones y los efectos de una depresión económica parcialmente extrapolable a otros países europeos. Uno de sus episodios, *Universidad para asesinos* (2019) hace ver que la academia no está a salvo de estos despropósitos. En su último libro, *Ética para inversores* (2021), uno de los protagonistas sostiene algo sobre lo no debemos dejar de reflexionar (p. 35):

“En la década de los sesenta hubo un político que dijo: <Los números prosperan mientras la gente desespera. Los políticos actuales han encontrado la solución perfecta. Han sustituido a la gente por los números y dicen: si los números prosperan todo va sobre ruedas.>”

* * *

Al presente texto siguen los de siete comunicaciones, todas ellas con propuestas firmes para que, en la medida de lo posible, puedan verse incorporadas en las distintas modalidades de nuestras tareas docentes. En algunos casos se aportan referencias bibliográficas concretas sobre la intersección de la narrativa y la ciencia económica como señala Maluquer. Una de ellas, la de José Miguel Lana, además de referencias muy jugosas sobre la llamada Novela Histórica, ofrece un listado de textos que abarca el programa de la asignatura Historia Económica Mundial, acoplándolo implícitamente entre las competencias generales que figuran en su guía docentes. En su apéndice aporta una selección de nueve textos -desde el tráfico esclavista hasta el derrumbe de la URSS- a discutir en las sesiones prácticas que acompañan su programa. Los cinco textos siguientes abordan temáticas específicas con referencia a casos muy particulares. Antonia Morey y Andreu Seguí explican a través de dos novelas paradigmáticas, *Bearn* y *El Gatopadardo*, el difícil transitar entre un feudalismo que resiste y un capitalismo incipiente tanto en Mallorca como en Sicilia; ambas han conocido respectivas versiones cinematográficas. Sin distanciarse demasiado del tema, María Gómez y Verónica Cañal ponen de manifiesto la visión opuesta al proceso industrializador de las minas asturianas gracias a la obra de Armando Palacio Valdés, *La aldea perdida*. La crítica a la explotación social -diluida en el caso anteriores objeto de estudio en la comunicación de Pau Insa y Josep Vicent García-Raffi: como no podía ser de otra manera, la amarga cara del progreso comporta conductas absolutamente ruines. *L'Escanyapobres*, (vocablo catalán difícilmente traducible: algo así como El exprimidor de pobres”, del citado Narcís Oller, es un ejemplo de tal ignominia; el impacto del ferrocarril en el mundo rural aporta un valor añadido. Adentrados ya en el siglo corto, el testimonio de uno de sus más preclaros cronistas,

como es Stefan Zweig, queda reflejado en la propuesta de Sergio Solbes: *El mundo de ayer* ilustra inmejorablemente lo que con tanto acierto, Eric Hobsbawm acabó implantando como “la guerra de los treinta y un años”. Los doce fragmentos reunidos en el apéndice evidencian que aquellos años fueron más convulsos que felices. La propuesta, de José Antonio García Barrero, aborda el mundo de la migración y sus efectos en la sociedad receptora; tal es el caso de la isla de Mallorca ante la llegada de los peninsulares entre finales de los cincuenta y principios de los setenta: el turismo de masas presupone cambios irreversibles en unos y otros; la visión literaria a través de dos novelas -*Els carnissers* y *39 graus a l'ombra*- deja las cosas muy claras. La comunicación incluye algunas reflexiones acerca de sus dos películas más representativas: *Surcos* y *La Piel Quemada*. Finalmente, en la séptima comunicación José Domingo Portero incide de lleno en el mundo del cine: *Tiempos Modernos*, de Charles Chaplin es, posiblemente, uno de los ejemplos más preclaros del inhumano espectro que presupone el progreso: su conversión en mero instrumento de crecimiento económico sin la menor consideración en su mejora social. De hecho, el propio Charles Chaplin se ha encargado de hacernos ver cómo aquel emigrante que desembarcaba en la nueva tierra prometidas acabaría como un excluido tras haberse pasado buena parte de su vida apretando tuercas. Pero eso apenas importa; recordemos de nuevo a Petros Markaris: si los números cantan todo va bien¹¹⁷. Esta propuesta convida a plantear -aunque yo ya en claro fuero de juego- una nueva ponencia para el próximo encuentro de didáctica: el cine y/en la historia económica.

Ha sido un verdadero lujo cerrar mi periplo docente incorporando la lectura a esa tarea tan edificante como es la de enseñar a comprender cómo hemos llegado donde estamos. Hacerlo leyendo buena literatura además de implicar un aprendizaje continuo ayuda a no caer en esas absurdas conjuras de necios a los que las ambiciones desmesuradas y las relaciones de poder en la vida universitaria, desgraciadamente, nos tiene tan acostumbrados¹¹⁸.

Cierro con la transcripción de una canción popular de la que me he servido para tratar de explicar la crisis de 1929.. <*Brother, can you spare a dime*>, (*Hermano, ¿puedes darme diez centavos?*). Compuesta en 1931 por Jay Gorney, con letra de E. Y. Yip

117. En 1844 Engels escribía a Marx: «Un día paseaba yo por Manchester con uno de estos caballeros de la clase media. Le hablé de los desgraciados y malsanos barrios pobres y llamé su atención sobre las desagradables condiciones de la parte de la ciudad en que vivían los obreros. Le declaré que nunca había visto una ciudad tan mal construida en mi vida. Escuchó pacientemente y, en la esquina de la calle en que nos separamos, me dirigió estas palabras: “sin embargo, aquí se hace gran cantidad de dinero. Buenos días tenga usted”». William Barber (1967), p. 24.

118. Probablemente los compañeros de mi generación recordaran con una sonrisa aquel libro tan sorprendente, inteligente y divertido que fue *La conjura de los necios*, de John Kennedy Toole (1980).

Harburg, la balada da título a una espléndida película (Philippe Mora,1975) donde se contempla el derrumbe de un gran sueño sus trágicas consecuencias y la necesidad de una guerra para reconstruirlo todo. Vale la pena escucharla; y verla en uno de sus diversas versiones¹¹⁹. <https://www.youtube.com/watch?v=pjig3PfquSA>

"Me decían que construyera un sueño Y así fue
como me sumé a la multitud
cuando había que trabajar el suelo o llevar un fusil,
yo estaba siempre allí, siempre donde había que dar el callo.
Me decía que construyera un sueño con la paz
y la gloria ante mí".

119. Sobre la canción Carlos Benito escribe: "Pocas canciones, quizá ninguna, están tan vinculadas a un momento económico como 'Brother, Can You Spare a Dime?', hasta tal punto que cualquier historia de la Gran Depresión parecería incompleta si no aludiese a esta composición de Yip Harburg y Jay Gorney. El título, traducible por 'Hermano, ¿puedes darme diez centavos?' (o, de manera más libre, por 'Hermano, ¿tienes algo suelto?'), está tomado directamente de las calles de las ciudades estadounidenses azotadas por la crisis del 29. El sueño americano se había hecho añicos y había dejado paso al desempleo, la mendicidad, las familias sin hogar, las largas colas para obtener pan de caridad y, como trasfondo de todo esto, un profundo sentimiento de decepción y de injusticia, que es precisamente lo que Yip Harburg quiso reflejar en sus versos allá por 1930. «Solían decirme que estaba construyendo un sueño, / así que me sumaba a la multitud / cuando había tierra que arar o armas que portar. / Ahí estaba yo siempre, en el trabajo. / Solían decirme que estaba construyendo un sueño / con paz y gloria en el porvenir. / ¿Por qué tengo que estar haciendo cola / esperando a que me den pan?», plantea la primera estrofa, que marca el tono de la canción. El narrador va repasando cómo construyó vías férreas, cómo levantó rascacielos («torres hasta el sol de ladrillo, remaches y cal») y cómo se enfundó el traje caqui en la Primera Guerra Mundial, para verse ahora en la miseria, subsistiendo de la beneficencia, con su presente y su futuro reducidos a cenizas. Yip Harburg (que también es letrista de otra canción que ha sobrevivido a las décadas, el 'Over the Rainbow' de 'El mago de Oz') sabía de lo que hablaba, porque creció pobre y volvió a arruinarse en el 29. El crack se llevó todas sus posesiones y le dejó con un lapicero, una deuda de 50.000 dólares y un buen amigo, el compositor Ira Gershwin, que le ayudó a superar el batacazo. De ascendencia judía rusa, Harburg siempre se caracterizó por una postura abiertamente izquierdista, que con los años habría de convertirlo en una figura problemática para la industria. «Yo quería una canción que expresase la indignación por haber trabajado duro en el sistema y verse descartado cuando ya no se es útil», comentó sobre 'Brother, Can You Spare a Dime?'. La inspiración definitiva le llegó al contemplar un día, en Manhattan, cómo un camión fletado por el magnate W.R. Hearst repartía pan y sopa caliente a un montón de neoyorquinos con rostros desesperados y pies envueltos en arpillera. «El hombre que produce, que construye torres, hace carreteras y cultiva la tierra se queda con las manos vacías. ¿Por qué no tiene parte en la riqueza que su sudor y sus capacidades han generado?», criticaba Harburg, según recoge la biografía publicada por Harriet Hyman Alonso. 'Brother, Can You Spare a Dime?' formaba parte de un musical, 'Americana', que no tuvo mucho éxito. La canción, en cambio, pasó a la historia: se hizo famosa en las versiones de Bing Crosby y Rudy Vallée (que es la que tenemos, con esa chocante mezcla de sofisticada elegancia y justicia social) y se ha perpetuado en la memoria colectiva. La han interpretado desde Peter, Paul & Mary hasta George Michael, pasando por Tom Waits y por versiones satíricas adaptadas a las nuevas crisis, como el 'Buddy, Can You Spare a Trillion Dollars?' de Roy Zimmerman. El propio letrista tenía muy claro el poder de las canciones: «La letra te hace pensar -decía-. La música te hace sentir. Una canción te hace sentir un pensamiento». <https://www.elcorreo.com/economia/brother-spere-dime-20181002202312-nt.html>

"¿Por qué tengo que hacer cola para conseguir pan? Antaño
 construí una vía férrea y la hice funcionar la hice luchar en
 rapidez con el tiempo.

Antaño construí una vía férrea, ahora se acabó Hermano,
 ¿puedes darme diez centavos?

Antaño construí una torre hacia el sol, ladrillos,
 remaches y cal: antaño construí una torre,

ahora se acabó; hermano, ¿puedes darme diez centavo?

Antaño, con uniforme caqui, ¡hey!, teníamos un aspecto estupendo llenos
 de Yankee Doodle-de-dum.

Medio millón de botas atravesaron a paso rítmico el infirno, yo era el
 chico del tambor.

Di, ¿no te acuerdas?, me llamaban Al siempre Al,
 di, ¿no te acuerdas?

Soy tu compañero!. Colega, ¿puedes darme diez centavos?"

Reproducida en Teresa Alonso García, 1990, p. 42.

5.2. Bibliografía

- Alonso García, T. (1990). *La Economía de entreguerras. La Gran Depresión*. Madrid: AKAL.
- Barber, W. (1967). *Historia del Pensamiento Económico*. Madrid: Alianza.
- Barceló, A. (1981). *Reproducción económica y modos de producción*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Candel, F. (1957). *Donde la ciudad cambia de nombre*. Barcelona: José Janés.
- Candel, F. (1959). *Han matado un hombre, ha muerto un paisaje*. Barcelona: José Janés.
- Leopoldo Alas "Clarín" (1884). *La Regenta*. Barcelona: Daniel Cortezo y Cía.
- Cipolla, C. M. (1966). *Cañones y velas*. Barcelona: Ariel.
- Cipolla, C. M. (1991). *Allegro ma non troppo*. Barcelona: Crítica.

- De Sagarra, J. M. (1991). *Vida privada*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Fontana, J. (1973). Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX. Barcelona: Ariel.
- Fontana, J. (1979). *La historia*. Barcelona: Biblioteca Salvat.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (1997). *Introducción a la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2018). *Lòfici d'historiador*, Madrid: Arcadia.
- Fontana, J. (2019). *Capitalisme i democràcia 1756-1848*. Barcelona: Edicions 62.
- Hill, C. (1980). *De la Reforma a la Revolución Industrial, 1530-1780*. Barcelona: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1977). *Industria e imperio*. Barcelona: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1979). *Trabajadores*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1987). *El mundo del trabajo*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1989). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Ariel.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.1996.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jones, G. S. (1971). *Outcast London*. Oxford: Clarendon Press.
- Landes, D. (1999). *La riqueza y la pobreza de las naciones*. Barcelona: Crítica.
- Lodge, D. (1989). *El mundo es un pañuelo*. Barcelona. Anagrama.
- Gonçal López Nadal (2005). “La Ciudad de los prodigios”: una lectura de Historia Económica. Encuentro Indo-Hispánico en el siglo XXI. Vasant Ganesh Gadre Ed. pp. 304-319.
- Maluquer de Motes, J. (2014). *La economía española en perspectiva histórica*. Barcelona: Pasado y presente.
- Maluquer de Motes, J. (2016). *Literatura i economia. La narrativa de Narcís Oller a la intersecció*. Barcelona: Real Academia de Bones Lletres de Barcelona.
- Márkaris, P. (2012). *La espada de Damocles*. Barcelona. Tusquets.
- Márkaris, P. (2018). *Una universidad para asesinos*. Barcelona: Tusquets.
- Márkaris, P. (2021). *Ética para inversores*. Barcelona: Tusquets.

- Marsé, J. (1966). *Últimas tardes con Teresa*. Barcelona: Seix Barral.
- Nadal, J. (1992). *Moler, tejer y fundir: estudios de historia industrial*. Ariel.
- Pérez Galdós, B. (1886-1887). *Fortunata y Jacinta* (d.e.).
- Pérez Galdós, B. (1897). *Misericordia* (d.e.).
- Rule, J. (1990). *Clase obrera e industrialización*. Barcelona: Crítica.
- Schama, S. (2005). *Auge y caída del imperio británico*. Barcelona: Crítica.
- Sagarra, J. M. (1991). *Vida privada*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Seth, V. (1995). *Un buen partido*. Barcelona. Anagrama.
- Thompson, E. A. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona: Crítica. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Tocqueville, A. (1969). *El antiguo Régimen y la Revolución*. Madrid: Guadarrama.
- Toole, J. K. (1980). *La conjura de los necios*. Barcelona: Anagrama.
- Pierre Vilar, P. (1969). *Oro y moneda en la historia, 1450-1920*.
- Pierre Vilar, P. (1995). *Pensar històricament*. Valencia: Eliseu Climent editor).
- Zola, É. (2001). *El dinero*. Madrid: Debate.
- Zweig, S. (2021). *Diarios, 1931-1940*. Madrid: Ediciones del Noventa y Ocho.

5.2. *Birds of passage*: Literatura y cine para la enseñanza de la historia económica del turismo y las migraciones¹²¹

José Antonio García-Barrero
*Universidad de Barcelona*¹²²

5.2.1. Introducción

Desde mediados de los 50 hasta la actualidad, el desarrollo turístico ha ido de la mano de procesos de inserción e integración de migraciones internas e internacionales. La industria turística juega un rol importante en la configuración de las migraciones internacionales desde las últimas décadas (Joppe, 2012). En la actualidad, uno de cada 12 empleos en el mundo está vinculado directamente a la economía turística (Ladkin, 2011), siendo especialmente crucial como uno de los empleadores claves durante las primeras fases de inserción laboral de los migrantes en las sociedades de acogida a través de la demanda de trabajo en el sector servicios y la construcción (Anderson, Holzer y Lane, 2005).

En España, el papel fundamental que juega el gasto turístico en el desarrollo económico de las regiones costeras hace que la interrelación entre turismo y migración tenga especial relevancia para entender su historia contemporánea reciente. Así, la relación entre turismo y migración se ha convertido en un elemento clave para la comprensión de la sociología y economía de muchas regiones de España. A modo de ejemplo, de acuerdo con el padrón continuo de población de 2017, el porcentaje de población no nacida en el archipiélago balear alcanzaba el 55,6%, la tasa mayor de todo el Estado, seguido de las grandes capitales Madrid y Barcelona. De este modo, la importancia de la migración en la composición social de estas áreas, fruto de migraciones internas y desde los mediados de los 90 de corrientes migrantes internacionales, convierte la interrelación entre turismo y migración en un punto de relevancia para alumnos e investigadores de muy diversos campos de las humanidades y las ciencias sociales de estas regiones. La introducción de conceptos que conjugan la vertiente social y la económica de este fenómeno son punto de encuentro esencial para la formación de economistas e historiadores en los centros de estas comunidades autónomas.

121. Este texto forma parte del trabajo realizado como miembro del Grup d'Innovació Docent en Història Econòmica, Política i Social, GIDHEPSUB, de la Universitat de Barcelona. Agradezco a Javier Silvestre Rodríguez las múltiples conversaciones que me han ayudado a reflexionar algunos de los temas que aquí analizo. También reconozco la ayuda y generosidad por parte de los miembros del proyecto *¿Capitalismo mediterráneo?: Éxitos y fracasos del desarrollo industrial en España, 1720-2020*, PGC2018-093896-B-I00, y en especial a sus directores Jordi Catalan Vidal y Ramon Ramon-Muñoz.

122. Investigador predoctoral en la Universitat de Barcelona. Contacto: jagarciabarrero@ub.edu.

En este texto propongo materiales provenientes de la literatura y el cine para la enseñanza de la interrelación del turismo y las migraciones en el formato de clase práctica para alumnos de grado en economía e historia, con especial foco en las asignaturas de Historia Económica de España, Historia Contemporánea de España e Historia Económica Mundial. Más concretamente, presento un modelo de práctica en el cual se incorporan algunos de los materiales sugeridos en el contexto de la historia económica de Cataluña y las Islas Baleares adaptables a otros contextos históricos y geográficos. Utilizando la proyección de la película *La piel quemada* (1967) y fragmentos de la narrativa contemporánea mallorquina propia de la *Generació dels 70* provenientes de textos de Guillem Frontera y Antònia Vicens y testimonios orales, se busca crear un formato de práctica que acerque al alumnado el *boom* turístico de los sesenta en el archipiélago. El objetivo de esta práctica es que el alumnado pueda relacionar conceptos de la economía del turismo y de los mercados de trabajo con la historia contemporánea y la sociología de las migraciones. Así, conceptos como estacionalidad turística, demanda de trabajo o productividad del trabajo se presentarán de la mano de otros como desigualdades de género, escasez de vivienda o integración socio-cultural. Al mismo tiempo, la práctica también busca que el alumnado pueda relacionar estas cuestiones con debates de carácter histórico y actual sobre la evolución del turismo y las políticas migratorias a escala local e internacional.

5.2.2. Las migraciones en el boom turístico español a través de *La Piel Quemada* y *La Generación de los 70*

Las obras literarias y cinematográficas constituyen material de enorme utilidad para complementar las clases magistrales y las prácticas convencionales (Cotti y Johnson, 2012; Martínez-Carrión, 2016). De acuerdo con Cotti y Johnson (2012), el desarrollo de prácticas utilizando estos materiales docentes permite, en primer lugar, hacer más interesantes y fáciles de visualizar aspectos de la historia social, económica y política propios de asignaturas como Historia Económica de España, Historia Contemporánea o Historia Económica Mundial. En segundo lugar, dan la oportunidad al alumnado para reconocer problemas económicos en contextos “reales” y explorar las políticas y decisiones económicas que las involucran. En este sentido, abre la puerta a los profesores para discutir con el alumnado el impacto real de los modelos y políticas económicas y sociales en la vida real a través de ejemplos provenientes del pasado. Además, films y literatura permiten realizar sesiones en los cuales conceptos de diferentes asignaturas y temarios se crucen, mejorando la comprensión e interrelación entre conceptos impartidos en distintos momentos y contextos. Por último, en el caso del uso de textos literarios, estas prácticas pueden ayudar a profundizar en competencias complementarias como son la comprensión lectora y escrita de los alumnos. Esto es particularmente oportuno para el caso de la enseñanza de las migraciones en el presente y el pasado. Las características de las corrientes migratorias, fundamentadas en la movilidad de personas, el tejido de redes de parentesco y amistades, de buques y ferrocarriles, de fusión y segregación de culturas, de puertos, lugares de tra-

bajo, escuelas y plazas, así como de diásporas, conflictos bélicos y retornos, hace de estos procesos especialmente aptos para el tipo de experiencia docente que ofrece la literatura y el cine. Como señalan Guilliland y Hallilovic (2017), el trabajo con estos materiales permite un acercamiento alternativo, basado en “experiencias humanas” y en la construcción multidimensional del proceso migratorio, el cual intersecciona entre lo económico, social, cultural e identitario. De acuerdo con estos autores, esta potencialidad hace especialmente idónea la combinación de cine y literatura para la formulación de prácticas que aporten estas cualidades complementarias al análisis teórico y estadístico de las migraciones en el resto de clases.

Siguiendo a estos autores, este trabajo propone una práctica o clase temática utilizando un film como material central de la misma en combinación con textos contemporáneos al proceso histórico en cuestión. La práctica puede subdividirse en cuatro partes que cronológicamente se estructurarían de la siguiente forma:

1. Lectura fuera de clase de textos preparados por el profesor a partir de las lecturas propuestas. Texto que el alumno debe traer con comentarios el día del visionado. Esta lectura puede componerse de extractos preparados por el profesor de la misma forma que serán aquí presentados. En un formato que incluyera más horas docentes, podría tratarse de lecturas de capítulos o libros completos.
2. Breve presentación por parte del profesor del contexto del film, la temática y de los aspectos claves a tratar, los cuales han sido incluidos en la selección de textos. Nuevamente, aquí podríamos hablar de varios films en un formato de prácticas de mayor duración.
3. Visionado del filme.
4. Entrega de comentario de texto en un margen establecido por el profesor.

La literatura y el cine internacional constituye una fuente, casi inagotable, de recursos para la preparación de este tipo de prácticas centradas en las migraciones. Casos clásicos de enorme utilidad son sin lugar a dudas *Manhattan Transfer* (1925) de John Dos Passos, donde asistimos a la llegada masiva de migrantes al Nueva York del principio de siglo, o la configuración social e identitaria de la diáspora india en el Caribe de la mano de *Una casa para Mr. Biswas* (1961) de V.S. Naipaul. Desde otra perspectiva, obras no directamente relacionadas, pero con alto atractivo para los alumnos, pueden ofrecer lecturas sobre las migraciones, como sería el caso de *Los detectives salvajes* (1998) de Roberto Bolaño. En cuanto a las migraciones internas resulta ineludible mencionar *Las uvas de la ira*, (1939) de John Steinbeck o el neo-realismo italiano presente en el film *Rocco e i suoi Fratelli* (1961) de Luchino Visconti sobre la migración napolitana en Milán. En España, el legado de Paco Candel y obras como *Surcos* (1951) de José Antonio Nieves Conde o *La Forja de un Rebelde* (1941-45) de Arturo Barea, constituyen potenciales obras, entre un amplio abanico, con las que llevar a cabo este tipo de sesiones.

Para llevar a cabo una práctica de las características aquí señaladas, la obra central seleccionada es *La piel quemada* (1967), de Josep Maria Forn. Como textos complementarios se propone *39 graus a Lombra* (1967) de Antònia Vicens, *Els carnisseres* (1968) de Guillem Frontera y testimonios orales provenientes de *Mallorca i el Món Obrer* (1977) de Llorenç Capellà. Como lectura adicional de las áreas de origen nos va a ser de utilidad *La emigración andaluza: análisis y testimonios* (1977) de Francisco Lara-Sánchez.

Testimonio de la migración desde las áreas rurales del sur de España a los núcleos turísticos mediterráneos, *La Piel Quemada* nos acerca a las migraciones interiores durante el Desarrollismo. La historia tiene lugar en dos escenarios principales, el origen, en Purullena, comarca de Guadix, Granada, y Lloret de Mar, municipio costero y turístico de la provincia de Girona. Tiene como protagonistas principales a José, trabajador granadino dedicado a la construcción en los hoteles y apartamentos de la costa catalana, y a Juana, su mujer, quien inicia el camino con sus hijos y su cuñado para unirse con su marido desde Purullena. La historia se mueve en tres planos: la de la situación socio-económica en el lugar de origen, la de la inserción social y laboral en Lloret, y la del choque cultural con los turistas, la puerta abierta a Europa. La composición de la narración tiene la ventaja didáctica de realizar constantemente el contraste entre estas dos realidades, utilizando constantes *flashbacks* que nos sitúan en el pasado previo a la decisión de migrar de José. Estos contrapuntos, rural-urbano, norte-sur, se abarcan desde la crítica económica-social a las condiciones laborales y desde la análisis socio-cultural de la moral de la sociedad franquista ante el escenario del turismo internacional (Quintana, 2017). En este sentido, desde el punto de vista socio-económico, estas historias son abordadas siguiendo la senda de la pionera en el género en España, *Surcos*, 1951, caracterizada por romper con el discurso cinematográfico folclórico, patriótico y apologeta del cine de la posguerra en favor de un enfoque “realista” de las condiciones de vida de los barrios pobres de Madrid y en particular de las grandes dificultades de inserción de los migrantes rurales de finales de los 40 e inicios de los 50 (Silvestre y Serrano, 2012).

Las lecturas de textos contemporáneos, provenientes de la llamada *Generació dels 70*, permiten combinar este visionado, al ofrecer una historia complementaria, esta vez enclavada en el epicentro turístico de la época, la isla de Mallorca, desde la perspectiva de los locales, enriqueciendo y ampliando los enfoques y temáticas (Arnau, 2018). Por un lado, *30 graus a l'Ombra* (Vicens, 1990 [1967]), publicada en 1967, novela pionera y emblemática de la literatura en contextos turísticos en Baleares, retrata las transformaciones y contradicciones emergentes del fenómeno turístico de la mano de una trabajadora de *souvenir* en una cala turística de Mallorca. A través de esta visión, se explica cómo el turismo afectó la sociedad mallorquina y en especial a los sectores más conservadores de la sociedad. Cuestiones como el género, las injusticias sociales o los cambios culturales aparecen con fuerza a medida que el hecho turístico va apareciendo entre historias de mujeres, trabajadores, migrantes, turistas, empresarios, curas y monjas. Por otro lado, en *Els carnisseres* (Frontera, 2016 [1968]), escrita en 1968, se contraponen las vidas de dos amigos, Xavi y Miquel, uno prove-

niente de la nobleza mallorquina en decadencia y otro de la nueva burguesía turística. A través del choque entre el poder en declive, anclado en la tradición y orgullo nobiliario, y el nuevo poder alimentado por los hoteles, apartamentos y souvenirs, desprovisto y libre de ataduras y embarcado en la nueva sociedad de consumo, el autor va tejiendo una notable descripción de la nueva sociedad en formación durante el *boom* turístico.

Entre otras múltiples, el visionado permite dos lecturas que en combinación con los textos abren puerta a generar debate entre el alumnado especialmente en dos campos. En primer lugar, el plano económico, en el cual la combinación de ambos formatos, tiene la doble función de acercar y “poner cara” a los fenómenos económicos del pasado y del presente y reforzar conceptos económicos claves de las economías turísticas. En segundo lugar, el plano social, donde esta metodología abre la puerta a la reflexión e interpelación a los alumnos sobre los procesos migratorios del pasado, a través de sus antepasados, y del presente, mediante sus actitudes ante los procesos sociales contemporáneos. Estas dos esferas se pueden subdividir en dos bloques: temáticas de las áreas de origen y temáticas de las áreas de destino. En cuanto a la esfera económica, podemos realizar esta subdivisión de la siguiente forma:

1. Áreas de origen:
 - Latifundismo y monopsonio
 - Subempleo y desocupación
 - Condiciones de vida
 - Alfabetización
2. Áreas de destino:
 - Estacionalidad turística
 - Escasez de vivienda
 - Informalidad y precariedad laboral
 - Crecimiento económico y empleo

Un elemento donde el contraste entre áreas es mayor es en la relación sur-norte, entre latifundismo y mundo rural en el sur y urbanización, industria y servicios en el norte. Son constantes las referencias al control que hacen los “señoritos” sobre los medios de producción y su actitud hacia el resto de la población. Las imágenes ponen de relieve este aspecto, denotando el problema de la propiedad de la tierra en Andalucía. En este sentido, especial mención merece la cuestión del subempleo y el monopsonio en los mercados de trabajo en origen. El film pone de relieve las condiciones del mercado de trabajo en origen, destacando el poder de los grandes propietarios de tierra sobre la contratación de trabajadores. En una de las escenas más trágicas de la película se muestra el proceso de selección de trabajadores por parte del capataz en nombre del latifundista. Esta escena muestra el poder de mercado de los grandes propietarios cuando hay uno o pocos demandantes de trabajo, lo que conocemos como monopsonio y sus consecuencias: en este caso, José no encuentra empleo en su municipio y ha de regresar al hogar sin sustento para su familia. A

través de esta escena puede reflexionarse acerca de los efectos de los mercados de trabajo en situación de monopsonio sobre la demanda de trabajo, los salarios y los niveles de vida. De tal forma que permite a los alumnos visualizar el proceso y las consecuencias de las curvas de oferta y demanda en los mercados de trabajo propio de los modelos de microeconomía.

Múltiples conversaciones ponen de relieve el marcado carácter estacional de la mayoría de ocupaciones y las dificultades para encontrar trabajo fuera de la misma. En varias ocasiones, el protagonista recibe una oferta para trabajar en hoteles, rechazándolos al no permitir un ingreso anual. Desde la perspectiva de los locales, en *Els carnisers* encontramos los efectos de la estacionalidad sobre la intensidad y productividad del trabajo (Frontera, 2016 [1968], p.162):

“Trabajaban mucho. Habían sustituido los souvenirs por comestibles y licores. Magdalena había aprendido las palabras más necesarias para entenderse con franceses e ingleses. Era una chica despierta, que conocía la manera de hacerse simpática con los turistas y ganarles la propina. [...] Caían agotados en la cama por un día de trabajo. Tampoco conocían domingos ni festivos. La temporada duraba menos de medio año y hacía falta sacarle todo su jugo”.

La combinación de ambas obras permite ver las consecuencias diferenciales de la estacionalidad sobre la demanda e intensidad del trabajo sobre los locales y los migrantes. De forma similar en *39 graus a l'ombra* podemos encontrar las consecuencias de este fenómeno sobre los migrantes cuando la narración introduce el rol temporero de muchos de los migrantes que llegan en busca de oportunidades (Vicens, 1990 [1967], p.44):

“Había quien tenía contrato del año anterior; pero no les valió para nada, porque el hotel había cambiado de dirección [...] La sangre alterada por el vino. Porque se tenían que volver a su tierra [...], pueblos perdidos de la provincia de Albacete, habiendo gastado todo lo que tenían”.

En este sentido, los testimonios orales que se encuentran en (Lara-Sánchez, 1977) pueden permitir acercar estos aspectos al alumnado. A modo de ejemplo (Lara-Sánchez, 1977, p.179):

“¿Cuándo suelen regresar? Se suelen venir para los Santos, por noviembre, y ya entonces hay que meterse aquí y aguantar el invierno a esperar que pasen seis meses, y entonces volver a empezar otra vez; y mientras tanto aprovechar aquí la cosa de la aceituna. Además, tenemos otro tipo de emigración, y es la que corresponde a los que van a Mallorca, otros años ha ido mucha gente, en cambio éste con la crisis del turismo han salido pocos. En todos estos pueblos de alrededor suelen salir gentes para trabajar en el turismo y en la construcción”.

Esta situación, va vinculada a las dificultades de vivienda que tuvieron que enfrentar los migrantes de estas áreas para instalarse permanentemente. En *La Piel Quemada* observamos una trayectoria “positiva” dentro de este contexto, pero que

también resalta las grandes dificultades: José y Juana se instalarán en un antiguo cobertizo abandonado a las afueras del municipio que poco a poco irán transformando. Previamente a este paso, las condiciones de alojamiento podían ser mucho peores. Aquí los testimonios orales ilustran esta situación y permiten contraponerla a la grave situación de la vivienda en origen, donde se muestra a los habitantes de Purullena viviendo en cuevas (Capellà. 1977, p. 74):

“El alojamiento casi siempre es inhumano, las estancias no son adecuadas para alojar personas, son adecuadas para alojar a cerdos, casi siempre suelen estar instaladas en subterráneos y eso supone que las paredes expulsen humedad y que hasta que se puedan inundar cuando llueva”.

El nivel diferencial de oportunidades es otra de las grandes dicotomías del film. Josep Maria Forn muestra cómo, a pesar de la precariedad sufrida, el destino migratorio se presenta como un horizonte de oportunidad el cual permite a los protagonistas finalmente instalarse de forma permanente. Desde la perspectiva de los locales, *Els Carnissers de Frontera* también muestra este diferencial en origen y destino (Frontera, 2016 [1968], 13):

“Miquel ha estado mirando fijamente la posesión. Todo cuanto puede ver es suyo [...] Aquí él había trabajado, de joven. Sus padres, en lugar de enviarlo a la escuela, lo pusieron a trabajar de porquero [...] Pero ahora las cosas han cambiado. Sus hijos, gracias a Dios, no saben que es un arado ni lo sabrán nunca.”

Esta lectura tiene múltiple utilidad, ya que permite tanto realizar la comparativa con las posibilidades de movilidad social en el sur de España durante el período, como poner sobre la mesa con los alumnos y alumnas hasta qué punto esta movilidad social entre los locales es tan real o forma parte de la “mitología” que ha quedado en la memoria colectiva sobre el boom turístico. Otro aspecto de interés es que esta lectura permite también la comparación de los dos Franquismos por parte del alumnado, si se realiza su visionado conjuntamente, o dividiendo grupos, con la película *Surcos*, donde se retrata una visión más pesimista de las migraciones internas durante el Franquismo. Como señalan Silvestre y Serrano (2012), esta obra retrata el traumático y duro proceso de integración de migrantes castellanos en el Madrid de posguerra, llevando al fracaso de la familia en su intento por quedarse y obligando a tomar la decisión de volver.

La segunda esfera temática en la cual se puede dividir el film es el enfoque del proceso de integración desde una perspectiva socio-cultural. Este campo lo podemos subdividir en cuatro temáticas principales:

1. Rol de la mujer y machismo
2. Choque cultural y segregación social
3. Rol de la lengua
4. Cadenas migratorias

De entre ellas, destacan especialmente por su protagonismo y relevancia el rol que desempeñan las mujeres en dos sociedades machistas, pero con diferencias marcadas. Aquí el film hace contrastar el ambiente de conservadurismo ultracatólico y de desigualdad de género propio del origen con el ambiente de mayor libertad sexual y de toma de decisiones pero que conserva el machismo y las desigualdades de género, que encuentran los protagonistas en el destino turístico. En origen, es Juana quien sufre las consecuencias violentas de un embarazo no deseado y de quien ha sido privada de saber leer y escribir. En destino, José experimenta la libertad que le otorga el boom turístico, pero en base a relaciones machistas y de subordinación femenina. En este aspecto vinculado al rol de la mujer y el machismo, la sintonía con la obra Vicens es indiscutible. La combinación de ambas obras aquí permite enlazar desde distintos géneros un mismo fenómeno. La obra de esta autora pivota constantemente entre la relación entre conservadurismo y machismo a la que ha de hacer frente una joven mallorquina y el escenario de apertura moral. Son lugares comunes la búsqueda de la protagonista por salir del ambiente ultracatólico y conservador de su núcleo familiar y social, pero también de enfrentarse a una sociedad que, en las mismas coordenadas, aunque abierta por fuerza al fenómeno turístico, y más libre, sigue siendo machista. Encontramos muestras de ello en los siguientes fragmentos. En esta conversación entre la tía de la protagonista y esta misma, se da una buena muestra de la sociedad que el turismo viene a trastocar (Vicens, 1990 [1967], p.24):

“-Yo no me casaré.

-Sí; te has de casar. Y joven. Vosotras dos os tenéis que casar. Si no os casáis jóvenes, lo tenéis mal. Y las mujeres nacen para casarse, para sufrir.”

Y también de las consecuencias de esta subordinación en la nueva cultura emergente (Vicens, 1990 [1967], p.33):

“Un día me contó, toda lastimosa, que era de un pueblito de Albacete y que hacía muchos años que había huido de su casa por la necesidad de ganar dinero, porque sus padres eran muy mayores y los tenía que mantener [...] ya había rodado media España y parte de las Canarias [...] el trabajo de camarera no le gustaba [...] pero no le quedaba más remedio. Apenas sabía leer [...] Su ilusión desde pequeña era ser modelo [...] pero cuando de jovencita se presentó a una casa de moda [...] le dijeron, sin la menor pizca de delicadeza, que ni era suficientemente bella, ni estaba bien hecha.”

El segundo aspecto principal en clave socio-cultural es el proceso de integración de los migrantes en la sociedad de destino. Esta parte abre sin duda la puerta para establecer un diálogo acerca de las migraciones en el pasado y en el presente, pudiéndose introducir elementos provenientes de las actitudes hacia inmigración y las políticas migratorias. En *La piel quemada* la relación entre los migrantes y los locales, involucra tanto a la cuestión de clase, como la cultural, con especial acento en la cuestión lingüística. Este punto es indudablemente pertinente dada la importancia en los procesos de integración social, cultural y ocupacional que supone el aprendizaje de la lengua local en muchas de las áreas turísticas españolas. El film realiza este enfoque

poniendo de relieve el choque cultural entre locales y nativos, exponiendo ambas realidades, una positiva y otra de discriminación. Esta última aparece con frecuencia, bajo el apelativo de charnegos y en forma de recurrentes conflictos con capataces y locales que involucran la diferenciación cultural y el rechazo a los migrantes. Sin duda, una escena central de este relato es la pelea entre un grupo de locales y el grupo de obreros andaluces en un bar al tocar y cantar estos últimos música flamenca. En la obra de Guillem Frontera encontramos escenas similares, en este caso en referencias al trato dado por un miembro de la nobleza mallorquina y uno de la nueva burguesía turística a un camarero. Mientras se meten con el camarero le preguntan (Frontera, 2016 [1968], pp. 24-29):

“-Bueno, usted debe de ser de por Santa Margalida o Sineu... [...]

-No, señor.

-O Ariany, o Petra. Máximo de Manacor. ¿Me equivoco?

-Sí, señor. Soy de Murcia.

- ¿De Murcia? – preguntó Miquelet, y se tapó la nariz con los dos dedos.”

Al mismo tiempo, sin embargo, en *La Piel Quemada*, Forn nos ofrece la otra cara del proceso migratorio, la de la integración y el éxito migratorio. Mientras Juana, sus hijos y su cuñado van en el *El Sevillano*, la famosa línea de ferrocarril que conectaba Sevilla y Barcelona, un granadino establecido décadas atrás en Cataluña les comenta sobre su desconocido destino:

“- ¿A dónde van ustedes, a Valencia?

-No, señor, a la Costa Brava, el pueblo se llama Lloret. [...]

-Yo llevo ya veinte años viviendo en Barcelona. Me vine en el año 42, entonces íbamos como moscas. Eran los años del hambre y ahora casi ya hablo catalán.

- ¿Cómo me entenderé con la gente?

-Todo el mundo le entenderá. Lo malo son los primeros años, pero luego se acostumbra uno. [...] Le advierto que yo soy un enamorado de Cataluña, a mí que nadie me hable mal de Cataluña... porque es lo que yo digo: aquí me moría de hambre, allí encontré trabajo y comía, ¿de dónde es uno? pues de dónde puede vivir.”

Ambas perspectivas permiten poner sobre la mesa en clase puntos claves de debate. Nos permite analizar con el alumnado hasta qué punto existen todavía actitudes desfavorables entre ambos grupos para la integración y qué rol juega en la política y sociedad lo ocurrido durante aquellos años. También, abren la puerta a debatir y estudiar en qué medida como sociedad estamos repitiendo estas prácticas con la migración internacional que ha ido tomando el testigo durante las últimas décadas.

5.2.3. Conclusión

Las características del desarrollo turístico en España han supuesto que la interrelación entre turismo y migraciones sea una parte central de la estructura económica y la cohesión social de las regiones más dependientes de la industria turística. Esta relación ha supuesto la llegada desde mediados del siglo XX de corrientes migratorias internas e internacionales, y sus consecuentes procesos de integración y transformación social, económica y cultural. En este texto propongo un modelo de práctica que permita acercar a los alumnos y alumnas de grado de estas regiones la historia económica de las migraciones y el turismo en relación con los debates actuales sobre las políticas migratorias y el desarrollo turístico.

Siguiendo modelos de práctica docente implementados internacionalmente, propongo la combinación de literatura y cine para la realización de una práctica temática sobre la relación entre turismo y migración. En el contexto del turismo mediterráneo en España, la obra central seleccionada es *La piel quemada* (1967). Este film es complementado con extractos o capítulos de libro provenientes de las principales obras de *La Generación dels 70*, *30 graus a l'ombra* y *Els carnissers*, contemporáneas al film y al período. Para enriquecer el ejercicio se propone incluir adicionalmente testimonios orales recogidos en las áreas de origen y destino. La principal cualidad de esta práctica es el retrato de diferentes ámbitos económicos, sociales y culturales desde una perspectiva crítica y comparativa entre las distintas fases del proceso migratorio. Así, la combinación de estas obras permite una visión complementaria a las clases magistrales y las prácticas convencionales al ofrecer lecturas en situaciones del mundo real de fenómenos económicos, sociales y culturales propios de las migraciones en el Franquismo y el turismo. Por este motivo, esta práctica tiene la potencialidad de, en primer lugar, reforzar y ampliar desde otra perspectiva conceptos propios de la economía de las migraciones, el turismo y los mercados de trabajo propios de la asignatura de Historia Económica de España y otras paralelas, tales como Microeconomía, Historia Social o Economía del Turismo. Por otro lado, en segundo lugar, permite abrir la puerta a múltiples debates sobre las actitudes hacia la inmigración, el modelo turístico, la desigualdad o la cohesión social y cultural.

5.2.4. Bibliografía

- Andersson, F., Holzer, H. J. y Lane, J. (2005). *Moving up or moving on: who advances in the low-wage labor market*. New York: Russel Sage Foundation.
- Arnau, P. (2018). *Narrativa i turisme a Mallorca (1968-1980)*. Palma: Documenta Balear
- Capellà, L. (1977). *Mallorca i el món obrer*. Palma: Editorial Moll.

- Cotti, C. y Johnson, M. (2012). “Teaching economics using historical novels: Jonathan Harr’s the lost painting”, *Journal of Economic Education*, 43(3), pp. 269–281.
- Frontera, G. (2016 [1968]). *Els carnissers*. Barcelona: Club Editor Jove.
- Gilliland, A. J. y Halilovich, H. (2017). “Migrating memories: transdisciplinary pedagogical approaches to teaching about diasporic memory, identity and human rights in archival studies”, *Archival Science*, 17(1), pp. 79–96.
- Joppe, M. (2012). “Migrant workers: Challenges and opportunities in addressing tourism labour shortages”, *Tourism Management*, 33(3), pp. 662–671.
- Ladkin, A. (2011). “Exploring tourism labor”, *Annals of Tourism Research*, 38(3), pp. 1135–1155.
- Lara-Sánchez, F. (1977). *La emigración andaluza: análisis y testimonios*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez-Carrión, J. M. (2016). “Cine en historia económica: la gran depresión de los años 30”, en Bringas Gutiérrez, M. Á. et al. (eds). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Cantabria: Universidad de Cantabria, pp. 513–536.
- Quintana, À. (2017). “La piel quemada y la cuestión de la inmigración interior durante el franquismo”, en Bou, E. y Zarco, J. (eds). *Fronteras y migraciones en ámbito mediterráneo*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Silvestre, J. y Serrano, E. (2012). “La representación en el cine de la integración de los inmigrantes rurales en las ciudades: El pesimismo de Surcos (1951)”, *Ager*, (12), pp. 91– 116.
- Vicens, A. (1990). *39 graus a l'ombra*. Palma: Editorial Moll.

5.3. La historia entre líneas. La lectura de *La aldea perdida* en las asignaturas de Historia e Instituciones Económicas

María Gómez Martín
Universidad de Cádiz

Verónica Cañal Fernández
Universidad de Oviedo

5.3.1. La literatura como «Espejo crítico de la sociedad»

En la actualidad, parece asentado el debate sobre la utilidad o no de la creación literaria como una fuente de alto valor para el conocimiento histórico, especialmente si atendemos a aquellas palabras del profesor Jover Zamora (1974, p. 33) en las que señalaba que la literatura constituía «una fuente histórica primordial [...], sencillamente imprescindible». Se concluye así una propuesta iniciada en el último tercio del siglo XIX por Francisco Giner de los Ríos (1876) quien ya proponía el uso de la producción literaria como «guía insuperable para explorar la recóndita intimidad de un momento histórico» (Lanzuela Corella, 2000, p. 259). Hasta tal punto llegaba la confianza del pedagogo malagueño en las posibilidades de la producción literaria que incluso señaló que, en el caso de que la literatura de un determinado pueblo fuese suprimida, el historiador tan solo podría recurrir al acontecer político para reconstruir el pasado, limitando el conocimiento a lo que califica como «muda armazón de sucesos, esqueleto que no reviste la virilidad de la musculatura, ni anima el vivificante calor de la sangre» (Giner de los Ríos, 1876, p. 169). De esta forma, y según esta afirmación, la literatura ostentaría la función de otorgar a la narración histórica la carne y la sangre del pueblo, una concepción en línea con la formulación de la intrahistoria propuesta por Miguel de Unamuno (1943) por la cual tras los grandes sucesos históricos se esconden «múltiples hechos sub históricos que permanecen y van estratificándose en profundas capas» (Unamuno y Ganivet, 1912, p. 106). En definitiva, desde los postulados krausistas y regeneracionistas propios de finales del siglo XIX, se recomendó vivamente la utilización de la literatura como mejor instrumento posible para indagar y determinar la caracterología de un pueblo, aconsejando, además, que en el oficio de historiador sea de lectura obligada la producción literaria, pues es en ella, más que en cualquier otra producción cultural, donde no solo se puede hallar el espíritu del pueblo sino que también aporta un conocimiento sumamente adecuado para el estudio de la vida cotidiana o de las mentalidades.

De esta forma, dentro del enfoque interdisciplinar que domina los actuales estudios culturales, así como las nuevas corrientes historiográficas (Burke, 2003), resulta imposible negar la utilidad que presenta la obra literaria, especialmente la novela, como un espejo crítico de la sociedad, es decir, un reflejo de la situación política, socioeconómico o cultural de un determinado marco crono-espacial (Bajtín, 1989). Motivos más que suficientes por los que la lectura literaria se puede considerar especialmente didáctica para implementar de manera práctica contenidos que se tratan en el aula de Historia y, en particular de Historia e Instituciones Económicas, de forma exclusivamente teórica.

Siguiendo esta tendencia muchos son los ejemplos de historiadores de distintas disciplinas —Historia social, cultural, del pensamiento, de las mujeres o medioambiental— que se acercaron a la literatura para hacer de ella su principal fuente documental, una amplia nómina de ámbitos del que la Historia económica no se vería excluida como evidencian los trabajos de Luis Perdices Blas y Luis Manuel Santos Redondo (2006), José Luis Ramos Gorostiza (2014) con Manuel Santos Redondo (2007) o Fermín Allende Portillo (2010). Una tradición marginal, pero cada vez más asentada entre los historiadores de la Economía y economistas que buscan entre las líneas literarias vestigios del comportamiento socioeconómico.

Es por este motivo por lo que en el presente trabajo se propone el análisis de la novela de Armando Palacio Valdés, *La aldea perdida* (novela-poema de costumbres campesinas) (1903), como una opción sumamente óptima para observar los cambios socioeconómicos habidos en los focos industriales mineros asturianos, en concreto en la cuenca del Nalón, en el último tercio del siglo XIX. Cambios que, por otra parte, también se pueden extender a toda la cornisa cantábrica, así como a otros espacios geográficos de características similares.

La elección de esta novela, como fuente de análisis se debe principalmente a dos motivos. En primer lugar, por el hecho de que su autor no solo fue un testigo directo del proceso industrializador de la región, conociéndolo de primera mano, sino porque también, su particular posicionamiento anti-industrialista, en consonancia con los discursos europeos, permite al público lector tener una visión de mayor calado en cuanto a los cambios operados en el entorno y, así, contemplar con mayor magnitud el paso de una sociedad agraria a otra inminentemente industrial. Además, por otra parte, se debe tener en cuenta que esta obra se corresponde con la categorización estética que realizó Jover Zamora (1992, p. 33) acerca de la novela española de la Restauración —descrita como la creación literaria más adecuada para ser utilizada como fuente histórica en tanto en cuanto sus autores hicieron «de la observación de la realidad social que le es contemporánea uno de los pilares de su credo estético»—, lo que también facilita su inclusión en el aula. Ambas cuestiones inciden, por tanto, en la idoneidad de esta novela para estudiar los procesos de transformación que conllevaron el paso de una sociedad agropecuaria a otra plenamente industrializada.

5.3.2. *La aldea perdida* y sus posibilidades didácticas

Sin embargo, antes de comenzar a describir las distintas posibilidades didácticas que ofrece la novela de Palacio Valdés, hay que tener en cuenta un par de consideraciones sumamente importantes de cara a realizar el análisis. En este sentido, ha de tenerse en cuenta que escritores y escritoras son individuos que no viven aislados de su entorno, sino que se encuentran integrado en él a través de múltiples relaciones e intereses personales (Lanzuela Corella, 2000, p. 259) por lo que sus obras se convierten en un «textimonio» (Blesa, 2000) vivo de aquello que les rodea, y, por tanto, en la manifestación de sus creencias, ideas o su mentalidad (Jover Zamora, 1992, p. 33). Es decir, las narraciones literarias no solo darían testimonio de una realidad, sino que también a través de estas sus autores se sirven para denunciar o criticar la sociedad de su tiempo; un posicionamiento autoral que convierten a estas producciones literarias, ya fuentes históricas, en algo mucho más que una ilustración o una fotografía, en una interpretación de la realidad (White, 1975).

Partiendo entonces de la base de que el autor de cualquier texto literario defenderá un determinado planteamiento ideológico, de acuerdo a sus intereses particulares, Alicia Langa (1994, p. 167) advierte de las dificultades que el historiador contemporáneo puede tener en el análisis de dichos documentos y que derivan, por un lado, de la capacidad que tenga el autor para «convertirse en testigo de su entorno y de su época; para captar la sociedad en la que vive y que, generalmente, describe en su obra; y para transmitir a sus lectores una imagen auténtica de dicha realidad» y, por otro, de la capacidad del propio historiador para poder disociar los elementos de ficción —imaginados o exagerados— de los datos históricos. Así, para prevenir la posibilidad de manipulación, consciente o inconsciente, Alicia Langa (1994, p. 168) recomienda conocer, en profundidad, el contexto histórico —económico, político, social e intelectual— en el que se gesta la obra, atender a la personalidad del autor, así como a sus propósitos estéticos y acudir a otras fuentes históricas con el fin de contrastar y verificar con precisión la información contenida en las ficciones literarias.

5.3.3. El autor: Armando Palacio Valdés

En este sentido, atendiendo al autor y a la intención que guía esta novela, resulta relevante conocer que el nacimiento de Armando Palacio Valdés en el concejo de Laviana en 1853 coincidirá con el periodo en el que se inició la industrialización asturiana, una circunstancia que le permitió observar de primera mano la transformación de aquellos valles que en poco tiempo se convirtieron en mineros. La biografía del autor, aunque lo alejará constantemente de su lugar de origen, creciendo en Avilés, estudiando en Oviedo y residiendo finalmente en Madrid, permitirá que periódicamente visite la casa solariega familiar, marcando profundamente su obra (Ruiz de

la Peña, 2003, p. 15), pues serán varias las novelas en las que el concejo se convierte en un protagonista más de sus tramas. Es precisamente en este escenario a donde el autor trasladará la acción de una de sus novelas más señeras, *La aldea perdida*, en la cual —tras las aventuras (y desventuras) de la pareja protagonista, Demetria y Nolo, así como de un amplio conjunto de personajes secundarios— se puede observar el rápido proceso industrializador del concejo llaviano y la desaparición de un mundo tradicional. Así, entre romerías, andanzas y trabajos propios del campo, el autor presenta un paisaje rural idealizado cuyos habitantes vivirían en paz y armonía ajenos al progreso de los incipientes focos industriales de la región, en un tiempo cíclico marcado exclusivamente por los ritmos del sol y el calendario agrícola.

Esta vida idílica se verá interrumpida en dos ocasiones, un primer momento, ausente en la novela, se corresponde con la incipiente industrialización del concejo colindante de Langreo a mediados del siglo XIX. Este suceso es para el autor el principio del fin puesto que los cambios, las innovaciones y el brutal impacto sobre el paisaje adoptados en la población vecina serían el anuncio de los cambios que estaban por llegar. Y otro segundo —hilo conductor de la novela—, se corresponde con la llegada del ferrocarril hasta la capital del concejo, Pola de Laviana, en 1885. En este sentido, la lectura de la novela evidencia como en el momento en el que la locomotora hizo entrada en la estación «los modos, usos y costumbres ancestrales de la vida campesina» (Ramos Gorostiza, 2014, p. 225) ya nunca volverán a ser los mismos.

5.3.4. Su posicionamiento: Movimiento anti-industrialista finisecular

La figura literaria que Palacio construye en torno al silbido y el vapor de la locomotora, evidencia el debate subyacente en la novela que enfrenta dos modelos opuestos contruidos sobre los binomios campo-ciudad, naturaleza-progreso o agricultura-industria. Dos mundos en pugna por alcanzar la ansiada ‘civilización’, voz polisémica que satisface a unos y otros; a los primeros por aludir a la tradición eterna de una cultura asentada, a los segundos por su vinculación a otras voces como ‘progreso’, ‘evolución’ o ‘prosperidad’ (1968, pp. 209–210).

Así, el literato construirá un discurso que, en esencia, enfrenta la agricultura a la minería, advirtiendo a su público lector que no solo se trata de dos enemigos irreconciliables, sino que la supervivencia del primero dependía de la pervivencia del segundo.

Su posicionamiento a favor de las formas tradicionales es evidente en las primeras líneas del texto, en su alegato invocador a un mundo que ya ha desaparecido:

“¡Sí, yo también nací y viví en Arcadia! También supe lo que era caminar en la santa inocencia del corazón entre arboledas umbrías, bañarme en los arroyos cristalinos, hollar con mis pies una alfombra siempre verde. [...] La Arcadia ya no existe. Huyó la dicha y la inocencia de aquel valle. [...], te vieron algunos hombres sedientos de riqueza. Armados de piqueta cayeron sobre ti” (1968, p. 9).

El pensamiento expuesto de Palacio Valdés se suma entonces en la corriente anti-industrialista predominante a finales del siglo XIX, lo que la convierte en una excelente fuente para el estudio del periodo; no solo por reunir en sus alegaciones aquellas influencias modernistas acerca de la idea de progreso, sino también, por combinar en su crítica aquellos argumentos procedentes del catolicismo social español, una circunstancia que convierte la novela en un «ejemplo paradigmático de la reacción anti-industrialista en la España de comienzos del siglo XX» (Ramos Gorostiza, 2014, p. 225).

De esta forma, Palacio Valdés se une a la tendencia europea contra un capitalismo industrial que no solo tiñe de miseria el paisaje, sino que fragmenta la sociedad, deshumanizándola y volviéndola hostil ante el control del dinero y de los negocios (Ruiz de la Peña, 2003, p. 38). Críticos sociales, además de historiadores, sociólogos, empresarios o artistas, como Thomas Carlyle, John Ruskin o William Morris, fueron los precursores de esta corriente que repudia el avance técnico y la civilización industrial y se erige sobre el campo del pesimismo social; una tendencia ya abonada por los presupuestos nietzscheanos acerca de la insatisfacción y el desencanto de la vida vinculados a los conceptos de progreso, materialismo o cientifismo (Litvak, 1980).

De este movimiento anti-industrialista también va a ser partícipe la intelectualidad española, surgida como tal a finales del siglo XIX (Fox, 1974; Varela, 1999) y a la que se adscriben nombres asociados al Regeneracionismo, como Miguel de Unamuno, José Martínez Ruiz 'Azorín', Pío Baroja o Ramón María del Valle Inclán. Todos ellos muy cercanos a las ideas de Ruskin acerca de la fealdad asociada a una industria que destruye la armonía natural; a los trabajos manuales de Morris que buscan aunar utilidad y belleza; o al movimiento prerrafaelita que abogaría por una naturaleza primitiva frente al desarrollo social e industrial (Litvak, 1980).

De esta forma, coincidiendo con la publicación de *La aldea perdida*, la percepción acerca del progreso, del avance técnico y sus consecuencias habría mutado y empieza a identificarse con «decadencia, degeneración y barbarie» (Ara Torralba, 2007, p. 459). Un cambio en la tendencia generalizada acerca de la interpretación simbólica que se hace de la industrialización en la que participa la literatura y, en concreto, la novela de Palacio Valdés. Es más, dentro de esta corriente anti-industrialista, *La aldea perdida* pretende ofrecer una solución alternativa a la opresión burguesa y a la desestabilización social, mediante una vuelta a los orígenes, persiguiendo así la recuperación de una Belleza etérea que se convertiría, de este modo, en un símbolo de la lucha anticapitalista. De esta forma, la novela adquiere el compromiso de concienciar a la sociedad sobre todos aquellos males asociados a la industrialización. A esta interpretación del contexto económico, habría además que sumar las crisis generalizadas tanto en la conciencia nacional —producida tras la pérdida de las colonias ultramarinas— como en la identidad de la ciencia española —surgida a raíz de la polémica sobre la interpretación liberal dominante en la Academia (Sainz Rodríguez, 1962; García Camarero, 2000)—. Ambas cuestiones afectarán al conjunto de la intelligentsia española del periodo, incluido el autor de referencia. Al mismo tiempo, Armando Palacio Valdés sumará a estas cuestiones una crisis espiritual que le acercó aún más

a las propuestas anti-industriales propagadas por el catolicismo social e influidas por la encíclica *Rerum Novarum* en la que se señalaba la conflictividad social como una muestra de las tensiones económicas y proclamaba la necesaria vuelta a una sociedad orgánico-corporativa (Gómez-Ferrer Morant, 1983). De una forma u otra, las mencionadas crisis —personales o colectivas; de identidad o de conciencia—, confluyeron sobre el pensamiento económico para concluir que la ciudad industrial finisecular se caracterizó por la pérdida de los valores cristianos y, junto a ellos, de la esencia identitaria de la nación española (Fraile Balbín, 1998, pp. 149–191).

De esa forma, frente a los núcleos industriales, se ensalzó en todo tipo de elaboraciones folclóricas y producciones escritas «una idea bucólica de unos campos supuestamente perfectos y amables», tal y como ocurre en la novela que nos ocupa, la cual destacaría sobre el resto por su indudable y «alto valor para ejemplificar este ruralismo benévolo» (Uría, 2002, p. 1074), convirtiéndose en la novela más representativa del corpus de obras literarias anti-industriales del momento (Ara Torralba, 2007, p. 459).

5.3.5. La corriente literaria: La mina a finales del siglo XIX en el acervo cultural

En este sentido, la novela también participará significativamente dentro del género de la literatura de minas finisecular que recorre Europa, ya no solo por reflejar los horrores de la naturaleza humana que la industrialización habría generado —aquellas miserias de los sectores más desfavorecidos de la sociedad que los grandes autores del Realismo y Naturalismo referenciaron (Delmiro Coto, 2003; Felgueroso López, 2013)—, sino también por contraponer a aquellas «bestias humanas» descritas por Zola en *Thérèse Raquin* (1868), un mundo apacible y placentero, repleto de héroes adjetivados al estilo de la *Iliada* o la *Odisea* «que resuelven sus rivalidades a garrotazo de avellano, sin más consecuencias que los cardenales y magulladuras» (Delmiro Coto, 2003, p. 113) y de ninfas o doncellas, con las mejillas coloreadas, rebosantes de salud y llenas de alegría. Es el campesinado amable que describe Uría (2002) como propio de la cornisa cantábrica en oposición a otro campesinado y a otras profesiones.

De esta forma, la novela contribuirá activamente en una labor propagandística, promoviendo una vuelta a los orígenes mediante la confrontación de dos estilos de vida totalmente opuestos: la industria/la mina —con tipos denigrados, enfermos o violentos— y el campo —repleto de personajes sencillos, amables y saludables—. Una descripción maniquea que evidencia como este planteamiento vital solo es posible entre aquel campesinado que ostenta la propiedad de las tierras que trabaja, sean estas grandes o pequeñas extensiones, frente al campesino asalariado localizado en otras latitudes de la península Ibérica y que la conciencia colectiva de la sociedad española vinculó con las corrientes de pensamiento ligadas al socialismo libertario y a la cultura de violencia que surgió en el último tercio del siglo XIX. En este sentido Palacio Valdés, se está haciendo eco de los tópicos históricos que se ciernen sobre

los habitantes del litoral septentrional (Uría: 2002, pp. 1061–1062), dibujado como un lugar idílico, apacible y bondadoso, contribuyendo a forjar la imagen sublimada de las poblaciones rurales de la cornisa cantábrica. Al menos hasta la llegada de la industrialización.

Para realizar esta labor promocional, Palacio Valdés, al igual que otros autores que participan en esta literatura como Benito Pérez Galdós, Émile Zola, Leopoldo Alas 'Clarín' o Vicente Blasco Ibáñez, se valdrá de la recuperación de determinados «símbolos e historias del pensamiento popular, de la mitología y la religión católica» (Felgueroso López, 2013, p. 13) con la intención de construir una imaginería propia que identifique por sí misma el corpus literario que trata este tema.

De hecho, dentro de este ámbito es común la revisión que se hace del mito griego de Perséfone, aquella joven doncella, hija de la diosa de la agricultura, que, siendo raptada por Hades es obligada a casarse con él, convirtiéndose en reina de los muertos y en diosa de la vida, la muerte y la resurrección. En definitiva, se recupera la alegoría de los procesos naturales y de las estaciones del año, que el autor recoge en el capítulo titulado «Rapto de Demetria» (1968, pp. 235–244), cuando la joven es llevada al interior de la mina por el antihéroe minero Plutón, cuyo significativo nombre ya es indicativo del papel que jugara en la recreación del mito. Así, la conjunción entre la mitología greco-latina, la tradición judeo-cristiana y la figuración de la realidad contemporánea ocasionarán que la mina sea identificada con el Tártaro, reino de Plutón, o el equivalente infierno, y mediante el uso de dos personajes, el autor reconstruye la escenografía del mito, siendo el personaje femenino de Demetria (al igual que su amiga Flora) una alegoría de «la agricultura y la idílica vida rural», tal y como su nombre indica, mientras que «la cruel industrialización se encarna en el malvado Plutón» (Felgueroso López, 2013, p. 15), nombre que a su vez recibe el personaje más descarnado y violento de la novela.

Sin embargo, a pesar del interés que la novela adquiere por su ejemplaridad en la corriente novelesca minera, el valor de esta sobrepasa el rendimiento literario para explicar de manera práctica, y desde el ámbito de las ciencias sociales, las teorías anti-industrialistas que surgieron en el ámbito europeo a finales del siglo XIX, como ya se ha visto, o también, por ejemplo, los recelos del catolicismo social español frente a la industrialización (Ara Torralba, 2007; Ramos Gorostiza, 2014), e, incluso, ayudar a comprender las relaciones y la influencia que sobre el ámbito de la historia de las mentalidades ha tenido el trabajo en el subsuelo y su pervivencia en el pensamiento colectivo (Delmiro Coto, 2003).

5.3.6. Posibilidades didácticas: El proceso industrializador y sus consecuencias socioeconómicas

Con todo, a los efectos oportunos de este trabajo y su aplicación didáctica, el interés de esta novela para el aula de Historia e Instituciones Económicas reside en poder observar en sus líneas los cambios producidos en la sociedad rural durante el proceso

industrializador finisecular y comparar la evolución de este espacio entre el antes y el después; es decir, las consecuencias traídas tras la implantación de este proceso. Algo que en la novela se materializa a partir de la llegada icónica del ferrocarril.

A principios del siglo XX, cuando la novela se publica, Asturias ya es una región en plena fase de desarrollo industrial, por lo que Palacio Valdés para poder establecer su comparación entre un mundo rural y otro industrial retrotrae la acción de la novela unos años atrás, eligiendo como punto de inflexión la llegada del ferrocarril a la población de Pola de Laviana en 1885, lo que le permite realizar la comparación en dos tiempos y en dos espacios: Laviana como espacio en transformación y el vecino concejo de Langreo, ya industrializado. Por tanto, sobre este punto de partida se construye una narración amable e idealizada de las comunidades campesinas del norte peninsular.

La literatura, así como otras producciones culturales, contribuyó a mistificar como realidad un mundo inmóvil, de base tradicional y patriarcal; pretendía con ello exponer una imagen en la que los cambios sociales y las innovaciones técnicas traídas con la industrialización no tenían cabida. Es más, subyace la idea de que el concepto de progreso constituye una verdadera profanación y las escasas alusiones a las «transformaciones surgidas en la sociedad rural [...] eran entendidas como verdaderas profanaciones y, si se aludía a ellas se hacía con una poco disimulada hostilidad» (Uría, 2002, p. 1071).

De esta forma, verdes praderas, espumosos y cristalinos torrentes de agua, estrechas gargantas y tupidos bosques de árboles centenarios conforman un paisaje lleno de alegres colores y gratos olores, un paraíso escondido lejos de la urbanización, de los focos industriales o burocráticos. Así, frente al ruido, suciedad y el hacinamiento de las grandes ciudades en este dominaría «un silencio augusto y solemne que sólo interrumpían de vez en cuando las esquilas del ganado o el lejano chirrido de alguna carreta» (1968, p. 20). No cabe duda de que el autor ha idealizado los paisajes de su niñez y, en esta obra, tras el paso del tiempo y la consolidación del proceso industrializador, los describe con una mayor sensibilidad y un alto grado de añoranza.

Será en este valle de Laviana, y diseminados por el territorio donde el autor vaya insertando los distintos escenarios en los que transcurrirán las diversas tramas que componen la novela, los núcleos de población —«un grupo de cuarenta o cincuenta casas» (1968, p. 14)— de las principales parroquias en las que se divide el concejo de Laviana y, en especial, entre vegas y plantíos de maíz las «manchas rojas» de los tejados de los caseríos típicos asturianos. Estas construcciones, también conocidas como 'quinta' o 'quintana', están conformadas por un conjunto integrado de la casa principal, cuadra, hórreo, pajar, llagar, junto a otros espacios destinados al huerto, frutales, tierras de labor, prados para el pasto, incluyendo el derecho a utilizar los montes comunales. Es decir, la casería además de constituir la residencia de la unidad familiar también es una unidad de producción, explotación y consumo (Rodríguez Muñoz, 2002, p. 211). De esta manera, y con una extensión aproximada de 2–3,5 hectáreas de media, la superficie puede considerarse adecuada para convertirse en «una pequeña

empresa doméstica que trataba de ser autosuficiente» (García Martínez, 2005) cuya estrategia era el aprovechamiento máximo de los recursos del entorno (Gómez Pellón, 1995). Al menos esa era la situación en la que se encontraban los medianos-pequeños propietarios a los que la novela rinde homenaje al describir su modo de vida.

De esta forma, se ofrece una imagen de Asturias —similar a la del País Vasco, Cantabria o Galicia— que muestra una realidad de un territorio en el que subsiste la pequeña propiedad como unidad de explotación individual y en la que su economía doméstica se completa con la venta de excedentes animales —gallinas, cerdos, terneras—, productos recolectados —manzana, pera, avellana, miel—, o productos manufacturados —manteca, chorizos o madreñas—. Una mercantilización que les permite adquirir un pequeño capital con el que pagar rentas o comprar otros productos de primera necesidad (Rodríguez Muñoz, 2002). La casería asturiana ofrece, por tanto, un equilibrio ecológico entre el ser humano y el medio que le rodea, a través de una explotación sostenible que asegura la subsistencia de la unidad familiar, tal y como recoge la novela.

Este, al menos es el retrato que Palacio Valdés desde su posición como miembro de una familia notable idealizó, y así se puede contemplar dentro de la dinámica que plantea el texto, en la que los protagonistas, guiados por el calendario agrícola, y más allá del cuidado del campo y del ganado, complementan su medio principal de subsistencia mediante el acceso a otras actividades u oficios tradicionales en los que también se puede observar la división sexual que las labores campesinas imponían. La fotografía hecha por el autor asturiano evidencia dicha segmentación del mundo rural, lo que también ayuda a comprender la estructura patriarcal y la organización simbólico-material de estas comunidades campesinas. Así, hombres y mujeres desarrollan diferentes trabajos en el marco de las unidades de producción doméstica. La población masculina se dedicaría a la elaboración de la sidra, la fabricación de utillaje agrícola o la construcción de carros de transporte (Gómez Pellón, 1995, p. 92), mientras que, por el contrario, la femenina, vinculada al trabajo doméstico, se encargaría de la elaboración de los bienes de consumo: alimenticios —pan de escanda, queso fresco, manteca o chorizos— o la transformación de manufacturas como el hilado o el tejido; junto a la realización de otras tareas domésticas (1968, pp. 108–110).

En definitiva, a través de las páginas de Armando Palacio Valdés se puede contemplar la realización de diversas actividades económicas que permitirían a la población campesina, en periodos de escasez o como complemento a su presupuesto doméstico, realizar determinados servicios que permiten incrementar sus ingresos:

“¡El tío Pacho se quebraba los riñones cercando y rompiendo terreno comunal para ponerlo en cultivo, plantando avellanos, construyendo almadreñas [madreñas]; la tía Agustina, su mujer, cuidando el ganado, hilando, fabricando quesos y mantecas que llevaba los jueves a vender a la Pola” (1968, p. 20).

“Era habilísima tejedora. Todo lo que hilaban las mujeres [...] lo convertía ella en tela. Pacha, que le llevaba diez o doce años, cosía por las casas y ejercía el mando de la suya” (1968, p. 28).

De hecho, teniendo en cuenta la perspectiva atemporal y asintomática de los vaivenes económicos que plantea el autor añadiendo otras realidades socioeconómicas (asalariados, colonos, etc.), la lectura atenta de su obra permite el acercamiento a la intrahistoria del lugar y, por tanto, a conocer el quehacer diario de la población rural dominada por los trabajos del campo y sus industrias derivadas:

“al soltar la azada o la guadaña, los hombres encontraban sobre el lar la comida sazónada y humeante, el jamón añejo, el queso fresco, la sidra espumosa. Después de la cena se reunían todos en casa del padre, y mientras los cuatro hombres, [...] departían gravemente sobre la faena del día siguiente, la madre y la hija, hilando un poco más allá” (1968, p. 21).

En definitiva, tal y como recoge la novela, hasta la implantación paulatina del proceso industrializador, los caseríos asturianos eran unidades de explotación auto-sostenibles pues casi todas las tareas, salvo puntualmente las más especializadas, eran realizadas de forma artesanal. De hecho, la complejidad o la falta de medios precisos para llevar a cabo determinados procesos (Gómez Pellón, 1995, p. 92), serían los motivos principales por los cuales en las pequeñas poblaciones campesinas se puede localizar la existencia de una pequeña herrería o un molino de grano, funciones primordiales para el abastecimiento del utillaje agrícola o rellenar la despensa.

Este aspecto resulta especialmente interesante puesto que es una cuestión que años después teorizará Aleksandr Chayanov (1925) acerca de la planificación interna y desarrollo de las unidades económicas campesinas y que también sirve para comprender como la supervivencia de estas entidades se equilibra entre las variables: trabajo y consumo (Gizicki–Neundlinger et al., 2017). Por oposición, la novela también recoge como, a partir de la aparición de nuevos sectores productivos vinculados a la industria extractiva y su procesamiento, se podrá observar un crecimiento en el sector servicios y en la consecuente especialización de los mismos, favorecidos por el incremento de los ingresos de una población que ha desplazado su actividad principal a la industria y por el aumento de la jornada de aquellos «amables» campesinos ahora proletarizados y sujetos a una jornada laboral que constriñe su horario y les impide realizar tareas complementarias.

5.3.7. Conclusiones

Armando Palacio Valdés contrapone la descripción de un viejo mundo que conoció durante su infancia, pero que, con el paso del tiempo, y desde su posición desahogada, ha idealizado, con la visión de un mundo nuevo, violento y deshumanizado y que, hasta el momento, tan solo había servido para limar las diferencias entre la población campesina y acentuarlas con la clase burguesa, minoritaria y muy alejada de la estructura tradicional. Y esta visión es la que especialmente confiere interés a la aplicación didáctica de la novela.

Para el autor aquella vida de múltiples esfuerzos y privaciones que sobrellevaban las comunidades rurales tenía su recompensa en la indiferencia a los cambios, en el aseguramiento de su propia subsistencia y en el reforzamiento de unos valores tradicionales —patriarcales, católicos y patrióticos— que sustentarían la esencia identitaria de la región. Por ello, el autor se esfuerza por demostrar que el capital requiere un sacrificio mucho mayor por parte de la población: la desaparición de la ‘civilización’ verdadera. Así, frente a aquellas voces proindustrializadoras que, desde el pensamiento utópico, abogan por una industrialización de los valles acompañada de un justo reparto de la riqueza, se impone su tesis principal: «¿Para qué buscar debajo de la tierra lo que encima de ella nos concede la Providencia, alimento, vestido, aire puro, luz y leña para cocer nuestro pote y calentarnos en los días rigurosos del invierno?» (1968, p. 62). Es más, Palacio Valdés, alineado con la última de las posturas, convierte la actividad industrial en un agente destructor del paisaje rural, trayendo consigo suciedad y fealdad, y la culpa de ser el máximo exponente de un mundo materialista y utilitario regido por el dinero, un mundo dominado por la codicia del ser humano y la inmoralidad del mercado que se traduce en deshumanización y miseria.

En definitiva, la obra de Palacio Valdés muestra, a través de su particular mirada, la progresiva desaparición de un mundo rural, erigido sobre tradiciones, y su sustitución por otro, minero e industrial. Es, además, una obra literaria con un enérgico planteamiento anti-industrial que, lejos de restar solidez a su uso como fuente histórica, le confiere un mayor valor al acercarnos al pensamiento anti-industrialista del momento y mostrar el alcance de estos productos culturales para difundir determinados postulados ideológicos. Su valor como fuente histórica, por tanto, es innegable, tan solo, como indica Alicia Langa (1994, p. 170), debe tenerse cuidado y tratarla metodológicamente según sus propias particularidades; exactamente igual a cómo se trataría cualquier otra fuente histórica.

5.3.8. Bibliografía

- Allende Portillo, F. (2010). “El paso de la vela al vapor en Baroja, Conrad y O’Neill”, *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 33, pp. 201–220.
- Ara Torralba, J.C. (2007). “Asombros, euforias y recelos: consideraciones acerca de la percepción del progreso técnico en la literatura del siglo XIX”, en Silva Suárez, M. (ed.) *Técnica e Ingeniería en España, IV: El Ochocientos: pensamiento, profesiones y sociedad*. Zaragoza: Real Academia de Ingeniería, Institución ‘Fernando El Católico’ y Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 427–465.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Blesa, T. (2000). “Textimoniar”, *Prosopopeya: revista de crítica contemporánea*, (2), pp. 75–91.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

- Chayanov, A. (1966). [1925] *The Theory of Peasant Economy*. Homewood: American Economic Association.
- Delmiro Coto, B. (2003). *Literatura y minas en la España de los siglos XIX y XX*. Gijón: Trea.
- Felgueroso López, E. (2013). *Cuando Perséfone mordió la granada. Aproximación a los personajes femeninos en la literatura de minas del Realismo–Naturalismo*. Oviedo: Trabe (Cuadernos Feministas, 8).
- Fox, E.I. (1974). “El año de 1898 y el origen de los “intelectuales”, en *La crisis de fin de siglo: ideología y literatura : estudios en memoria de R. Pérez de la Dehesa*. Barcelona: Ariel, pp. 17–24.
- Fraille Balbín, P. (1998). *La retórica contra la competencia en España (1875–1975)*. Madrid: Fundación Argentaria.
- García Camarero, E. (2000). “La regeneración científica en la España del cambio de siglo”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, 5, pp. 17–42.
- García Martínez, A. (2005). “La casería tradicional asturiana”, en *Los asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidad*. Oviedo: Prensa Asturiana/La Nueva España, pp. 161–169.
- Giner de los Ríos, F. (1876) *Estudios de literatura y arte*. Madrid: Imp. Victoriano Suárez.
- Gizicki–Neundlinger, M. et al. (2017). “Land, food and labour in pre–industrial agro–ecosystems: A socio–ecological perspective on early 19th century seigneurial systems”, *Historia Agraria: Revista de Agricultura e Historia Rural*, 70, pp. 37–78.
- Gómez Pellón, E. (1995). “La casería. Estructura económica y social de la unidad de explotación agraria en Asturias”, *Revista de Antropología Social*, 4, pp. 93–110.
- Gómez–Ferrer Morant, G. (1983). *Palacio Valdés y el mundo social de la Restauración*. Oviedo: CSIC.
- Jover Zamora, J.M. (ed.) (1974). *El siglo XIX en España*. Doce estudios. Barcelona: Planeta.
- Jover Zamora, J.M. (1992). “De la literatura como fuente histórica”, *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLXXXIX, pp. 23–42.
- Langa Laorga, A. (1994). “Literatura y sociedad: la ciudad levítica, modelo sociológico en evolución”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 16, pp. 167–182.

- Lanzuela Corella, M.L. (2000). “La literatura como fuente histórica: Benito Pérez Galdós”, en Sevilla Arroyo, F. y Alvar Ezquerro, C. (eds) *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Castalia, pp. 259–266.
- Litvak, L. (1980). *Transformación industrial y literatura en España (1895–1905)*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Palacio Valdés, A. (1968) [1903]. *La aldea perdida*. 6a. Madrid: Espasa Calpe.
- Perdices Blas, L. y Santos Redondo, M. (2006). *Economía y Literatura*. Madrid: Eco-book–Editorial de Economía.
- Ramos Gorostiza, J.L. (2014). “La aldea perdida, de Palacio Valdés, alegato anti-industrialista”, *Estudios de Economía Aplicada*, 32(1), pp. 223–246.
- Ramos Gorostiza, J.L. y Santos Redondo, M. (2007). “Las ideas económicas de Pessoa en su obra literaria y en sus textos para los directores de Empresas”, *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 52, pp. 11–33.
- Rodríguez Muñoz, J. (2002). “Casería”, en *Diccionario Histórico de Asturias*. Oviedo: Prensa Asturiana/La Nueva España, p. 211.
- Ruiz de la Peña, Á. (2003). “Introducción”, en *La aldea perdida*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 9–46.
- Sainz Rodríguez, P. (1962). *Evolución de las ideas sobre la decadencia española: y otros estudios de crítica literaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Unamuno, M. de (1943). *En torno al casticismo*. Buenos Aires: Espasa–Calpe.
- Unamuno, M. de y Ganivet, Á. (1912). *El Porvenir de España*. Madrid: Renacimiento.
- Uría, J. (2002). “Asturias 1898–1914. El final de un campesinado amable”, *Hispania. Revista Española de Historia*, 62/3(212), pp. 1059–1098.
- Varela, J. (1999). *La Novela de España: Los Intelectuales y el Problema Español*. Madrid: Taurus.
- White, H. (1975). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore (MD): Johns Hopkins University Press.

5.4. La Narrativa de Narcís Oller en el aula de Historia Económica: Una propuesta didáctica sobre *L'ESCANYAPOBRES**

Pau Insa-Sánchez¹²³
 Josep Vicent Garcia-Raffi¹²⁴
Universitat de València

5.4.1. La literatura de Narcís Oller y la economía

Los grandes conceptos económicos no pueden separarse del entorno en el que nacen y, por tanto, podemos acercarnos a los diferentes momentos de la historia económica de un país con su literatura. Como ha explicado Jordi Maluquer:

“Els corrents dominants de la novel·lística europea de la segona meitat del segle XIX, iniciats per Stendhal i Balzac, assumeixen un plantejament qualificat de realisme que es caracteritza, contra l'idealisme i el sentimentalisme romàntic, pel propòsit explícit d'anàlisi i d'explicació d'aspectes concrets de la realitat. [...] La marca del realisme exclou les històries extraordinàries i màgiques –romàntiques– per atendre a fets normals, perfectament versemblants i, àdhuc, poc exemplars o, fins i tot, desagradables. La intersecció entre narrativa i ciència econòmica, en aquestes circumstàncies, pot ésser freqüent, provocada pels plantejaments que l'escriptor col·loca al centre de la seva atenció, com seria el cas de Balzac [...] L'obra literària de Narcís Oller resulta molt rica i suggestiva considerada des d'aquest punt de vista, perquè es troba sovint just a la intersecció dels dos espais d'interès, tant el tractament del tema central a *La febre d'or* [...] com per l'ambientació general, més enllà de les anècdotes de la pura trama bàsica, a molts dels seus escrits, o àdhuc, per l'elevada formació de l'escriptor, que l'acosta, en alguns moments del seu treball literari, a l'aportació d'idees generals a la teoria econòmica amb un molt remarcable nivell de coneixement”. (Maluquer, 2006, p. 3)

* Los autores agradecemos a Daniel Tirado y Salvador Calatayud por comentarios y sugerencias. Así mismo, queremos agradecer a Joaquim Cuevas sus orientaciones y por compartir con nosotros algunos de sus materiales para la asignatura de Historia económica de España. Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (FPU18/01220).

123. Departament d'Anàlisi Econòmica, Universitat de València. Direcció de contacte: pau.insa@uv.es

124. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de València. Direcció de contacte: josep.garcia-raffi@uv.es

Uno de los escritores más comprometidos con su tiempo y representante del naturalismo y el realismo literario en lengua catalana fue Narcís Oller i Moragas (Valls, Alt Camp, 1846 - Barcelona, 1930), considerado el fundador de la novela moderna catalana, autor que deja constancia de la realidad económica de su tiempo, la Catalunya de la segunda mitad del siglo XIX:

“És, en efecte, el fundador de la novel·la catalana moderna, sense un fons de llengua ni de tradició suficient. És el realista no prou voraç de realitat i el naturalista no prou animat d'un autèntic esperit regeneracionista. És el modern escassament modernista i el contravinent que no talla ponts amb la cultura i la literatura establertes. És un burgès massa incondicional, massa fundacional o constructiu perquè es pugui inscriure en la impia dissecció social de la gran novel·la burgesa. I encara, juntament amb Yxart i Sardà, membres d'un ben reduït grup anomenat naturalista, és el renovador que ignora la política com a instrument de cultura”. (Cassany, 1997, p. 5)

Abogado, se introdujo en la profesión jurídica como fiscal de la mano de su tío y tutor, Josep Moragas, que ejercía la profesión en Tarragona. En 1873 volvió a Barcelona para ocupar la plaza de secretario de la Diputación de Barcelona, ciudad donde residiría para siempre —se casó, tuvo cuatro hijos y ejerció de procurador de los Tribunales— y que tanto influiría en su carrera literaria. Como tantos autores contemporáneos, su formación literaria se conformó a partir de la lectura de los clásicos y los autores del romanticismo francés y español. La relación familiar con el crítico Josep Yxart —además de Joan Sardà— influyó notablemente en su formación literaria. Aunque sus primeras tentativas literarias fueron en español, muy pronto el catalán se convirtió en su lengua literaria. El conjunto de su obra incluye artículos periodísticos, poesía, teatro y numerosas traducciones, si bien Oller es valorado básicamente por su obra narrativa que, sin embargo, no es muy extensa: seis novelas, cuentos y algunos textos costumbristas. Su producción narrativa tiene dos etapas: la primera, de aprendizaje naturalista y búsqueda de la complejidad narrativa, desde el análisis de una pasión a la de los fenómenos sociales, apuesta por una visión enciclopédica del mundo catalán, como Balzac o Zola. En esta etapa encontramos obras como *La papallona* (1882), *L'escanyapobres* (1884) o *Vilaniu* (1885). La segunda etapa está marcada por el impacto de la narrativa psicológica y el rechazo del decadentismo, con novelas como *La bogeria* (1899) o *Pilar Prim* (1906). Una última etapa, comprendida entre 1907 y su fallecimiento en 1930, comprende el periodo en que Oller centra su interés en el teatro.

En sus textos vemos reflejada la Barcelona menestral en la que se manifiestan los síntomas de cambios profundos que conlleva la industrialización. Especialmente *La febre d'or* retrata el paso de una ciudad menestral a una de carácter burgués, industrial y cosmopolita, enmarcada entre la fiebre bursátil y la Exposición Universal de 1888. París, ciudad que visita en diferentes ocasiones, se convirtió con el tiempo en un referente de su concepción de la metrópoli avanzada. Sus artículos periodísticos de temática urbanística son buena muestra de ello. Esta cuestión se refleja también en la crítica a la burguesía catalana del último tercio del siglo XIX que encontramos

en buena parte de su obra narrativa. Como buen positivista, Oller consideraba la economía un factor determinante de la historia y, por eso, las referencias al contexto económico son constantes, narra el sustrato económico que corría debajo de la vida social porque entendía perfectamente el papel de la economía en la vida de las personas.

5.4.2. *L'escanyapobres* (1884)

“Vaig escriure *L'escanyapobres*, novel·leta que és, però, absolutament filla de la meua fantasia, sense tenir altres arreles en la realitat que alguns dels tocs de la roïnesa de l'Oleguer, trets d'un conco horriblement coquí que jo havia conegut a Valls, i algunes d'aquelles impressions sumàries que ofereix constantment a tots l'espectacle de la vida”. (Oller, 1962, p. 47)

L'escanyapobres es una de las obras de más éxito del autor: ya en vida tuvo siete ediciones, ganó los Juegos Florales de 1884 y fue traducida al español y al francés. Arrinconada por la crítica durante décadas, la lectura de Alan Yates (1980) arrancó un uso escolar contemporáneo que la ha convertido en una de sus obras más leídas y valoradas. Oller se convirtió en un clásico del canon escolar (en los territorios catalanohablantes en general, con más de treinta ediciones actuales) hacia finales del siglo pasado, porque servía para explicar de manera clara y breve la narrativa del siglo XIX. Así pues, se generaron nuevas ediciones comentadas y guías de lectura de la obra (Pallàs, 2003, p. 48-49).

Formalmente, se trata de una *nouvelle* dividida en once capítulos que suponen un total de entre setenta y ochenta páginas según la edición. Los aspectos elididos? son un recurso en beneficio de la economía narrativa y potencian la eficacia literaria, manteniendo siempre el interés. Tiene una estructura externa de tres partes: del cap. I hasta el V (muerte del notario Magí Xirinac), planteamiento de todos los temas; del cap. VI hasta el IX, desarrollo *in crescendo* de todos los elementos presentados anteriormente; y los caps. X y XI, desenlace y conclusión final.

Oller escribió *L'escanyapobres* en medio de la creación de *La febre d'or*. Ambas abordan el mismo tema: el progreso, y como éste se alimenta como una sanguijuela de los individuos, cuya vida es minúscula ante la magnitud de la idea de colectividad. La novela explica las consecuencias que la llegada de la moderna sociedad burguesa, y con ella el capitalismo durante la segunda mitad del siglo XIX, tuvo sobre una sociedad agrícola y menestral como la catalana, una sociedad que tiene que subir al tren del progreso en medio de las tensiones entre la modernidad de la burguesía catalana, que intenta hacerse suya participando activamente en la construcción del Estado español bajo el liberalismo, y las diversas reacciones antiliberales que desembocan en diferentes guerras civiles (Casacuberta, 2001). En el fondo, se trata de un estudio sobre la avaricia, con la intención de remarcar, por contraste, el progreso industrial y el papel del tren en la comunicación entre el campo y la ciudad. Se enmarca en el

hundimiento del mundo rural y el nacimiento del industrial, representado por la llegada del tren. La trascendencia del localismo de la obra consiste en el tratamiento de los personajes. A partir del estereotipo literario del avaro, con gran tradición literaria, Oller encarna la avaricia en tres personajes que representan las tres versiones de la pasión por la propiedad. *L'escanyapobres* es un texto donde hay seres malvados, tacaños, avaros, usureros, desagradables como son Oleguer, su mujer Tuies y el notario Magí Xirinac. Oleguer, protagonista de *L'escanyapobres*, es un personaje condenado a desaparecer de la nueva sociedad asentada en el progreso y en la promesa de un mundo mejor. Hijo de arrieros y arriero él mismo, el 1850 abrió un almacén de grano con un capital que, según se dijo, había sido conseguido criminalmente. Tiene un éxito considerable, lo que provoca la envidia de sus vecinos. Entonces se dedica a prestar dinero, por lo que fue denominado '*Escanyapobres*', apodo que se convirtió en nombre. El notario del pueblo, Magí Xirinac, tan avaro como él, le ayudó interesadamente. Su relación es tan estrecha que, al morir el notario, se casa con Tuies, su viuda, a quien mueve también la codicia de la propiedad y se convierte en un personaje dominante y tiránico.

Estos tres personajes encarnan con diferentes matices el mal de la avaricia en un mundo rural atrasado y tacaño, que sin embargo suele presentarse por la historiografía como crecientemente marcado por la civilización, la evolución y el progreso. El matrimonio ocupará el primer plano de la obra, dramatizando las expresiones más desbordadas del deseo de acumulación de capital, signos de las actitudes ideológicamente inmovilistas y contrarias al progreso que comportan las nuevas estructuras capitalistas. La avaricia no aparece aquí como un pecado sino como una actitud patológica del individuo como consecuencia de una situación económica de cambio —y, en este sentido, crítica—, que experimenta la sociedad del XIX. La tendencia moralizante del autor, alejada de cualquier sentimentalismo, conducirá a la evolución de los acontecimientos hasta la muerte ejemplar de Oleguer, identificando la decadencia moral del personaje con las ruinas del castillo del municipio. Es la respuesta emotiva del autor a una realidad que encarna todos los males de la incultura y el atraso. En el desenlace, Oller se venga con la destrucción de este orden caduco. El fuego arrasa el microcosmos de la pareja de protagonistas que encierran su pasión desordenada por la acumulación de dinero, una destrucción que viene propiciada por una resistencia inconsciente ante toda visión dinámica de la sociedad.

La obra refleja el impacto de la industrialización que sufrió el mundo rural catalán durante la década de los cincuenta del siglo XIX. Este fenómeno se percibe a través de la perspectiva de un ciudadano inmerso en el proceso de cambio que experimenta la metrópoli de Barcelona durante los años ochenta, como lo hizo el propio Oller. Pratbell, localización idealizada donde transcurre la acción de la novela, vive el atraso propio de la sociedad rural de mitad del siglo XIX ante el progreso industrial que se está desarrollando en el país. La novela documenta las transformaciones socioeconómicas que se produjeron en el mundo rural, a raíz de la implantación de redes de comunicación que posibilitaron una rápida vinculación de las sedes pro-

ductivas con las masas de consumidores ubicadas en las ciudades. La llegada del ferrocarril a Prats de Molló se convierte en este sentido en paradigmática de la revolución de la estructura económica y también social del pueblo. De forma secundaria pero también enormemente relevante, la desamortización, la utilización de fertilizantes minerales en los cultivos, la despoblación del campo y, por otro lado, y en sentido positivo, la implantación de explotaciones mineras y de una incipiente industria textil y harinera constituyen el trasfondo socioeconómico de la obra. El inevitable choque de mentalidades, evidenciado por la manifestación de los valores obsoletos de personajes enfrentados a los avances que conlleva la nueva sociedad industrial, se pone al servicio de sus actitudes reactivas enfrentadas al progreso. La recreación de este marco histórico, sin embargo, queda filtrada por el autor para acentuar los comportamientos más sórdidos y, a veces, grotescos de los personajes. Mientras Prats de Molló se lanza camino del progreso, ejemplificada en la industria textil y harinera, Oleguer y la Tuies caen en una regresión económica progresiva. El asesinato final de Oleguer, a manos de un proletario víctima de sus prácticas de usura, simboliza el triunfo de la nueva sociedad industrial.

5.4.3. Propuesta didáctica para la asignatura de *Historia económica de España*

5.4.3.1. El contexto didáctico

A modo de ejemplo, enmarcamos nuestra propuesta dentro del temario de la asignatura *Historia económica II* del Grado en Economía de la Universitat de València. Se trata de una asignatura de 6 créditos y carácter obligatorio (OB) que se cursa en el primer cuatrimestre de segundo curso del grado. En esta asignatura se abordan las principales etapas de la historia de la economía española desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad a través de una perspectiva de largo plazo. El temario de la asignatura se estructura alrededor de cinco unidades temáticas, a saber:

1. La difícil industrialización de la economía española durante el siglo XIX.
2. Los cambios institucionales durante el período liberal.
3. La consolidación de una base industrial entre 1874 y 1936.
4. La convergencia y divergencia de la economía española durante el Franquismo.
5. La adaptación de la economía española a los cambios democráticos: reformas institucionales e integración económica.

La exposición de dichos núcleos temáticos va precedida por un tema introductorio que aborda la evolución de la economía española en el largo plazo, así como los

cambios en la evolución de su posición con respecto al patrón europeo y mundial, tratando de enlazar así con la asignatura de *Historia económica mundial* que los estudiantes han cursado en el cuatrimestre inmediatamente anterior.

Centrando nuestra atención en los temas correspondientes al siglo XIX, que serán los que ocupan esta propuesta didáctica, los objetivos de aprendizaje son diversos. Con respecto al primero de los temas, se pretende que el estudiante conozca cuáles fueron los principales efectos económicos de la progresiva pérdida territorial del Imperio español y los cambios institucionales que tuvieron lugar en el marco de la revolución liberal, con especial énfasis en los cambios de carácter económico. La descripción de dichos cambios se centra fundamentalmente en cuatro aspectos. En primer lugar, el papel de la reforma agraria y las desamortizaciones en el desarrollo de la agricultura y su contribución al crecimiento económico. En segundo lugar, el desarrollo de la red de carreteras y el ferrocarril y sus efectos sobre la integración del mercado nacional, la consolidación de la especialización regional en diferentes sectores y los desplazamientos de personas entre regiones. En tercer lugar, el progresivo aperturismo de la política económica española y la inserción de la economía española en los mercados internacionales. Por último, se trata una reforma fundamental para la transición a un Estado liberal como es la reforma fiscal, caracterizada por la necesidad de modernizar la estructura impositiva, eliminando los privilegios fiscales del Antiguo Régimen, y compensando las pérdidas de los ingresos provenientes de las colonias americanas. Una vez analizados los principales cambios institucionales, se introduce el difícil arranque de la industrialización española exponiendo cuáles fueron los sectores de actividad que protagonizaron el desarrollo industrial español (principalmente el textil y la siderurgia) y las principales características económicas que condicionaron dicho desarrollo. La primera parte del curso concluye con el tema dedicado a la consolidación de la base industrial durante los años finales del siglo XIX y principios del XX, tema relacionado ya tangencialmente con la obra literaria objeto de este estudio, pero cuyo estudio aporta al estudiante sin duda una visión contextual más amplia que le permitirá apreciar mejor el trasfondo de la obra y su valor para comprender mejor la evolución económica de la España decimonónica.

5.4.3.2. Una propuesta de mirada complementaria al temario

Atendiendo a las características tanto de la obra como de la asignatura expuestas anteriormente, nuestro objetivo es mostrar que la lectura de *Lescanyapobres* puede resultar enormemente ilustrativa en el contexto de una asignatura de Historia económica de España, proponiendo para ello una propuesta didáctica para la lectura de la novela en paralelo al desarrollo de las clases teóricas. Creemos que la utilización de una obra literaria como material complementario de la asignatura puede redundar muy positivamente en la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes,

ya que la lectura puede ayudarles a situar en un contexto real los cambios económicos y sociales que, en los manuales especializados, se describen en líneas muy generales y, en ocasiones, abstractas.

En concreto, en este trabajo presentaremos una propuesta didáctica susceptible de ser utilizada para el acompañamiento de los temas 1 y 2 del programa de la asignatura referida anteriormente, es decir, con los contenidos relacionados con la difícil industrialización española durante el siglo XIX y los progresivos cambios institucionales que se produjeron en dicho período. Nuestro objetivo es proporcionar al estudiante una nueva mirada sobre los contenidos que complementen los conocimientos adquiridos en la parte teórica de la asignatura identificándolos con las realidades sociales objeto de estudio. Esto permitirá al alumnado ir descubriendo la realidad literaria expresada en la obra en paralelo a las descripciones generales que se presentan en las clases teóricas.

Sin embargo, somos conscientes de que la lectura de diversas obras literarias a lo largo de un cuatrimestre, sumada al estudio de los textos especializados que requiere la correcta preparación de una asignatura de estas características puede resultar disuasorio para algunos estudiantes que se vean abrumados por la carga de trabajo. Consideramos, sin embargo, que las apenas 100 páginas de extensión de *Lescanyapobres* hacen de ella un recurso fácil que puede ser prescrito por parte del profesor para su lectura durante las semanas que en clase se estén trabajando los contenidos temáticos con ella relacionados, usando los episodios de la novela como hilo conductor. No hay que olvidar que, a pesar de que se trata de una novela corta y escrita en un lenguaje accesible, muestra con efectividad una gran variedad de situaciones y contextos económicos que se estudian en el temario y que son relevantes para la comprensión de la configuración de la economía española contemporánea.

Nuestra propuesta didáctica se estructura alrededor de cuatro grandes campos temáticos que, a grandes rasgos, se corresponden con los contenidos más relevantes en el aprendizaje del alumno. Para cada uno de estos campos, se han seleccionado algunos fragmentos representativos del texto que describan, traten o de alguna forma estén relacionados con ellos, según puede verse en la Tabla 5.4.1.¹²⁵. Es importante remarcar que la adscripción de cada fragmento a su correspondiente campo temático tiene que ver con la idea predominante en el texto, si bien ello no implica que el resto de los temas u otros que puedan surgir a lo largo del curso no estén también presentes y puedan ser resaltados por el profesor.

125. El dossier con la reproducción de todos los fragmentos seleccionados no se ha incluido en esta comunicación a causa de su extensión.

Tabla 5.4.1. Campos temáticos y sus correspondientes fragmentos.

Campo temático	Fragmentos
El desarrollo de la red de transportes y comunicaciones	1,2
La recepción de la industrialización en contextos agrarios	2,3,4
Las migraciones internas ligadas al proceso de industrialización	5
La consolidación de una base industrial	6

Para cada uno de los campos temáticos reseñados, se ha preparado unos cuestionarios-guía (véase apartado 3.c.) con preguntas que orientan a los estudiantes a través de un recorrido que trata de poner en relación la lectura de los fragmentos de la novela, los contenidos teóricos de la asignatura y la capacidad de búsqueda independiente de información de los propios estudiantes para contestar a las preguntas. Además, las preguntas de los cuestionarios-guía están intencionadamente formuladas de forma que vayan de lo particular a lo general. Así, las últimas preguntas de los cuestionarios son tan amplias como las que los estudiantes podrán encontrar en una prueba de evaluación continua o incluso en el examen final, pero con la ventaja de que para elaborar la respuesta en este caso cuentan con el soporte de la lectura del texto y la posterior reflexión guiada sobre los aspectos más relevantes del mismo. Además, al final de cada cuestionario-guía se incluye una breve bibliografía recomendada que incluye obras que pueden resultar de interés para contestar a las preguntas, tanto desde el punto de vista literario como desde la propia historia económica.

Una de las principales ventajas de nuestra propuesta es la versatilidad que ofrece al profesorado a la hora de decidir si debe realizarse individualmente o en grupo y si se lleva a cabo en el aula, durante las sesiones de prácticas, o en casa. También existen modalidades intermedias que, quizás, permitan aprovechar mejor el limitado tiempo que el profesor puede compartir en el aula con los alumnos. Así, por ejemplo, puede proponerse a los alumnos que lean en casa los fragmentos y/o los capítulos de la novela en los que se encuentran, para posteriormente realizar en clase el cuestionario-guía. Debe tenerse en cuenta que su realización en clase, con el asesoramiento y la orientación del profesor, puede ayudar a los alumnos a buscar y filtrar mejor la información que puedan necesitar a la hora de responder a las preguntas, independientemente de la fuente a la que recurran para obtenerla (el manual de la asignatura, otros libros, Internet...). Una vez todos los grupos han completado sus respuestas, pueden ponerlas en común en el aula, con el profesor ejerciendo de moderador, simplemente resaltando las líneas generales en las respuestas que requieran un ensayo más elaborado. De esta manera, los diferentes grupos pueden completar sus propias respuestas con elementos de las respuestas de otros grupos que consideren interesantes y puedan haber omitido. Desde esta perspectiva, la actividad se convierte, bajo el pretexto del trabajo sobre una novela, en una puesta en común de ensayos sobre los contenidos de la asignatura, lo cual puede resultar muy útil de cara a la preparación de actividades de evaluación continua o para el examen final.

5.4.3.3. Modelo de cuestionario-guía

QÜESTIONARI-GUIA 1

El desenvolupament de la xarxa de transports i comunicacions (Fragments 1 i 2)

En aquests fragments apareix informació molt específica sobre el moment de l'arribada a Pratbell tant de la carretera moderna (fragment 1) com del ferrocarril (fragment 2), així com sobre les seues conseqüències econòmiques i socials en el context rural.

1. Pratbell és un artifici literari que no té per què correspondre a cap municipi real. Tot i això, al text hi han algunes pistes que ens ajuden a imaginar millor el municipi. Per exemple, que arribava el blat de l'Urgell i l'Aragó, que pel municipi passava la 'nova' carretera de Madrid a La Granada o que el 15 de juny de 1865 es va inaugurar l'estació de ferrocarril. Fes una recerca sobre el desenvolupament de la xarxa de carreteres a Catalunya i sobre les companyies de ferrocarril que van començar a operar en el territori català durant la dècada de 1860. Series capaç de localitzar aproximadament Pratbell en un mapa?

2. «*Els blats de l'Urgell i de l'Aragó hi abocaven a torrentades els carros, i era negoci gras no deixar-los passar endavant, proveït com estava el país de salts d'aigua i bons molins. Així fou que, en un obrir i tancar d'ulls, l'esperit especulador dels de Pratbell compregué la jugada i plantà arreu tota la vila magatzems de grans (...)*» (Fragment 1). A partir d'aquest fragment, explica la importància del sector agrícola a l'Espanya preindustrial i la seua influència en la trajectòria del creixement econòmic del país.

3. «*Els pratbellins, de les finestres estant, sentien quelcom d'imponent i trist alhora, fins quan el tren era de passatgers. Veure tot aquell eixam de desconeguts que s'abocava a les finestres indiferent, dames amb vestits rebuscats, quintos que cantaven cançons estranyes, jovent desvergonyat que saludava en so de burla, senyors que corrien del tren a l'estació i de l'estació al tren, empenyent-se, atropellant-se; contemplar com tot aquell món tornava a entrar en caixa als cops sords de les portelles, i amb quin desdeny partia tot joiós sense veure Pratbell sinó d'esquitllèbit, era fantasmagoria antipàtica que ofenia el patriotisme i amargava el sentiment de germanor. Don venia, on anava, aquell tros d'humanitat tan indiferent per a l'altre? S'hauria dit que era un pesombre que es repetia cada tres hores per interrompre la pau dels pratbellins, passant-los pels ulls races i més races d'un món nou i esbojarrat que vivia viatjant eternament (...)*» (Fragment 2). A partir d'aquest fragment, descriu quines van ser les principals dificultats econòmiques i socials a les quals es va enfrontar tant l'Estat com les empreses a l'hora de desenvolupar la xarxa de ferrocarrils? Com es van tractar de solucionar?

4. Amb l'ajuda dels textos i els continguts vists a la teoria, explica la importància econòmica del desenvolupament d'una xarxa de transports i comunicacions a l'Espanya del segle XIX.

Bibliografia recomendada

Aritzeta i Abad, M. (2017) *Ruta de "L'Escanyapobres", de Narcís Oller: L'Espluga de Francolí i el Bosc de Poblet*. Valls: Societat Narcís Oller.

Comín, F., M. Hernández y E. Llopis (eds.) (2010) *Historia económica de España, siglos X-XX*. Barcelona: Crítica.

J., J. M. Benaül i C. Sudrià (dirs.) (2014) *Atles de la industrialització de Catalunya (1750-2010)*. Barcelona: Vicens Vives.

5.4.4. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido exponer, a través de una propuesta didáctica específica, el potencial de la narrativa como complemento docente a los materiales de estudio que se vienen empleando tradicionalmente en el aula de historia económica. Específicamente, nuestra propuesta consiste en la utilización de la novela del autor catalán Narcís Oller *L'escanyapobres* como recurso literario a la hora de tratar los temas relacionados con el siglo XIX español, la creación del Estado liberal y el desarrollo de la industrialización en España.

Nuestra propuesta contiene una selección de fragmentos de la novela que, por diferentes motivos, son representativos de la realidad social, economía y política de la época, y que pueden ser útiles para contextualizar los contenidos teóricos de la asignatura. Esta selección de fragmentos va acompañada de unos cuestionarios-guía que los estudiantes deben completar tras haber leído el texto. Los cuestionarios inciden en las cuestiones derivadas de la lectura del texto sobre las cuales los estudiantes deben reflexionar más en profundidad, tratando de engarzar elementos de la novela con los conceptos teóricos que forman parte del temario de la materia.

5.4.5. Bibliografia

Cassany, Enric (1997). 'Narcís Oller i l'art de la novel·la', *Els Marges*, 58, p. 5-19.

Casacuberta, Margarida (2001). 'Una lectura de *L'escanyapobres* de Narcís Oller, Conferència en el seminario didàctic "El gusto por la lectura". Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Disponible en: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0076/b4b15737-6efe-479d-a3b5-b6a3c4d00389/conf_Oller.pdf (Consultado: 16 de noviembre de 2021).

Maluquer de Motes, Jordi (2016). *Literatura i economia: la narrativa de Narcís Oller a la intersecció*. Barcelona: Reial Acadèmia de les Bones Lletres. Disponible en: <https://cercledeconomia.com/literatura-i-economia-la-narrativa-de-narcis-oller-a-la-interseccio-per-jordi-maluquer-de-motes/> (Consultado: 16 de noviembre de 2021).

Oller, Narcís (1934). *L'escanyapobres*. Sant Feliu de Guíxols: Viader.

Oller, Narcís (1962). *Memòries literàries. Història dels meus llibres*. Barcelona: Aedos.

Pallàs Guasch, Josep Maria. (2003). 'Tot ensenyant Narcís Oller a Secundària. Una guia bibliografia de vint-i-cinc anys d'estudis i edicions (1978-2003)', *Quaderns de Vilaniu*, 43, p. 39-62.

Yates, Alan. (1980). 'Prólogo', in *L'escanyapobres*. Barcelona: Edicions

5.4.6. Apéndice I: Fragments del text

Les paraules o expressions marcades amb un asterisc estan explicades o tenen un sinònim al glossari. Els passatges subratllats corresponen a les referències específiques dels exercicis.)

Fragment 1 (Capítol 1).

- 1 Els mercats de Pratbell, d'antiga anomenada, van arribar a llur més gran esplendor pels encontorns de l'any 50 de la present centúria. Acabava d'estrenar-se el tros de carretera de Madrid a la Granada, que travessa Pratbell; i, essent aquesta vila cap de jornada o de rellevament, en tocà els resultats ben aviat. Els blats de
- 5 l'Urgell i de l'Aragó hi abocaven a torrentades els carros, i era negoci gras no deixar-los passar endavant, proveït com estava el país de salts d'aigua i bons molins. Així fou que, en un obrir i tancar d'ulls, l'esperit especulador dels de Pratbell comprengué la jugada i plantà arreu tota la vila magatzems de grans, cavant sitges vora mateix dels cups.

Fragment 2 (Capítol 2).

- 1 El carril, aquell carril tan desitjat, que, a so de campanes i terrabastall* de músiques, el 15 de juny del 65 s'inaugurà a Pratbell, acabà arreu amb els antics mercats. Les feixugues galeres de l'Urgell i d'Aragó no hi comparegueren més; el bestiar de Verdú tampoc; els bladers hagueren de tancar els magatzems; els ramblers emigraren; aquell brogit d'invasions forasteres no trencà ja periòdicament el repòs dels carrers de Pratbell. Un somni etern semblà apoderar-se de la vila, el somni que pesa damunt les poblacions pageses. Enmig d'aquella quietud, ressonava amb certa tristesa l'espiguet potent de la locomotora, crit d'alerta d'una nova civilització sorollosa i atrafegada.
- 10 Llavors l'estació s'animava un xic; els veïns del raval guaitaven per les finestres; els pocs pagesos escampats per la plana com figuretes perdudes, es redreçaven i restaven embadalits, les mans plegades damunt l'eina del treball. De sota terra, del túnel de Malgual, apareixia, embolcallat en fum, el tren, indecís, negre, empetitit
- 15 com juguina de fira per la distància i per la magnitud de les muntanyes que li servien de fons. Ell corria, corria, i solament imposant-li fites coneixia l'espectador que guanyava camí. Però, així i tot, duia en si certa majestat, tot d'una atractívola i imponent, que obligava a mirar-lo. En el seu curs era capriciós i enjogassat. Tantost mostrava al llarg la seva trencada silueta en camp ras, davant del lluminós
- 20 horitzó; tantost es presentava de pit, blanca cimera esblenada al cap, els seus ulls rodons llampeguejant; tantost s'embarumava en canyars i arbredes, o s'encauava en un tallat serradet, damunt del qual, arreu, s'arrossegaven fantàstiques fumeroles. A estones se'l sentia xisclar adolorit; a estones panteixar amb afany; i, a mesu-

25 ra que s'acostava, la terra trontollava sota els peus, la màquina s'engrandia la seva embranzida es feia imposant. De sobte eixia d'un altre tallat, llançava als aires un xisclet més viu i llarg, al qual responia la campana de l'estació, enfrenava l'embranzida, i, dalt del geomètric talús, desfilava sobre frèvol rodatge la interminable corrua de vagons embalumats de saques, bótes, carbó, fustes, ferro i maquinària.

30 Els vagons topaven uns amb altres com marejats; llur rodam grinyolava al pes de tanta abundor. En duïen més ells en un viatge que no pas en trafiquejava la vila en deu mercats; i sols algun dia, mentre la màquina feia aigua, s'enganxaven a la cua dos o tres vagons més que tancaven les sobralles de Pratbell. Pocs minuts després

35 fugia, tot aquell comboi de riquesa, amb un crit salvatge d'orgull, deixant espalmada la vila, buida i solitària l'estació, com caps abandonada al mig del camp.

Els pratbellins, de les finestres estant, sentien quelcom d'imponent i trist alhora, fins quan el tren era de passatgers. Veure tot aquell eixam de desconeguts que s'abocava a les finestres indiferent, dames amb vestits rebuscats, quintos que cantaven cançons estranyes, jovent desvergonyat que saludava en so de burla, senyors que corrien del tren a l'estació i de l'estació al tren, empenyent-se, atropellant-se; contemplar com tot aquell món tornava a entrar en caixa als cops sords de les portelles, i amb quin desdeny partia tot joiós sense veure Pratbell sinó desquit-

40 llèbit*, era fantasmagoria antipàtica que ofenia el patriotisme i amargava el sentiment de germanor. D'on venia, on anava, aquell tros d'humanitat tan indiferent per a l'altre? S'hauria dit que era un pesombre que es repetia cada tres hores per interrompre la pau dels pratbellins, passant-los pels ulls races i més races d'un món nou i esbojarrat que vivia viatjant eternament.

50 —Aquí ho tenen: ja ho veieu, Oleguer —deia una tarda, el notari Xirinac, pel camí de l'estació, quan encara brunzia en l'espai l'esgarip del tren de càrrega que s'allunyava via amunt—. I tan criticats com vàrem ser per no contribuir a les festes!

55 —Sempre me n'he rigut.

El notari aturà el pas, i, apuntant la mangala* vers la via, afegí sentenciosament: —Sempre el peix gros es menja el xic. Això és pesta per als pobles. Teniu-ho per màxima: sempre el peix gros es menja el xic... A on va, aquest tren? A atipar les

60 ciutats grans!... Què creix, avui? Les ciutats grans... Veieu créixer cap vila, cap llogaret? No: sempre el peix gros es menja el xic. Ben aviat això serà un mas robat. La tendència de la civilització nova és de concentració. Ja ho heu vist: dels vostres companys, qui no se n'ha anat al cel se n'ha anat a Barcelona.

—És el que jo els deia, don Magí: «Feu venir el carril: el blat se us tornarà orb*».

Fragment 3 (Capítol 6).

EAh!, que bé deia el notari: «Això és pesta per als pobles!». Pratbell s'abaltia de pobresa de sang, i, com tots els atacats d'un mal crònic, s'aferrava a esperances

il·lusòries, que amb el consegüent desengany l'atuïen més i més. Avui es parlava d'una fàbrica, demà d'unes mines, un altre dia era una font miraculosa el que
 5 havia de remuntar la vila; però ni la font, ni les mines, ni la fàbrica apareixien en altre món que en l'imaginari, consol dels desenfeïnats empobrits. El que era real era el carril, aquells combois de riquesa que desfilaven a la vista de tots, per fugir, sorollosos i amb crits d'orgull, d'aquell racó de misèria que els donava pas!

Fragment 4 (Capítol 7).

1 L'estiu, l'abundós estiu, havia passat, amb les seves collites, amb tota la seva atmosfera d'or, per a deixar-ne una altra de plom miserosa i aigualida. Els braços del pagès ja no s'obrien per a no poder gairebé abastar les daurades garbes ni les sucoses portadores de most: davant de l'amo, estava com un pobre, sempre
 5 parant la mà; pidolant sempre per a adobs i conreus, com un sagristà per a ciris que l'amo no veia mai cremar; la terra tornava a estar pelada, vidriosa, morta, i a Pratbell s'havia apagat ja el brogit de vida que el transport de collites li donà per un moment; i el poblet s'abaltia altre cop amb la tristor dels dies curts i el remorós trontoll dels trens que seguien passant d'esquitllèbit*, tan mofetes i orgullosos com sempre.

Fragment 5 (Capítol 9).

1 —Si ho veiéssiu! Allò sembla una Babel de llengües i vestits: valencians, aragonesos, catalans de la vora de l'Ebre; l'un amb saragüells, l'altre amb calça curta i calçó; qui amb barretina, qui amb gran barret; els mestres de cases, tot enguixats; els minaires, amb els vestits de lona regalimant, traient el cap pel pou o per la
 5 mina, negres com escarabats eixien del cau; tot un formiguer fent professions en distints sentits. Han fet tal daltabaix de terres, que aquell puig no sembla ja el mateix: aquí, un terraplè; allí, un desmunt; a dalt, una gran plaça; pertot arreu carrilets amb trucs que corren sols, carregats de terres o rocs, i ells mateixos es buiden i allarguen aquells caminals penjats sobre la timba. Dalt de la plaça hi veureu les
 10 habitacions, un casalot com mig carrer Major, fet amb massís de maó fins a uns vint pams d'alçària, i, damunt, pel cap baix, metre i mig d'engraellada, també de maons en ziga-zaga, per a la ventilació dels aires. Hi ha establia, la forja, una gran quadra on dormen els treballadors, i altre cop cambres per a míster Groc i els capatassos. Us dic que és obra de gegants i que sorprèn trobar-la en aquell tou de
 15 muntanyes plenes de bosc, sense una casa ni altre senyal de vida que els trens que sentiu rebombar per baix de les timbes i moure terratrèmol per dins dels túnels.

Fragment 6 (Capítol 11).

1 LVuit mesos després, Pratbell despertava de debò. No tots els viatgers havien passat, indiferents, via amunt i via avall. Alguns s'havien fixat en les condicions naturals d'aquell territori, i, com abans l'Urgell hi abocà carretades de blat, la industriosa Barcelona hi esmerçava diners ara. Es parlava ja de bonics xalets que
 5 projectaven fer-s'hi alguns barcelonins per passar-hi l'estiu; els antics molins, ja mig esfondrats i amb llurs rodes corcades, quedaven aclaparats davant de la colossal farinera que prop d'ells s'estava bastint; el castell, comprat a la vídua per tres mil duros —a preu de pedra—, era enderrocat, entre núvols de pols, per aixecar en son lloc una gran fàbrica de filats; l'explotació formal de les mines seria ben
 10 aviat un fet. Prtbell, doncs, no havia sofert sinó la pertorbació momentània que causa tota innovació gran i sobtada. La seva vida, la seva manera d'ésser, prenién nova empenta, forma nova; el xiulet del tren ja no sonava orgullós i antipàtic, sinó com trompeta de resurrecció.

GLOSSARI

- (d') esquitllèbit: de gairó, de costat
- mangala: bastó
- orb: blat podrit
- terrabastall: soroll

5.5. Fragmentos, relatos, contextos. Un ejemplo de incorporación de la literatura universal en el aprendizaje de la historia económica.

José Miguel Lana

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publiko

5.5.1. Introducción

La educación se puede abordar desde diversos enfoques. En uno de los extremos, se puede concentrar la atención en aquello y solo aquello que constituye el núcleo de lo que se pretende comunicar. En el otro, puede adoptarse un enfoque holístico, quizás más difuso, en el que el proceso formativo incorpora múltiples dimensiones y objetivos transversales. Especialización eficiente, en un caso; aprendizaje multidimensional en el otro. Aquí se apostará por este último.

Las actas de los encuentros de didáctica de la historia económica organizados por la AEHE (el último en Palma de Mallorca, vid. Molina et al., 2018), pero también revistas especializadas como el *Journal of Economic Education* (Watts & Smith, 1989; Watts, 2002), dan cuenta del empeño de la profesión por extender el campo de acción del proceso de aprendizaje y por “devolver la imaginación al aula” (Davis, 2015). Hibridar las artes con la enseñanza de la economía ofrece un sinnúmero de rutas posibles, que incluyen expresiones de la cultura popular contemporánea como el cine (Leet & Houser, 2010; Díaz-Vidal et al., 2020), la televisión (Lucassen & Thomas, 2010), el comic (O’Roark & Grant, 2018) y la música (Van Horn & Van Horn, 2013), como también obras señeras de la alta cultura de todos los tiempos, como la pintura y el grabado (Watts & Christopher, 2012), la poesía y el haiku (Ziliak, 2009) o, en fin, el relato y la novela (Bekar & Grant, 2010; Vachris & Bohanon, 2012).

Las posibilidades que ofrece la literatura, y en particular la novela, son abundantísimas (Sunyer Molné, 1992; Stockwell & Tenger, 2001; Perdices de Blas & Santos Redondo, 2006; Arribas Herguedas et al., 2012). Y no tanto la novela histórica (que también), sino la novela que se escribe desde un tiempo y un clima cultural más próximo en el tiempo a aquello que relata. Porque, en palabras de José Saramago, la Novela histórica (la mayúscula es suya) “no es otra cosa que una constante interrogación de los tiempos pasados en nombre de los problemas y de las curiosidades e,

incluso, de las inquietudes y angustias del tiempo presente, que nos rodea y asedia” (Saramago, 1989: 2). Y así, el clásico *Los novios*, de Alessandro Manzoni (1785-1873), podría servir para ilustrar las típicas crisis de subsistencias de antiguo régimen, con su corolario de motines del pan y de mortalidad epidémica, en la Lombardía del siglo XVII, pero con igual provecho se puede utilizar para entender la agenda política del liberalismo del siglo XIX, con la libertad del comercio de granos y la formación del mercado nacional como objetivos centrales.

La verosimilitud que buscan el novelista y el historiador los aproximan, aunque sus métodos opongan la ficción a la comprobación, la imaginación a la prueba. En una reflexión que José- Carlos Mainer hacía en 2008 acerca de las relaciones entre historia y literatura se hacía eco de las palabras de Leopoldo Alas, Clarín (1852-1901), quien en una divertida escena de *Apolo en Pafos*, presentaba a las musas de la historia (Clío) y de la poesía épica (Calíope) “a la greña” y “algo borrachas”, disputándose la jurisdicción sobre el nuevo género. Y afirmaba Clío, mientras “tenía sujeta a Calíope por el moño”:

“Repito y repetiré cien veces que me importa mucho recabar mi jurisdicción sobre la novela, ya que este es el género más comprensivo y libre de la literatura en los días que corren; y como no hay para la Novela, Musa determinada, yo quiero ser quien la dirija; porque así como se ha dicho que la estadística es la Historia parada, yo creo que la novela es la historia completa de cada actualidad, no habiendo en rigor, entre la historia y la novela más diferencia que la del propósito al escribir, no en el objeto que es para ambas la verdad en los hechos. Regiones hay del arte en que novela e historia casi casi se confunden, y es allí donde el historiador y el novelista se propusieron fines poco menos que semejantes [...] y es de esperar que cuando el novelista se haya llegado a penetrar más todavía del fin educador de su arte, y el historiador comprenda mejor todavía los misteriosos infalibles recursos de la visión poética, para evocar la más aproximada imagen de la realidad pasada; es de esperar, digo que entonces sean mayores las semejanzas de novela y de historia, y ha de estar a veces en muy poco, muy poco, la diferencia.” (Clarín, 1887: 89-92; énfasis en el original).

El programa de este digno representante del realismo literario cuando hace confluir a historia y novela se sitúa, en cuanto a su intención en términos epistemológicos, en las antípodas del postmodernista *Giro Lingüístico*, que tanto impacto causó hace ya unas décadas, en la medida en que éste aproxima una y otra al reducirlas a una misma construcción de relatos (desconectados, ahora, de una realidad inaccesible). Pero ese mismo componente de representación, de mimesis, de verosimilitud (Mainer, 2008), ofrece un amplio margen para incorporar la obra literaria al esfuerzo de comprensión de la realidad.

A continuación, se presentará la experiencia concreta desarrollada en la asignatura Historia económica I, impartida en el Grado de Economía en la Universidad Pública de Navarra. Se justificará el ejercicio en base a las competencias del Grado y los contenidos de la asignatura, y se mostrará una selección de los fragmentos literarios escogidos para las distintas actividades de aprendizaje diseñadas.

5.5.2. Justificación y método

La asignatura Historia económica I (171401) se imparte en el segundo curso, cuarto semestre, del Grado de Economía dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pública de Navarra. La asignatura tiene un perfil AC, lo cual quiere decir que se entiende como una materia con un fuerte contenido práctico, con dos sesiones semanales de dos horas de duración, de las cuales la primera se imparte en grupo completo y tiene un contenido fundamentalmente teórico, mientras que la segunda se desdobra en dos subgrupos con distinto horario y se desarrolla en aulas con equipamiento informático. El grupo se ha venido componiendo de un número entre 40 y 50 alumnos a lo largo de los últimos años, de modo que cada uno de los dos subgrupos reúne aproximadamente veinte alumnos.

La Memoria del Grado, verificada por ANECA, indica que

“la formación en Economía permite adquirir un conjunto de conocimientos y de herramientas de análisis que facilitan el entendimiento del funcionamiento de los mercados, del sector público y de la empresa privada. Las repercusiones sociales que surgen de la buena gestión económica son de gran relevancia para el bienestar colectivo: generación de empleo, crecimiento de la productividad, aumento del ingreso y del nivel de consumo, etc. Los estudiantes de Economía deben adquirir una serie de competencias y habilidades que les capaciten profesionalmente para obtener buenos resultados económicos en las organizaciones para las que trabajen, tanto en el marco privado como en el público.”

Las competencias aludidas se clasifican en tres niveles y se concretan, con una prosa no siempre afortunada, en cinco competencias básicas, 24 competencias generales y once competencias específicas. De ellas, reproduciremos aquí (tabla 5.5.1) únicamente las que tienen relación con el ejercicio que se propone. Como puede comprobarse al repasar esa nómina, el conjunto de competencias abarca una lista amplia de capacidades mentales, expresivas, procedimentales, tecnológicas y sociales, así como un conjunto de valores que pueden ser, con carácter casi general, perfectamente asumibles desde cualquier otra asignatura del Grado en Economía e, incluso, desde cualquier otro grado formativo.

Tabla 5.5.1. Competencias básicas, generales y específicas del Grado en Economía (Universidad Pública de Navarra) asociadas a la asignatura Historia económica I (2º curso, 4º semestre).

Carácter	Referencia	Competencia
Básica	CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
	CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
	CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
	CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
Generales	CG01	Capacidad de análisis y síntesis.
	CG03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
	CG06	Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.
	CG13	Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales.
	CG14	Capacidad crítica y autocrítica.
	CG18	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
	CG19	Creatividad.
	CG22	Motivación por la calidad.
	CG23	Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales.
Específicas	CE01	Entender las instituciones económicas como resultado y aplicación de representaciones teóricas o formales acerca de cómo funciona la economía.
	CE02	Identificar las fuentes de información económica relevante y su contenido.
	CE05	Redactar informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de la economía (internacional, nacional o regional) o de sectores de la misma.
	CE09	Aportar racionalidad al análisis y a la descripción de cualquier aspecto de la realidad económica.

El método docente toma como premisa que el aprendizaje es un proceso cognitivo con multiplicidad de fuentes de alimentación. Y que en ese proceso son igualmente legítimos el enfoque deductivo y el enfoque inductivo, siendo conveniente conjugar ambos en función de los códigos particulares de cada tipo de disciplina. Como señaló Gaddis (2004), la cuestión no es si la historia es una ciencia, sino cuáles de entre las ciencias que reconocemos son intrínsecamente históricas. Y es que no operan del mismo modo las ciencias que pueden someterse al test de la reproductividad o repetición que aquellas otras, como la astronomía, la paleontología o la biología evolutiva, que no pueden verificarse en laboratorio. Frente al enfoque reduccionista de las ciencias deductivas, las ciencias históricas, con un mayor componente inductivo, han de adoptar un enfoque ecológico. De ello se deriva también una particular relación con la teoría: si las ciencias deductivas practican la *particularización general*, o lo que es lo mismo, tienden a insertar las narraciones en las generalizaciones con el fin de confirmar o de refutar hipótesis, la historia practica la *generalización particular*, es decir, inserta sus generalizaciones en sus narraciones con el fin de explicar procesos.

Al historiador económico interesa el estudio de los fenómenos económicos dentro del conjunto de relaciones e influencias en que se insertan, así como la determinación de los factores que orientan los resultados de estos procesos. Dos son, pues, las claves de su tarea y de su empeño formativo: causalidad y contextualización.

Los resultados de aprendizaje que se esperan obtener podrían expresarse así:

1. El afianzamiento de unas coordenadas básicas de interpretación de los hechos económicos contemporáneos;
2. La adquisición de una perspectiva diacrónica y de un enfoque multicausal en el análisis económico;
3. El ejercicio de las destrezas necesarias para la observación, contextualización y análisis de series estadísticas y de documentos históricos;
4. El desarrollo de las capacidades discursivas tanto en lectura como en escritura;
5. Y, en suma, la familiarización con los conceptos y modelos teóricos de la ciencia económica por medio de su aplicación al entendimiento de los procesos históricos.

Los contenidos de la asignatura se ordenan en diez temas, agrupados en cuatro unidades (además de la introducción), que se muestran en la tabla 5.5.2.

Tabla 5.5.2. Contenidos y temario de la asignatura Historia económica I (UPNA-171401).

Tema 1.	Historia económica mundial: una visión de largo plazo.
<i>Unidad 1.</i>	<i>De la economía orgánica a la industrialización.</i>
Tema 2.	Economías tributarias y capital mercantil: la formación del capitalismo .
Tema 3.	La revolución industrial y la difusión de la industrialización.
<i>Unidad 2.</i>	<i>De la integración a la fragmentación de los mercados, 1850 - 1945.</i>
Tema 4.	La primera globalización.
Tema 5.	La primera "ruptura industrial": cambio tecnológico y organización de la empresa.
Tema 6.	La economía mundial durante el periodo de entreguerras.

Los procedimientos habilitados para el aprendizaje incluyen las presentaciones teóricas ofrecidas al grupo completo en la primera sesión de la semana. La presentación se apoya en diapositivas que contienen ideas, datos estadísticos, gráficos e imágenes, y se acompaña en ocasiones de la entrega de un ejercicio breve sobre un aspecto determinado del tema en el que se han de resolver cinco preguntas tipo test con ayuda de un texto explicativo y la observación de tablas, figuras y brevísimas lecturas. En la segunda de las sesiones semanales, con el grupo desdoblado y apoyado en equipamiento informático, se desarrolla un modelo de seminario práctico sobre un asunto suficientemente relevante del tema (v.gr. las economías de plantación, la integración del mercado mundial en el siglo XIX, la difusión de la electricidad durante la segunda revolución industrial, la industria del automóvil en los años treinta, los procesos de transición al mercado en la URSS y China...). Los alumnos cuentan para completar sus tareas con algunas lecturas proporcionadas con antelación, algunos datos y series estadísticas con las oportunas instrucciones y, en la mayor parte de los casos, un cuestionario disponible en la plataforma docente virtual.

Es en este escenario en el que, a lo largo de los últimos años, se ha apostado por incorporar fragmentos de obras literarias con el fin de ilustrar, pero también de ofrecer elementos complementarios de reflexión que apoyen el aprendizaje. Hay en

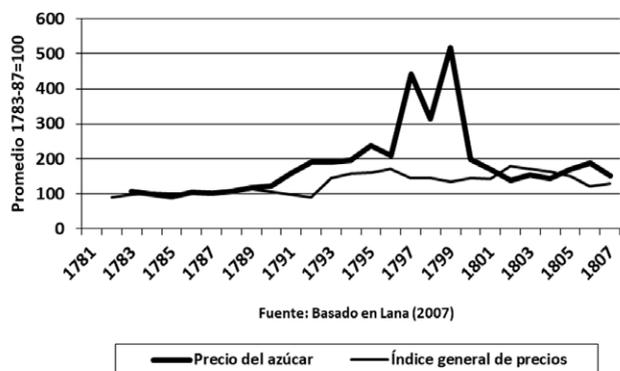
ello una doble operación, primero de *des-contextualización*, en la medida en que un fragmento de texto se aísla del conjunto de la obra de la que forma parte, y luego de *re-contextualización*, en tanto que se inserta en un nuevo contexto cuyo perímetro lo delinea la explicación del profesor y las lecturas y materiales que lo acompañan. Así pues, y a diferencia de otras experiencias didácticas que toman una obra literaria (o una película, o un lienzo, o un comic) como apoyo y la incorporan al currículo en su integridad y con pleno protagonismo, aquí se ha apostado por una literatura “en migajas” (por parafrasear a los críticos de la última Escuela de *Annales*). Al hacerlo así, es innegable que se pierden muchas de las posibilidades que ofrece la obra literaria en su majestuosa densidad, y que nos contentamos apenas con un detalle, un grano de arena de una hermosa duna. Pero, siendo esto cierto, no lo es menos que la operación sirve a su propósito, que no es otro que, por un lado, estimular y familiarizar al alumnado con algunos nombres de la literatura y, por otro, ilustrar algunos problemas económicos y favorecer las destrezas de contextualización y análisis de los mismos.

Los fragmentos que han sido seleccionados (véase apéndice) se *re-contextualizan* en distintos formatos de presentación. En el curso de las presentaciones teóricas, una diapositiva muestra la portada de un libro y un fragmento seleccionado del mismo que ilustra o invita a reflexionar sobre el hecho histórico que se analiza. O en la hoja repartida al grupo completo en el aula con una explicación sobre un asunto concreto (v.gr. el empresariado en la primera revolución industrial, el fordismo, los procesos de descolonización...) se incluye, junto a algunas tablas y gráficos, un fragmento cuyo contenido resalta más y cobra un nuevo sentido en este contexto. Otro tanto ocurre con los fragmentos seleccionados para formar parte del arsenal de lecturas y materiales con los que el alumnado deberá trabajar para resolver a lo largo de cien minutos el seminario práctico planteado. En los ejercicios circulados al grupo completo durante la sesión teórica o en los seminarios realizados en aulas con equipamiento informático se diseñan algunas preguntas que específicamente obligan al alumno a leer con atención el fragmento literario y a ponerlo en relación con los conceptos clave manejados en el tema y con alguna de las lecturas, de las tablas o de las figuras que completan el ejercicio. De ese modo, esa literatura “en migajas” se pone al servicio de una estrategia de consolidación de conceptos económicos o historiográficos y de ejercitación de las destrezas de relacionar ideas y articular análisis de situaciones de historia económica.

Así, por ejemplo, el texto nº 1 del apéndice a este documento, tomado de *El siglo de las Luces*, del escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980), se asocia a otras lecturas y datos estadísticos complementarios (gráfico y cuadros adjuntos) para plantear al alumno este reto:

- *A la vista del gráfico 5.5.3. y haciendo uso de la información de los cuadros 5.5.3. y 5.5.4, explica brevemente a través de qué vías repercutió la revolución de los esclavos de Haití (texto nº 5) en una ciudad alejada y poco conectada al mercado internacional como era Pamplona-Iruña.*

Gráfico 3.1. Evolución de los precios del azúcar en Pamplona / Iruña (1783-1807).
Números índices (1783-87=100).



Cuadro 5.5.3. Producción mundial de azúcar por regiones, 1760-1842.

	1760		1791		1815-19		1838-42	
	Tm	%	Tm	%	Tm	%	Tm	%
<i>Jamaica</i>	39.841	19	60.900	23	<i>n.d.</i>	-	<i>n.d.</i>	
Colonias inglesas (incluye Jamaica)	70.593	34	106.193	40	173.822	47	160.046	25
<i>Haití</i>	56.646	28	78.696	30	<i>n.d.</i>	-	<i>n.d.</i>	
Colonias francesas (incluye Haití)	80.646	39	97.421	37	39.279	11	84.414	13
Colonias holandesas	10.070	5	13.550	5	8.140	2	64.256	10
Colonias danesas	4.535	2	9.429	4	26.000	7	9.000	1
Brasil (Portugal hasta 1821)	34.000	17	21.000	8	75.000	20	82.000	13
Cuba (España)	5.550	3	16.731	6	44.734	12	150.603	23
Luisiana (USA)	-	-	-	-	-	-	51.712	8
Total (azúcar de caña)	205.344	100	264.324	100	366.975	100	602.031	93
Francia (remolacha)	0	-	0	-	<i>n.d.</i>	-	30.536	5
Alemania (remolacha)	0	-	0	-	<i>n.d.</i>	-	11.688	2
Total azúcar	205.344	100	264.324	100	366.975	100	644.255	100

Fuente: Moreno Fraginalls, M. (2001). *El ingenio. Complejo económico social cubano del azúcar*. Barcelona: Crítica, pp.29-30, 418.

Cuadro 5.5.4. Consumo de azúcar por habitante y año en Europa y EEUU (en kilogramos).

	Europa	Inglaterra	Holanda	Francia	EEUU
1700-09		2.6			
1720-29		5.0		0.45	
1750-59		7.5	3.75		
1780-89	2.0	10.5	4.5	0.95	7.6

Fuente: J. de Vries (2001). *The industrious revolution. Consumer behaviour and the household economy, 1650 to the present*. Cambridge:Cambridge University Press, pp. 160,181.

El texto literario, des-contextualizado así del conjunto de la obra original, cobra un nuevo sentido al ponerlo en relación con otros fragmentos de naturaleza estadística (esa historia ‘parada’ a que aludía Clarín), separados éstos también de las obras de las que formaron parte, y disponerlo al servicio de una estrategia de aprendizaje. El texto se re-contextualiza así con nuevos significados.

5.5.5. Conclusión

En este *trabajo* se da noticia de una experiencia didáctica de incorporación de la literatura al proceso de aprendizaje de la asignatura Historia económica I del Grado de Economía en la Universidad Pública de Navarra. A diferencia de otras experiencias didácticas que plantean hibridar arte o literatura con aprendizaje de la economía o de la historia económica mediante una atención concentrada sobre una obra concreta, la propuesta que aquí se hace consiste en “desmigajar” la literatura para ponerla al servicio de la estrategia de aprendizaje. El texto se amputa y se descontextualiza para recontextualizarlo después en un nuevo marco. Éste se arma con conceptos que estaban ausentes de la obra original de la que aquél procedía y con otros materiales estadísticos, gráficos o textuales, también segregados de otras fuentes y recontextualizados aquí. Al modo de la captura de los detalles de los grandes lienzos tan habituales en los libros de arte, se puede percibir así con mayor precisión el alcance de pasajes que de otro modo, quizás, pasasen desapercibidos.

Con un poco de suerte, además, tal vez algún alumno retenga en su memoria la obra o el autor, y se anime antes o después a realizar una lectura completa. Pero eso, aunque pueda ser un efecto deseable, no es el objetivo primordial de la asignatura.

5.5.6. Bibliografía

- Arribas Herguedas, F., De la Nuez Sánchez-Cascado, P., San Emeterio Martín, N. (2012). *La literatura como herramienta de aprendizaje de la historia de la empresa*. En J.D. Álvarez Teruel,
- M.T. Tortosa Ybáñez, N. Pellín Buades (Coords.), *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 2316-2325). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bekar, T. & Grant, J. (2010). *Teaching Economics through the Novel: Richard Powers' Gain*. *Perspectives on Economic Education Research*, 5 (1): 105-126.
- Clarín [Leopoldo Alas] (1887). *Apolo en Pafos* (Interview). Folletos literarios III. Madrid: Librería de Fernando Fe.
- Davis, M. & Christopher, Ch. (2012). Using Art (Paintings, Drawings, and Engravings) to Teach Economics. *The Journal of Economic Education*, 43 (4): 408-422. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.714317>
- Davis, M.E. (2015). Bringing imagination back to the classroom: A model for creative arts in economics. *International Review of Economics Education*, 19: 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2015.05.001>
- Díaz Vidal, D., Mungenast, K. & Díaz Vidal, J. (2020). Economics through film: Thinking like an economist. *International Review of Economics Education*, 35: 100186. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100186>
- Gaddis, J.L. (2004). *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*; Barcelona: Anagrama.
- Leet, D. & Houser, S (2003). Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course. *The Journal of Economic Education*, 34 (4): 326-332, <https://doi.org/10.1080/00220480309595226>
- Lucassen, R.A. & Thomas, M.K. (2010). Simpsonomics: Teaching Economics Using Episodes of The Simpsons. *The Journal of Economic Education*, 41 (2): 136-149. <https://doi.org/10.1080/00220481003613847>.
- Mainer, José Carlos (2008). Literatura como historia, historia como literatura. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 26: 83-92.
- Molina de Dios, R., Morey Tous, A., Manera Erbina, C., López Nadal, G. (eds.) (2018). *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia. XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. ISBN 978-84-09- 01695-2.

- O’Roark, B. & Grant, W. (2018). Games superheroes play: Teaching game theory with comic book favorites. *The Journal of Economic Education*, 49 (2): 180-193. <https://doi.org/10.1080/00220485.2018.1438861>.
- Perdices de Blas, L. & Santos Redondo, M., eds. (2006). *Economía y Literatura*. Madrid: Ecobook.
- Saramago, J. (1989). La historia como ficción, la ficción como historia. *Debats*, 27: 8-13.
- Stockwell, W.B. & Tenger, Z. (2001). Using Economics and Literature to Understand Changing Perceptions About the Individual’s Relation to Society. *Journal of Private Enterprise*, 16: 46-55.
- Sunyer Molné, Magí (1992). Obrerisme i progrés en la literatura modernista catalana. *Recerques: Història, economia i cultura*, 25: 53-72.
- Vachris, M.A. & Bohanon, C.E. (2012). Using Illustrations from American Novels to Teach about Labor Markets. *The Journal of Economic Education*. Washington 43 (1): 72. <https://doi.org/10.1080/00220485.2012.636712>
- Van Horn, R. & Van Horn, M. (2013). What Would Adam Smith Have on His iPod? Uses of Music in Teaching the History of Economic Thought. *The Journal of Economic Education*, 44 (1): 64-73. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.744619>
- Watts, M. & Smith, R. (1989). Economics in Literature and Drama. *The Journal of Economic Education*, 20: 291-307.
- Watts, M. (2002). How Economists Use Literature and drama. *The Journal of Economic Education*, 33: 377-386.
- Ziliak, S.T. (2009). Haiku economics: little teaching aids for big economic pluralists. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 1 (1/2): 108-129.

5.5.7. Apéndice: selección de textos

A continuación, se adjuntan una serie de textos que son utilizados en la asignatura Historia económica I (Universidad Pública de Navarra, Grado en Economía, 2º curso) bajo diferentes formatos. Al pie de cada uno de los textos se identifica la fuente y el título concreto del ejercicio en el que se inserta. Los fragmentos seleccionados aquí corresponden a cinco seminarios prácticos completados en sesiones con equipos informáticos, a tres ejercicios realizados durante clases teóricas, y a una cita incorporada a una presentación en *powerpoint*.

Texto 1. La revolución de Haití (Saint-Domingue), según Alejo Carpentier

« Cuando fondeó la nave en el puerto de Santiago [de Cuba], Víctor, acodado en la proa, hizo un gesto de asombro. Ahí estaban la Salamandre, la Vénus, la Vestale, la Méduse, embarcaciones de tráfico normal entre Le Havre, Le Cap y Port-au-Prince, además de una multitud de unidades menores – urcas, goletas, balandras – que le eran conocidas por pertenecer a negociantes de Leogane, Les Cayes y Saint-Marc. «¿Todos los barcos de Saint-Domingue se han reunido aquí?», preguntó a Ogé, que tampoco se explicaba las razones de tan insólita migración. Echadas las anclas, se fueron a tierra, presurosamente, en busca de informes. Lo que supieron era tremebundo: tres semanas antes había estallado una revolución de negros en la región del norte. El levantamiento se había generalizado, sin que las autoridades llegaran a dominar la situación. La ciudad estaba llena de colonos refugiados. Se hablaba de terribles matanzas de blancos, de incendios y crueldades, de horrosas violaciones. Los esclavos se habían encarnizado con las hijas de familia, sometiéndolas a las peores sevicias. El país estaba entregado al exterminio, el pillaje y la lubricidad... El Capitán Dexter, que llevaba un pequeño cargamento para Port-au-Prince, iba a aguardar unos días, en espera de noticias más tranquilizadoras. Si proseguían los desórdenes, iría a Puerto Rico y luego a Surinam, sin detenerse en Haití. Víctor, muy preocupado por el destino de su comercio, no sabía qué hacer. Ogé, en cambio, se mostraba sereno: aquel movimiento era pintado, sin duda, con colores excesivos. Demasiado coincidía con otros acontecimientos de un alcance universal para ser una mera revuelta de bárbaros incendiarios y violadores. También habían hablado algunos de turbas enloquecidas, ebrias de sangre, después de un cierto 14 de julio [de 1789] que estaba en camino de transformar el mundo. Uno de los más destacados funcionarios de la colonia era su hermano Vincent, educado en Francia como él, miembro del Club de Amigos de los Negros, de París, filántropo de altas luces, que habría sabido contener a las gentes amotinadas si éstas no se hubiesen lanzado a las calles y a los campos en reclamación de algo justo. Como Vincent había muchos ahora, imbuidos de filosofía, sabedores de lo que reclamaban los tiempos. Todo estaba en esperar un poco, que ya los días traerían una aclaración de lo sucedido. Si Dexter persistía en no hacer escala

en Port-au-Prince, pronto volverían allá las naves refugiadas en Santiago. A bordo de una de ellas, el viaje a la vecina isla sería un amable paseo... ».

Fuente: Alejo CARPENTIER (1985). *El siglo de las luces*. Madrid: Cátedra, cap. IX, pp.158-161. [Incluido en Seminario 2 (Tema 2): *La economía de plantación y el comercio de esclavos*]

Texto 2. El reclutamiento del empresario en la novela de costumbre (un episodio de Balzac)

« -¿Y me concedería usted su mano?

-Sí, con cincuenta mil escudos, y además te dejaré otro tanto y emprenderemos con dinero fresco una nueva razón social. Abarcaremos todavía más negocios, muchacho -exclamó el viejo exaltándose, y se levantó y aspeó los brazos-. ¡Mira, yerno mío, no hay más que el comercio! Quienes se preguntan qué placeres pueden encontrarse en él son unos imbéciles. Estar sobre la pista de los negocios, saber gobernar la plaza, esperar con ansiedad, como en el juego, si los Etienne y Compañía se declaran en quiebra, ver pasar un regimiento de la Guardia Imperial vestido con paño del nuestro, echarle una zancadilla al vecino, ¡con toda lealtad se entiende!; fabricar más barato que los otros; seguir un negocio que esbozamos, que empieza, va creciendo, flojea y por fin cuaja; conocer, cual un ministro de la Policía, todos los recursos de las casas de comercio para no dar un paso en falso; mantenerse en pie ante los naufragios; tener corresponsales en todas las poblaciones manufactureras, ¿no viene a ser un perpetuo juego, José? ¡Eso es vivir! ¡Yo moriré en ese trajín, como el viejo Chevrel, sin tomar de él más que lo que me acomode! ».

Fuente: Honoré de BALZAC (1967). *La comedia humana*. Madrid: Aguilar, vol.I, p.57. [Incluido en Ejercicio de clase (tema 3): *Empresa, negocios y trabajo en la revolución industrial*]

Texto 3. La industria de la seda: una imagen desde la literatura

« Baldabiau era el hombre que veinte años atrás había llegado al pueblo, se había encaminado directamente al despacho del alcalde, había entrado allí sin hacerse anunciar, había depositado sobre su mesa una bufanda de seda de color dorado y le había preguntado

-¿Sabéis qué es esto?

-Cosas de mujeres.

- Error. Cosas de hombres: dinero.

El alcalde hizo que lo echaran a la calle. Él construyó una hilandería junto al río,

una cabaña para la cría de gusanos de seda al abrigo del bosque y una pequeña iglesia consagrada a Santa Inés en el cruce con la carretera de Vivier.

Contrató a una treintena de trabajadores, hizo llegar desde Italia una misteriosa máquina de madera, llena de ruedas y engranajes, y no dijo nada más durante siete meses. Después volvió a ver al alcalde, depositando sobre su mesa, bien ordenados, treinta mil francos en billetes grandes.

-¿Sabéis qué es esto?

-Dinero.

-Error. Es la prueba de que sois un idiota.

Después los recogió, se los metió en la bolsa y se dispuso a marcharse. El alcalde lo detuvo.

-¿Qué demonios tengo que hacer?

- Nada y seréis el alcalde de un pueblo rico.

Cinco años después Lavilledieu tenía siete hilanderías y se había convertido en uno de los principales centros europeos de cría de gusanos y de producción de seda. No todo era propiedad de Baldabiou. Otros notables y terratenientes de la zona le habían seguido en aquella curiosa aventura empresarial. A cada uno de ellos, Baldabiou le había revelado, sin más problemas, los secretos del oficio. Eso lo divertía mucho más que ganar dinero a espuestas. Enseñar. Y tener secretos que contar. Así era aquel hombre ».

Fuente: Alessandro BARICCO (1997). *Seda*. Barcelona: Anagrama, pp.14-15. [La acción de la novela se sitúa en 1861], [Incluido en Seminario 3 (Tema 3): *La primera revolución industrial: los diferentes caminos del sector textil*]

Texto 4. Ferrocarriles, banca y globalización: una mirada “A la Zola”

« -... Ocurre como con las sociedades anónimas; es tanto lo que se ha llegado a clamar contra ellas, repitiéndose hasta la saciedad que no eran sino garitos y lugares poco seguros. La verdad es que, sin ellas, no tendríamos los ferrocarriles, ni ninguna de esas empresas modernas que han renovado el mundo; pues una fortuna particular jamás hubiera bastado por sí misma para llevarlas a buen término, de la misma manera que tampoco un solo individuo, ni siquiera un grupo de ellos, habría querido correr los riesgos. Los riesgos, – en ese concepto reside todo–, y la grandeza del fin también. Tiene que existir un vasto proyecto, cuya amplitud sobrecoja la imaginación; precisa el afán y la esperanza de una considerable ganancia, de algo así como un premio de la lotería que decuple los fondos invertidos, cuando no desaparece con ellos; y entonces las pasiones se encienden, la vida afluye, cada uno aporta su dinero, haciendo posible reformar la tierra. ¿Qué mal ve usted en ello? Los riesgos corridos

son voluntarios, repartidos entre un número infinito de personas, desiguales y limitados, según la fortuna y a medida de la audacia de cada uno. Se pierde, pero se gana; se espera desde luego sacar un buen número, pero debe también tenerse como posible el sacar uno malo; y la humanidad no tiene sueño más obstinado ni tampoco más ardiente; ¡tentar el azar, obtenerlo todo de su capricho, ser rey, ser dios!

Poco a poco, Saccard cesaba en su risa, enderezábase sobre sus piernecitas, se sentía inflamado de una especie de ardor lírico, con gestos que proyectaban sus palabras por doquier y sin medida.

- Téngalo por seguro, nosotros, con nuestro Banco Universal, ¿no conseguiremos acaso cubrir el más amplio horizonte, todo un hueco sobre el viejo mundo de Asia, un campo sin límites al zapapico del progreso y para los sueños de los buscadores de oro? Ciertamente es que jamás hubo ambición de más colosal volumen, y, también estoy de acuerdo con ello, nunca se dieron tampoco condiciones de éxito o fracaso que resultasen más oscuras. Pero, es precisamente por tales razones que nos hallamos en los términos mismos del problema, y que habremos de motivar, tengo la convicción, un apasionamiento extraordinario en el público, en cuanto seamos conocidos... Nuestro Banco Universal, ¡válgame Dios!, empezará por ser la empresa clásica que se ocupe de todos los asuntos de banca, de crédito y de descuento, recibirá fondos en cuentas corrientes, contratará, negociará o emitirá empréstitos. Sólo que la herramienta que me propongo crear por encima de todo es una máquina capaz de lanzar los grandes proyectos de su hermano; ahí es donde desempeñará su verdadero papel, donde conseguirá crecientes beneficios y su poder, poco a poco dominador. Se fundará el Banco, en suma, para prestar su concurso a sociedades financieras e industriales, que iremos a establecer en aquellos países extranjeros donde coloquemos las acciones; empresas que nos deberán la vida y nos asegurarán la soberanía. Y, ante ese deslumbrante, cegador porvenir de conquistas, ¿se atreve a preguntarme si está autorizado el sindicarse o anticipar una prima a los sindicatarios, a reserva de llevarla a la cuenta del primer establecimiento? No hace más que inquietarse por pequeñas irregularidades fatales, o con motivo de las acciones no suscritas y que la sociedad hará perfectamente guardando, bajo la cobertura de un testamento. Emprende usted finalmente la guerra contra el juego; contra el juego, ¡señor!, que constituye el alma misma, el hogar, la llama de esa gigantesca máquina con que estoy soñando... Pues sepa, además, que eso no es nada todavía, que ese modesto capital de veinticinco millones no es más que un simple haz de leña puesto bajo la máquina, para lanzar el primer disparo; y que espero fundadamente doblarlo, cuadruplicarlo, quintuplicarlo, a medida que nuestras operaciones vayan adquiriendo mayor amplitud; que precisamos tenga lugar la granizada en forma de monedas de oro, una auténtica danza de millones en fin, si queremos llevar a cabo allá abajo, los anunciados prodigios... ¡Ah!, pero, ¡qué caramba!, no respondo desde luego de la posible rotura, no se remueve el mundo así como así sin aplastar los pies de algún que otro transeúnte.

Ella entretanto le contemplaba, y, en su amor por la vida, respecto de todo cuanto significaba fuerza y actividad, acababa Carolina por encontrarle hermoso, seductor

en su verbo y en su fe. Por ello, sin rendirse a sus teorías, que sublevaban la rectitud de su clara inteligencia, simuló haber sido vencida ».

Fuente: Emile ZOLA (2001). *El dinero*. Madrid: Debate, pp.109-110 (1ª edición, L'Argent, en 1890; acción situada en 1864-69). [Incluido en Seminario 5 (Tema 4): *Ferrocarriles e integración del mercado internacional del trigo*]

Texto 5. Una visión literaria de la Fábrica Ford de Detroit

«¡Mire! - me dijeron- No tiene pérdida, es justo enfrente.»

Y, en efecto, vi las grandes construcciones macizas y llenas de ventanas, suertes sin fin de jaulas para moscas, en las cuales podían verse hombres que se movían pero a duras penas, como si no se debatieran más que débilmente contra no sé qué de imposible. ¿Aquello era Ford? Y luego todo alrededor y por encima, hasta el cielo, un ruido pesado, múltiple y sordo de torrentes de aparatos, firme el empeño de los mecanismos por rodar, gemir, siempre dispuestos a romperse y no rompiéndose jamás.

«Es aquí -me dije-. No es como para entusiasmarse... » Era incluso peor que el resto. Me aproximé hasta una puerta en la que se leía, escrito en una pizarra, que necesitaban gente. No era el único en hacer cola. [...] Bien entendido, lo primero que hicieron fue dejarnos en pelota. La visita tenía lugar en una suerte de laboratorio. Desfilábamos lentamente. «Está muy mal hecho -comprobó el enfermero al mirarme-, pero no importa.» [...]

-Para lo que tiene que hacer aquí, lo de menos es cómo está conformado - me tranquilizó inmediatamente el médico examinador.

-Tanto mejor -le contesté-; pero sabe usted, señor, tengo cultura, incluso empecé hace algún tiempo estudios de medicina...

De pronto me miró con malos ojos. Me di cuenta de que acababa de meter la pata una vez más y en mi detrimento.

-¡Aquí no le servirán de nada sus estudios, muchacho! Usted no ha venido aquí para pensar, sino para ejecutar lo que le ordenen. No necesitamos imaginativos en nuestra fábrica. Necesitamos chimpancés... Y permita un consejo: ¡No nos hable jamás de su inteligencia! ¡Ya pensaremos por usted, amigo! Téngaselo por dicho.

Tenía razón de advertirme. Mejor valía saber a qué atenerse sobre las costumbres de la casa. Contaba en mi activo con estupideces suficientes para al menos diez años. A partir de aquel momento prefería pasar por un pobre aperreado. De nuevo vestidos, nos repartieron en filas remolonas, en grupos vacilantes, al refuerzo de los lugares de donde nos llegaban los enormes estruendos de la mecánica. Todo temblaba en el inmenso edificio y también uno mismo, de pies a orejas, poseído por el temblor que venía de los cristales, del suelo y de la chatarra, vibrando de arriba abajo. Uno se convertía en máquina, a la fuerza y en aquel ruido enorme, rabioso, que te agarr-

ba el interior y el exterior de la cabeza y más abajo, agitándote las tripas para subir de nuevo a los ojos a golpecillos precipitados, infinitos, infatigables. A medida que avanzábamos íbamos perdiendo a los compañeros. Les sonreíamos al separarnos de ellos, como si todo cuanto ocurría fuera muy agradable. Ya no podíamos hablarnos ni oírnos. Cada vez se quedaban tres o cuatro alrededor de una máquina. [...]

Traté de hablar al encargado, en la oreja; por toda respuesta recibí un gruñido de cerdo y con simples ademanes me enseñó, muy paciente, la sencilla maniobra que a partir de entonces debía realizar para siempre. Mis minutos, mis horas, el resto de mi tiempo, como todos los de aquí, se reducirían a pasar clavijas al ciego de al lado que las calibraba, aquellas mismas clavijas, desde hacía años. En seguida lo hice muy mal. No me censuraron, pero a los tres días de mi labor inicial fui transferido, fracasado ya, a la conducción de una carretilla llena de tuercas y que debía transportar de una máquina a otra. Aquí dejaba tres, allá doce, acullá cinco solamente. Nadie me hablaba. No se existía más que gracias a una suerte de vacilación entre el embrutecimiento y el delirio. Sólo importaba la estruendosa continuidad de los mil y mil instrumentos mandados por los hombres ».

Fuente: Louis-Ferdinand CÉLINE (1983 [1932]). *Viaje al fin de la noche*. Barcelona: Seix Barral, pp.175-178. [Incluido en Ejercicio de clase (Tema 5): *Del 'factory system' a la producción en masa*]

Texto 6. La electricidad en la aldea

«Verchovka resultó ser una aldea pequeña, de no más de treinta casas, la mayoría en mal estado; los troncos inferiores de sus vetustas viviendas habían comenzado a pudrirse junto a la tierra. El flagelo del imperialismo guerrero había convertido todo lo visible, los logros y la riqueza acumulada por generaciones, en una especie de cementerio.

Un niño, que después no volví a ver, me condujo gustoso a la planta eléctrica, a media legua de la aldea, junto al abrevadero público de la carretera.

Una motocicleta inglesa de dos cilindros, de la firma Indian, había quedado enterrada hasta sus ejes, y con rugiente fuerza hacía girar la correa de una dínamo. Ésta estaba formada por dos cortos troncos y temblaba al dar vueltas tan deprisa. En el sidecar un hombre ya mayor fumaba un cigarro; junto a él se levantaba un poste alto con un foco que iluminaba el día. Lo rodeaban carretas con caballos sin enganchar que comían su pienso. Sobre las carretas algunos campesinos observaban con placer el rápido trabajo de la máquina. Algunos de ellos, de flaco aspecto, expresaban abiertamente su alegría, se acercaban al mecanismo y lo acariciaban como a un ser querido, sonriendo con tanto orgullo como si participaran en aquella empresa, aunque en realidad eran vecinos de otra aldea.

El mecánico de la planta eléctrica, el hombre sentado en el sidecar, no prestaba atención a la realidad que lo rodeaba. Con aire pensativo y penetrante imaginaba el fuego, el elemento desencadenado en los cilindros de la máquina, y con mirada apasionada escuchaba, como lo haría un músico, la melodía del torbellino de gas disparándose a la atmósfera.

Le pregunté en voz alta al mecánico para qué tenía la máquina trabajando al vacío, si era sólo para alimentar aquel foco en el poste, por qué hacía trabajar por gusto la máquina y quemaba combustible.

–No es por gusto –dijo con indiferencia el mecánico. Salió del sidecar y pasó la palma de su mano por el rodamiento de la dínamo, junto a una enorme polea de fabricación casera, de madera, que la hacía girar–. No es por gusto –volvió a decirme el mecánico–. Trabajamos por la noche. Ahora sólo alimentamos la máquina y la hacemos girar para su provecho, para que todas sus partes se acostumbren unas a otras en el roce. Además, también nos vanagloriamos ante los extraños, a manera de agitación. ¡Que nos miren y nos admiren!

Las palabras del mecánico sobre el trabajo experimental de la planta eran atinadas, porque el motor de la motocicleta era viejo, proveniente de los caminos de la guerra, seguramente habían cambiado algunas piezas de fábrica por otras hechas en la herrería local, a mano, y era necesario probar aquellas piezas y dejar que trabajaran un tiempo.

Estudí en silencio la construcción de la planta eléctrica, y no volví a dirigir la palabra al pensativo mecánico. Bajo el sillín de la motocicleta leí su número de fabricación: E-O-401, y más abajo encontré una inscripción diminuta, en inglés, que traducida al ruso decía «división colonial real británica número 77».

De la planta a la aldea, los cables iban bajo tierra, y por las noches, las ventanas de las isbas brillarían solemnemente protegiendo la revolución de las sombras ».

Fuente: Andréi PLATONOV (1999). *La patria de la electricidad y otros relatos*. Madrid: Galaxia Gutenberg, pp.60-62 (acción situada en 1921). [Incluido en Seminario 6 (Tema 5): *La hora de la electricidad: industria y empresas*]

Texto 7. 1914: Adiós a la seguridad

« Si busco una fórmula práctica para definir la época de antes de la Primera Guerra Mundial (...) confío en haber encontrado la más concisa al decir que fue la edad de oro de la seguridad. Todo en nuestra monarquía austriaca casi milenaria parecía asentarse sobre el fundamento de la duración (...) Nuestra moneda, la corona austriaca, circulaba en relucientes piezas de oro y garantizaba así su invariabilidad. Todo el mundo sabía cuánto tenía o cuánto le correspondía, qué le estaba permitido y qué prohibido. Todo tenía su norma, su medida y su peso determinados. (...) Cada familia tenía un presupuesto fijo, sabía cuánto tenía que gastar en vivienda y comida, en

las vacaciones de verano y en la ostentación y, además, sin falta reservaba cuidadosamente una pequeña cantidad para imprevistos, enfermedades y médicos. (...) Nadie creía en las guerras, las revoluciones ni las subversiones ».

Fuente: Stefan ZWEIG (2002). *El mundo de ayer*. Barcelona: Acantilado, p.17-18. [Incluido en Diapositivas de presentación teórica (Tema 6)]

Texto 8. La resaca de las políticas de desarrollo según la literatura africana

« En la siguiente visita de Obinze, Chief exhibía una vez más la locuacidad de costumbre.

Yo fui amigo de Babangida. Fui amigo de Abacha. Ahora que ya no están los militares, Obasanjo es amigo mío –dijo-. ¿Sabes por qué? ¿Es acaso porque soy tonto?

Ni mucho menos, Chief –respondió Obinze.

Han dicho que la Corporación de Apoyo a la Agricultura Nacional está en quiebra y van a privatizarla. ¿Tú lo sabías? No. ¿Y yo cómo lo sé? Porque tengo amigos. Para cuando tú te enteraras, yo ya habría tomado posiciones y me habría beneficiado del arbitraje. ¡Ahí tienes nuestro libre mercado! –Chief soltó una risotada-. La corporación se fundó en los años sesenta y tiene propiedades en todas partes. Los edificios están podridos y las termitas se comen los tejados. Pero los venden. Yo voy a comprar siete fincas por cinco millones cada una. ¿Sabes cuál es el valor registrado en el catastro? Un millón. ¿Sabes cuál es el valor real? Cincuenta millones.

–Chief se interrumpió para fijar la mirada en uno de sus varios teléfonos móviles, que había empezado a sonar (tenía cuatro en la mesa a su lado), pero al final se desentendió y se reclinó en el sofá-. Necesito a alguien que actúe como testaferro mío en este negocio.

Sí, puedo hacerlo –se ofreció Obinze ».

Fuente: Chimamanda Ngozi ADICHIE (2016). *Americanah*. Barcelona: Random House, pg.40 [Ejercicio de clase (Tema 8): *Los procesos de descolonización y el rumbo económico de las nuevas naciones*]

Texto 9. El colapso soviético: testimonio literario de experiencias personales

« Marina Tijonovna Isaichik: “... Dejó cinco mil rublos... ¡Un dineral en otros tiempos! Los sacó de la cartilla de ahorros y los dejó sobre la mesa junto a la nota. ¡Los ahorros de toda una vida! Antes de la perestroika con ese dinero se podía comprar un [automóvil] Volga. ¡El más caro de todos los modelos de Volga! ¿Para qué alcanzaría ahora? Pues como mucho para un par de botas y una corona de flores.

¡Que cosas! [...]

Yelena Yurievna: "... Y cuando volví a encontrármelo me costó reconocerlo: iba con el cabello cortado al rape, vestía chándal y chaqueta de cuero. Por lo visto, es una suerte de uniforme que llevan todos. Alardeó de que en un solo día de trabajo ganaba más que el primer secretario del Partido en todo un mes. Se dedicaba a un negocio que no conocía pérdidas: los tejanos. Se asoció con un amigo, arrendaron una antigua lavandería y allí fabricaban sus tejanos 'desgastados'. La técnica es simple, ya se sabe que la necesidad aguza el ingenio. Cogen tejanos ordinarios y los echan en unas tinas a las que añaden algún blanqueador, cloro y polvo de ladrillo. En un par de horas de 'cocción' aparecen dibujos, rayas, figuras... ¡Arte abstracto! Después los secan y les cosen una etiqueta con la marca Montana. Escuchándolo tuve una suerte de iluminación: si todo sigue así, pronto estos fabricantes de tejanos van a dirigir el país. ¡Estos mercachifles!" ».

Fuente: Svetlana ALEKSIÉVICH (2015). *El fin del «Homo Sovieticus»*. Barcelona: Acantilado, pp. 84, 107- 108. [Incluido en Seminario 10 (Tema 9): *De la planificación centralizada a la economía de mercado: las vías rusa y china*].

5.6. La pervivencia de los valores del antiguo régimen en Mallorca y Sicilia: *BEARN (1956)* Y *IL GATTOPARDO (1958)*

Antònia Morey y Andreu Seguí
Universitat de les Illes Balears

5.6.1. Tema de estudio y experiencia docente

Este trabajo pretende fomentar la reflexión crítica sobre una problemática histórica concreta a partir de dos novelas escritas a mediados del siglo XX sobre Mallorca (*Bearn*) y Sicilia (*Il Gattopardo*). En ambas se pone de manifiesto la larga permanencia, en dos islas del Mediterráneo occidental, de los valores del Antiguo Régimen. A pesar del avance de los valores del liberalismo del segundo tercio del ochocientos y de la abolición “oficial” de las principales instituciones de carácter feudal. Entre otras, los señoríos, los vínculos y los mayorazgos, las manos muertas, las prerrogativas nobiliarias, los diezmos y otras rentas de carácter jurisdiccional. Dicha pervivencia permitió, en la práctica, que los antiguos estamentos privilegiados, con unas rentas cada vez más menguadas, continuaran gozando de cierta autoridad en aquellos lugares donde antaño se localizaron sus heredades y habían ejercido, en muchos casos, el poder jurisdiccional. En dichos territorios la vieja aristocracia era todavía símbolo de poder y riqueza, ya que a pesar de su mala situación financiera utilizó las más variadas estrategias para retrasar al máximo la desmembración de sus patrimonios. Hasta mediados del siglo XX fueron muchas las familias campesinas que continuaron dependiendo de los antiguos señores en su acceso a la propiedad de la tierra; mayormente a través del dominio útil o mediante el pago de una renta. Esta situación de transición se presenta magistralmente en las dos novelas que nos ocupan: *Bearn*, del mallorquín Llorenç Villalonga (1897-1980) y *Il gattopardo*, del siciliano Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1975). Se abordan de manera extraordinariamente similar los procesos de resistencia -por parte de su respectiva clase noble- a acatar los nuevos valores que comporta el liberalismo bajo sus diversas perspectivas: económica, política y social. Los dos autores presentan una visión muy condicionada por su propia adscripción social; en el caso del mallorquín, cabe incluso una incuestionable

identificación con el personaje principal, *don Tonet de Bearn* mientras que el italiano sostiene una versión más amable a la hora de juzgar a su propia clase¹²⁶.

Por todo ello, en nuestro panel sobre la literatura y el cine como instrumentos en la docencia de historia económica, nos parece oportuno dedicar unas páginas a comentar dichas novelas. A nuestro entender, las reflexiones y los diálogos puestos en boca de algunos de sus personajes resultan más elocuentes que muchos manuales de historia al uso. En particular, para explicar la crisis del Antiguo Régimen en las asignaturas de Historia Económica de España e Historia Económica Mundial; a la vez que para entender algunos de los principales condicionantes del tardío despegue económico en los países del Mediterráneo europeo. En nuestra universidad, la primera de las asignaturas citadas es de carácter optativo, centrada especialmente en el desarrollo económico desde finales del XIX. La segunda contempla la voluntad de analizar la evolución de los fenómenos históricos bajo una perspectiva histórica. En cualquier caso, el material que presentamos parte de una experiencia docente mucho más concreta desarrollada durante el curso 2019-20 en el marco del programa de formación de la *Universitat Oberta per a Majors* (UOM) ofrecido por la Universitat de les Illes Balears (UIB). La asignatura, impartida desde el área de historia e instituciones económicas del Departamento de Economía Aplicada, obedecía al reto de tratar de forma atractiva un tema que, según los coordinadores de dicho programa, podía resultar de especial interés a los alumnos de la UOM; su edad y la procedencia isleña de la mayoría invitaban a ello. Se trataba, por consiguiente, de explicar de forma sintética el pasado y el presente de las grandes unidades de explotación (*possessiones*) descritas frecuentemente como un microcosmos en el que convivieron en armonía señores y campesinos. Parafraseando al propio autor de *Bearn*, una especie de paraíso edulcorado que, en la realidad, distaba mucho de serlo. En nuestras exposiciones tratábamos de analizar el contexto y explicar las principales razones de tal mitificación.

Ambas novelas contienen, asimismo, numerosas referencias a los acontecimientos políticos que propiciaron dichos cambios y a los monarcas y gobiernos directamente implicados en la publicación de las nuevas leyes, además de detalladas descripciones de sus haciendas o antiguos feudos; numerosas referencias a su ideología política, a los usos y costumbres propios de su clase; a su menosprecio hacia la nueva nobleza o la burguesía y al nuevo sistema de valores. Razones, todas ellas, que nos empujaron, dadas las características de los receptores potenciales del curso y su bue-

* Agradecemos los comentarios y sugerencias a G. López Nadal, compañero y coordinador de esta sesión sobre cine y literatura. Por supuesto, las posibles omisiones y errores son exclusivamente de los autores.

126. En este sentido difiere enormemente de Federico di Roberto quien, en su novela *I vicerè* (1894) se muestra extremadamente crítico con la clase dominante. Existe la traducción castellana: *Los virreyes*, Libros del Acantilado, Barcelona, 2008) Agradecemos a Albert Llemosí la información al respecto.

na predisposición por la lectura de textos literarios, a apoyar los principales contenidos temáticos en una serie de fragmentos seleccionados de las novelas citadas. Así como, en una serie de secuencias cinematográficas de sus principales versiones cinematográficas: la de Luchino Visconti de *Il Gatopardo* de 1963 y la de *Bearn* de 1983 de Jaime Chávarri¹²⁷. Los resultados, dado el elevado grado de participación e implicación de los estudiantes en los comentarios, y vistas las respuestas finales a las encuestas de satisfacción, fueron excelentes.

Por ello, puesto que desde el área de historia económica se imparten otras asignaturas, y a pesar de que la predisposición por la lectura de los estudiantes de Economía y Empresa es apriorísticamente mucho menor, presentamos algunos de los contenidos más relevantes del curso con el ánimo de que puedan servir igualmente para dinamizar el aprendizaje de otras asignaturas propias del área. Pues las clases iniciales sobre el final del Antiguo Régimen requieren, ineludiblemente, referencias a la erosión de la estructura de la sociedad estamental, a la pérdida de los privilegios de la nobleza y al ascenso social de nuevos colectivos a los que, contrariamente a lo que había sucedido con la antigua aristocracia, se accedía por capacidades económicas y profesionales y no por linaje o privilegio real. Así pues, después de esta introducción, dividimos la comunicación en dos apartados principales: el primero destinado a explicar la coincidencia argumental de las novelas; el segundo a la extracción social de los autores y el tercero a transcribir una selección de fragmentos que consideramos de especial utilidad para los fines citados. Añadimos, finalmente, la relación de la bibliografía utilizada.

5.6.2. Coincidencia argumental

Desde la etapa final del Antiguo Régimen, inicialmente al amparo de los postulados del reformismo ilustrado y posteriormente a través de distintas normativas publicadas por los sucesivos gobiernos, tanto en Mallorca como en Sicilia, se produjo una relajación de las normas de acceso al estamento nobiliario. Ello permitió la equiparación (al menos *de iuris*) entre la nobleza tradicional y un conjunto de familias que, sin ser de ascendencia aristocracia y por los servicios recientes prestados a la monarquía o el ejercicio de determinadas actividades (tradicionalmente consideradas viles o impropias del estamento noble) fueron ocupando un lugar cada vez más destacado en las instituciones políticas y económicas de sus respectivas co-

127. Aguiló Ribas (2012). Otra película muy destacable que aborda parcialmente esta “transición” es *Novecento* (Bernardo Bertolucci, 1976). En su primera parte, se constatan, a través de las diferencias de clase consolidadas en los vástagos del señor y de su campesino, las claves de esta sucesión que sin presuponer el fin del Antiguo Régimen, pone de manifiesto las diferencias entre la explotación feudal y la capitalista. La primera se ofrece en un tono eminentemente “paternalista” mientras que en el segundo caso se centra en las estrategias para preservar el poder.

munidades. El ejercicio de un oficio, cargo o profesión les permitía vivir de las rentas del trabajo y no exclusivamente de la renta de la tierra. En muchos casos disponían de liquidez suficiente para adquirir las propiedades de las que se iban desprendiendo las antiguas casas nobiliarias, mejorarlas y adaptarlas a los usos y costumbres propios de la burguesía. Estos nuevos señores o *parvenus*, según los antiguos valores nobiliarios, eran tildados despectivamente de *mossons* en Mallorca y de *villani arricchiti* en Sicilia. A pesar de que hubieran fijado su residencia en antiguos palacios o casas nobiliarias, emularan a los viejos señores y, por conveniencia de ambos, enlazaran matrimonialmente con algunos de los herederos de la antigua aristocracia.

En ambas islas, los grandes patrimonios en general y los latifundios en particular se fueron transmitiendo, generación tras generación, al hijo primogénito a través de mayorazgos y fideicomisos, impidiendo el acceso a la propiedad de la tierra a los campesinos y dificultando el ascenso social a otros grupos sociales. Por tal motivo, la abolición de dichas instituciones fue una de las medidas más esperadas de la reforma agraria liberal. Pese a que, según apuntábamos, en la práctica, la disgregación de los latifundios se retrasaría prácticamente un siglo, lo que contribuyó, todavía más, a la mitificación de la vieja nobleza. Ésta, a pesar de poseer sus casas o palacios principales en la ciudad, se desplazaba periódicamente con sus familias y su numeroso séquito a las fincas rústicas. Sus desplazamientos constituían toda una suerte de aventuras, ya que a los aparatosos traslados de los múltiples enseres que llevaban consigo y al muy deficiente estado en el que se encontraban los caminos, se sumaba la ruptura de la monotonía que significaba para los campesinos la llegada de los señores con toda su familia y servidumbre. Para ellos, una vez instalados, el cambio de residencia no suponía, sin embargo, variaciones sustanciales respecto al modo de vida urbano. Sus casas solariegas de carácter rural disponían, en la práctica, de todo el confort y los lujos que posibilitaban las limitaciones propias de la época. En las puertas de entrada, al igual que en sus casas urbanas, exhibían los blasones de su linaje con el doble objetivo de preservar la memoria de sus antepasados y recordar su preeminencia a los lugareños. De hecho, dichas propiedades constituyen, todavía hoy, uno de los vestigios más evidentes del poder que ostentaron los estratos superiores del Antiguo Régimen.

La Iglesia, otro de los estamentos privilegiados del viejo orden, ocupa asimismo un lugar destacado en ambas novelas. Las referencias a la importancia que alcanzaron las manos muertas con anterioridad a la desamortización eclesiástica y los múltiples derechos de los que gozaron sus miembros a través de capellanías, beneficios, diezmos o primicias se suma al control moral que ejerció sobre el pueblo en general. Fundamentalmente por tratarse, en su conjunto, de uno de los pocos colectivos que, junto con la nobleza y algunos profesionales liberales, gozaba de cierta formación. De ahí su control, también hasta fechas recientes, de la educación en general, la enseñanza de la doctrina cristiana en particular y la utilización permanente del púlpito y la confesión con un fin moralizante. Ello, unido al ejercicio de la caridad hacia los más desfavorecidos, en parte a través de las limosnas que por distintos medios conseguían sonsacar a las familias más acomodadas, reforzó todavía más el poder de

la Iglesia. Y, en la práctica, ni siquiera las familias más distinguidas (ya fueran viejos o nuevos señores) escapaban de su influencia. En la práctica, los intereses de la aristocracia y de la Iglesia eran muy similares. Perpetuar su poder social y económico; a la vez que controlar o someter por distintos mecanismos a los estratos inferiores de la sociedad. De ahí que entre ambos colectivos se urdieran múltiples alianzas; tanto para que los miembros de algunas familias nobiliarias accedieran a las más altas jerarquías eclesiásticas (desde la silla papal a las curias episcopales o los cabildos catedralicios) como para sellar las condiciones de ingreso en conventos, abadías o monasterios de los hijos solteros.

Es incuestionable que la nobleza, para proporcionar una vida “plácida” a los segundones, precisaba del control de ciertos cargos eclesiásticos. Asimismo, para evitar el pago de elevadas dotes matrimoniales o para huir simplemente de matrimonios desiguales que podían empañar el lustre del linaje, necesitaba conventos para poder colocar, con un coste menor, a las hijas solteras. Era igualmente habitual que las familias nobles contaran en sus casas con un cura, independientemente de fuera o no de la familia, para sus propios servicios: la misa diaria, la confesión, el consejo moral, la enseñanza de los hijos, la administración de determinados bienes o rentas, la custodia de sus archivos y bibliotecas o la realización de determinadas tareas contables. No en balde dos clérigos, el padre Pirrone en *Il Gattopardo* y el capellán Joan Mayol en *Bearn*, ocupan un lugar destacado. Tanto el príncipe Salina como Tonet contaban con tal asesoría espiritual y los autores ponen en boca de dichos personajes numerosas reflexiones de interés para el trabajo que nos ocupa. En el caso de *Bearn* se sugiere, incluso, que el mosén era un hijo ilegítimo del señor. Esta conjetura va tomando cada vez más fuerza en el transcurso de la novela. Hasta el punto, que al final, el autor consigue que el lector la asuma como cierta. Un extremo, por otra parte, más que verosímil dadas las prácticas matrimoniales propias de la aristocracia. Por un lado, la multiplicidad de enlaces endogámicos y entre consanguíneos a los que se antepone, por supuesto, la conveniencia económica y la perpetuación del linaje a los sentimientos propiamente dichos. Y, por otra parte, la aceptación prácticamente generalizada de los *affers* extramatrimoniales y de no pocos hijos ilegítimos que, a falta de sucesión legítima propiamente dicha, eran incluso reconocidos como representantes legítimos de determinadas Casas en peligro de extinción.

5.6.3. Posibles interferencias entre ambas novelas

Desde el momento mismo en que se publicó *Il Gattopardo* (1958) dada la coincidencia del tema tratado y la similitud de muchos de los recursos utilizados por ambos autores, los especialistas no tardaron en poner de manifiesto que hubiera podido producirse cierto “plagio”¹²⁸. La sospecha recayó inicialmente sobre Villalonga, pero

128. Entre los numerosos especialistas que se han ocupado del tema, destacan los trabajos compilados en Sureda Vallespir, Ed. (2003).

con el tiempo la crítica literaria se ha ocupado de desmentirlo ¹²⁹. Pues la primera edición de *Bearn* (Palma, 1956), escrita por cierto en castellano, se publicó dos años antes que la de Lampedusa, quien no empezó a escribirla hasta finales de 1954. La terminó, después de varias interrupciones, en 1957 y no fue hasta un año después (1958) cuando fue editada por Fratinelli. Así pues, siguiendo la expresión de los estudiosos sobre Villalonga, *Bearn* fue *el primer Gatopoardo*¹³⁰. En lo que afecta a las posibles interferencias, algunos autores han recurrido a la figura del “yo trascendente” para explicar los múltiples puntos en común. Una figura de la que se sirvió incluso Miguel de Unamuno para justificar las coincidencias entre su novela *Niebla* (1914) y la de Luigi Pirandello *Sei personaggi in cerca d'autore* (1921). Concluyendo, finalmente, que dicha coincidencia estaba relacionada con un fenómeno que se ha dado muchas otras veces en la historia de la literatura, del arte, de la ciencia o de la filosofía: “...*el que unos espíritus sin conocerse ni conocer sus sendas obras, sin ponerse en relación el uno con otro, hayan perseguido un mismo camino y hayan tramado análogas concepciones o llegado a los mismos resultados...*” (Albertocchi, 1989:7).

Dejando de lado este tema, sobre todo por tratarse de una cuestión ya resuelta por la crítica literaria, interesa enfatizar que ambas novelas se gestan en la década de los cincuenta en dos áreas mediterráneas (Sicilia y Mallorca) con una situación económica y social muy similar. En ambas islas la agricultura es predominante, los sectores pautadores de la revolución industrial no tienen un peso relevante y el turismo no ha superado aún su fase primigenia de fenómeno elitista; ni siquiera en Mallorca donde a partir de la década siguiente despegará con fuerza. La mayor parte de la población, especialmente los campesinos y los jornaleros, depende para su sustento de pequeñas porciones de tierra ubicadas mayoritariamente en los límites de los latifundios señoriales o del arrendamiento y el jornal temporal en las posesiones de los nobles. Así como de la caridad ejercida por el clero y de las actitudes paternalistas de los señores.

En Mallorca esta situación empieza a erosionarse, como apuntábamos, con las revoluciones burguesas decimonónicas, se acelera después de la Reforma Agraria Liberal y, más concretamente, con la Revolución de 1868. En Sicilia, por otra parte, los cambios progresarán a partir de los años setenta a través del proceso de Unificación y el destronamiento de la dinastía borbónica. No obstante, en el Sur de Europa en general, los resquicios del Antiguo Régimen subsisten, a grandes rasgos, hasta muy avanzado el siglo XX. Y esta situación es la que viven ambos novelistas que, por su ascendencia personal y familiar, fueron testigos de excepción de la desmembración de los grandes patrimonios. Giuseppe Tomasi di Lampedusa descendía de la nobleza feudal propiamente dicha; sus antepasados habían ostentado el título nobiliario de

129. La edición catalana de la novela (*Bearn o la sala de les nines*) data de 1961.

130. La expresión está tomada del dossier de cultura de *La Vanguardia* (14/junio/2006) publicado para celebrar los cincuenta años de la publicación de *Bearn*.

mayor rango en Italia: el principado. No en vano, el protagonista de *Il Gattopardo* es el príncipe di Salina. Uno y otro -Lampedusa y Fabricio Salina- reunieron la doble condición de ser señores territoriales y jurisdiccionales. Ello les permitió percibir rentas agrarias derivadas de la explotación de la tierra y, asimismo, diversas prebendas señoriales: cobrar diezmos, tasas y censos varios de los vecinos establecidos en los límites territoriales de sus feudos o jurisdicciones. Del mismo modo, por los servicios prestados a la monarquía, sus ascendientes habían formado parte del más estrecho círculo de la realeza y habían ejercido de forma hereditaria cargos políticos e institucionales que, además de otorgarles prestigio, reforzaban su poder social y económico. En Italia, y más concretamente en Sicilia, estas prebendas eran exclusivas de un reducido número de familias de origen feudal que durante siglos mantuvieron una estrecha endogamia, respetaron la herencia agnaticia e indivisa y veneraron los linajes de sus antepasados. Esculpían y reproducían sus emblemas en las entradas de todos sus palacios o casas y en los edificios (tumbas, capillas, iglesias, conventos, etc.) que con sus rentas habían auspiciado. Al representante de cada generación se le atribuía, entre otras muchas otras responsabilidades, el deber de preservar la memoria familiar y el mito de su linaje. Una responsabilidad que no elude el último representante de los Salina cuyo título de la novela se corresponde, precisamente, con la figura principal del escudo familiar: un gattopardo.

Llorenç Villalonga no pertenecía, por su parte, a la vieja nobleza. Procedía por línea paterna de una familia de terratenientes rurales (Villalonga de Tofla) que desde finales del siglo XVIII fue asimilada con los hidalgos castellanos¹³¹. No obstante, siguiendo también las prácticas endogámicas de la alta nobleza, entroncó con una familia de ascendencia rural de su misma categoría a través del enlace con su prima hermana Teresa Gelabert de la Portella. El matrimonio, que como don *Tonet de Bearn*, no tuvo descendencia directa, estableció su residencia en la ciudad de Palma; concretamente en el antiguo barrio de la catedral donde todavía habitaban algunas familias de la antigua nobleza. De ahí, que por sus orígenes y por razones de vecindad, contemplara en primera persona muchas de las rarezas y excentricidades de algunos de los más célebres integrantes de la vieja y la nueva nobleza. Muchas de las cuales, gracias a sus dotes narrativas y a sus conocimientos sobre psiquiatría, consiguió plasmar de forma excepcional en *Bearn* y en otras de sus novelas¹³².

131. Morey (2003).

132. En particular la trilogía conocida con el nombre de Bearn. Contiene: *Mort de dama* (1952), *La novel·la de Palmira* (1952/1966) y *Bearn o la sala de les nines* (1962). El título, del mismo modo que el elegido por Lampedusa, está cargado de simbolismo. Se corresponde al del linaje de uno de los caballeros catalanes que acompañaron al rey Jaime I en la conquista de Mallorca en 1229, cuando se instaura el feudalismo en la isla y del que se hacen descender todas aquellas familias, sea o no verdad, cuyos linajes se consideran dignos de figurar en los libros de heráldica (Morey, 2003).

Así pues, por su ascendencia dichos autores procedían, aunque con distinto rango, de la estructuración social heredada del Antiguo Régimen. Por mucho que en la época en que discurren sus novelas, la “confusión de estados” y el desmoronamiento de la aristocracia ya eran inevitables. Por razones personales, ambos autores, podrían haber sido parte interesada en retrasar y justificar el desmoronamiento de su “clase”, pero optan por adoptar una postura racional y presentarlo, de una forma extremadamente irónica, como merecido y necesario. Tanto por lo que respecta al modo cómo describen el comportamiento de la nobleza tradicional y la irracionalidad con la que explican gestionaron sus haciendas como en lo relativo a las burlas continuadas sobre los delirios de grandeza de los títulos que calificaban de dudosa credibilidad. En cualquier caso, con sus narraciones, ambos autores contribuyen a mitificar, todavía más, lo que ellos califican de “auténtico señorío” o nobleza de origen inmemorial.

5.6.4. Fragmentos seleccionados

Los fragmentos reproducidos son una prueba de la idoneidad de las novelas para entender el contexto socioeconómico de la etapa final del Antiguo Régimen y algunos de los principales cambios introducidos como consecuencia de la instauración del Estado Liberal. Si bien ambas obras dan pie a comentar otros hechos históricos acaecidos, tanto en Italia como en España, durante la segunda mitad del siglo XIX. Desde el proceso de unificación italiana y el derrocamiento de los Borbones, pasando por el Sexenio Revolucionario y la proclamación de la Primera República en España y las consecuencias económicas, políticas y culturales de la crisis de 1898 sobre la sociedad española. También convidan a tratar aspectos de tipo más cultural e ideológico como, entre otras, la influencia de la cultura francesa entre las clases dirigentes decimonónicas, la relación de destacados miembros de la nobleza con la masonería; a pesar de que Don Tonet fue recibido en Roma por el Papa León XIII¹³³ etc. Como apuntábamos en la introducción, dado que dichas lecturas se enfocaron, en principio, para el desarrollo de una asignatura optativa muy concreta, esperamos poder desarrollar algunas de estas últimas cuestiones en el marco de otras asignaturas transversales que, con el tiempo, se puedan impartir desde el área de historia económica.

133. El autor no desvela cuál fue el motivo que llevó al señor de Bearn a solicitar una audiencia al Papa que el 20 de abril de 1884 había publicado, precisamente, la encíclica *Humanum Genus* contra la masonería y otras “sectas”. Lo que da pie a especular si fue su arrepentimiento cuando veía próximo el final de su vida o el atrevimiento e interés por discutir directamente con el pontífice algunos de los contenidos de la misma.

5.6.4.1. *Desprecio de la vieja aristocracia al ascenso de una nueva clase social a medio camino entre la burguesía, y la nobleza aburguesada y la burguesía ennoblecida.*

a) Descripción que hace don Tonet de Bearn de un personaje por entonces muy influyente en la isla y en la Corte de ascendencia rural e integrante de la “nueva nobleza”:

“Don Jacobo Obrador y Santandreu, tercer marqués de Collera¹³⁴ y diputado a Cortes, constituía, ya en su madurez, el prestigio máximo de la Isla. Todos los periódicos habían reproducido su discurso contestando a un diputado de la oposición que le tildara de “poeta” porque abogaba por la construcción de una escuadra superior a la inglesa: “poesía, poesía, yo quisiera sumergirme en ese mundo mágico de la poesía y asistir a la batalla de Lepanto...” Era, según decían, una pieza digna de Castelar. Latinista, había traducido a Séneca y a Cicerón. Era también arqueólogo. “Es que todo lo acompaña –afirmaban sus admiradoras que las tenía y muchas, en el buen sentido de la palabra- El señor, empero, no podía sufrirlo.

Le conozco perfectamente –me había dicho algunas veces-; es más vacío que un caracol. Se burlaba, además, de aquel marquesado de poco más o menos, concedido por la Reina Gobernadora.

Ni ella era reina, ya que carece de número en la Historia, ni eso de Collera tiene sentido heráldico. Hace unos cien años, los Obrador, que éste es el verdadero apellido de la familia, pasaban por ser los individuos más borricos de Seuva¹³⁵. Como solo abrían la boca para decir disparates, un día, el día del santo del señor, recibieron una collera. Desde entonces les llaman de Ca'n Collera. Ellos no se lo tomaron como ofensa, pues no alcanzaban a tanto, y cuando se les ocurrió pedir un título a doña Cristina (que solía concederlos por quinientos duros y por menos) firmaron Obrador de Ca'n Collera. Doña Cristina, que era atolondrada, suprimió lo de Obrador y así se ha quedado definitivamente en Collera” (*Bearn*, 1956: 178-179).

b) Diálogo entre el príncipe Fabrizio y don Calogero Sedàra (alcalde y padre de Angelica) a raíz del enlace matrimonial de ésta con Tancredi, sobrino del príncipe:

“Pero don Calogero... acaso no sea posible obtener la distinción, la delicadeza, la fascinación de un muchacho como él, sin que sus mayores hayan dilapidado una

134. Interesa aclarar al respecto, que en castellano este término hace referencia al collar de cuero o lona que se pone al cuello de las caballerías para sujetar las bridas y los correajes sin herir al animal.

135. Selva es un municipio rural de la isla de Mallorca que el autor transcribe tal y como pronuncian los lugareños.

docena de grandes patrimonios. Al menos en Sicilia esto es lo que sucede. Es una especie de ley natural, como las que regulan los terremotos y las sequías...

Príncipe –dijo-, sé que lo que le voy a decir no le hará efecto ninguno a usted que descende de los amores del emperador Titón y de la reina Berenice, pero también los Sedàra son nobles: hasta mi fueron una raza infortunada, enterrada en provincias y sin brillo, pero yo tengo los papeles en regla en el cajón, y un día se sabrá que su sobrino se ha casado con la baronesa Sedàra del Biscotto, título concedido por Su Majestad Fernando IV en las secretas sobre el puerto de Mazzara. Tengo que hacer los trámites: me falta sólo una vinculación”.

“Esto de los vínculos que faltaban, las casi homonimias, fue hace cien años un elemento importante en la vida de muchos sicilianos y proporcionaba alternadas exaltaciones y depresiones a millares de personas, por buenas o menos buenas que fuesen. Pero éste es tema demasiado importante para ser tratado de paso y aquí nos contentaremos diciendo que la salida heráldica de don Calogero proporcionó al príncipe la incomparable satisfacción artística de ver un tipo manifestarse en todos sus pormenores y que su risa reprimida dulcificará su boca hasta la náusea” (*Il Gato-pardo*, 1958: 140).

5.6.4.2. *Referencias a las reformas emprendidas por los nuevos gobiernos para limitar los privilegios de la nobleza y la Iglesia y arbitrar nuevos impuestos para sustentar el Estado Liberal.*

a) Palabras del padre Pirrone al príncipe Fabrizio a raíz de la Ley de desamortización de los bienes eclesiásticos, que bien podrían ser las de cualquier representante de la iglesia española en alusión (“pacto” nobleza/burguesía) a la distinta forma con que se abordó, por un lado, la desamortización eclesiástica y, por otro, la desvinculación de los bienes de particulares:

“En pocas palabras, ustedes los señores se han puesto de acuerdo con los liberales, qué digo liberales, con los masones, a nuestra costa y a la de la Iglesia. Porque evidentemente nuestros bienes, esos bienes que son el patrimonio de los pobres, serán arrebatados y repartidos de cualquier modo entre los jefecillos más desvergonzados. Y, ¿quién, después, quitará el hambre a la multitud de infelices que todavía hoy la Iglesia sustenta y guía? –El príncipe callaba.- ¿Cómo se las compondrán entonces para aplacar a las turbas desesperadas? Yo se lo diré, excelencia. Se lanzarán a arrasar primero una parte, luego otra y finalmente todas sus tierras. Y de este modo Dios cumplirá su justicia, aunque sea por mediación de los masones”...

“El infeliz padre jadeaba: un sincero dolor por la prevista dilapidación del patrimonio de la Iglesia uníase en él al remordimiento de haberse dejado llevar otra vez por sus impulsos, al temor de ofender al príncipe, a quien quería, pero cuyas violentas cóleras había experimentado tanto como su indiferente bondad” (*Il Gatopardo*, 1958: 49).

b) Diálogo entre el padre Pirrone y otros personajes de *Il Gatopardo* sobre la obligatoriedad de afrontar nuevos impuestos:

“Decía que era necesario sufrir la realidad de este Estado italiano que se formaba, ateo y rapaz, de estas leyes de expropiación y reclutamiento que desde el Piamonte hasta allí lo inundarían todo, como el cólera. Ya veréis –fue su nada original conclusión-, ya veréis que ni siquiera nos dejarán los ojos para llorar”.

“A estas palabras se mezcló el coro tradicional de las jeremiadas rústicas. Los hermanos Schiro y el herbolario sentían ya el mordisco de las fiscalizaciones. Para los primeros hubo contribuciones extraordinarias y el uno por ciento sobre los impuestos; para el otro una perturbadora sorpresa: había sido llamado por el Municipio, donde le dijeron que, si no pagaba veinte libras cada año, no le permitirían vender sus hierbas medicinales. Y en este sen, este estramonio, estas hierbas santas hechas por el Señor voy a recogerlas con mis propias manos a la montaña, llueva o no llueva, en los días y noches prescritos. Yo las seco al sol, que es de todos, y las pulverizo, con un almirez que era ya de mi abuelo. ¿Qué tiene que ver con esto el Municipio? ¿Por qué tengo que pagar veinte libras? ¿Así, por vuestra cara bonita?” (*Il Gatopardo*, 1958: 201).

c) Réplicas del señor de *Bearn* a su esposa María Antonia a raíz de una conversación con unas parientas que le reprochan que en su audiencia con el Papa León XIII no le hubiera preguntado si no pagar impuestos era pecado:

“Debiste haberle preguntado, Tonet, si engañar al Gobierno es un robo. Nunca le había gustado pagar consumos, Don Antonio, que en el fondo sentía como ella, trataba, por puro juego, de justificar los impuestos. El Gobierno necesita dinero. ¿Cómo sostendrá los soldados y la marina? Todos necesitamos dinero. Que lo pida por las buenas, pero que no exija. Que se conforme, si es pobre, con lo que voluntariamente le den. Cuando vino Carlos V –decía el señor, perdiéndose en una divagación histórica- no exigió nada, pero todos le dimos algo. En Bearn nos salió por más de setenta ovejas. ¿Ves?, así me parece bien –replicaba doña María Antonia-, que cada cual dé lo que pueda, pero nada de estas exigencias de hoy que no son sino mala educación. Él torcía el cuello y hacía con la mano su gesto vago y característico que significa, en aquel caso,: me doy por vencido” (*Bearn*, 1956: 237-38).

5.6.4.3. Sobre la mezcla de paternalismo y “desprecio” que se desprende del trato del príncipe Salina y el señor de Bearn con los campesinos y servidores de sus haciendas

a) En ocasión de la entrega de la renta en especie por parte de dos arrendatarios del príncipe de Salina.

“En la administración, adonde descendió de nuevo después del almuerzo ... Bendíganos vucencia –murmuraron Pastorello y El Negro, los dos arrendatarios de Ragattisti que habían llevado los carnaggi, esa parte del canon que se pagaba en especies. Estaban tiesos, con los ojos estúpidos en sus rostros bien afeitados y curtidos por el sol. Trascendían olor a ganado. El príncipe les habló con cordialidad, en su estilizado dialecto, se interesó por su familia, por el estado del ganado y por lo que prometía la cosecha. Luego les preguntó: Trajisteis algo:

Y mientras los dos respondían que sí, que estaba en la habitación de al lado... Esperad cinco minutos y Ferrara os dará el recibo. Les puso en la mano un par de ducados a cada uno, lo que acaso superaba el valor de lo que habían traído. Bebeos un vaso a mi salud y se fue a mirar las especies.

Estaban en el suelo, eran cuatro quesos primosale de doce rotoli, diez quilos, cada uno. Los miró con indiferencia: detestaba este queso; había además seis corderillos, los primeros de la añada... Cuatro pares de gallinas atadas por las patas se retorcían de miedo bajo el hocico inquisidor de Bendicò. También éste es un ejemplo de temor inútil –pensó-. El perro no representa para ellas ningún peligro. Ni siquiera se comería un hueso porque le haría daño en la tripa. Pero le disgustó el espectáculo de sangre y terror.

Tú, Pastorello, lleva las gallinas al gallinero. Por ahora no son necesarias en la despensa. Y cuando vuelvas llévate los corderos directamente a la cocina. Aquí lo ensucian todo. Tú, Negro, ve a decir a Salvatore que venga a limpiar esto y llevarse los quesos. Y abre la ventana para que salga el olor. Luego entró Ferrara, que extendió los recibos” (Il Gatopardo, 1958: 53-54).

b) A raíz de las palabras blasfemas del mayoral de *Bearn* por la falta de dinero en efectivo que le impedía pagar los salarios a los trabajadores del lugar.

“Madò Francina entró con una embajada del Mayoral. Aquella tarde, el hombre, desesperado porque no podía pagar a los trabajadores, había vuelto a decir una palabra grosera, casi una blasfemia, y el señor le había propinado varios azotes, como venía haciendo desde antiguo. Después de la paliza andaba vivo y atento una o dos semanas y vigilaba la hacienda, evitando proponer problemas o resolviéndolos él mismo, como si la sangre circulando mejor, le activara el entendimiento; pero Fran-

cina, con poderes verbales, preguntaba en nombre suyo si podía vender un poco de trigo para pagar a la gente y si el lunes próximo podían empezar la siembra. Era evidente que, en lugar de decir palabrotas, debía haber empezado por ahí. Que venda, que siempre? y que pague.

Madò Francina se retiró. El señor Vicario amonestaba con suavidad a don Antonio ¿Cómo un señor tan ilustrado, sabiendo francés, sabiendo construir hexámetros latinos ...? Don Antonio sonreía amablemente. En su interior pensaba: ¿Por qué han de ser incompatibles los hexámetros latinos, y hasta los alejandrinos franceses, con los latigazos? Reconocía, desde luego, que éstos iban resultando anacrónicos para el siglo XIX” (Bearn, 1956: 98).

5.6.5. Bibliografía

- Aguiló Ribas, C. (2012). Raixa cinmetagrafiada, *Les possessions mallorquines: passat i present*. Documenta Balear.
- Albertochi, G. (1989): *Villalonga, Lampedusa i el jo transcendent*. Els Marges, 39, pp. 7-18.
- Lampedusa, G. T. de (1982): *El Gatopardo*. Barcelona: Orbis; Origen.
- Molina, C. A. (1990): *Los lugares de la infancia de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, Relatos*, Barcelona: Edhassa, pp. 303-306.
- Morey, A. (2003): “Els darrers senyors de Bearn: realitat o mite?”, En Sureda Vallespir, C. (Ed.). *Bearn: entre la vida i la ficció. (Ponències de l’Aula de Novel·la)*. Barcelona: Fundació Casa Museu Villalonga; Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pp. 61-82.
- Río Fernández, A. (2002): *La configuración del espacio en la obra de Giuseppe Tomasi di Lampedusa*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Filología Románica, Eslava y Lingüística General.
- Rivero Rodríguez, M. (2013): La imagen del noble cortesano en la construcción del Estado- Nación, *Librosdelacorte*, 6, pp. 195-197.
- Sureda Vallespir, C. (2003): *Bearn: entre la vida i la ficció. (Ponències de l’Aula de Novel·la)*. Barcelona: Fundació Casa Museu Villalonga; Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Valdés, H. Crónica cinematográfica: “*El gatopardo*”. Film de Luchino Visconti sobre la novela de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, pp. 192-195.
- Villalonga, L. (1957): *Bearn o la sala de las muñecas*. Palma: Atlante.

5.7. Una crítica al capitalismo en *Modern Times* de Charlie Chaplin

José Domingo Portero Lameiro
CUNEF Universidad

5.7.1. Sinopsis

Desquiciado por la incesante cadena de montaje, un trabajador acaba ingresado en un hospital. Una vez recuperado abandona el centro sanitario y, sin saberlo, participa en una manifestación y es detenido. Pronto saldrá de la cárcel, pues (sin pretenderlo) ayuda a controlar un motín provocado por otros presos. Ya en libertad, conocerá a una joven huérfana con quien compartirá su vida. Y, de hecho, en la vida real, se casó con ella tras el rodaje de la película.

5.7.2. Introducción

Aunque la película *Tiempos Modernos* (1936) no sea un documental nos ofrece una ficción muy útil para la imaginación de nuestro alumnado. De hecho, alcanza una mayor eficacia que el propio realismo a la hora de captar su atención. Y, en cierto modo, ese rasgo justifica la inmortalidad de dicha obra.

Por medio de una brillante técnica persuasiva y, por supuesto, con unas excelentes habilidades cómicas, Chaplin pone el acento en uno de los hitos de la historia económica contemporánea: la tragedia que sufre buena parte del personal laboral. En este sentido, es decisivo que el desempleo se haya convertido en un rasgo estructural del capitalismo. De hecho, en la película, el personaje de Charlot es caracterizado como una persona desempleada que, en el mejor de los casos, es itinerante y rota de un trabajo a otro en plena etapa de entreguerras y, más concretamente, durante la Gran Depresión generada por la crisis de 1929. Es decir, pasa de ser un sujeto incluido en la desenfrenada actividad de las cadenas de producción en masa de una fábrica *fordista*, hasta convertirse en alguien totalmente prescindible, en un trabajador excluido y condenado al gran mundo del empleo eventual. Y esa dramática característica propia del sistema que, a su vez, genera una enorme marginalidad social, es recalcada, con elocuencia, por Chaplin.

A pesar del panorama sombrío y oscuro en el que se desarrolla la película, el autor consigue singularizar su obra frente a otras coetáneas. Y, desde luego, personalmente, he de reconocer que durante la última década la he utilizado en muchas ocasiones como recurso didáctico, dando pie a un análisis práctico y respetuoso con todas las interpretaciones posibles.

5.7.3. Principales argumentos/escenas

Tal vez se decidiera comenzar la película con la imagen de un reloj pretendiendo sugerir que el tiempo es una incuestionable magnitud de valor. En definitiva, no se puede perder el tiempo. De hecho, las sombras que las manecillas en movimiento proyectan sobre la esfera del reloj despiertan la atención. En fin, dicho instrumento para la medición del tiempo ocupa un lugar fundamental. No en vano, el reloj facilitará la sincronización de tareas.

Es reseñable que el autor, en la primera escena, haya planteado la siguiente yuxtaposición de imágenes. De un lado, un rebaño de ovejas caminando rápidamente, incluso, chocando entre sí. Y, de otro lado, subyace un multitudinario grupo de trabajadores que, con cierta prisa, salen de la boca del metro y se dirigen a un complejo industrial con chimeneas en funcionamiento. Claramente, en ambos casos, existe un marcado carácter de aglomeración. A continuación, los hombres se posicionan ante los relojes fichadores para registrar su hora de entrada en la fábrica. En definitiva, se trata del comienzo de una jornada laboral...

La cámara enfoca al protagonista en su puesto de trabajo, donde tan solo debe apretar un par de tuercas, pero de forma excesivamente repetitiva. Charlot intenta adaptarse al vertiginoso ritmo de la cadena de montaje, pero no lo logra. Bajo la teoría de la división del trabajo, la tarea asignada es muy específica, es lo que el propio Marx denominaba “labor de detalle” (Marx, 1973, p. 290). La cadena de montaje, le acerca las tuercas al obrero y, también, se las quita para, acto seguido, presentarle otras nuevas y así sucesivamente. Por consiguiente, el sujeto no perderá tiempo en desplazarse hacia el objeto. Claro que, de este modo, es imprescindible que el empleado realice la acción asignada sin retraso, pues de lo contrario perjudicará las tareas de los siguientes obreros. En definitiva, la cadena de montaje exige del sujeto una atención permanente, que demanda una respuesta inmediata, una acción exenta de demora.

Desafortunadamente, aunque con humor, Charlot pierde el imprescindible ritmo de adaptación a la máquina, por culpa de una mosca que se le posa en la cara y la fábrica entra en riesgo de colapso. Como hemos visto, su tarea es muy concreta y repetitiva, pero los tiempos asignados no perdonan. Renombrados autores de la escuela pesimista, entre los que se encuentran Marx y Engels consideraron que la denominada “organización científica del trabajo” (propia del *taylorismo* y coetánea del *fordismo*) convertía al trabajador en un “apéndice de la máquina” fruto de la incesante actividad de la cadena de montaje (Marx y Engels, 1976, p. 117).

5.7.4. Contextualización de la película en la historia económica

El británico Charles Chaplin (1889-1977) llega a EEUU en 1910, es decir, en plena efervescencia del taylorismo como modelo de organización de la producción. De

hecho, un año después se publicó, en ese mismo país, el texto cumbre de Frederick Winslow Taylor, *Principios de la administración científica* (1911), que supuso una auténtica revolución de los métodos de organización del trabajo y que, a su vez, dio paso a la producción en serie que logró aumentar la productividad hasta niveles previamente impensables.

En efecto, el ingeniero Frederick Winslow Taylor introdujo, a finales del siglo XIX y principios del XX, en EEUU, lo que suele denominarse, indistintamente, sistema de Taylor, *taylorismo* o administración científica del trabajo. Se trata, en síntesis, de un conjunto de estrategias, cuya aplicación empresarial pronto se generalizaría en las economías desarrolladas. Indiscutiblemente, el objetivo es maximizar la productividad, pues ello redundará en mayores cotas de beneficio. A tal efecto, Taylor ideó un método basado en la exhaustiva observación de los empleados de un taller. A mayor abundamiento, analizó los movimientos en que se divide la tarea encomendada a cada trabajador y, además, cronometró los tiempos que precisa cada operario para rematar su labor. El objetivo era detectar los movimientos superfluos o inútiles para suprimirlos y lograr una mayor eficiencia.

No cabe duda, la organización científica del trabajo influyó en la transformación de los procesos productivos. Asimismo, la implementación del *taylorismo* en muchas organizaciones suponía un extraordinario incremento de la división del trabajo, es decir, propiciaba una especialización cada vez mayor. Por ende, impulsó el aumento de la producción y de la productividad, reduciendo costes variables. Buen ejemplo de ello, es su puesta en práctica, desarrollo y perfeccionamiento a través del fabricante de automóviles Henry Ford. En cierto modo, el *fordismo* constituye una clara profundización en los postulados propios del *taylorismo*. Para más concreción, en 1918 nace el primer coche producido en serie, precisamente, el modelo “T” de Ford.

5.7.5. Conclusiones

Es innegable que la puesta en escena que Chaplin nos ofrece en su película critica el progreso. Además, siguiendo su autobiografía y en sus propias palabras, “(...) proporciona abundancia, pero nos ha dejado en la indigencia” (Chaplin, 1989, p. 442). Es decir, ocasionalmente, propicia la acumulación de capitales, al tiempo que genera algunos excluidos.

Es usual entender *Tiempos Modernos* (al igual que otras películas de Chaplin) como una mezcla de comedia y drama. Incluso, en su autobiografía, él mismo definía sus composiciones cinematográficas como una “combinación de lo trágico y lo cómico” (Chaplin, 1989, p. 40). Si bien es cierto, aparte de comedia y drama, en este caso también cabría añadir el carácter de romance, pues conoce a una joven huérfana (encarnada por Paulette Goddard) con quien compartirá su vida. De hecho, en la vida real, tras el rodaje, se casó con dicha actriz. También, tras el estreno de *Tiempos Modernos* en EEUU, Chaplin fue acusado de comunista y eligió Suiza para su exilio (Chaplin, 1989, p. 483).

Por último, quisiera recalcar la vigencia de la obra, pues aunque en la actualidad las principales economías se hayan terciarizado y la tecnología se haya digitalizado, *Tiempos Modernos* continua ofreciéndonos un testimonio que no ha pasado de moda. Ciertamente es que han aparecido nuevos empleos, nuevas figuras laborales e infinidad de cambios. En cualquier caso, parece que la mordaz crítica del capitalismo elaborada por el cómico londinense continuará recordándose por las nuevas generaciones de estudiantes que nos acompañen.

5.7.6. Bibliografía

- Arendt, H. (2010). “Charlie Chaplin: el sospechoso”. En S. Eisenstein, *Charlie Chaplin* (pp. 53-58). (George Steinbach, trad.). Madrid: Ed. Casimiro.
- Chaplin, C. (1936). *Modern Times*. Estados Unidos: Prod. United Artists.
- Chaplin, C. (1989). *Mi autobiografía*. (Julio Gómez de la Serna, trad.). Madrid: Ed. Debate.
- Marx, K. (1973). El capital. *Crítica de la economía política*. Vol. I. (Wenceslao Roces, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. y Engels, F. (1976). “Manifiesto del Partido Comunista”. En K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*. Tomo I (pp. 99-140). Moscú: Progreso.

5.8. La idea de Europa en tiempos convulsos. Comentarios al libro de Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (1942).

Sergio Solbes Ferri

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

5.8.1. La idea de Europa en tiempos convulsos. Comentarios al libro de Stefan Zweig, *El mundo de ayer* (1942)¹³⁶

Nuestra contribución está organizada alrededor de tres argumentos básicos. En primer lugar, utilizamos el trabajo de Stefan Zweig para ilustrar con su contenido el desasosiego que vivió durante el período de entreguerras la generación nacida en los años de la década de 1880. Es lo que ocurre con el escritor austríaco (Viena, 1881–Petrópolis, 1942) definido por sí mismo como judío, humanista, pacifista y apátrida. Una generación que vivió este momento histórico cuando había concluido lo que podríamos llamar su proceso formativo, pero siendo todavía jóvenes y con la necesidad de adaptarse necesariamente a los nuevos tiempos. En segundo lugar, nos gustaría utilizar este mismo recurso para defender la idea de Europa, más allá de las actuales pautas que son propias de la Unión Europea. Se trata de volver la vista hacia un planteamiento de base cultural, que es muy anterior en el tiempo y que puede servirnos, por ejemplo, para entender que, aunque el Reino Unido haya abandonado la Unión Europea, no ha dejado sin embargo de formar parte de ese espíritu europeo, pues estos valores son previos y esenciales. En este sentido, existen escritores, como es el caso de Zweig, que se encuentran absolutamente comprometidos –*littérature engagée*– en la defensa de unas ideas, dentro de las posibilidades que les ofrece su labor literaria. Se trata en este caso de difundir la esencia de una Europa sin fronteras, defensora de las libertades y opuesta a los nacionalismos agresivos. En el tercer lugar, hemos querido compendiar de entre las páginas del libro una selección de textos que pueden describir –con mano maestra– algunos de los aspectos que aparecen en

136. Todas las referencias que aparecen en el texto referidas al libro de Stefan Zweig, *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, están tomadas de la edición de 2002 de El Acantilado. Traducción de J. Fontcuberta y A. Orzeszek.

cualquier programa de Historia Económica al uso. Como se verá sobre todo en el Apéndice, estas páginas sirven para explicar las opciones de desarrollo económico propias del sistema liberal, las causas de la Gran Guerra, sus consecuencias sobre la propia Austria, los efectos de la inflación, el ascenso de los totalitarismos, etcétera. En su trabajo Zweig muestra una extraordinaria capacidad para describir este tipo de fenómenos.

Oímos en estos días testimonios que auguran que, en cuanto avance a ritmo conveniente el proceso de vacunación y pueda darse por cerrado el tiempo de la pandemia, es probable que volvamos a vivir unos nuevos y felices años veinte, tal como ocurrió en el siglo pasado. Lo curioso de la premisa es que viene unida a un pensamiento positivo relacionado con una cierta relajación de las costumbres y una etapa de expansión económica con un importante aumento del consumo, cierto riesgo inflacionario y escasa tendencia al ahorro. Más aún, se entiende como un momento de distensión que compensará la falta de contacto social y las dificultades experimentadas en el inesperadamente extendido tiempo de confinamiento, restricciones al movimiento y libertades personales. De hecho, el tiempo que nos ha tocado vivir ha sido muchas veces descrito, tanto por políticos como periodistas, recurriendo a terminología bélica que puede ponernos por tanto en relación con la Gran Guerra. Solamente como coda final, en algunos casos se molestan en apuntar que esa presunta etapa de felicidad y desenfreno culminó en la Gran Depresión y en un proceso de formación y apogeo de los totalitarismos que culminaría en la Segunda Guerra Mundial, todo ello durante una década de 1930 que, en contraposición con la anterior, se estima como muy negativa. En cualquier caso, la posibilidad de vivir unos nuevos felices años Veinte no parece que implique la necesidad de vivir a continuación unos sombríos años Treinta.

Sin asumir el papel de agoreros, parece adecuado cumplir con nuestra labor de historiadores recordando que esos “felices” años veinte no fueron tan felices ni lo fueron para todos. El mundo desgajado en la Gran Guerra hacía tiempo que venía mostrándose obsoleto en muchos de sus valores fundamentales, pero las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del XX habían otorgado con todo una enorme seguridad y estabilidad al pensamiento, la cultura o el progreso económico. La realidad es que esa seguridad, aunque discutible en algunos de sus apartados y fundamentos, no volvería a alcanzarse hasta mucho después del final de la Segunda Guerra Mundial. Del mismo modo, también podemos entender que nos encontramos hoy en día en un momento de crítica y alteración de determinados valores fundamentales en la etapa vivida en las últimas décadas – democracia parlamentaria, economía liberal de mercado –, que han aportado crecimiento y estabilidad, pero que también pueden haber iniciado una fase de decadencia en la que no resulta sencillo destacar la solidez de los principios que pueden reemplazarlos. No se trata por tanto de evitar la comparación entre centurias, pero sí de evitar maniqueísmos relacionados con la felicidad absoluta de una década y la tristeza absoluta de la siguiente. El libro de Zweig sirve muy bien para conocer de primera mano la evolución de los tiempos, con sus luces y sombras.

La relación de Zweig con la idea de Europa, en segundo lugar, no ha sido en absoluto pasada por alto por los estudios de carácter fundamentalmente literario, pero también político. Son muchos los autores que han analizado el contenido de su obra (ALLDAY, 1972; CRIGNON, 2013; DE ARAUJO, 2012; LAFAYE, 2009; MAGNIEZ, 2008; MATUSCHEK, 2006; NOVELLA, 1996), se han convocado por lo menos dos congresos que abordan de forma específica esta cuestión –un primero sobre la figura particular de nuestro autor *Stefan Zweig: The World of Yesterday's Humanist Today. Proceedings of the Stefan Zweig Symposium* (SONNENFELD, 1983) y un segundo sobre su pensamiento *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (NUSSBAUM, 1999)–, incluso el papel de los judíos en la literatura especialmente centroeuropea de la época que analizamos (PRATER, 1993; WISTRICH, 1990). Quisiéramos destacar por último un TFM publicado en la Universidad de Barcelona sobre el compromiso de Zweig con Europa titulado, “La historia de una utopía fallida: proyectando una Europa cosmopolita y sin fronteras” (FONTANALS GARCÍA, 2013, 31-72). Tanta atención, en definitiva, es consecuencia de que tanto el personaje como su obra representan un testimonio trascendente porque atravesaron en su trayectoria todos los extremos más rigurosos: *“he sido homenajeadado y marginado, libre y privado de libertad, rico y pobre. Por mi vida han galopado todos los corceles amarillentos del Apocalipsis, la revolución y el hambre, la inflación y el terror, las epidemias y la emigración; he visto nacer y expandirse ante mis propios ojos las grandes ideologías de masas: el fascismo en Italia, el nacionalsocialismo en Alemania, el bolchevismo en Rusia y, sobre todo, la peor de todas las pestes: el nacionalismo, que envenena la flor de nuestra cultura europea”* (p. 3).

La mejor forma de abordar el texto es entender que se sitúa a caballo entre la autobiografía y las memorias. Ambos géneros no son exactamente iguales: la autobiografía se centra en el desarrollo de la personalidad del autor como protagonista absoluto del texto que ofrece al lector, mientras que las memorias se concentran más en el análisis del entorno y como éste influye sobre el autor del trabajo. Seguramente a nosotros nos pueden resultar más atractivas las memorias, aunque las noticias centradas sobre el propio personaje también ofrecen gran interés, aunque sea por conocer el proceso de ascenso y caída al que el propio autor hacía referencia poco antes. El libro analizado transmite la sensación de que Zweig tenía previsto escribir efectivamente una autobiografía que sirviera para acompañar y explicar su extensa obra, él sería su verdadero protagonista en ella, explicando sobre todo el proceso de su formación como autor literario comprometido con una idea. Sin embargo, las circunstancias del contexto histórico en que vivió durante la etapa de su madurez le obligaron a abandonar ese proyecto inicial para centrarse cada vez más en el análisis de los acontecimientos que están teniendo lugar en Europa entre el final de la Primera Guerra Mundial y el ascenso de Hitler al poder en el año 1933.

La primera parte de la obra resulta por tanto más autobiográfica. En los diez primeros capítulos – más de medio libro– se refleja una clara nostalgia por los años anteriores a la Gran Guerra. Hay mucho de análisis literario y del proceso de desarrollo cultural europeo en estos capítulos, describiendo el camino de formación del escritor

en ciernes, los años de educación, su permanente interés por el conocimiento, por las artes, las ciencias, la literatura y su pasión viajera que le lleva a recorrer Europa de punta a punta –Berlín, París, Londres; más sus visitas a la India y Nueva York– y a entablar relación y amistad con los intelectuales de su tiempo –Rilke, Freud, Rodin, Strauss, Hoffmansthal, Schnitzler, Rolland o Verhaeren, junto con Joyce, Kafka, Shakespeare, Goethe, Erasmo, Lorca, Picasso o Dalí, *en mi opinión el pintor de más talento de la nueva generación* (p. 530)–. La descripción se realiza desde la perspectiva de la pertenencia a una vanguardia cultural que preconiza el final de una etapa y el surgimiento de una nueva modernidad: *anhelábamos algo que no fuese sino nuestro y no del mundo de nuestros padres* (p. 69); *el arte de gente joven* (p. 71). Porque la nostalgia del tiempo pasado no impide una apuesta decidida por la necesidad de abrirse a una absoluta renovación cultural.

No deja en esta etapa de aportar lecciones para la Historia y la Historia Económica. El mundo que describe no es el de las fábricas, ni el del comercio internacional, ni el de las reivindicaciones sociales, pero el texto nos ilustra sobre los fundamentos de ese mundo y las consecuencias tanto de sus aciertos como de sus errores (Apéndices 1 a 3). Los distintos capítulos se dirigen a describir el sistema educativo, del que habla muy mal, pero exculpando a los docentes: *“toda mi época escolar no fue sino un aburrimiento constante y agotador que aumentaba de año en año debido a mi impaciencia por librarme de aquel fastidio rutinario (...) nuestros maestros tampoco tenían la culpa del desolador ambiente (...) se sentían tan felices como nosotros cuando, al mediodía, sonaba la campana que nos liberaba a todos”* (p. 20-21). Su inclinación por la actividad intelectual frente a la actividad física: *“lo que uno ha descuidado en lo referente a sus músculos aún puede recuperarlo algún día, mientras que el impulso espiritual, la capacidad de captar del espíritu, tan solo se adquiere en los decisivos años de formación y solo aquel que ha aprendido a expandir su alma a los cuatro vientos a tiempo, es capaz más tarde de abarcar el mundo entero”* (p. 34). Entiende que los buenos libros podían sustituir sin problemas a la mejor universidad: *“por muy útil y provechosa que pueda ser la actividad académica para los talentos medianos, yo la encuentro superflua para los espíritus creadores, en los que puede incluso tener un efecto contraproducente”* (p. 52). Mientras que viajar da amplitud y sentido humano: *“a medida que cambia la distancia de la patria, también cambia la medida interior de las cosas. Muchas pequeñeces que antes me habían preocupado en exceso, a mi regreso las empecé a considerar como tales y dejé de tener a nuestra Europa como el eje eterno de nuestro universo”* (p. 96).

En la segunda mitad del libro se asume, como señalamos anteriormente, un formato más relacionado con las memorias, lo que hace más interesante su lectura para nuestro análisis como historiadores económicos (véase Apéndice). Sus descripciones resultan impagables para entender de primera mano el desasosiego creciente que llevó a la ruptura de la Gran Guerra, la agonía de la paz y el inicio del ocaso de Europa. Zweig reconoce que en ese momento no vio venir los cambios, porque vivía en una ilusión: *“Nunca he confiado tanto en la unidad de Europa, nunca he creído tanto en su futuro como en aquella época, en la que nos parecía vislumbrar una nueva aurora”*

(p. 100). El fanatismo llegó a afectar incluso al mundo de la cultura: “*Shakespeare fue proscrito de los escenarios alemanes; Mozart y Wagner, de las salas de conciertos franceses e ingleses; los profesores alemanes explicaban que Dante era germánico; los franceses, que Beethoven era belga (...) No bastaba con que todos los días miles de ciudadanos pacíficos de aquellos países se matasen mutuamente en el frente: en la retaguardia se insultaba y difamaba a los grandes muertos de los países enemigos que desde hacía siglos reposaban mudos en sus tumbas*” (p. 122). Todos los fundamentos se venían a pique: *Todas las grietas existentes entre las razas y las clases que la época de la conciliación había encolado con tanto esmero y esfuerzo se abrieron de pronto y se convirtieron en abismos y precipicios (...) había empezado en Europa el ocaso de la libertad individual* (p. 97). Y además no se podía luchar contra ello, porque en la fase más dura de la Gran Guerra: “*solo había una salida: recogerse en sí mismo y callar mientras los demás delirasen y vociferasen. No era fácil, porque ni siquiera vivir en el exilio es tan malo como vivir solo en la patria*” (p. 122).

Fue en el contexto de la Gran Guerra cuando, según el mismo autor, encontró la clave para su conversión en un autor comprometido. Esta se encuentra desde un punto de vista cronológico en la publicación en la primavera de 1917 de su trabajo *Jeremías. Un drama en nueve escenas*. La labor del profeta Jeremías en el Antiguo Testamento se caracterizó por llamar al arrepentimiento al reino de Judá –con los reyes Joaquín y Sedecías– para evitar de este modo el castigo que Yahvéh les tenía preparado, pues serían conquistados por los caldeos por haber abandonado la alianza con Dios y haber impuesto un reinado de violencia y corrupción. El profeta soportó con entereza los múltiples apremios y acusaciones que sufrió a manos de estos reyes, desde azotes hasta ser arrojado a las mazmorras. Finalmente, en el año 587 a. C. Nabucodonosor derrotó a los judíos, los babilonios destruyeron el Templo de Jerusalén, mientras los judíos huían a Egipto cumpliéndose de este modo las profecías de Jeremías. Zweig publicó con 36 años esta obra dramática en la que se describe con maestría esta difícilísima realidad vital del profeta que anuncia la desgracia a su propio pueblo, con la intención de evitarla, pero con la contrapartida de ser considerado un cobarde y un traidor.

La obra fue representada muy pronto en Zúrich, como país neutral, convirtiéndose en un gran éxito. *En El tiempo de ayer* se expone perfectamente cómo, en los primeros años del conflicto, resultaba prácticamente imposible adoptar la postura que refleja su Jeremías, pero que en 1917 pudo hacerse sin embargo porque toda Europa comenzaba a sentir el cansancio por la extraordinaria duración del conflicto. Zweig pudo entonces reivindicar la necesidad de que la Europa de la inteligencia, el arte y la paz saliera de su inmovilidad frente a la destrucción, mostrando: “*como los jefes desvían a los pueblos hacia los caminos del odio, como los pueblos ávidos de conquistas se burlan de los sabios que profetizan la desgracia, como del caos de las pasiones puede nacer un orden superior, y por qué una derrota terrenal contiene la promesa de una victoria espiritual. (...) [En definitiva] me había limitado a expresar aquello que los demás no se atrevían a decir abiertamente: el odio a la guerra y la desconfianza hacia la victoria [de las potencias centrales]*” (p. 326).

De este modo, al término del conflicto, se había convertido en un autor de éxito. En ese momento decidió abandonar toda su obra anterior para centrarse en la reivindicación de la paz y los fundamentos de la cultura europea, la condena a la guerra y la descripción de la eterna tragedia de la humanidad. Además: *“Había reconocido al adversario contra el cual tenía que luchar: el falso heroísmo que prefiere enviar al sufrimiento y a la muerte primero a los demás; el optimismo barato de profetas sin conciencia, tanto políticos como militares que, prometiendo sin escrúpulos la victoria, prolongan la carnicería (...). Era la pandilla de siempre que llamaba cobardes a los prudentes, débiles a los humanitarios, para luego no saber qué hacer, desconcertada, en la hora de la catástrofe que ella misma irreflexivamente había provocado”*. Desde esta premisa se desarrolla la parte fundamental de su obra, que adopta la forma habitual de novela –La verdad peligrosa/Impaciencia del corazón; 24 horas en la vida de una mujer; Carta de una desconocida– y a través de sus famosas biografías –*María Antonieta; Magallanes; María Estuardo; Fouché*–. No podemos entrar en el análisis del contenido de su obra, pero quisiéramos informar de que ha sido reeditada prácticamente al completo y con gran calidad por la editorial El Acantilado, con nuevas revisiones y traducciones.

La llegada de Hitler al poder en Alemania en el año 1933 pone fin a quince años de duro trabajo, pero siempre acompañado por el éxito. Tanto es así que el ascenso del nazismo trajo consigo la prohibición de sus libros por vincularlos a un pensamiento anti germánico. El miedo a ser detenido le llevó a cambiar de residencia y también de nacionalidad, inicialmente fue a Londres, pero finalmente tuvo que emigrar a Brasil tras el inicio de la Segunda Guerra Mundial al darse la paradoja de haberse convertido teóricamente en un alemán en suelo británico. En Petrópolis pasará los últimos años de su vida, con su segunda esposa y es entonces, en torno a 1940, cuando escribirá este libro entre la autobiografía y las memorias. Zweig recuerda, desposeído y en tierra extraña, los momentos fundamentales de su vida, paralela a la desmembración de aquella Europa central que se creía libre y segura. Es un libro escrito sin apuntes, sin archivos y sin amigos con los que compartir los recuerdos del pasado, pero sirve para encontrar explicación al suicidio, aparentemente chocante, de alguien que no está enfermo, no es un fracasado y no es sentimentalmente infeliz.

El libro analizado, en su segunda parte, va a destacar sobre todo por la nostálgica descripción de la caída del Imperio Austrohúngaro –que para Zweig condensaba lo mejor del espíritu europeo–, el regreso de los soldados a países recién creados, el exilio del último emperador austriaco, las primeras acciones fascistas en Italia, las de los camisas pardas, los aplausos socialdemócratas a los nazis en el Reichstag, el parlamento británico celebrando el inútil papel de Chamberlain y muchas otras escenas de la historia de Europa. Algunos retratos, como el del ambiente de la Alemania de entreguerras, son realmente vívidos y ayudan entender mucho de lo que vino después: (...) *la utilización de una tropa de asalto salvaje que dispersaba manifestaciones a puñetazo limpio y, con ella, el principio de la intimidación por el terror de un grupo reducido contra una mayoría numéricamente superior, pero humanamente más pasiva* (p. 95). Describe asimismo los fundamentos de: *el lema antisemita, que ofrecía a los*

descontentos círculos pequeño burgueses un adversario palpable y, por otro lado, imperceptiblemente desviaba el odio por los grandes terratenientes y la riqueza feudal (p. 92).

El problema, según su propia descripción, es que ese momento histórico ya nada tenía que ver con el vivido anteriormente: *Nuestro mundo de 1939 ya no disponía de tanta credulidad ingenua e infantil como el de 1914. (...) La gente menospreciaba la diplomacia desde que había visto, irritada, cómo ésta traicionaba en Versalles la posibilidad de una paz duradera (...). En el fondo, en 1939 no se tenía respeto por ningún hombre de Estado y nadie les confiaba de buena fe su destino* (pp. 288-289). Zweig no soportará la contemplación de la ruina moral a la que está siendo sometida su amada Europa y se quitará la vida a principios de 1942 en su residencia de Petrópolis: *la misión más íntima a la que había dedicado toda la fuerza de mi convicción durante cuarenta años, la unión pacífica de Europa, había fracasado* (p. 545).

5.8.2. Bibliografía

- Allday, Elizabeth (1972). *Stefan Zweig: A Critical Biography*. Londres: W. H. Allen.
- Crignon, Anne (2013). “Pourquoi Stefan Zweig est-il l'écrivain étranger le plus lu en France?” *Nouvel Observateur*.
- David Fontanals Garcia (2013). *La historia de una utopía fallida: proyectando una Europa cosmopolita y sin fronteras en El mundo de ayer: memorias de un europeo de Stefan Zweig*. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Universidad de Barcelona.
- De Araújo Lima, Cláudio (2012). *Ascensión y caída de Stefan Zweig*. Madrid: Alento.
- Garrin, Stephen Howard (1983). “History as Literature: Stefan Zweig’s Sternstunden der Menschheit”. Marion Sonnenfeld (ed.), *Stefan Zweig: The World of Yesterday’s Humanist Today*. Proceedings of the Stefan Zweig Symposium, Albany: State University of New York Press, pp. 118-129.
- Himmerlfarb, Gertrude (1999). “Las ilusiones del cosmopolitismo”, en Joshua Cohen y Martha C. Nussbaum (eds.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*, Barcelona: Paidós, pp. 91-96.
- Iggers, Georg (1983). “Some Introductory Observations on Stefan Zweig’s World of Yesterday”, en Marion Sonnenfeld (ed.), *The World of Yesterday’s Humanist Today*. Proceedings of the Stefan Zweig Symposium. Albany: State University of New York Press, pp. 1-10.
- LaFaye, Jean-Jacques (2009). *Una vida de Stefan Zweig. Nostalgias europeas*. Barcelona: Alrevés.

- LaFaye, Jean-Jacques (1999). *Zweig y el candelabro. Destino y judaísmo*. Barcelona: Alrevés.
- Magniez, Michel (2008). “Stefan Zweig face à Cicéron, ou la biographie comme miroir de soi.” *Revue analyses* 3 (3), pp. 51–64.
- Matuschek, Oliver (2006). *Three Lives. A Biography of Stefan Zweig*. Londres: Pushkin Press.
- Novella Suárez, Jorge (1996). “Stefan Zweig y el crepúsculo de Europa.” *Letra Internacional*, 46, pp. 1–16.
- Nussbaum, Martha C. (1999). “Patriotismo y cosmopolitismo” en Joshua Cohen y Martha C. Nussbaum (eds.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona: Paidós, pp. 13-32.
- Prater, Donald (1993). “Stefan Zweig and the Vienna of Yesterday”. En Jeffrey B. Berlin, Jorun B. Johns y Richard H. Lawson eds. *Turn-of-the-Century Vienna and its Legacy*. Nueva York: Atelier, pp. 317–336.
- Wallerstein, Immanuel (1999). “Ni patriotismo ni cosmopolitismo” en Joshua Cohen y Martha C. Nussbaum (eds.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona: Paidós, pp. 149-152.
- Wistrich, Robert S. (1990). *The Jews of Vienna in the Age of Franz Joseph*. Oxford: Oxford University Press.
- Zweig, Stefan (1942/2002). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.
- Zweig, Stefan (1937/2010). *El legado de Europa*. Barcelona: Acantilado.
- Zweig, Stefan (1917/1959). *Jeremías. Un drama en nueve cuadros*. Barcelona: Editorial Juventud.

5.8.3. Apéndice. Selección de fragmentos de la obra *El mundo de ayer. Memorias de un europeo* para la enseñanza de la Historia Económica.

I. Fundamentos económicos de la edad de oro de la seguridad:

Nuestra moneda, la corona austríaca, circulaba en relucientes piezas de oro y garantizaba así su invariabilidad (...). Quien poseía una fortuna podía calcular exactamente el interés que le produciría al año (...). Cada familia tenía un presupuesto fijo, sabía cuánto tenía que gastar al vivienda y comida, en las vacaciones de verano y en la ostentación y, además, sin falta reservaba cuidadosamente una pequeña cantidad para imprevistos, enfermedades y médicos. Quien tenía una casa la consideraba un hogar seguro para sus hijos y nietos; tierras y negocios se heredaban de generación en generación (*pp. 17-18*).

II. Manual de instrucciones para hacerse rico en el siglo XIX:

Mi abuelo paterno se había dedicado a vender productos manufacturados. Después, en la segunda mitad del siglo [XIX], despegó en Austria la actividad industrial. Los telares y las hiladoras mecánicas, importados de Inglaterra, aportaron, junto con la racionalización, un abaratamiento enorme en comparación con los productos de artesanía tradicionales y, gracias a su talento para los negocios y a su visión cosmopolita, los comerciantes judíos fueron los primeros en reconocer la necesidad y la rentabilidad de un cambio en la producción industrial de Austria. Con un capital a menudo módico fundaron en un abrir y cerrar de ojos aquellas primeras fábricas improvisadas que al principio sólo funcionaban con la fuerza hidráulica, pero que poco a poco se fueron ampliando hasta llegar a convertirse en la poderosa industria textil bohemia que dominó toda Austria y los Balcanes. Si, por tanto, el abuelo, representante típico de la época anterior, se dedicó sólo al comercio intermediario de los productos acabados, mi padre ya pasó con decisión a la era moderna, fundando en el norte de Bohemia, a los treinta y tres años, una pequeña fábrica de tejidos que con el tiempo fue ampliando, lenta y cautelosamente, hasta convertirla en toda una soberbia empresa (*pp. 23-24*).

El hecho de que nadie hubiera visto jamás su nombre en un pagaré o en una letra de cambio y solo figurara en el lado acreedor de su banco (por supuesto la entidad de crédito más sólida, el banco Rotschild) fue el único orgullo de su vida. (...) Gracias a este ahorro constante de los beneficios, en aquella época de prosperidad creciente –en la que, además, el Estado no pensaba en pellizcar con impuestos más que un pequeño porcentaje, incluso de las rentas más altas, y en la que, por otro lado, los valores industriales y del Estado producían intereses altos–, el hacerse cada vez más ricos en realidad ni significaba para los acaudalados más que un esfuerzo pasivo. (...) los más pacientes, los que no especulaban, obtenían mejores beneficios (*pp. 24-25*).

III. Problemas latentes en Europa y las causas de la Gran Guerra:

Las masas, que durante decenios habían cedido, calladas y dóciles, el dominio a la burguesía liberal, de repente se agitaron, se organizaron y exigieron sus derechos. (...) la máquina había hecho su trabajo al reunir en torno a la industria a los obreros, antes dispersos (...) la conciliación y los intereses de unos chocaron violentamente con los de otros: la lucha acababa de empezar. (...) la clase media irritada, cuya envidia hacia los acaudalados era insignificante en comparación con el miedo a verse desposeídas de su forma de vida burguesa y caer en el proletariado (pp. 90-91).

Si hoy, reflexionando con calma, nos preguntamos por qué Europa fue a la guerra en 1914, no hallaremos ni un solo fundamento razonable, ni un solo motivo. No era una cuestión de ideas, y menos aún se trataba de los pequeños distritos fronterizos; no sabría explicarlo de otro modo sino por el exceso de fuerza, por las trágicas consecuencias de ese dinamismo interior que durante cuarenta años había ido acumulando paz y quería descargarla violentamente. De repente todos los Estados se sintieron fuertes, olvidando que los demás se sentían de igual manera; todos querían más y todos querían algo de los demás (...) todo el mundo creía que en el último momento el otro se asustaría y se echaría atrás (p. 254).

IV. El cansancio de la guerra:

Un escandaloso favoritismo, disfrazado de mil formas, se introdujo furtivamente por las puertas de las oficinas públicas; se sabía que con dinero o influencias se obtenían lucrativos suministros, mientras se seguía empujando a las trincheras a campesinos y obreros medio cosidos a balazos. Así, pues, todo el mundo empezó a cuidar de sí mismo lo mejor que podía, sin escrúpulos. Los artículos de primera necesidad eran cada día más caros debido a un vergonzoso comercio de intermediarios, los víveres escaseaban y, por encima de la sombría ciénaga de la miseria colectiva, brillaba como un fuego fatuo el provocador lujo de los que se aprovechaban de la guerra. Una irritada desconfianza fue apoderándose poco a poco de la población: desconfianza hacia el dinero, que perdía valor cada vez más, desconfianza hacia los generales, los oficiales y los diplomáticos, desconfianza hacia los comunicados oficiales y del estado mayor, desconfianza hacia los periódicos y sus noticias, desconfianza hacia la guerra misma y su necesidad (p. 326).

V. Consecuencias políticas para Austria:

(...) aquella Austria que ya sólo brillaba con luz crepuscular en el mapa de Europa, como una sombra difusa, gris y exánime de la antigua monarquía imperial. Los checos, los polacos, los italianos y los eslovenos le habían arrebatado las tierras; lo que quedaba era un tronco mutilado que sangraba por todas las arterias. De los seis o siete millones de hombres obligados a llamarse «austriacos alemanes», sólo en la ciudad ya se apiñaban dos, muertos de hambre y de frío; las fábricas que habían enriquecido al país se hallaban ahora en territorio extranjero y los ferrocarriles se habían convertido en lastimeros muñones; se había robado el oro del Banco Nacional y a

éste se le había cargado el gigantesco peso de los préstamos de guerra. Las fronteras estaban todavía sin definir, porque la Conferencia de Paz justo acababa de empezar y aún no se habían fijado los compromisos; no había harina ni pan ni carbón ni petróleo; una revolución parecía inevitable o, si no, sólo se vislumbraba una solución catastrófica. Según todas las previsiones humanas, aquel país creado artificialmente por los Estados vencedores no podía existir como país independiente ni (todos los partidos, el socialista, el clerical y el nacional, lo pregonaban a coro) tampoco quería serlo. Que yo sepa, por primera vez en la historia se dio el caso paradójico de que un país se viera obligado a aceptar una independencia que rechazaba con encono. Austria quería volver a unirse a los Estados vecinos de antes o a Alemania, con la que tenía vínculos de sangre, pero por nada del mundo deseaba llevar una vida de pordiosero con el cuerpo mutilado. Los Estados vecinos, en cambio, no querían una alianza económica con aquella Austria, en parte porque la consideraban demasiado pobre y, en parte también, porque temían que volviesen los Habsburgos; por otro lado, los aliados habían prohibido su anexión a Alemania para no fortalecer a la Alemania vencida. Se decretó, pues, que debía existir la República Austro alemana. A un país que no quería existir se le ordenaba (caso único en la historia): «¡Tienes que existir!» (pp. 357-358).

VI. Los efectos de la inflación en Austria (1918-1920)

Al principio los campesinos estaban la mar de contentos con la gran cantidad de billetes de banco que les llovían en casa a cambio de los huevos y la mantequilla que ellos, a su vez, también «acaparaban». Pero, en cuanto iban a la ciudad con sus Carteras repletas para comprar mercancías, descubrían con irritación que, mientras ellos sólo habían pedido cinco veces más por sus víveres, el precio de la guadaña, el martillo y la olla que querían comprar se había multiplicado por veinte o cincuenta. A partir de aquel momento aceptaban sólo objetos industriales, intercambiaban mercancía por mercancía, valor real por valor real; después de que, con sus trincheras, la humanidad hubo retrocedido felizmente a la edad de las cavernas, también perdió la milenaria convención del dinero y volvió al primitivo trueque (...). Finalmente tuvieron que intervenir las autoridades para acabar con aquel tráfico ilícito que, en la práctica, beneficiaba sólo a los acaudalados; se dispusieron cordones de policías de una provincia a otra para confiscar las mercancías a los «acaparadores» que iban en bicicleta o en tren y repartirlas entre los departamentos municipales de abastos. Los acaparadores respondieron organizando transportes nocturnos a la manera del Oeste americano o sobornando a los inspectores, que también tenían en casa a hijos hambrientos; a veces se producían verdaderas batallas con los revólveres y cuchillos que aquellos chicos, tras cuatro años en el frente, sabían manejar perfectamente, como también sabían esconderse en las huidas de acuerdo con las reglas de la estrategia militar (pp. 367-369).

VII. Las reparaciones de guerra en Austria

Los Estados vecinos habían sustituido los viejos billetes de banco austrohúngaros por los suyos y más o menos habían pasado a la minúscula Austria la carga principal del cambio con su vieja «corona». La primera señal de desconfianza por parte de los ciudadanos fue la desaparición de las monedas (...). El Estado, ciertamente, impulsó el máximo rendimiento de la Casa de la Moneda a fin de producir el máximo posible de dinero artificial según la receta de Mefistófeles, pero ya no pudo dar alcance a la inflación; y así, cada ciudad, pueblo o villa empezó a imprimir su propia «moneda provisional», que era rechazada ya en el pueblo vecino (...). Pronto ya nadie sabía cuánto costaba algo. Los precios se disparaban caprichosamente; una caja de cerillas costaba en la tienda que había subido los precios a tiempo veinte veces más que en otra, cuyo honrado dueño vendía ingenuamente sus artículos todavía al precio del día anterior; en recompensa a su probidad veía la tienda vaciada en menos de una hora, porque uno se lo decía a otro y todo el mundo corría a comprar lo que estaba a la venta, tanto si lo necesitaba como si no (...). El caso más grotesco se dio en la desproporción de los alquileres, pues el gobierno, para proteger a los inquilinos (que eran la gran mayoría de la población) y en perjuicio de los propietarios, había prohibido su subida; en definitiva, pues, toda Austria tuvo casa más o menos gratuita durante cinco o diez años (porque luego también se prohibió la rescisión de los contratos). (...) Aquel que había ahorrado durante cuarenta años y además había invertido patrióticamente el dinero en préstamos de guerra, se convertía en pordiosero. Quien tenía deudas, se veía libre de ellas. Quien se atenía correctamente a la distribución de víveres, moría de hambre; sólo quien la infringía con toda la cara comía hasta la saciedad. Quien sabía sobornar se abría paso; quien especulaba sacaba provecho (pp. 369-370). (...) Ni siquiera hoy alcanzo a comprender cómo fue que la Revolución no se extendió a Austria (p. 376).

VIII. Los fallos en la aplicación del plan de Wilson.

Cuando uno intenta trazar retrospectivamente los errores de la política después de la Primera Guerra Mundial, se da cuenta de que el mayor de todos fue que tanto los políticos europeos como los norteamericanos no llevaron a la práctica el claro y simple plan de Wilson, sino que lo mutilaron. La idea del mismo era conceder libertad e independencia a las pequeñas naciones, pero él había visto con acierto que tal libertad e independencia sólo podían mantenerse dentro de una unidad de todos los estados, pequeños y grandes, en una organización de orden superior. Al no crear esa organización -la auténtica y total Liga de las Naciones- y al aplicar sólo la otra parte de su programa, la independencia de los estados pequeños, en vez de paz y tranquilidad se creó una tensión crispante (...) intrigar los unos contra los otros y disputarse territorios minúsculos: Polonia contra Chequia, Hungría contra Rumania, Bulgaria contra Serbia, y el más: débil de todos en esas rivalidades era la diminuta Austria frente a la prepotente Alemania. Yo sabía (...) que con Austria caería Checoslovaquia y que, después, Hitler tendría el camino despejado para apoderarse de los Balcanes (pp. 503-504).

IX. La quiebra de todo un modelo cultural

Toda una generación de jóvenes había dejado de creer en los padres, en los políticos y los maestros (...) (p. 379). La homosexualidad y el lesbianismo se convirtieron en una gran moda no por instinto natural, sino como protesta contra las formas tradicionales de amor (...). Se suprimieron los artículos determinados, se invirtió la sintaxis, se escribía en el estilo cortado y desenvuelto de los telegramas, con interjecciones vehementes; además, se tiraba a la basura toda literatura que no fuera activista, es decir, que no contuviera teoría política (p. 380).

Creo conocer bastante bien la historia, pero, que yo sepa, nunca se había producido una época de locura de proporciones tan enormes. Se habían alterado todos los valores, y no sólo los materiales; la gente se mofaba de los decretos del Estado, no respetaba la ética ni la moral, Berlín se convirtió en la Babel del mundo. Bares, locales de diversión y tabernas crecían como setas (...) los alemanes emplearon toda su vehemencia y capacidad de sistematización en la perversión (p. 396).

X. La inflación ahora en Alemania (1923)

Yo, por ejemplo, envié a mi editor un manuscrito en que había estado trabajando un año y, para asegurarme, le pedí por adelantado el pago correspondiente a diez mil ejemplares; cuando recibí el cheque, la cantidad apenas cubría el franqueo del paquete de una semana atrás; se pagaba el billete del tranvía con millones; hacían falta camiones para transportar billetes desde el Banco Nacional a los demás bancos y al cabo de una semana se encontraban billetes de cien mil marcos en las alcantarillas: los había tirado con menosprecio un pordiosero. Los cordones de zapato costaban más que antes un par de zapatos, no, qué digo, más que una zapatería de lujo con dos mil pares de zapatos; reparar una ventana rota costaba más que antes toda la casa; un libro, más que antes una imprenta con todas sus máquinas. Con cien dólares se podían comprar hileras de casas de seis pisos en la Kurfürstendamm; las fábricas no costaban más, al cambio del momento, que antes una carretilla (pp. 394-395).

XI. Causas del advenimiento de Hitler

(...) los pequeños burgueses que se sentían estafados en sus ahorros se asociaron en silencio y se pusieron a la disposición de cualquier consigna que prometiera orden. Nada fue tan funesto para la República Alemana como su tentativa idealista de conceder libertad al pueblo e incluso a sus propios enemigos. Y es que el pueblo alemán, un pueblo de orden, no sabía qué hacer con la libertad y ya buscaba impaciente a aquellos que habrían de quitársela. (396-398). Para el pueblo alemán el orden ha sido siempre más importante que la libertad y el derecho (455). Gracias a Hitler, la industria pesada se sentía libre de la pesadilla bolchevique; por fin veía en el poder al hombre a quien durante años había financiado a hurtadillas y, a su vez, la pequeña burguesía depauperada, a la que Hitler había prometido en centenares de reuniones que “pondría fin a la esclavitud de los intereses”, respiraba tranquila y entusiasmada (457). Una y otra vez se pretendía hacer creer que Hitler sólo quería atraer a los ale-

manes de los territorios fronterizos, que luego se daría por satisfecho y, en agradecimiento, exterminaría al bolchevismo; este anzuelo funcionó a la perfección (p. 493).

XII. Coda final: un maravilloso alegato contra la burocracia

Parecen bagatelas. Y a primera vista puede parecer mezquino por mi parte que las mencione. Pero con estas absurdas «bagatelas» nuestra generación ha perdido un tiempo precioso e irrecuperable. Si calculo los formularios que rellené aquellos años, las declaraciones de impuestos, los certificados de divisas, los permisos de paso de fronteras, de residencia y salida del país, los formularios de entrada y salida, las horas que pasé haciendo cola en las antecámaras de los consulados y las administraciones públicas, el número de funcionarios ante los que me senté, amables o huraños, aburridos o ajetreados, todos los registros e interrogatorios que tuve que soportar en las fronteras, me doy cuenta entonces de cuánta dignidad humana se ha perdido en este siglo que los jóvenes habíamos soñado como un siglo de libertad, como la futura era del cosmopolitismo. ¡Cuánta parte de nuestra producción, de

nuestra creación y de nuestro pensamiento se ha perdido por culpa de esas monsergas improductivas que a la vez envilecen el alma! Durante aquellos años, todos estudiamos más normativa oficial que libros (p. 515).



6

CAPÍTULO

AVANZANDO EN LA IMPLICACIÓN
DE LOS ALUMNOS. HISTORIA ORAL E
INCORPORACIÓN DE LA FAMILIA EN EL
ESTUDIO DE LA HISTORIA ECONÓMICA
Y SOCIAL DE ESPAÑA

– CONTENIDO –

1

DE LA TORRE, Joseba; RUBIO-VARAS, Mar (Universidad Pública de Navarra), *Entre la memoria, la percepción y los clichés: los estudiantes de Historia Económica y el pasado reciente de España.*

2

DÍAZ MORLÁN, Pablo (Universidad de Alicante), *La historia familiar y las entrevistas a los abuelos como método para aprender historia de España.*

3

GÓMEZ MARTÍN, María (Universidad de Cádiz); **CAÑAL FERNÁNDEZ, Verónica; COPENA RODRÍGUEZ, Damián; PRUNEDA, Gabriel** (Universidad de Oviedo), *También hacemos historia (propuesta didáctica). La historia oral como herramienta para comprender la historia económica.*

4

MARTÍNEZ CARRIÓN, José Miguel (Universidad de Murcia), *La dinámica de la familia como observatorio de los cambios económicos y sociales. Prácticas de Historia Económica.*

5

PUIG, Nuria (Universidad Complutense), *La experiencia familiar del desarrollo económico de España.*

6

TALAMANTE PÉREZ, Manuel (Universidad de La Laguna), *Historia económica de España como medio de aprendizaje interdisciplinar. La implicación de los estudiantes franceses de LEA como eje de su formación profesional.*

Introducción

Desde hace más de diez años se extiende por las aulas de los centros académicos americanos y europeos una corriente didáctica conocida como *Student Engagement*, que engloba una serie de experiencias en las que se pretende implicar a los alumnos en las tareas docentes, haciéndoles protagonistas activos de su propio aprendizaje. En nuestra área de Historia e Instituciones Económicas, esa corriente cobró forma en el Encuentro de Didáctica de la Historia Económica celebrado en Palma de Mallorca en 2018, en la sesión 3 dirigida por Elena Catalán y Miguel Ángel Bringas y titulada “*Student Engagement* a través de la Historia Económica: nuevas metodologías y enfoques temáticos”.

En esta línea, este capítulo tiene el objetivo de reunir experiencias docentes en las que se haya pretendido involucrar al alumno activamente en su aprendizaje mediante el acercamiento a la realidad histórica a través de los testimonios de sus padres, abuelos y otros miembros de su familia y círculo de conocidos, aproximando la investigación a las aulas al tiempo que se les enseña a estudiar de forma crítica los libros de historia mediante el contraste de lo leído con lo escuchado en su entorno familiar. En definitiva, se trata de poner en común experiencias en las que los alumnos hayan aprendido a hacer historia.

Los seis trabajos que forman este capítulo abarcan una amplia variedad de experiencias docentes. Joseba de la Torre y Mar Rubio-Varas, de la Universidad Pública de Navarra, ofrecen algunos de los resultados de una encuesta que se realiza a los estudiantes de Historia Económica de once universidades acerca de sus percepciones sobre el pasado económico español reciente, en concreto la Guerra Civil, la dictadura de Franco, la transición y la Gran Recesión. Pablo Díaz Morlán explica el ejercicio de historia oral que desde hace varios años desarrolla con sus alumnos de la Universidad de Alicante, consistente en entrevistar a sus abuelos para que les informen sobre sus vivencias durante el franquismo. María Gómez Martín, de la Universidad de Cádiz, y Damián Copena Rodríguez, Verónica Cañal Fernández y Gabriel Pruneda, de la Universidad de Oviedo, también tratan de motivar la participación de sus estudiantes mediante un completo ejercicio de historia oral que incluye la elaboración de un cuestionario, la realización de encuestas, la gestión de la base de datos obtenida y el análisis de los resultados. José Miguel Martínez Carrión, a su vez, implica a sus estudiantes de la Universidad de Murcia en la búsqueda de información de su entorno familiar que permita conocer la dimensión de los cambios socioeconómicos protagonizados en el siglo XX. Nuria Puig, de la Universidad Complutense de Madrid, explica de manera detallada el ejercicio voluntario de reconstrucción de la experiencia del desarrollo económico de una o más personas del entorno familiar. Y, por último, Manuel Talamante, de la Universidad de La Laguna cuenta su experiencia en el sistema universitario francés con alumnos de Historia de España.

Esperamos que los proyectos de innovación docente resumidos en este capítulo animen a otros historiadores económicos a involucrar a sus alumnos en el estudio del pasado económico, y a éstos a mirar la realidad con sentido histórico. Confiamos, sobre todo, en que todos avancemos en la labor de persuasión de que la Historia Económica se construye a partir de la experiencia individual y colectiva de los seres humanos.

Pablo Díaz Morlán

Universidad de Alicante

Nuria Puig

Universidad Complutense de Madrid

6.1. Entre la memoria, la percepción y los clichés: los estudiantes de Historia Económica y el pasado reciente de España¹³⁷

Joseba de la Torre

Mar Rubio-Varas

Institute for Advanced research in Business and Economics (INARBE)

Universidad Pública de Navarra (UPNA)

6.1.1. El porqué de este proyecto

En el presente texto ofrecemos algunos de los resultados de nuestra Encuesta a los estudiantes de Historia Económica sobre sus percepciones acerca del pasado económico español más reciente. Han participado generosamente chicos y chicas de 11 universidades respondiendo a tres cuestionarios titulados (1) “FrancoLandia”, (2) “la Transición”, y (3) “la Gran Recesión”¹³⁸. Se trataba de averiguar qué ideas e impresiones han dejado huella en el modo de mirar esas tres etapas de la historia por parte de los jóvenes universitarios del siglo XXI. Dos son muy lejanas para los veinteañeros de hoy, la guerra civil y la dictadura y la huella del franquismo desde la Transición democrática al presente, y la tercera es más próxima. Solo la gran crisis de 2008 forma parte de su experiencia vivida (aunque les pilló entre el final de la infancia y la adolescencia). Las otras dos obviamente no, si bien el relato familiar y las controversias políticas que sigue generando la historia del período 1936-1985 han podido

137. Este trabajo no hubiese sido posible sin la generosidad de nuestros colegas Gloria Sanz (revisó y mejoró los cuestionarios), Héctor García y Miren Epalza (Universidad Pública de Navarra), José Miguel Martínez-Carrión, Begoña Candela Martínez y Josep María Ramón Muñoz (Universidad de Murcia), Mario García-Zúñiga e Igor Etxabe (Universidad del País Vasco), Santiago López (Universidad de Salamanca), Carlos Barciela (Universidad de Alicante), Miguel A. Gutiérrez-Bringas (Universidad de Cantabria), Nadia Fernández de Pinedo y Beatriz Muñoz (Universidad Autónoma de Madrid), Margarita Vilar (Universidad de A Coruña), Ernesto Clar e Iñaki Iriarte (Universidad de Zaragoza), Dori Álvaro y María Fernández-Moya (Cunef) y Patricia Suárez y Fernando Collantes (Universidad de Oviedo).

138. Las encuestas siguen abiertas y éstos son los enlaces. Si alguien quiere hacerlas con sus alumnos puede avisarnos previamente para que añadamos la universidad de que se trate al listado.

- FrancoLandia I (memoria del franquismo). https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfIeqZ-M4ccCjswyijpkobVVNWpWMkh5cofIW4wfyPuozltMlg/viewform?usp=sf_link
- FrancoLandia II (legado económico del franquismo y transición). https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPL5unLnzR0KVRyv87rjhvhvXZiMc0T0IQO8SFUH2gkwNgaiA/viewform?usp=sf_link
- La gran recesión. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSecSpCL_EfOXaHwCEpPZQ-588V2xwIw-x4ZpnHeN0VS9GGv_BA/viewform?usp=sf_link

contribuir a configurar algunas de sus ideas previas antes de cursar una asignatura académica universitaria de Historia Económica de España.

Este trabajo tiene su origen en la propuesta que se llevó a la sesión sobre “*Student Engagement*” en el XIII Congreso de Didáctica de la Historia Económica (Palma de Mallorca, junio de 2018) de extender a cuantas universidades fuese posible el modelo de encuesta ensayado en el grado de Economía de la Universidad Pública de Navarra en el curso 2017-2018 (De la Torre, 2018). El objetivo básico era compartir con los colegas un instrumento que permitiese identificar mejor las visiones (acertadas o no) con las que estudiantes de distintos territorios abordan esa asignatura que entendemos importante en su formación como economistas (y ciudadanos). Pretendemos así analizar las distintas percepciones ante la misma materia, con la finalidad de entender cuál es el núcleo argumentativo que manejan los jóvenes de hoy sobre algunos ‘lugares comunes’ de la historia contemporánea española. Se trata de indagar tanto sobre qué ideas abundan, como sobre cómo se han construido. En un segundo nivel, entendemos que este recurso didáctico puede ser de utilidad para implicar más a los estudiantes en el interés por los contenidos de historia económica. Y, en tercer lugar, ha de servir para que revisemos algunas de las nociones y conceptos que utilizamos en nuestras asignaturas.

Los estudiantes que llegan a nuestras aulas de Economía y Empresa son un reflejo fiel de la complejidad de nuestras sociedades. Sin haber cumplido los 20 años, ya poseen un capital social resultado del contexto en que han crecido (la familia y nivel socioeconómico, los modos y espacios de socialización cultural y política) y de su formación escolar (la Historia enseñada, en el caso que nos ocupa). Nuestro marco analítico consta de cuatro dimensiones que se entrecruzan de manera implícita, aunque signifiquen cosas distintas: historia, memoria, percepciones y clichés. Es decir, la Historia investigada, escrita y transmitida (en distintos soportes y formatos) *versus* tres conceptos desligados a priori del conocimiento histórico del método científico. Y los tres son factores muy determinantes del conjunto de argumentos que maneja la opinión pública y, más en particular, nuestros estudiantes de Economía y Empresa.

En primer lugar, el recurso a la Memoria es el ejercicio que establece el relato subjetivo de lo que se cree recordar colectivamente (ya no individualmente), comunicado de manera oral. En segundo lugar, la definición de la Percepción que utilizamos es la de un proceso cognitivo mediante el que elaboramos juicios relativamente elementales. Esta noción ha sido desarrollada y aplicada desde la sociología. Finalmente, los clichés se refieren a la repetición de los estereotipos o lugares comunes, que usados en exceso acaban por ser inútiles para una explicación compleja. El núcleo del problema, en consecuencia, es que la Historia actúa como una racionalidad ‘objetiva’ (el conocimiento adquirido) frente a la subjetividad de las impresiones y emociones que suscitan memoria, percepción y clichés. Y los estudiantes son actores sociales que suman conocimiento, percepciones y valores. Un coctel que los profesores debemos administrar. Mediante la encuesta hemos pretendido captar qué tipo de ideas, fundadas o no, son las más prevalentes entre nuestros jóvenes universitarios y en qué medida deberían ser revisadas en nuestros programas (o no).

Creemos que las encuestas pueden aportar indicios sobre todo ello. Al cabo son una técnica de análisis sociocultural muy generalizada. Lo cierto es que no abundan los análisis de este tipo. Nuestra desventaja es que no somos expertos en elaboración y análisis de cuestionarios que toman el pulso a cuestiones de relevancia social (la materia propia de los sociólogos). Lo que ofrecemos es una versión sencilla de lo que se desprende de las respuestas. Estamos convencidos de que estos datos pueden tratarse más sofisticadamente por expertos estadísticos y extraer así conclusiones de naturaleza complementaria. No obstante, hemos tratado de formalizar un conjunto de preguntas que nos proporcionen respuestas a cuestiones que han ido surgiendo cada curso académico en el aula universitaria y que puedan contribuir a mejorar nuestra práctica docente. Que sepamos, no existen estudios anteriores de este cariz.

Pese a que algunos de esos elementos sobre el pasado económico (más o menos) reciente aparecen periódicamente en el debate público español, no ha habido apenas encuestas sistemáticas y regulares, o monográficas sobre esas cuestiones y tampoco centradas en determinados tramos de edad y formación. Los informes Foesa recogen la evolución de la opinión política en el marco de investigaciones sociológicas de más amplio espectro. El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, creado en 1978), por su parte, también lo hace en sus distintas olas de opinión pública recabada, si bien en muy pocas ocasiones ha interrogado a los españoles para indagar cuál ha sido y cómo ha evolucionado la opinión expresada respecto a la dictadura y la transición a la democracia. Destacan dos encuestas en particular. El estudio que editó Félix Moral al cumplirse 25 años de la muerte del dictador, en el año 2000, dedicado a “la memoria del franquismo y de la transición a la democracia”. El otro se publicó en 2008, un estudio de opinión específico sobre “Memorias de la Guerra Civil y el franquismo” (que incluía preguntas sobre el cambio de régimen político) y muy pegada al contexto de aplicación de la Ley de Memoria Histórica. Curiosamente el CIS solo ofrece la ficha de la muestra y, por lo tanto, se carece del análisis de datos. Se entrevistó a 3.000 ciudadanos de 48 provincias (con mayor número relativo de entrevistados en País Vasco y Cataluña), de ambos sexos y mayores de 18 años. De ellos, un 3,6 por 100 declaraba ser ‘estudiante’, si bien resulta imposible segregar sus respuestas. Desde entonces a hoy no ha habido una tercera oleada de datos, por más que el contexto político y la emergencia de nuevos partidos haya puesto en primera plana hechos y personajes de ese pasado (de hecho, han sido objeto de polémica de distinta intensidad desde 1975 al presente)¹³⁹.

Algo similar sucede respecto a los estudios de opinión relativos a la Gran Recesión. Evidentemente, las sucesivas encuestas de panel por olas incluyeron aspectos relativos a la actitud de los españoles ante los fenómenos desencadenados por la crisis de 2008. Además, el CIS le ha dedicado una monografía, en 2018, dirigida por

139. Quizás deberíamos chequear los barómetros del CIS en aquellos momentos en que se considerase necesario incluir preguntas de opinión sobre esas controversias.

Mariano Torcal y centrada en la evolución de la confianza de los españoles respecto a las instituciones en ese contexto de crisis política y económica. En consecuencia, pensamos que nuestra Encuesta posee el valor de explorar un espacio de análisis con escasas evidencias previas y, sobre todo, para un segmento de población con entidad propia.

Tras esta introducción, este documento se organiza en dos niveles. A continuación, se describen la ficha técnica y las encuestas que se han llevado a cabo, incluyendo una aproximación a los perfiles sociológicos de los universitarios encuestados. Después se analizan los tres bloques temáticos concretos con la finalidad de exponer y analizar los diferentes factores que han configurado los argumentos dominantes entre los estudiantes de Historia Económica, previos a las clases teóricas y prácticas de los temas correspondientes a la cronología de cada cuestionario. Finalmente ofreceremos un ejercicio comparativo de las dos comunidades autónomas con mayor número de participantes (Murcia y Navarra). En un anexo final se compila los gráficos con los resultados globales.

6.1.2. Ficha Técnica

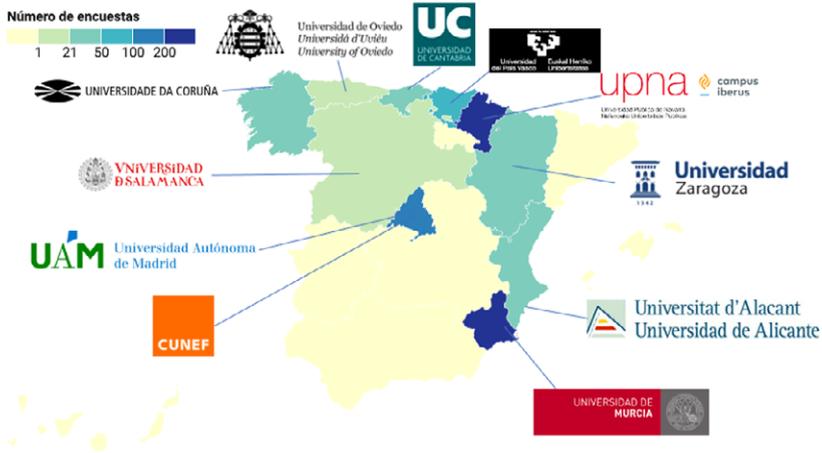
Ámbito Nacional. Universo: 11 universidades (10 públicas y una privada) en Facultades de Economía y Empresa (11) y Geografía e Historia (1). Tamaño de la muestra: 2524 encuestas (Encuesta (1) “FrancoLandia”: 1094; Encuesta (2) “la Transición”: 830; y encuesta (3) “la Gran Recesión”: 600), distribuida por centros del siguiente modo:

Tabla 1: Número de encuestas realizadas en cada campus.

Universidad	Encuesta (1) “FrancoLandia”	Encuesta (2) “la Transición”	Encuesta (3) “la Gran Recesión”
CUNEF	81	60	52
Universidad Autónoma de Madrid	30	11	7
Universidad Pública de Navarra	422	356	244
Universidad de A Coruña	42	39	32
Universidad de Alicante	26	12	9
Universidad de Cantabria	29	11	18
Universidad de Murcia	304	219	158
Universidad de Oviedo	17	18	9
Universidad de Salamanca	16	13	11
Universidad de Zaragoza	43	41	21
Universidad del País Vasco / EHU	83	51	40
Total encuestas recogidas	1094	830	600

En términos de territorio la geografía autonómica resulta incompleta. Los datos se han requerido en facultades ubicadas en nueve Comunidades: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-León, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia. Desafortunadamente carecemos de datos para universidades de Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Cataluña y Extremadura.

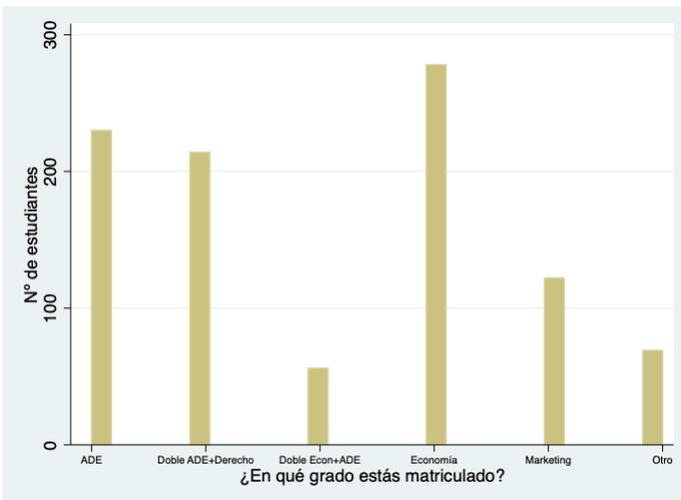
Figura 1: Universidades participantes y encuestas realizadas en cada una de ellas.



Procedimiento de muestreo: cuestionario *online* utilizando la app Googleform.

Ambos sexos, estudiantes de diversos grados de Economía, Empresa (11) y Humanidades (1) distribuidos del siguiente modo:

Gráfico 1: Titulación que cursan los estudiantes encuestados.



Y con edades compiladas en el siguiente gráfico (las variaciones dependen del curso en que se respondió el cuestionario y del semestre en que se cursa la asignatura):

Gráfico 2: Año de nacimiento de los encuestados.

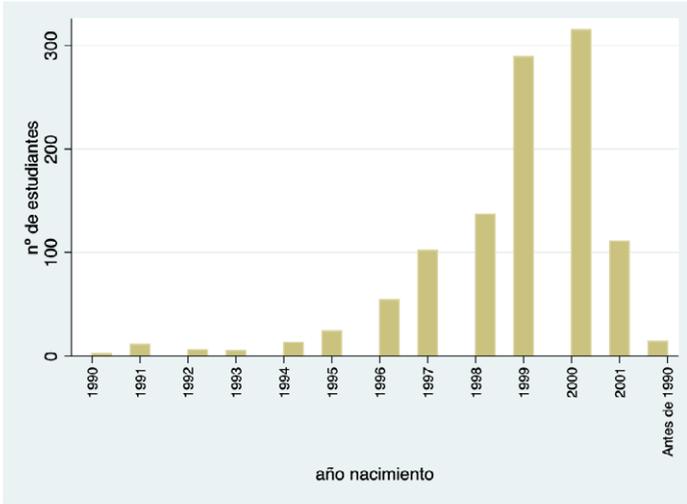
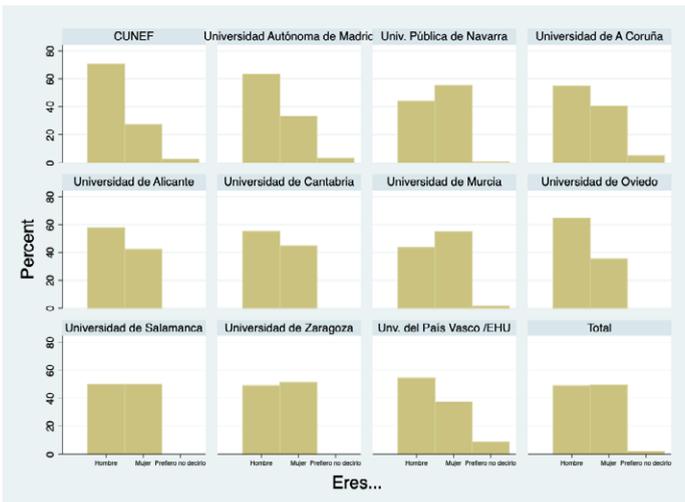


Gráfico 3: Género de los encuestados por universidades.



La visión que ofrece la distribución por sexo (Gráfico 4) revela la existencia de tres grupos que oculta el agregado global: (i) titulaciones con un mayor porcentaje de varones (CUNEF, Oviedo y Autónoma de Madrid y, a cierta distancia, Alicante, Cantabria, A Coruña y País Vasco), (ii) las de predominio de mujeres aunque con menor brecha que en el caso anterior (Pública de Navarra, Murcia y ligeramente Zaragoza) y, finalmente, (iii) una en la que hay equilibrio de géneros (Salamanca). En otras palabras, los estudios de Economía y Empresa (y Finanzas) siguen reclutando más chicos que chicas en la mayoría de campus.

Las encuestas fueron realizadas en los distintos campus a lo largo de los cursos 2018-19, 2019-20 y 2020-21. Nuestra intención es mantenerla en años venideros.

6.1.3. Perfil sociológico del estudiante de Economía y Empresa en la España Autonómica

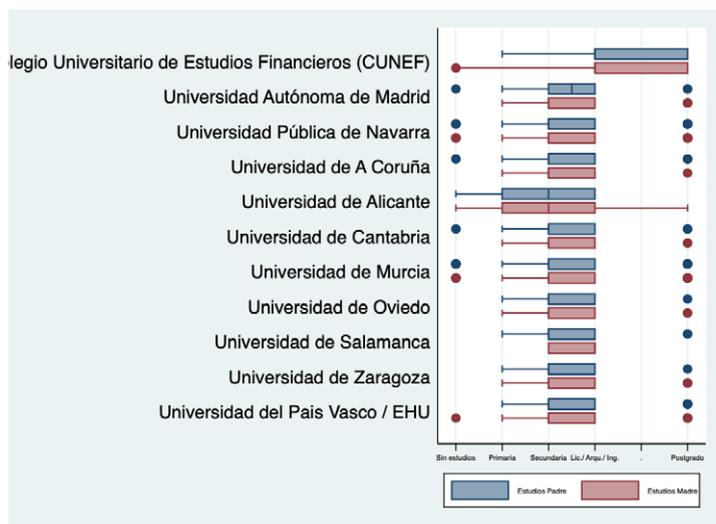
El preámbulo de estas encuestas plantea algunas cuestiones muy elementales al objeto de poder ilustrar suficientemente la sociología básica de nuestros estudiantes. Los datos que ofrecemos se refieren al nivel de formación de los padres, el tamaño del núcleo urbano en que viven y el posicionamiento ideológico. Son tres características sencillas que, no obstante, nos proporcionan una información relevante en las que subyacen otras variables no explícitas que pueden ayudar a comprender la jerarquía de sus percepciones del pasado y el presente, marcadas por sus preferencias y preocupaciones.

Los datos sobre el nivel de estudios de los progenitores se exponen mediante un gráfico de cajas¹⁴⁰, en las que se concentra el 50% de las respuestas dadas entre el primer y el tercer cuartil de la muestra. En conjunto, los estudiantes de Economía y Empresa han crecido en hogares en los que la formación de padres y madres se apila entre la educación secundaria y la universitaria de grado o licenciatura. Hay dos excepciones en los extremos: mientras en el CUNEF la mediana refleja un predominio de la formación de padres y madres en postgrado y doctorado, en la Universidad de

140. Los datos que se muestran en el gráfico de cajas siguiente deben interpretarse como sigue: El ingrediente principal de un diagrama de caja es el cuadro del mismo nombre. La mediana está representada por una línea que subdivide la caja, y la longitud de la caja representa el rango intercuartílico, que es la distancia entre el primer cuartil (Q1) y el tercer cuartil (Q3). El 50% de los datos está dentro de este rango -es decir la mitad de las respuestas caen dentro de la caja-. Las líneas se dibujan para abarcar todos los puntos de datos dentro de vez y media el cuartil más cercano. Es decir, las líneas se extienden para incluir todos los puntos de datos dentro de vez y media más del cuartil superior y se detiene en el valor más grande, mientras que la otra línea se extiende para incluir todos los datos dentro de vez y media del cuartil inferior y se detiene al menor valor de este tipo. Cualquiera de las líneas puede tener una longitud cero. En la práctica, eso ocurrirá solo con conjuntos de datos muy pequeños o datos con poca o nula variación. Si hay puntos de datos más allá de las líneas (es decir fuera del rango de la inmensa mayoría de los datos) se muestran individualmente como un punto.

Alicante domina los progenitores con mayor presencia de educación primaria junto a los de secundaria y terciaria. A la luz de esta información se infiere que las universidades se nutren en su inmensa mayoría de vástagos nacidos en hogares con nivel de estudios medio-alto. De lo que se infiere que los hijos de familias con bajo nivel de estudios encuentran en el punto de partida una barrera para el acceso a la formación superior.

Gráfico 4: Nivel de estudios de los padres.



Nota: Véase la nota 4 sobre la interpretación de los diagramas de caja.

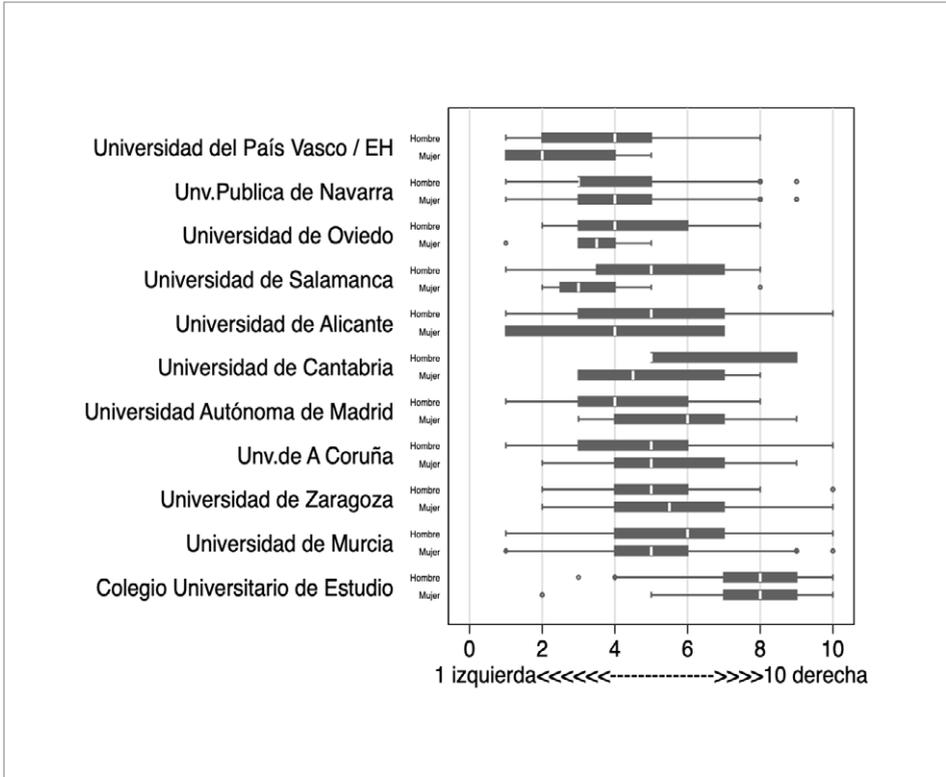
La distribución de la muestra en función del tamaño del municipio en que nacieron los encuestados (Tabla 2) expresa que todavía un 27 por 100 de los estudiantes lo hicieron en un hábitat rural o semiurbano, un 16 por 100 en ciudades medianas y cerca del 57 por 100 en grandes núcleos urbanos (de los que una quinta parte proviene de una ciudad de más de medio millón de habitantes).

Tabla 2: Hábitat de origen de los encuestados

Tu lugar de nacimiento es...	Freq.	Percent
Un pueblo de entre 5.000 y 19.999 hab...	167	15.52
Un pueblo de menos de 5.000 hab...	129	11.99
Una ciudad de entre 150.000 y 499.000..	388	36.06
Un ciudad de entre 20.000 y 149.999..	177	16.45
Una ciudad de más de 500.000 habitantes..	215	19.98
Total	1,076	100.00

Los datos de auto-posicionamiento político o ideológico ponen de manifiesto una diversidad de situaciones a lo largo del territorio y con significativas diferencias según el género (Gráfico 5).

Gráfico 5: Auto-posicionamiento político de los encuestados.



Nota: Véase la nota 4 sobre la interpretación de los diagramas de caja.

El gráfico 5 muestra un dominio de los estudiantes con clara orientación política entre el centro-izquierda y el centro-derecha. Destacan las posiciones más a la izquierda en el País Vasco y Navarra (más acusadas entre las mujeres, al igual que en el caso de las estudiantes de la Universidad de Alicante). La excepción de preferencia política hacia la derecha y la extrema derecha tiene lugar entre los estudiantes de CUNEF (lo que hace apremiante poder contar con la evaluación de alguna de las universidades públicas madrileñas). Un grupo significativo de alumnos cántabros se alinean también en esa ideología.

6.1.4. Tres estudios de caso sobre las percepciones del pasado económico reciente.

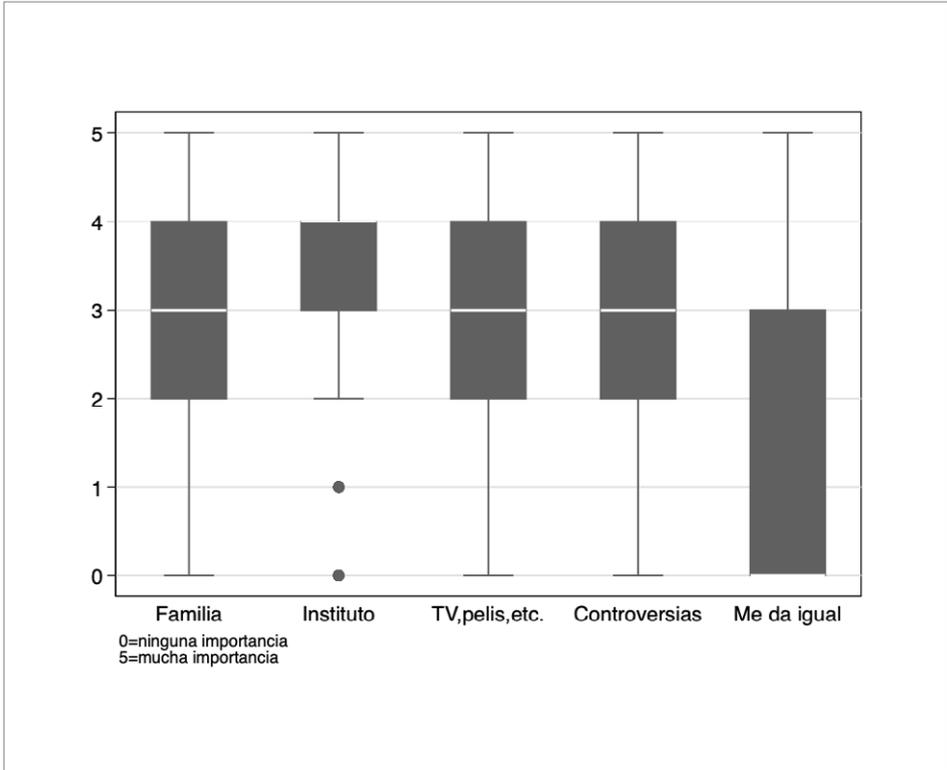
Caso 1: la memoria histórica de la guerra civil y el franquismo autárquico.

La reciente publicación del trabajo del hispanista estadounidense Sebastián Faber “Exhuming Franco. Spain’s Second Transition” muestra que la polémica alrededor de si *España sigue siendo “Francolandia”* suscita interés dentro y fuera de nuestro país (con un nivel de emociones distintas). A pesar de que la historiografía ha desmontado la narrativa de los ganadores de la guerra (el golpe militar fue respuesta al caos de la República y el nuevo régimen impulsó el desarrollo económico y social del país), algunos de esos tópicos siguen funcionando como clichés. Más allá de la carga ideológica, el grado de discusión refleja que tenemos un pasado relativamente reciente cargado de traumas sin resolver (algo consustancial al peso de las guerras civiles)¹⁴¹. Nuestro objetivo central es captar (i) cómo son percibidos determinados hechos y consecuencias de ese tiempo pretérito, y (ii) captar cómo se ha construido la imagen que suscita ese período. Además, se solicita a cada encuestado que haga una estimación cuantitativa de su stock de memoria histórica en función del número de años transcurridos desde que abuelos y padres llegaron a la vida adulta.

Los datos reunidos revelan que nuestros jóvenes universitarios están interesados por ese pasado. En conjunto, un 86,6 por 100 se han planteado alguna vez la necesidad de comprender el significado del franquismo y su huella en la historia más reciente. Ese pasado no lo consideran ajeno pese a su lejanía temporal. De hecho, las historias de guerra y posguerra les han llegado a través del relato familiar (parientes alistados en los ejércitos [en el 44,5% de los encuestados], fallecidos en combate [29,6%], represaliados, encarcelados y exiliados [31,5%], o recompensados en posguerra [9,2%, aunque un 60% dice desconocerlo]) en al menos el 63 por 100 de los casos (frente a un 37 por ciento declaran que no se conversa sobre esa memoria en su familia).

En el anexo se recoge con mayor detalle los datos de la encuesta que permiten identificar qué y cómo se ha conformado el imaginario de estos estudiantes sobre guerra y dictadura. El Gráfico 6 de cajas lo resume. El mayor impacto recae más sobre las clases de historia cursadas en el bachillerato, aunque no muy lejos del peso atribuido al relato familiar, el aprendizaje cultural y la controversia pública. Globalmente se le concede una importancia moderada entre sus preferencias o intereses.

141. Para muestra valga un botón. Desde cierta izquierda prevalece una doble idea no exenta de controversia cuando se afirma, en 2021, que la ausencia de ruptura tras la dictadura derivó en que “*la derecha española no tuvo ni tiene una memoria pública democrática*” y que “*el PSOE impulsó en la Transición un cierto pacto del olvido acerca del franquismo*”. Entrevista a Nuñez Xeixas en eldiario.es (5 de mayo de 2021).

Gráfico 6: Factores que han configurado conocimiento, percepciones y clichés.

Nota: Las posibles respuestas estaban graduadas entre 0 “ninguna importancia” y 5 “mucha importancia”. El diagrama de cajas señala la mediana de los valores de las respuestas. Véase la nota 4 sobre la interpretación de los diagramas de caja.

Caso 2: la huella económica y empresarial de la dictadura en la España democrática.

El siguiente paso consistió en dilucidar cuál era la imagen que manejan de la dictadura más longeva del sur de Europa y su posible impacto, o no, en las características que definen a la economía española de 2020 a partir de los cambios registrados desde la conquista de la democracia, la integración europea y la descentralización autonómica. Antes de explicar en clase el desarrollismo franquista y el proceso de construcción de una economía plenamente de mercado, la encuesta dispuso una batería de preguntas para averiguar el posicionamiento frente a cuestiones que iban directamente a ser planteadas en los contenidos básicos de esos dos temas.

La idea de que en los centros de enseñanza secundaria apenas se aborda la España más contemporánea queda refutada entre nuestros encuestados. Nada menos que un 59 por 100 consideran que los profesores de Historia dedicaron suficiente atención a la época de la dictadura (un 10% Mucha, y un 49% Bastante), frente a un 35 por 100 que recuerdan que fue ‘poca’. Estos porcentajes son bastante similares cuando se refiere a la Transición democrática. Lo realmente llamativo es que un 86 por 100 de estos universitarios opina que la huella económica del franquismo en la España actual es importante (para un 22% Muy importante, y para un 64% Importante). Y lo identifica sobre todo con “el poder de la banca privada” y el “utilizar el poder para hacer negocios”. Aquí hay unanimidad en las respuestas. La cuestión queda más matizada en el resto de ítems. Al menos cerca de la mitad de los encuestados estiman que “el intervencionismo del Estado sobre la economía”, “la toma de decisiones sin mecanismos de control y transparencia” y “un sistema fiscal que privilegia a los ricos y gasta poco en inversión social” ya no tienen lugar en España (claro que la otra mitad piensa justo lo contrario).

Del resto de preguntas destacamos que mayoritariamente (casi un 80 por 100) identifican “el nivel de corrupción de la España actual” con “las debilidades institucionales de las democracias” (41,6%) o como un “fenómeno consustancial al comportamiento de las sociedades” modernas (38,2%). Solo un 14,5% lo atribuyen a la “herencia del franquismo”. Otras notas positivas son que (1) es mayoritaria la percepción de que “la desigualdad económica y social era mayor en 1970 que en 2018”; (2) que “la participación de la mujer en el mercado de trabajo ha crecido gracias al desarrollo económico y social tras la entrada en la UE” (un 52,3%) (si bien todavía abundan los clichés de que “se desincentivó durante la dictadura -un 17%- o que “comenzó durante el desarrollismo” -un 27,5%-); y (3) que “la creación de la España de las autonomías ha tenido un impacto positivo sobre el desarrollo regional (un 54,7%).

Caso 3: el impacto de la Gran Recesión en la actual generación de estudiantes.

El epílogo a este recorrido por las dimensiones configuradas sobre el pasado económico lo abordamos con una Encuesta acerca de la memoria directa, inmediata y personal de cada estudiante respecto a la Gran Recesión. Desconocemos si todos los programas de Historia Económica española incluyen el estudio del tiempo más reciente. Quizás ha podido ser contenido de alguna asignatura de Economía Aplicada. En todo caso, nuestro test revela la huella indeleble de la Gran Recesión entre nuestros jóvenes,

Pensemos que los futuros economistas y gestores de empresas han crecido en un contexto muy adverso. Puede que fuesen todavía muy pequeños cuando cayó Lehman Brothers, pero han enlazado su etapa adolescente y de primera juventud con la salida inconclusa de la crisis de 2008 y el Gran Confinamiento. Nuestra idea fue identificar algunos rasgos de sus recuerdos y vivencias de ese momento crucial. Nada

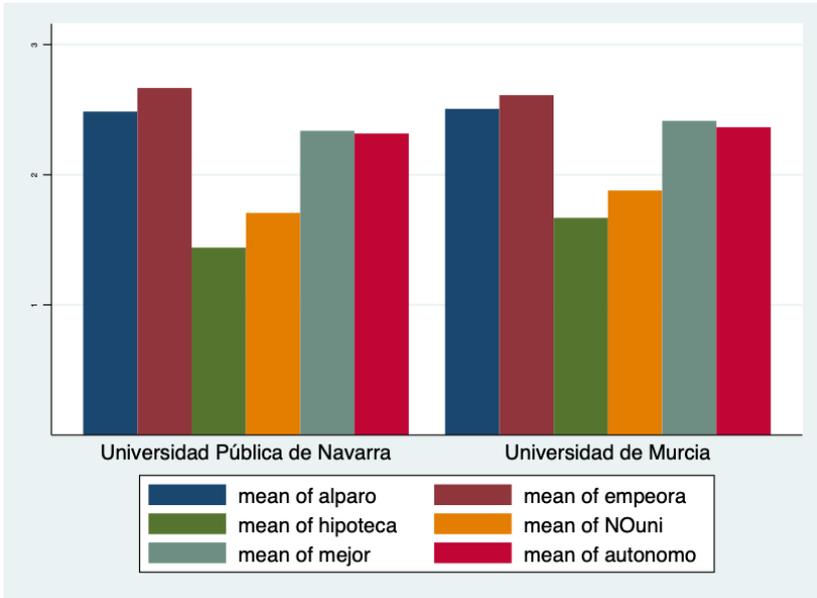
menos que un 66 por 100 tiene un recuerdo nítido del comienzo de lo que después los economistas bautizaron como la Gran Recesión. Un 88,7 por 100 afirma que la crisis formaba parte habitual de las conversaciones de los adultos (en un 53,7% ‘con mucha frecuencia’ y en un 35% ‘con cierta frecuencia’). Es posible que la influencia de la memoria familiar y de los medios de comunicación justifique que nada menos un 56 por 100 siga identificando que “el estallido de la burbuja inmobiliaria” fue “la principal causa” de la crisis española (frente a un 16,3% que lo atribuye a la gestión de las cajas de ahorros y un 13,5% al gobierno). Es llamativo que muy pocos incluyan “la entrada de España en el Euro” como factor causal.

Y sobre todo debemos destacar las vivencias propias. No fueron ajenos a lo que estaba pasando. Su recuerdo prevalente es que su entorno familiar sintió ‘preocupación’ (un 43,7%), ‘indignación’ (un 15,8%), ‘resignación’ (un 11%) o ‘angustia’ (un 10%). Solo un 13,5% declara un sentimiento grupal de ‘tranquilidad’. La Depresión les tocó de lleno. Un 69,9% ha conocido de cerca el desempleo de familiares y amigos; un 76% sabe de gente próxima que sufrió devaluación salarial o empeoramiento de las condiciones de trabajo; un 64,5% tiene referencia directa de gente bien cualificada que ha emigrado en busca de trabajo; un 31,7% han visto a jóvenes que han renunciado a los estudios superiores por dificultades económicas; y, finalmente, un 20,8% supieron de desahucios por impago de hipotecas. En suma, sin entrar en diferencias geográficas, el panorama que traslucen estas respuestas es desolador. Casi un 85% estima que la crisis supuso “más sacrificios para los que menos tienen”. La otra cara del proceso es que dos tercios de los estudiantes conocen a personas que, una vez perdido el empleo, se convirtieron en empresarios autónomos y un 59% sabe de gente que mejoró su posición económica en la salida de la crisis. Así que no es sorprendente que una cuarta parte de nuestros matriculados eligió una Facultad de Economía y Empresa bajo la influencia de la experiencia vivida.

6.1.5. Un balance comparado: Navarra v. Murcia frente a la Gran Recesión

Una coda a este análisis agregado de los datos pasa necesariamente por la comparativa regional. Hemos seleccionado los casos de las comunidades de Navarra y Murcia y el detalle de la encuesta sobre la Gran Recesión. Son los dos ejemplos en los que ha habido más respuestas a las encuestas (véase la tabla 1) y, además, las características económicas de ambas regiones (tamaño, población, estructura productiva ...) dan pie a este juego de espejos.

En el punto de partida las encuestas a los estudiantes murcianos se realizaron mayoritariamente en 2018, mientras que las de los navarros se distribuyen homogéneamente entre ese año y 2020. Los perfiles sociológicos son muy comunes en peso de género y formación de los progenitores. La diferencia principal está en el posicionamiento político, con los alumnos (y en particular las alumnas) de la UPNA en posiciones más a la izquierda.

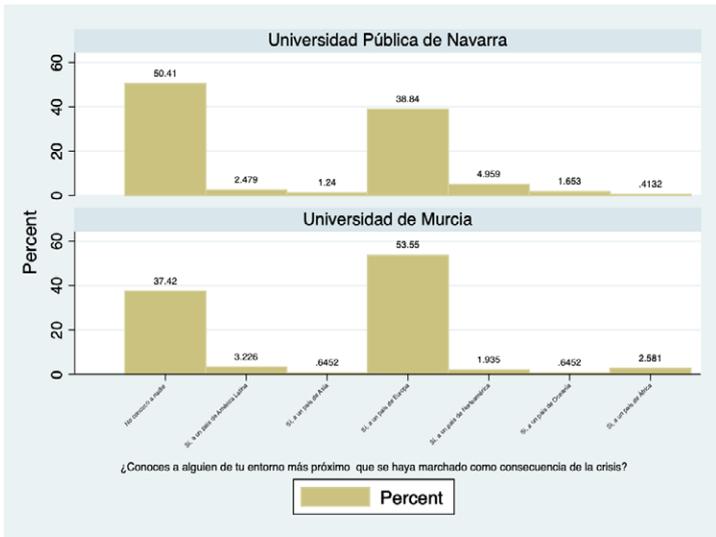
Gráfico 8: Promedios respuestas sobre los impactos conocidos de la Gran Recesión.

Nota: Nota y leyenda: las preguntas son ¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que perdiese su puesto de trabajo? (codificada “al paro”); ¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que haya conservado el trabajo, pero haya visto devaluado su salario o empeoradas sus condiciones laborales? (codificada “empeora”); ¿Sabes de alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que se viese atrapado por la hipoteca y viviese la amenaza (ejecutada o no) de ser desahuciado de su vivienda? (“hipoteca”); ¿Conoces el caso de alguien que haya tenido que renunciar a estudiar una carrera universitaria por problemas económicos? (“NOuni”); ¿Sabes de alguien que haya mejorado su posición económica a lo largo de estos años? (“Mejor”); ¿Conoces a alguien que se haya convertido en empresario y/o autónomo? (“autónomo”). Las respuestas posibles Si=1, No=2, no lo sé=3.

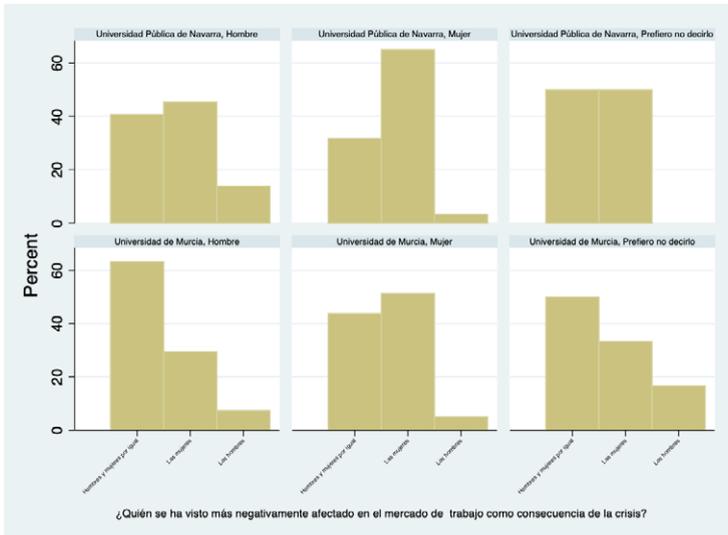
Si tomamos los promedios de las respuestas obtenidas a las preguntas sobre los impactos entre sus conocidos, tampoco hay diferencias visualmente (1=NO, 2=no lo sé, 3=sí). Pero, haciendo test estadísticos de diferencia de medias, concluimos que la diferencia de medias en las respuestas sobre si conocen a alguien que ha perdido su casa por no pagar la hipoteca sí que es estadísticamente diferente (y es más alta en Murcia, implicando que más de ellos conocen a alguien que ha perdido la casa. Al 10% de confianza también hay diferencia estadística en la media de las respuestas sobre los límites económicos para acceder a la universidad, (más alumnos de la UM que conocen a alguien que no ha podido acceder a la universidad por asuntos económicos).

También hay diferencia en los efectos de la emigración debida a la crisis. Son más los estudiantes murcianos que conocen a alguien que ha tenido que emigrar -más de la mitad de los navarros dicen que no conocen a nadie en su entorno próximo que tuviera que emigrar a consecuencia de la crisis-. El destino mayoritariamente es a Europa, pero también un número significativo de vueltas a África que reportan los murcianos y que casi no existen entre los estudiantes de la UPNA. Por el contrario, casi un 5% de los estudiantes navarros conocen a alguien se ha marchado a Norteamérica a consecuencia de la crisis.

Gráfico 9: Emigración y Gran Recesión percepción de los estudiantes.



Hay mucha más diferencia en las percepciones que hombres y mujeres tienen sobre quién ha salido peor parado de la crisis. En especial las mujeres -todas- identifican que ellas han salido peor paradas del mercado laboral de la crisis, pero las navarras con mucha más intensidad que las murcianas. Los murcianos, sin embargo, al contrario que todos los demás, creen que ambos sexos se han visto afectados de igual modo por la crisis de empleo. Los estudiantes navarros en general, pero las mujeres en particular creen que el peso de la crisis ha recaído más sobre los que menos tienen. Los murcianos y murcianas también, pero un porcentaje mayor declara que ha recaído en todos los grupos sociales por igual. Las diferencias iniciales en el auto-posicionamiento político pueden estarse viendo reflejadas aquí también. Pero a pesar de todo los navarros son más pesimistas, con un porcentaje mayor de estudiantes respondiendo que creen que la crisis no ha terminado en absoluto, y ninguno diciendo que sí totalmente, aunque mayoritariamente los estudiantes de ambas comunidades autónomas creen que, aunque algunos indicadores muestran una mejora, España no había salido de la crisis antes de que estallase la pandemia en marzo de 2020.

Gráfico 10: ¿Quién se ha visto más afectado por la Gran Recesión?

6.1.6. Conclusiones de mínimos

¿Qué tienen en común estas tres encuestas? La voluntad de testar conocimiento, percepciones y clichés de quienes aprenden con nosotros Historia Económica. Sabemos ahora algo más sobre qué tienen ya grabado a fuego y en qué debemos enfatizar más. Seguimos convencidos de que el ensayo es útil y, en consecuencia, debe tener continuidad en próximos cursos. Ahora bien, es fundamental incorporar nuevos campus y profundizar en las semejanzas y diferencias regionales. Esta base de datos debe ser explotada con más profundidad. Seguimos abiertos a buscar colaboradores y a mejorar nuestro sistema de incentivos.

6.1.7. Bibliografía

- De la Torre, J. (2018). De Francolandia a la Gran Depresión: recuerdos y percepciones del pasado económico español. Practicum de Historia Económica PHE-AE-HE, n° 45.
- Faber, S. (2021). a. Exhuming Franco. Spain's Second Transition. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Faber, S. (2021). b. "¿Sigue España siendo "Francolandia"?", en <https://conversacion-sobrehistoria.info/2021/04/18/espana-sigue-siendo-francolandia/> (consultado el 2 de mayo de 2021).

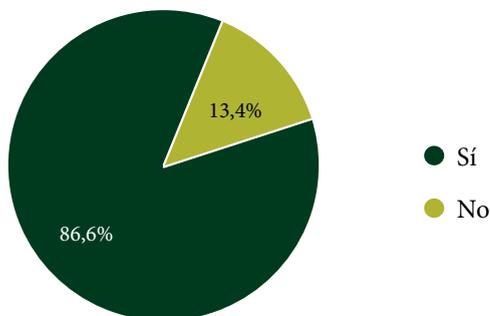
- López Pintor, R. (1982). *La opinión pública española: del franquismo a la democracia*. Madrid: CIS.
- Moral, F. (2000). *Veinticinco años después. La memoria del franquismo y de la transición a la democracia en los españoles*. Madrid: CIS
- Torcal, M.(ed), (2018). *Opinión pública y cambio electoral en España: claves ante el reto europeo y la crisis política y económica*. Madrid: CIS

6.1.8. Anexos

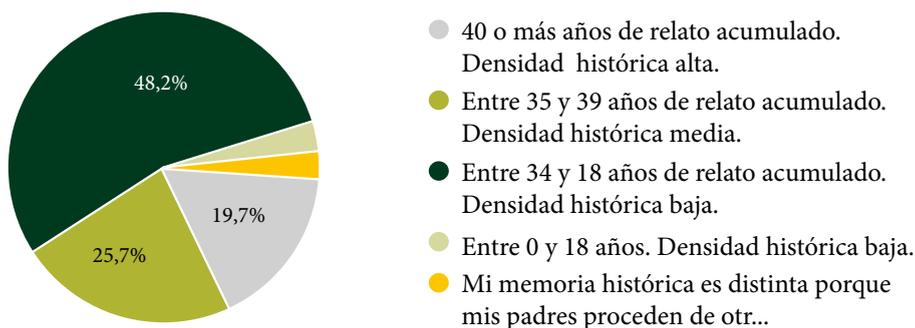
CASO 1: Francolandia

¿Te has planteado en algún momento una reflexión sobre el significado del Franquismo en la historia reciente del país?

1,103 responses

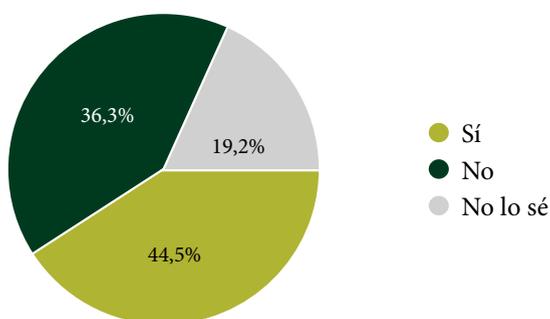


Memoria personal acumulada

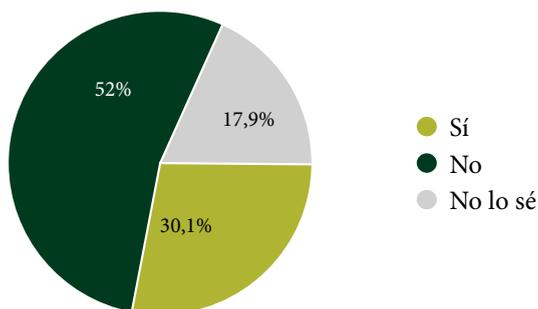


¿Hubo familiares directos aislados en algunos de los dos ejércitos?

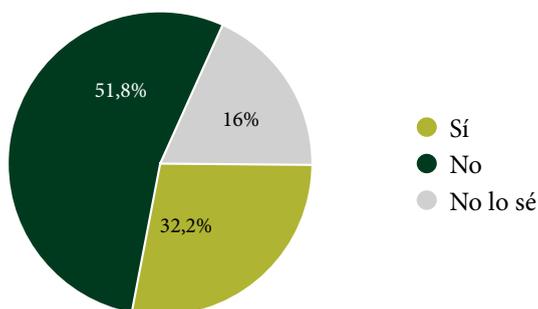
733 respuestas



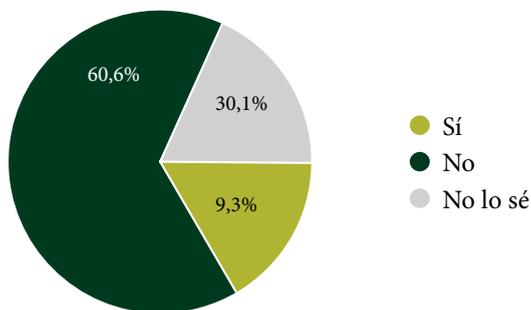
¿Hubo familiares fallecidos como consecuencia el conflicto o de la postguerra?



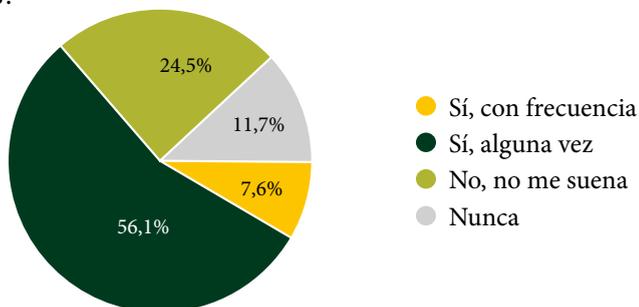
¿Hubo familiares represaliados/encarcelados/exiliados?



¿Hubo familiares represaliados/encarcelados/exiliados?

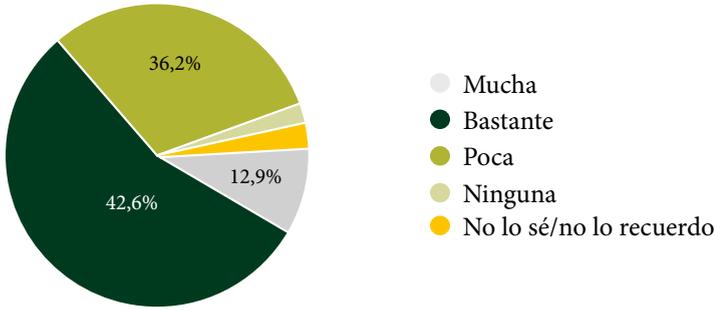


¿Las historias de la guerra o la posguerra forman parte de las conversaciones familiares?



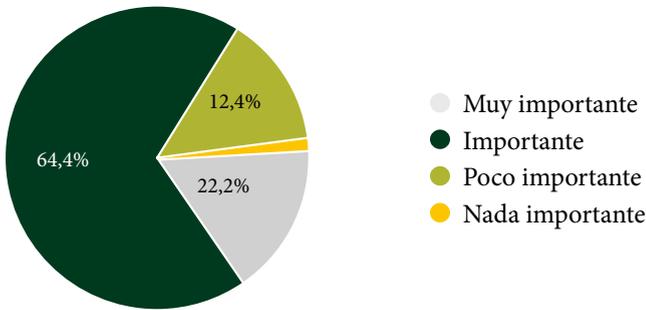
Cuando fuiste al colegio o al instituto a cursar Bachillerato, ¿cuánta atención consideras que dedicaban... TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA en España?

613 respuestas

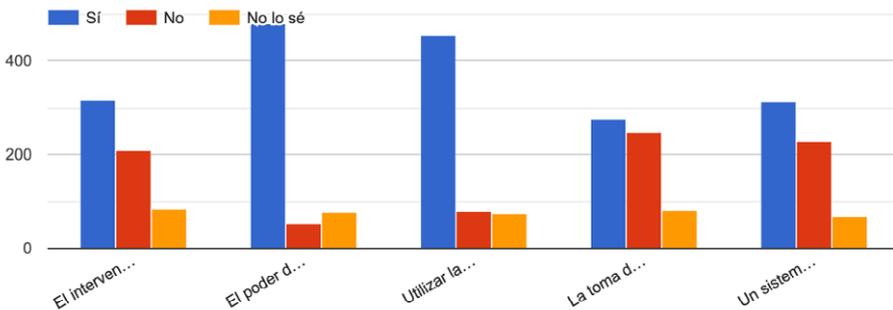


En tu opinión, la huella ECONÓMICA del franquismo en la España actual es...

607 respuestas



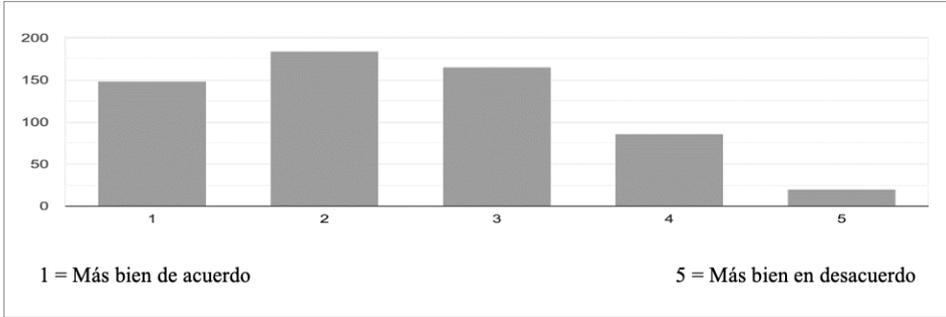
De las siguientes 5 características económicas del franquismo, ¿cuáles consideras que siguen hoy vigentes, y cuales no?



1. El intervencionismo del Estado sobre la economía.
2. El poder de la banca privada
3. Utilizar la proximidad al poder para hacer negocios.
4. La toma de decisiones sin mecanismos de control y transparencia.
5. Un sistema fiscal que privilegia a los ricos y gasta poco en inversión social

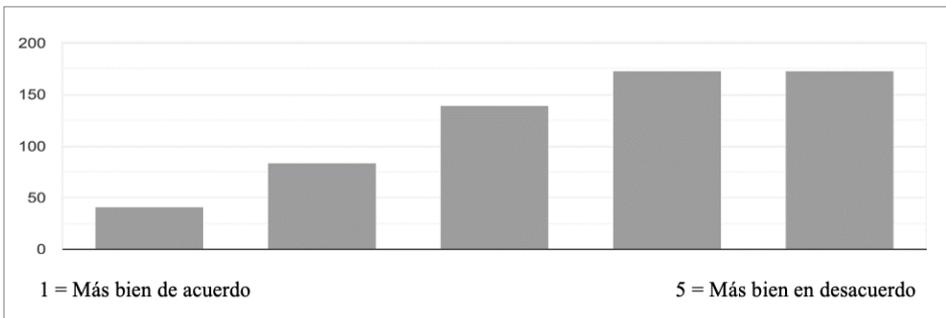
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La guerra civil y el franquismo autárquico colapsaron la senda de modernización económica y social del primer tercio del siglo XX, con lo que el desarrollismo de 1960-75 solo sirvió para recuperar la trayectoria perdida”.

604 respuestas



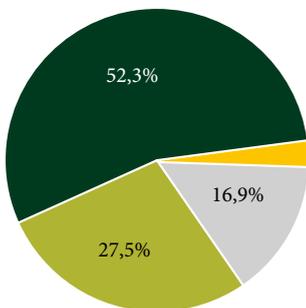
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “Durante la dictadura del general Franco se produjo un desarrollo económico y una transformación social que dejó al país listo para la democracia”.

611 respuestas



Completa la siguiente frase: “La participación de la mujer en el mercado de trabajo...”

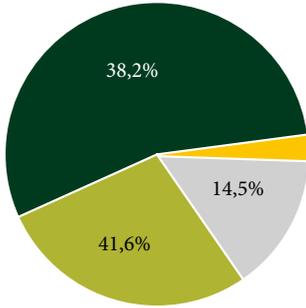
574 respuestas



- ...comenzó durante el desarrollismo de los años 1960-1970.
- ...se desincentivó durante la dictadura.
- ...ha crecido gracias al desarrollo económico y social tras la entrada en la UE.
- ...ha sido históricamente más alta de lo que refleja la estadística del INE.

Completa la siguiente frase: “El nivel de corrupción de la España actual es...”

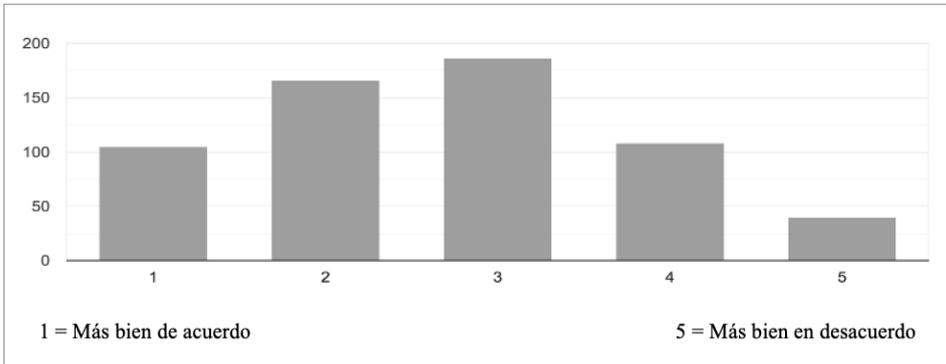
587 respuestas



- ...una herencia de franquismo.
- ...un resultado de las debilidades institucionales de la democracia
- ...un fenómeno consustancial al comportamiento de las sociedades
- ...un fenómeno propio de los países del sur de Europa

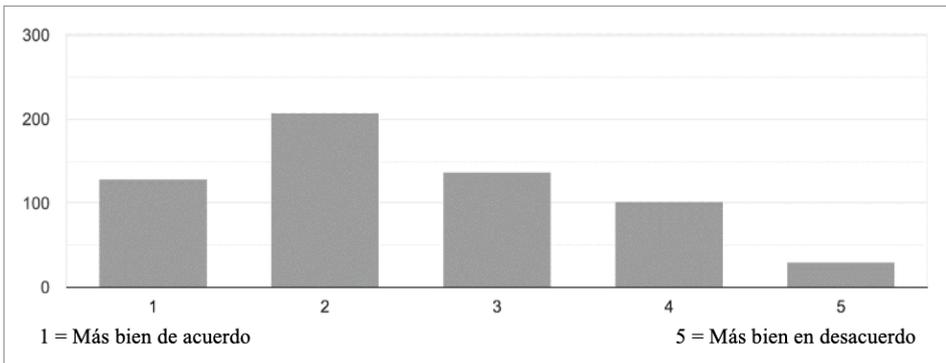
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La desigualdad económica y social era mayor en la España de 1979 que en la de 2018”.

606 respuestas



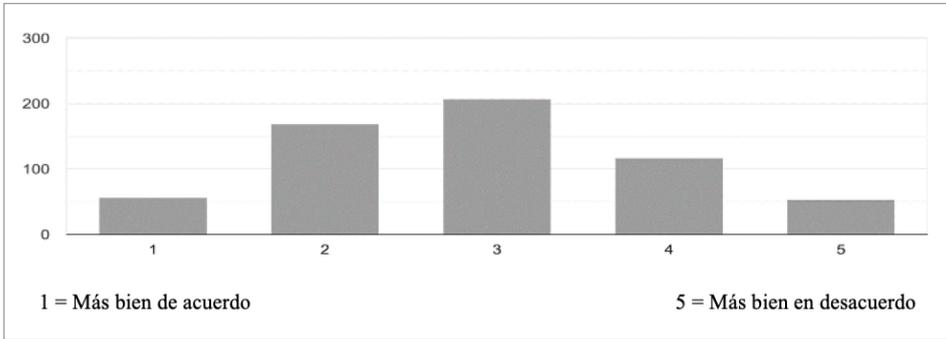
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La sociedad española tuvo que esperar a la democracia para lograr el desarrollo del Estado del Bienestar”.

607 respuestas



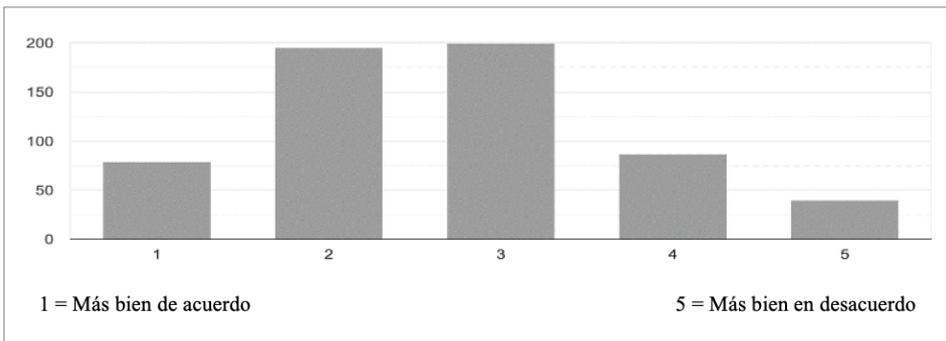
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “Los empresarios españoles siguen actuando como capturadores de rentas públicas, tal y como aprendieron bajo la dictadura”.

605 respuestas



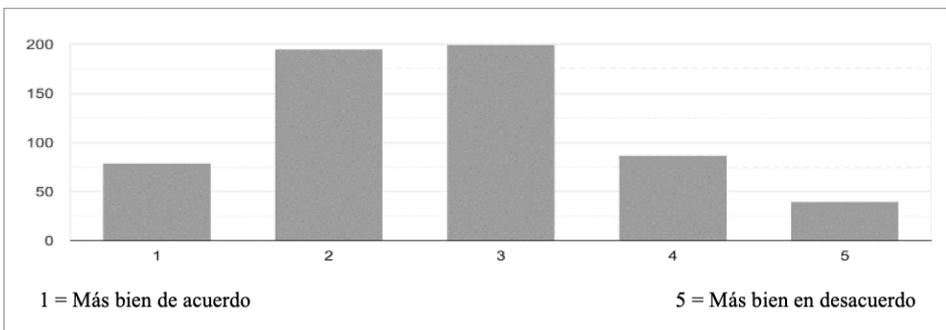
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “El mercado de trabajo español ha estado lastrado durante los últimos 40 años por el exceso de regulación que estableció el régimen franquista y que la democracia ha tardado en eliminar”.

600 respuestas



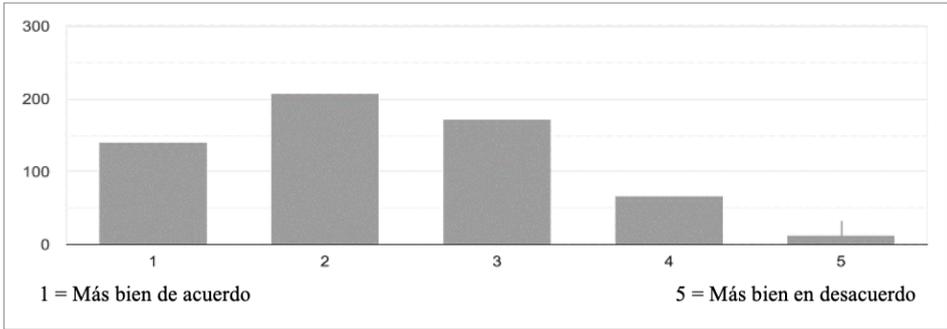
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La baja competitividad de la economía española en 2018 es una muestra de que no se ha hecho lo suficiente para transformar el modelo productivo anterior a la democracia”.

601 respuestas



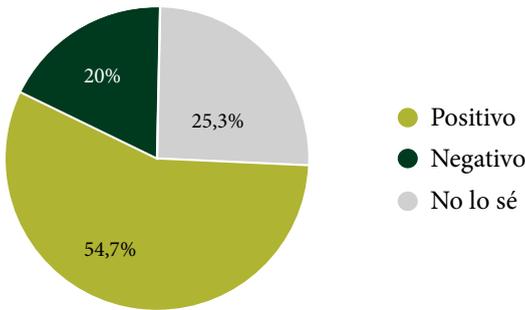
Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La democracia significó un proceso imparable de apertura de fr...mo típico de la economía franquista”.

601 respuestas



Completa la siguiente frase: “La creación de la España de las autonomías ha tenido un impacto sobre el desarrollo regional...”

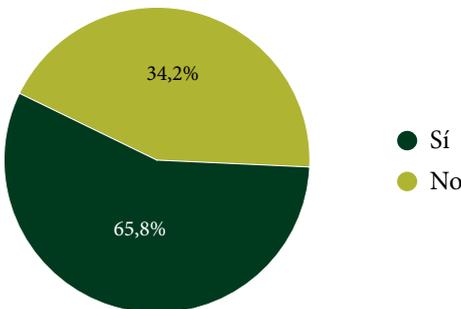
581 respuestas



Caso 3: La Gran Recesión

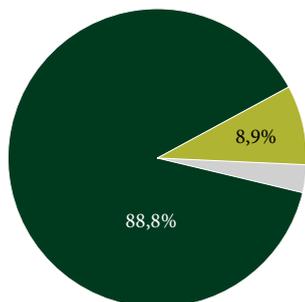
¿Tienes un recuerdo nítido del comienzo de la crisis?

612 respuestas



¿Sabes qué fue Lehman Brothers?

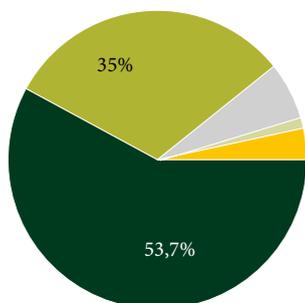
598 responses



- La oficina central de la Reserva Federal
- Una gran compañía que quebró en Estados Unidos en 2007
- Un producto financiero que facilitó la especulación financiera

¿Recuerdas que la crisis formase parte de las conversaciones de los adultos?

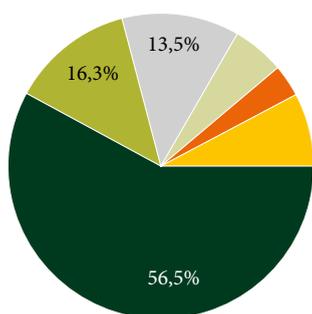
605 responses



- Sí, con mucha frecuencia
- Sí, con cierta frecuencia
- Sí, pero solo ocasionalmente
- No, nunca se habló de la crisis
- No lo sé/no lo recuerdo

¿Cuál crees que fue la principal causa de la gran Recesión en España?

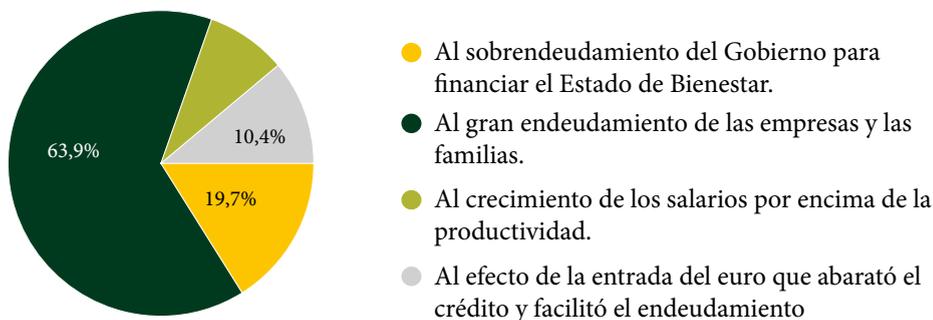
600 responses



- El estallido de la burbuja inmobiliaria
- La gestión de los bancos y cajas de ahorros
- La gestión del gobierno de España
- La política económica y monetaria de la Unión Europeas y del FMI
- La gestión del gobierno de España y del banco central Europeo.

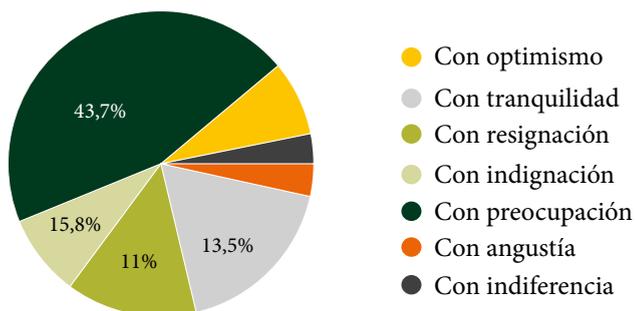
¿Una de las frases más repetidas para explicar la crisis fue: “Los españoles han vivido por encima de sus posibilidades” ¿A qué fenómeno se refería dicha expresión?

604 responses



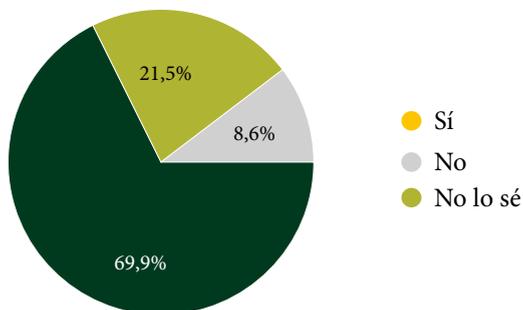
En tu entorno más inmediato (la familia) con cuál de estos sentimientos dirías que se vivió la crisis:

602 responses

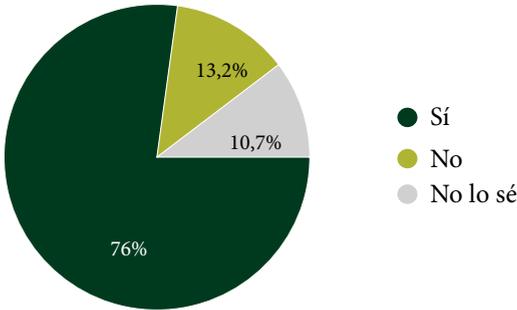


¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que perdiese su puesto de trabajo?

604 responses

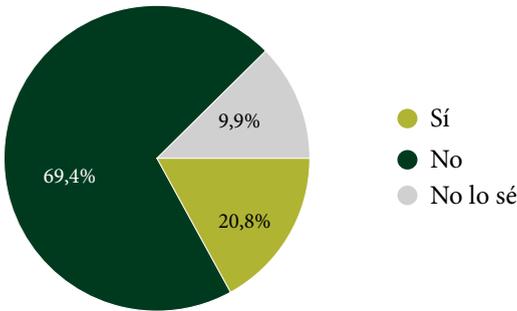


¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que haya conservado el trabajo, pero haya visto devaluado su salario o empeoradas sus condiciones laborales?



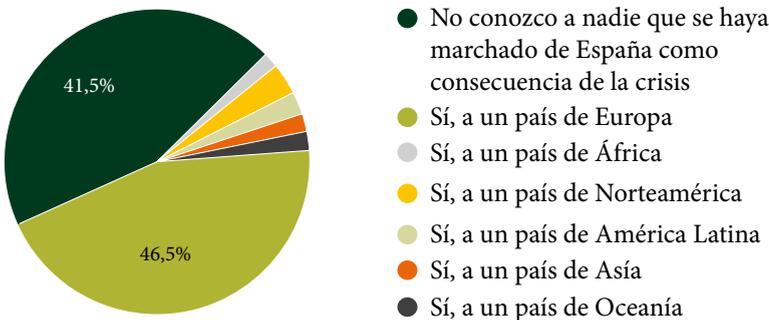
604 responses

¿Sabes de alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que se viese atrapado por la hipoteca y viviese la amenaza (ejecutada o no) de ser desahuciado de su vivienda?



607 responses

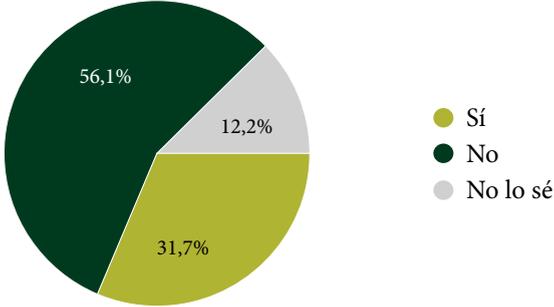
¿Conoces a alguien de tu entorno más próximo (familia, amigos) que haya marchado para buscar trabajo como consecuencia del desempleo ex...(si es más de uno elige el destino mayoritario)?



602 responses

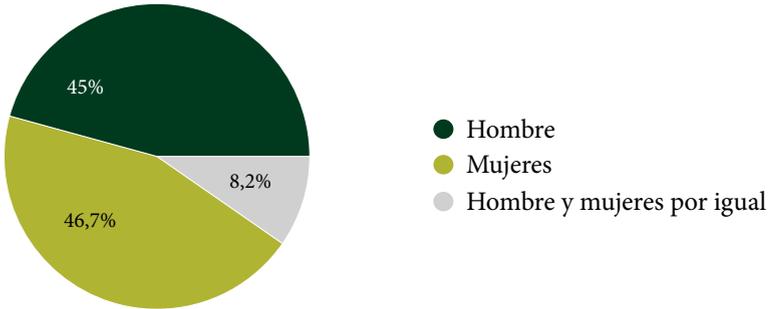
¿Conoces a alguien que haya tenido que renunciar a estudiar una carrera universitaria por problemas económicos?

606 responses



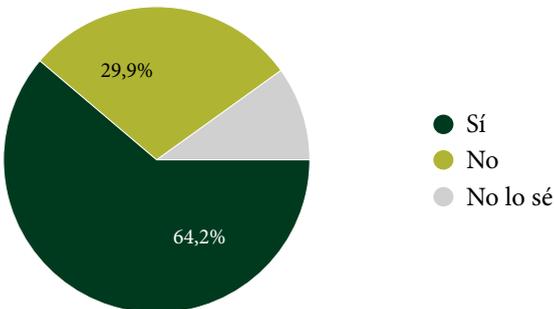
¿Quién se ha visto más negativamente afectado en el mercado de trabajo como consecuencia de la crisis?

595 responses



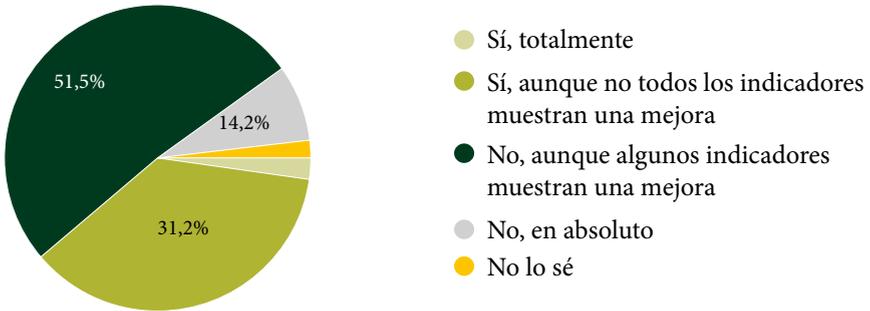
¿Conoces a alguien que se haya convertido en empresario y/o autónomo ?

606 responses



¿Crees que España ha salido de la crisis?

606 respuestas



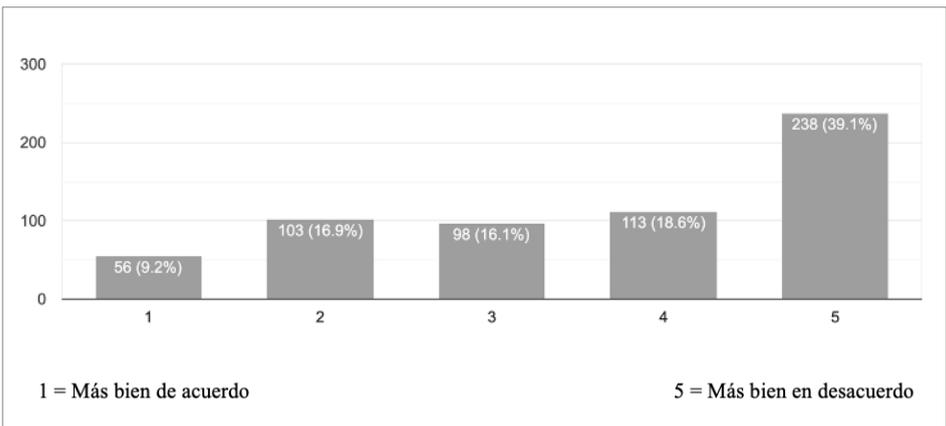
La crisis económica ha supuesto...

606 respuestas



Señala tu nivel de acuerdo con la siguiente frase: “La crisis económica y financiera me influyó a la hora de elegir el grado universitario que estoy cursando”.

608 respuestas



6.2. La historia familiar y las entrevistas a los abuelos como método para aprender historia de España

Pablo Díaz Morlán
Universidad de Alicante

6.2.1. Introducción

En la asignatura de Historia Económica de España que imparto en segundo curso de Economía de la Universidad de Alicante pido a los alumnos que lleven a cabo un trabajo de historia oral consistente en lo siguiente. Deben juntarse en grupos de cuatro y entrevistar a todas aquellas personas mayores que conozcan que les puedan hablar de épocas pretéritas de la historia de España. No hay límite en el número de personas entrevistadas, aunque es preferible que sean sus propios abuelos. De esta forma cada grupo logra entrevistar entre seis y diez personas como media y obtiene información de primera mano de la forma de vida de sus mayores. Una vez recogida la información mediante la grabación de entrevistas en profundidad (que pueden durar una, dos o más horas), deben sistematizarla y, en función de ella, elegir el tema concreto que van a desarrollar de entre los varios que les ofrezco, relacionados con la materia que imparto en las clases teóricas. Los más escogidos son las vivencias en la Guerra Civil, el mercado negro y el trapicheo de la posguerra, las costumbres, formas de vida y trabajo en el campo, las experiencias de emigración (más de la mitad de sus abuelos nacieron fuera de Alicante, sobre todo en pueblos de Andalucía, Extremadura y La Mancha), las mejoras sociales del desarrollo, la educación y el papel de la mujer. Después deberán exponer en clase los resultados, someterse a las preguntas de sus compañeros e incentivarlas, y finalmente presentar un trabajo escrito. Llevo varios años realizando este ejercicio de historia oral y estoy contento con los resultados. No exagero si digo que cuento en la provincia con cientos de abuelos agradecidos que por fin pueden contar sus vivencias a unos nietos que por primera vez se interesan por ellos. La experiencia para los alumnos resulta enriquecedora por partida doble, porque les sirve para acercarse a la realidad del franquismo y también para agudizar el sentido crítico ante la información sesgada que reciben. A pesar de las trampas de la historia oral, que conocemos bien, este tipo de práctica provoca la curiosidad y la inquietud intelectual de los alumnos por los hechos de nuestro pasado, que por primera vez pueden llegar a conocer de primera mano. Y enlaza con el movimiento conocido como *Student Engagement*, que se ha extendido por las universidades de medio mundo en los últimos tiempos¹⁴².

142. Catalán, E., y Etxabe, I. (2018), “El pasado en clave de presente. Historia Económica y ‘Student Engagement’”, en *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*, pp. 136-163.

6.2.2. Hipótesis y objetivos

Para fijar los objetivos y el método de trabajo que pretendo seguir a lo largo del cuatrimestre, parto de las siguientes tres hipótesis. En primer lugar, los alumnos sufren un absoluto desconocimiento de la historia reciente de España y de la provincia en la que viven la mayoría de ellos, Alicante. Esta aseveración no tiene por qué ser cierta en todos los casos ni se cumple en idéntica medida para todos los alumnos, pero contiene suficiente grado de verosimilitud como para ser adoptada como una simplificación de la realidad bastante ajustada a la verdad. En segundo lugar, la mayoría de los alumnos posee una visión sesgada de lo poco que creen conocer de la historia. Aquí campan a sus anchas en las mentes del alumnado unas cuantas ideas preconcebidas acerca de la II República y el franquismo que excluyen cualquier atisbo de matización y que sólo aceptan el blanco y el negro como colores que definen los hechos históricos. Curiosamente, o quizá no tanto, estos prejuicios parecen ser en Alicante distintos a los de otras provincias y regiones de España si atendemos a lo que el profesor Joseba de la Torre comentaba sobre sus alumnos de la Universidad Pública de Navarra en un trabajo reciente ¹⁴³. Donde el profesor De la Torre veía un sesgo favorable al franquismo en la memoria familiar de su alumnado, yo percibo año tras año una obvia y extendida inclinación favorable a la II República que, dicho sea sin exagerar, pues no resulta necesario, sataniza todo lo relacionado con el franquismo, metiendo en el mismo saco totalitario cuatro décadas de historia de España y poniendo bajo sospecha de fascismo cualquier tímido intento de insertar, siquiera, un leve matiz en un cuadro de tonos tan oscuros. Y la tercera hipótesis de la que parto para preparar esta práctica de historia oral es que los alumnos, por regla general, no se han molestado nunca por escuchar lo que sus abuelos tenían que contarles. Aquí, por supuesto, las circunstancias personales varían mucho, desde aquéllos que no cuentan con abuelos vivos a los que conviven con ellos, posibilitando esta cercanía un contacto asiduo que permite que surjan recuerdos y relatos familiares, pero a lo largo de los años he podido constatar que esta tercera hipótesis debe mantenerse, pues el caso mayoritario sigue siendo, curso tras curso, el del alumno que gracias a esta práctica descubre a sus abuelos como interlocutores privilegiados que tienen cosas muy interesantes que contar. Dicho descubrimiento es una constante en todos los grupos con los que he trabajado.

Partiendo de estas hipótesis, establezco los objetivos. Se trata ante todo de lograr que los alumnos se acerquen a la historia reciente de España mediante la interlocución con sus abuelos. De esa manera se consigue que perciban la realidad social del franquismo desde un punto de vista distinto al que han aprendido a través de la ma-

143. De la Torre, Joseba (2018), “Recuerdos y percepciones del pasado económico español como herramienta de aprendizaje”, *Investigaciones en Historia Económica. Su transferencia a la docencia*, pp. 179-207.

tería impartida en colegios e institutos, y de otras fuentes que demasiado a menudo se convierten en el origen principal de lo que creen conocer del pasado, como series y películas, *youtubers*, cómics e incluso, en raras ocasiones, libros. Pertrechados con los testimonios de sus abuelos, los alumnos pueden entonces comparar lo que creían saber del franquismo con aquello que vivieron sus familiares, y se convierten en observadores críticos de la realidad histórica. Así, por este camino, encuentran una manera de vivir la historia con una intensidad que rara vez habían experimentado antes.

6.2.3. Método

Empiezo haciendo una exposición a los alumnos sobre las hipótesis de partida que acabo de mencionar –y que ninguno de ellos discute– y les explico los objetivos. A continuación, ordeno la formación de pequeños equipos de entre cuatro y cinco personas (dependiendo del número total de alumnos que tenga), dando libertad para su composición. Después llegan las instrucciones generales sobre las entrevistas. Deben hacerlas con tiempo suficiente, llevando una lista de preguntas y objetivos, pero dejando a sus abuelos que se expresen larga y libremente, creando un ambiente propicio para una conversación distendida en la que podrán brotar todas las anécdotas que sus familiares recuerden. Las entrevistas pueden realizarse a cada abuelo por separado para que se sientan más libres a la hora de hablar, pero también es cierto que las realizadas a dos abuelos a la vez dan mucho juego, porque se mezclan narraciones que no siempre coinciden, lo que pone en evidencia ante los alumnos las trampas de la memoria (que siempre es personal e intransferible). Por supuesto, deben ser grabadas para que luego el alumno tenga el material completo a su disposición. Mi labor a lo largo de esta etapa del trabajo consiste en acompañar a los alumnos mediante tutorías, haciendo un seguimiento a corta distancia de sus avances y tratando de solucionar los problemas con que van tropezando por el camino. Tras una primera tutoría introductoria, suelo citar a la segunda tras la realización de las entrevistas. Este es el momento en que deben escoger el tema concreto a desarrollar, en función de la información recogida de sus abuelos. Esta es la relación de temas que les ofrezco:

- Condiciones de vida durante la Guerra Civil; condiciones de vida en la postguerra.
- Mercado negro.
- Condiciones de vida en el campo; comparación con la ciudad.
- Desarrollo económico en las décadas de 1950 y 1960; mejora de las condiciones materiales de vida (empleos, sueldos, electrodomésticos, coche, vacaciones, ...).
- Procesos de inmigración y emigración.
- Evolución de los derechos y las condiciones de vida de la mujer.
- Cómo se vivió la transición a la democracia.
- Evolución de las condiciones de vida en otros países (comparación con España).

A partir de aquí, se trata de establecer la estructura de cada trabajo y luego proceder a preparar las exposiciones. Doy plena libertad a los alumnos en las exposiciones, imponiendo muy pocas normas y restricciones. Deben durar media hora y luego los que exponen tienen que someterse a las preguntas de sus compañeros, cuya calidad incentivo con puntos positivos. Los que exponen también ganan nota si logran incentivarlas, y en general valoro la originalidad tanto como la correcta exposición de las ideas fundamentales y las conclusiones a que hayan llegado. He presenciado, en algunos casos verdaderamente originales, auténticas obras de teatro con alumnos vistiendo los trajes de sus abuelos, y concursos con premios a las mejores intervenciones. Como regla general, los alumnos traen a clase desde fotografías de época a billetes de banco y cartillas de racionamiento guardadas por sus abuelos, pasando por útiles del campo, libros antiguos, herramientas y un sinfín de recuerdos familiares.

Toda esta planificación exige esfuerzo y horas. Para dar una idea de lo que supone voy a utilizar el ejemplo de este año. La desagradable insistencia de la pandemia en permanecer entre nosotros ha obligado a mantener el sistema de clases dual, con el resultado de hallarme en el aula con la compañía de unos pocos alumnos y la mayoría asistiendo a clase desde la comodidad del sofá de su casa. Esta situación anómala me ha obligado a tomar algunas decisiones con vistas a que la práctica de historia oral basada en entrevistas a los abuelos se pudiera llevar a cabo. Entre ellas, que todas las tutorías y las exposiciones fueran presenciales, para amarrar un mínimo contacto personal con los alumnos y de éstos con la universidad. Este año he impartido docencia a un total de 80 alumnos distribuidos en dos grupos de 2º de Economía. En total se han conformado 18 equipos de 4-5 alumnos, 9 por cada grupo. Con cada equipo he tenido cuatro tutorías, lo que da un total de 72 tutorías de entre media hora y una hora cada una. Así que el esfuerzo que hay que dedicar a este ejercicio, si se pretenden alcanzar los objetivos marcados, es bastante considerable. Los temas más elegidos, que nunca fallan, han sido los de la evolución de los derechos y las condiciones de vida de la mujer, el mercado negro, las condiciones de vida en el campo y los procesos migratorios, lo que no puede sorprender en una provincia caracterizada por una alta proporción de población no autóctona, en la que más de la mitad de los mayores de 60 años ha venido de fuera.

6.2.4. Resultados

Al margen de los resultados puramente académicos y científicos, hay uno que se repite cada año y que conviene resaltar. Se trata de una consecuencia personal para cada alumno que sirve para realzar la importancia de este ejercicio de historia oral. La gran mayoría de los alumnos comenta, tanto en sus exposiciones como en posteriores charlas informales, lo mucho que les ha llamado la atención la dureza de las condiciones de vida de sus abuelos, tantos hombres como mujeres: la falta de educación, el omnipresente trabajo desde edades muy tempranas, la lucha permanente por salir adelante, la llamativa falta de propiedades y comodidades y la escasez de tiempo

de ocio si se mide con parámetros actuales. Y, sin embargo, los alumnos constatan en sus abuelos la gran alegría de vivir, la falta de rencor y la práctica ausencia de sentimientos negativos hacia la vida. Todos ellos se quedan sorprendidos, además, cuando constatan que los testimonios de sus abuelos contradicen lo que creían saber de la época en cuestiones relevantes como el papel de la mujer, las costumbres o la represión durante la Guerra Civil y el franquismo. Por poner nada más que un ejemplo, aunque bastante significativo, muchos alumnos descubren - ¡no lo sabían porque nadie se lo había dicho nunca! - que el pariente asesinado no lo fue por la represión franquista posterior a la guerra sino durante la contienda. Como es sabido, Alicante fue republicana durante todo el conflicto, así como la mayoría de los pueblos castellano-manchegos y andaluces de donde proceden los abuelos de los alumnos, por lo que sus víctimas familiares lo fueron en la retaguardia republicana. En definitiva, comprueban por primera vez que a sus familiares los mataron los “buenos”. De hecho, ha ocurrido en numerosas ocasiones que en un mismo equipo se han encontrado un alumno con un bisabuelo asesinado por milicianos (socialistas o anarquistas) y otro con un bisabuelo asesinado por tropas franquistas. Esta coincidencia les hace recapacitar sobre la información recibida hasta la fecha, abriéndose a la posibilidad de añadir matices que expliquen la historia mejor que los mitos falsificadores que dividen los conflictos en buenos y malos.

Más allá del mencionado aspecto enriquecedor en el plano personal de los alumnos, este ejercicio de historia oral sobre el franquismo depara resultados muy interesantes para la mejor comprensión de la época tanto para el alumno como para el profesor. Los alumnos y las entrevistas a sus abuelos sirven de recurso de gran importancia para extraer información valiosa sobre la realidad social del franquismo. A continuación, expondré algunos de los hallazgos que más se han repetido en estos últimos seis años de experiencia acumulada, ordenándolos atendiendo a cada uno de los siete temas más escogidos por los alumnos.

6.2.4.1. Primer franquismo

Lo primero que llama la atención de la práctica generalidad de los trabajos que se centran en el primer franquismo es la fenomenal expansión de la economía sumergida como método habitual de supervivencia de una gran masa de población española. La verdad de los presupuestos familiares se aleja de los datos de PIB y salarios aparentemente reales que se manejan para esa época, pues una buena parte de las fuentes oficiales empleadas en su elaboración se basan en las estadísticas originadas en las instituciones del Estado franquista, alejadas de la realidad social. Destaca en especial la extensión del trabajo a domicilio desde fechas tempranas, tanto la originada por los encargos de las fábricas de los pueblos de la provincia, especializada en sectores como el calzado o el juguete –que experimentarán un gran desarrollo en la década de 1960 pero que ya contaban con una importante presencia en la de 1940-, como la de

más sencilla relación entre proveedor y cliente que sólo requería de la presencia en el hogar de una máquina de coser¹⁴⁴. Los alumnos quedan habitualmente impresionados por la insistencia de sus abuelos en la búsqueda de la supervivencia mediante la suma de esfuerzos de todos los miembros de la familia, remarcando la temprana edad media en que se empezaba a trabajar –a los 9 ó 10 años, pero en algunos casos, nada extraordinarios, a los 6–, y la dureza y duración de las jornadas.

6.2.4.2. Mercado negro

Dentro del periodo de la autarquía, de entre los diversos temas que pueden desarrollarse destaca el del mercado negro y el trapicheo en general. Ocupa una parte relevante de la memoria de los abuelos, que captan de inmediato la atención de los nietos cuando les narran las peripecias que se veían obligados a hacer para obtener algunos ingresos extra imprescindibles para salir adelante. Son muy pocos, aunque los hay, los testimonios sobre grandes estraperlistas que hicieron su fortuna con el mercadeo de bienes de primera necesidad. Son legión, en cambio, los que hablan acerca de la generalizada ocultación de cosechas, la extensión del trueque, los viajes entre pueblos y ciudades para comerciar con alimentos, las idas y venidas a los molinos para moler el grano por las noches o el permanente juego al escondite con la Guardia Civil. Una buena parte de la población española, sobre todo la rural, se vio envuelta durante la década de 1940 en este tipo de actividades ocultas. La intervención del Estado a través del Servicio Nacional del Trigo con el teórico propósito de evitar el desabastecimiento, además de provocar un desastre (anunciado) en la producción de alimentos, forzó a esa población a violar la ley y la convirtió en poco menos que delincuente.

Dentro de ese esquema aberrante se produjo la inevitable corrupción de las autoridades. Aquí los testimonios son muy ricos por su diversidad, ya que se encuentran aquéllos que recuerdan el pago obligado de la parte correspondiente a la Guardia Civil del pueblo como los que tienen grabada en su memoria la noche en el cuartelillo por haber sido sorprendidos en plena actividad clandestina, o aquéllos que rememoran dos pagos consecutivos antes de obtener las ganancias del trapicheo: a los guardias y al maquis de la serranía cercana. Fuera cual fuera la actitud en cada caso, de la mayoría de los testimonios asoma la casi definitiva certidumbre de que las autoridades cerraron los ojos ante la magnitud que adquirió el fenómeno del mercado negro, adoptando un comportamiento permisivo en la mayoría de las ocasiones, tanto porque se daban cuenta de la relevancia del trapicheo en las estrategias de

144. Entre 1946 y 1975, la empresa guipuzcoana Alfa vendió en España un total de dos millones de máquinas de coser. Iza Goñola, Francisco Javier (2003), *Alfa, ¿una empresa en su tiempo?*, Vitoria, Universidad del País Vasco, tesis doctoral, apéndice 10.

supervivencia de las familias –un elemento más, como el del trabajo duro de todos sus miembros– como por su participación en él. En algunos testimonios, además, se intuye que dicha permisividad emanaba de altas instancias del régimen¹⁴⁵.

6.2.4.3. Educación

Los testimonios recabados de sus abuelos captan la atención plena de los alumnos en lo que se refiere a los símbolos exteriores del régimen adoptados por las escuelas, como los retratos de Franco o la obligatoriedad de cantar el Cara al Sol (con recuerdos divergentes, muy alejados de la unanimidad en este aspecto concreto), así como la presencia constante de la religión o la separación entre sexos. Pero lo que les llama más poderosamente la atención es el abandono de la escuela debido a la necesidad de empezar a trabajar a edades muy tempranas. Son habituales los recuerdos que certifican muy pocos años de escolarización, en ocasiones sin tiempo suficiente para leer y escribir, unas enseñanzas que muchos no lograron aprender de niños y que ni siquiera de mayores lograron dominar del todo. Resulta llamativo el número de abuelos, y sobre todo abuelas, que únicamente saben escribir su nombre y que se muestran incapaces de leer un texto corto. No son mayoría, pero sí una minoría abultada que las estadísticas oficiales de alfabetización, de ayer y de hoy, parecen ignorar.

6.2.4.4. Emigración

Alicante es una provincia marcada por la recepción de inmigrantes durante toda la época del franquismo. La mayoría de los alumnos posee raíces en otros lugares del territorio nacional, sobre todo Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, pues sus abuelos nacieron en pueblos de la España rural y vivieron el éxodo sufrido durante el desarrollismo. A ello hay que añadir, además, que el 15% de la población alicantina actual, y un porcentaje similar de estudiantes, tiene padres no españoles como consecuencia de la llegada masiva de extranjeros en la primera década del siglo XXI. Se trata de jóvenes, hoy de unos veinte años, que vinieron a España con muy poca

145. Resulta pertinente remarcar aquí la importancia de que los alumnos comparen los testimonios recibidos de sus abuelos con lo que sabemos de la autarquía y el mercado negro. Por ello, se les facilita una mínima base bibliográfica que se centra en las publicaciones más destacadas de algunos historiadores económicos, que además son profesores de esta asignatura en la Universidad de Alicante; por ejemplo, Barciela, Carlos y López, Inmaculada (2003), “El fracaso de la política agraria del primer franquismo, 1939- 1959. Veinte años perdidos para la agricultura española”, en Barciela, Carlos (Ed.). *Autarquía y mercado negro. El fracaso económico del primer franquismo, 1939-1959*. Barcelona: Crítica, pp. 55-93.

edad o que nacieron aquí, que se sienten españoles y que mantienen un contacto cada vez menos estrecho con la tierra de origen de sus familiares, pero que conocen de primera mano experiencias de emigración que resultan enriquecedoras para la clase en su conjunto. Por ello este tema es uno de los más escogidos, y siempre procuro que tiendan hacia la comparación de vivencias distintas. Los resultados son muy interesantes porque a través de testimonios tan diversos se perciben los mismos motivos para viajar a otro país (más oportunidades de progresar, y sólo ocasionalmente una mayor libertad social y política), idénticas estrategias de emigración (seleccionar el destino en función de la estancia previa de un familiar), y similares problemas de integración y rechazo, que trascienden las diferencias culturales, religiosas o raciales. Resulta llamativa la constatación de que, aun aquéllos que han sufrido alguna experiencia de racismo, hablan en términos muy positivos de la población autóctona y se muestran satisfechos de la decisión de emigrar. Al margen de la tierra de origen, es prácticamente unánime el sentimiento de los padres y abuelos de los alumnos, y también de estos mismos cuando lo han vivido, de agradecimiento a España por haber posibilitado que les diera la oportunidad de mejorar su vida.

6.2.4.5. Desarrollismo

La gran mayoría de los testimonios coinciden. La década de 1960 fue vivida por los abuelos de los alumnos como una época de gran prosperidad que mejoró su nivel de vida y les permitió crear una familia y progresar, pues había trabajo abundante para todos. En muchas ocasiones se identifica a todo el franquismo con esta etapa de crecimiento, olvidando –de manera un tanto incongruente– las penalidades y dificultades previas, y se encuentra muy extendido el tópico tan conocido de que “con Franco se vivía mejor”.

Por otra parte, el ascenso a la clase media y la mejora del nivel de vida de una parte importante de la sociedad española en estos años llevó aparejada la adquisición de bienes de larga duración, desde un piso en propiedad hasta automóvil y electrodomésticos. Más allá de los habituales signos de estatus como el coche propio o, en su momento, el aparato de televisión –que se compartía típicamente con el vecindario, sobre todo en los pueblos, abriendo las puertas del hogar para que los vecinos pudieran disfrutar en buena compañía de las emisiones televisivas–, es significativo el papel desempeñado por la lavadora en la vida de muchas mujeres españolas que acostumbraban a socializar en los lavaderos municipales, y que dejaron de hacerlo al adquirir el nuevo electrodoméstico, pues seguir necesitando el lavadero ponía en evidencia que la usuaria sufría de escaso nivel de renta. Todavía ahora, cuando los lavaderos, restaurados, forman parte del patrimonio cultural de los pueblos, puede encontrarse en la tarea de limpieza de la ropa a alguna mujer que se apresura a aclarar al visitante que tiene lavadora en casa, pero que acude para disfrutar del frescor del agua.

6.2.4.6. Mujer

Y a través de los lavaderos y su papel social llegamos al tema de la mujer durante el franquismo. Los alumnos comprueban a través de las entrevistas a sus abuelas que, como es sabido, el papel social de la mujer sufrió un retroceso e intentó limitarse al cuidado del hogar y de los hijos, siendo típico el caso de la mujer que trabajaba sólo hasta el momento de contraer matrimonio. A partir de esta constatación, no obstante, asoman matices interesantes acerca de la verdadera influencia social de la mujer y de la evolución de sus derechos y visibilidad. Las mujeres españolas construyeron nichos de poder que recuerdan a los que ha estudiado la autora marroquí Fátima Mernissi para las sociedades islámicas. Se trata de herramientas, empleadas por aquellas mujeres que viven en sociedades donde legal y culturalmente no tienen capacidad para ocupar puestos elevados de responsabilidad, para demostrar su capacidad de influencia a través, por un lado, de los hijos y los maridos, y por otro, mediante la red de alianzas tejida con otras mujeres en ambientes donde los hombres son excluidos¹⁴⁶.

6.2.4.7. Transición

En los dos últimos años he añadido este nuevo tema y está teniendo buena aceptación. Los abuelos entrevistados coinciden en su mayoría en manifestar su aprecio por el nuevo ambiente de libertad, pero también hablan a menudo de sus temores ante los cambios. Muchos cuentan sus grandes expectativas ante la llegada del nuevo régimen democrático, y no son pocos los que confiesan su frustración al verse truncadas. Aunque minoritaria, asoma con fuerza en numerosas ocasiones la nostalgia por el régimen anterior (de nuevo el manido tópico de que “con Franco se vivía mejor”), pero en general predomina la moderación y la constatación de que sus vidas no se vieron muy alteradas. Siguieron haciendo lo de siempre, sin apenas variación, que consistía en trabajar duramente para salir adelante y mejorar sus condiciones de vida.

6.2.5. Conclusiones

La experiencia de historia oral del franquismo que acabo de explicar puede englobarse dentro de la corriente general de *Student Engagement* que he indicado en

146. Mernissi, Fatima (2002), *El harén político. El Profeta y las mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo; (2003), *El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio*, Barcelona: Icaria; (2007), *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

la Introducción. Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje mediante una exposición y un trabajo desarrollados a partir del material que obtienen de las entrevistas a sus abuelos, que les informan acerca de cómo vivieron el franquismo atendiendo a diversos temas concretos. Por este camino los alumnos se interesan en la realidad histórica de sus familiares y llegan a conocer de primera mano y muy de cerca la historia reciente de España. Los resultados obtenidos pueden calificarse de muy positivos. Por lo que me llega cada año de los alumnos, tanto por cauces formales (encuestas de satisfacción con la asignatura), como informales (charlas directas con ellos), creo poder afirmar que muestran un alto grado de satisfacción, tanto por los saberes adquiridos como por la experiencia personal. Además, los resultados pueden servir para mejorar el estado actual de nuestro conocimiento de la historia del franquismo en aspectos tan esenciales como el funcionamiento real del mercado negro, la relevancia de la economía sumergida, el papel social de la mujer, el mundo del trabajo, las condiciones de vida en el campo o los procesos migratorios. Me queda por desarrollar un método efectivo que sirva para dar mayor visibilidad a todos los testimonios recogidos.

6.3. También hacemos historia (propuesta didáctica). La historia oral como herramienta para comprender la historia económica

*We make history too (didactic proposal).
Oral history as a tool for understanding economic history.*

María Gómez Martín
Universidad de Cádiz

Damián Copena Rodríguez
Verónica Cañal Fernández
Gabriel Pruneda
Universidad de Oviedo

6.3.1. Introducción

En la actualidad uno de los retos cotidianos para el profesorado universitario consiste en captar la atención de su alumnado y contribuir a que su implicación en el proceso de aprendizaje sea proactiva. Esta tendencia aumenta en las asignaturas vinculadas a la disciplina histórica, en donde, en los últimos años diversas investigaciones (Lévesque, 2008; Henríquez 2009; Plá, 2011; Ibáñez–Etxebarria, Gillate y Madariaga, 2015) han identificado la desmotivación que sufren los estudiantes durante su aprendizaje —que consideran irrelevante y memorístico—. Este distanciamiento entre el conocimiento histórico y las generaciones futuras genera entre los docentes un desafío ante el que se esfuerzan en «promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje» (Meneses, González–Monfort y Santiesteban, 2019: 258–59), intentando acercar a los receptores el contenido de las asignaturas vinculadas a la disciplina histórica y que, de esta forma, la conviertan en un elemento significativo que contribuya a formar su pensamiento crítico y su conciencia histórica (Rüssen, 2007). En estas circunstancias, autores como Joan Pagès (2009) trasladan al docente la posibilidad de mediar en el proceso de «enseñanza–aprendizaje» e invitan al profesorado a proponer iniciativas que motiven a sus estudiantes y les incite a participar de la construcción de la narración histórica en el acopio de fuentes, estructurar la información, comprender los procesos históricos o argumentar sus conclusiones.

Es, por tanto, en este marco en el que nos encontramos —especialmente desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, en el que se refuerza la implicación del alumnado en su propio proceso formativo mediante el peso que adquieren las competencias como estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Riesco, 2008)—, donde consideramos necesario que los docentes aprovechen las oportunidades que ofrecen las metodo-

logías historiográficas —así como cualquier otro tipo de instrumentos que brinde la sociedad actual, inserta en múltiples redes dominadas por la tecnología y la información— para involucrar al alumnado mediante diferentes propuestas de acción, no solo en la asignatura sino en la labor investigadora que se esconde detrás de los materiales objeto de estudio.

De esta forma, durante el curso académico 2019–2020 se puso en marcha un proyecto de innovación piloto que en el curso actual se desarrolló dentro del programa de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo bajo el título: “Nosotr@s hacemos historia. La historia oral como herramienta para comprender la Historia Económica” (Ref. PINN–20–A–77). El proyecto, que ha continuado en el curso 2020–2021 engloba actualmente a los cuatro grupos que conforman la asignatura de Historia Económica y Social de los grados en Turismo y en Comercio y Marketing de la Universidad de Oviedo con un doble objetivo multinivel. Por un lado, como discentes que son, motivar su interés por el estudio de la asignatura, pero por otro, como los investigadores en los que puntualmente se convirtieron, concienciarles del alto grado de interés historiográfico que tiene el estudio de la sociedad actual.

6.3.2. Marco teórico

Este proyecto se basa en las teorías enmarcadas dentro de la corriente pedagógica denominada constructivismo, por la cual se entiende que el aprendizaje debe ser un proceso personal y de carácter interno (Fosnot, 1996; Duffy y Cunningham, 1996). En este contexto, el profesorado no debe convertirse en la única fuente proveedora de información, sino que debe actuar como un intermediario del conocimiento, facilitando los medios y las herramientas para que el estudiantado sea capaz de acceder a este mediante la resolución de problemas reales, la experimentación o la corrección de errores (Savery, Duffy y Wilson, 1996). Así, el sujeto (alumno) aprende mediante la construcción de nuevas ideas o conceptos que se edifican sobre un conocimiento previo —vivencias propias, recuerdos o representaciones sociales (Henríquez, 2009)— o bien mediante situaciones que experimenta.

Día a día, los medios y sistemas de aprendizaje, condicionados por la nueva sociedad del conocimiento, cambian y progresan, por lo que en esta evolución constante el docente debe estar preparado para adaptar sus herramientas y metodologías a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes acostumbrados a generar redes de conocimiento y de intercambio de información a través de las nuevas tecnologías (Siemens, 2005). Una tendencia que, dentro de la óptica conectivista, reconoce la importancia que juega el papel humano para inmiscuirse en un proceso continuo de reciclaje y formación.

De esta forma, tanto desde la teoría pedagógica como desde la experiencia práctica, se exige al docente que adapte la transmisión de conocimiento a las nuevas condiciones, así como que amplíe sus fuentes de información y comprenda que el aprendizaje proviene tanto de la tenencia de experiencias propias como de la transmisión

de información extraída de las ajenas. Esta postura nos convierte en contenedores de información y eleva el concepto de *know-where* hasta posicionarse junto a los tradicionales *know-how* y *know-what* (Siemens, 2005). Así, el alumnado no solo tendrá un importante flujo de información proporcionada por el propio desarrollo de la asignatura, sino que también se le prepara para saber dónde buscar los recursos más adecuados que satisfagan sus necesidades (Hernández Serrano y Fuentes, 2011).

La realidad, de una u otra manera se impone, y, en este caso, la interpretación del conectivismo como enfoque constructivista conduce a la implementación de métodos pedagógicos proactivos (Chickering y Gamson, 1991). En este sentido, las posibilidades que ofrece la experimentación —aprender—aprendiendo— son múltiples y variadas: el aprendizaje basado en problemas (Boud y Feletti, 1998), el aprendizaje por descubrimiento (Barrón, 1997) o el aprendizaje colaborativo (Stahl, Koschmann, y Suthers, 2006; Strijbos y Fischer, 2007; Bruffee, 1999). Además, también lo son las herramientas de las que disponemos: el uso de las nuevas tecnologías (Badía y García, 2006; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Hernández Martín y Recamán Payo, 2012), de estrategias de gamificación (Prieto Martín *et al.*, 2014) o, como es el caso que nos ocupa, de la Historia Oral (Schwarzstein, 2001; Benadiba y Plotinsky, 2009; Fuentes, 2014 y 2015).

De una u otra manera, y al margen de adaptarse en mayor o menor medida a las distintas ramas del conocimiento, todos los métodos de aprendizaje activo comparten una misma premisa: la necesidad de que el alumnado se implique en todas las fases del proceso formativo bien introduciendo nuevas herramientas, aplicando teorías-prácticas de psicología conductista, empleando innovadoras estrategias didácticas o creando actitudes motivadoras en el alumnado respecto a los contenidos de estudio.

En este marco, y partiendo de la base que nos encontramos ante una asignatura vinculada a la Historia económica, optamos por adoptar las palabras de Gloria Núñez (1990: 53) cuando indica que el uso de las fuentes orales para la enseñanza de la disciplina, no solo «colabora en el cumplimiento de los objetivos y contenidos de la asignatura», sino que también influye en el hecho de que el estudiante «desarrolla mayor interés y motivación hacia la historia, pues experimenta mayor implicación psicológica con la vida del pasado».

6.3.3. Propósito del estudio e hipótesis de trabajo

Desde este punto de vista, son cuatro los objetivos principales que motivaron la implementación del proyecto que nos ocupa:

O1: Motivar la participación de los estudiantes. Tal y como recoge la literatura mencionada, al principio del curso se pudo constatar la escasa motivación del alumnado hacia una asignatura que, en la mayoría de los casos, es considerada «aburrida, tediosa e inabarcable». El alumnado, de forma generalizada, parte de una conside-

ración positivista de la Historia en la cual la memorización de nombres, fechas y acontecimientos es la forma más adecuada para su superación. Ante esta situación, se pretendió innovar en una de las múltiples formas a través de las que el alumnado accede al pasado, haciéndole participe de la construcción de la propia narración. De esta forma, además de motivar su interés por los contenidos de la asignatura se le muestran las distintas herramientas, «tan educativas y eficientes como las tradicionales» (Santos Escribano y Santos Burgaleta, 2011: 3) que existen para acercarse al pasado.

O2: Dar a conocer los procedimientos metodológicos de una investigación histórica basada en fuentes orales *ad hoc*. De este modo, se pretende fomentar la motivación del alumnado mediante el diseño de un recurso didáctico que resulte original y atractivo y unas prácticas que complementen el sistema expositivo tradicional. La intención es, atendiendo a las palabras de Carlos Fuertes (2015: 8), «lograr un aprendizaje más significativo de la materia». Para ello, se propone una actividad que permita un análisis profundo a lo largo de todo el semestre, adaptando un proyecto de investigación con fuentes orales a la realidad educativa (Schwarzstein. 2001).

O3: Incorporar los procesos históricos–económicos más cercanos en el tiempo (generaciones anteriores) y en el espacio (su propia región) que se alejan del eje principal de la guía docente. De esta forma, el alumnado podrá comprender cómo procesos a gran escala —vistos en el temario de la asignatura— no son tan lejanos ni independientes a las cuestiones diarias que les rodean. En este sentido, acontecimientos como la crisis financiera desencadenada entre 2007–2008 y las consecuencias derivadas de las distintas medidas de recuperación —precariedad laboral, descenso de los salarios, techo de cristal o los movimientos de población— que se estudian en el último tema de la asignatura, afectan directamente a su realidad.

Se procura así que el alumnado conozca su entorno en profundidad —basándose en conocimientos previos, dictados y aprehendidos por asociación— y comprendan, con todas las herramientas disponibles a su alcance, el mundo que les rodea.

O4: Implementar, finalmente, el conjunto de competencias básicas necesarias para superar con creces aquellas exigidas para la obtención del título de Grado. Entre los resultados de aprendizaje de la asignatura Historia Económica y Social se encuentra en lugar prioritario el desarrollo de los estudiantes de «su capacidad de análisis, así como de búsqueda y tratamiento de las fuentes de información necesarias para consolidar y elaborar cualquier estudio o indagación que su profesión le requiera», tal y como se indica en la guía docente de la asignatura. Igualmente, entre las competencias específicas se remarca la necesidad de que el estudio de la asignatura «aporte un bagaje con el que podrá comprender la importancia del entorno económico y social en su aplicación a la solución de los problemas» que afectan a una sociedad cada vez más globalizada y en la que las relaciones son cada vez más complejas. Esta mejor comprensión de su entorno contribuirá a su formación como ciudadanos críticos y responsables (Pagès, 2009).

Igualmente, el proyecto desarrollado se considera una herramienta adecuada para implementar el acceso a la consecución de las competencias generales y específicas de cada uno de los grados en los que se desarrolló¹⁴⁷.

En definitiva, y a la vista de los objetivos perseguidos, con la implementación del proyecto «Nosotr@s hacemos historia», también se pretende responder a las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: La colaboración del alumnado en proyectos de innovación docente fomenta el grado de implicación con la asignatura y de asimilación de la materia, obteniendo unos resultados superiores a la calificación media del curso.

H2: La participación en un proyecto de investigación basado en fuentes orales permite mejorar la opinión del alumnado acerca de la asignatura y del trabajo del historiador.

H3: La realización de entrevistas y cuestionarios acerca de un tema concreto, sirve al estudiantado para desterrar mitos sobre los temas planteados y les ayuda a fijar objetivos a medio-largo plazo sobre sus propios intereses.

H4: La cooperación en un proyecto de estas características facilita la adquisición de las competencias exigidas para la obtención del Grado.

6.3.4. Características de la muestra

6.3.4.1. Contexto general de la experiencia

La asignatura Historia Económica y Social (6 créditos) donde se realizó este proyecto, está incluida como materia obligatoria en el segundo semestre del primer curso de los grados en Turismo y en Comercio y Marketing de la Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales “Jovellanos”, perteneciente a la Universidad de Oviedo. Dentro de sendos grados esta asignatura está destinada a aportar una perspectiva económica y social de la narrativa histórica desde el siglo XVI hasta nuestros días.

Desde el punto de vista metodológico, la asignatura está dividida en tres secciones: clases teóricas expositivas (12 sesiones), prácticas de aula (12 sesiones) y tutorías grupales (4 sesiones).

Precisamente, dentro del horario lectivo destinado a la elaboración del proyecto, fueron estas últimas cuatro sesiones las programadas —puesto que este es el tiempo establecido en la guía docente para la realización de actividades paralelas que

147. A saber: capacidad de análisis y de síntesis (CG1); capacidad de aprendizaje (CG3); habilidad para identificar y manejar fuentes de información (CG4); capacidad para trabajar y aprender de forma autónoma (CG5); capacidad para trabajar y aprender en equipo (CG6); capacidad de análisis, síntesis y reflexión crítica (CG8) y razonamiento crítico (CG14).

complementen la programación del curso—, reservando como opción alternativa dos últimas sesiones prácticas trasladadas a la última semana del curso para poder aquilatar o ajustar cuestiones que no hubieran quedado cerradas en las sesiones específicas. Un cambio sobre el cronograma marcado, pactado entre todos los agentes del curso, que pretende a su vez dejar un poco más de margen para la preparación de la asignatura de cara a los exámenes.

Respecto al perfil del alumnado cabe indicar que el proyecto de innovación se ha implementado sobre un total de 264 alumnos repartidos en cuatro grupos de las siguientes características:

Tabla 6.3.1. Caracterización del alumnado participante en el Proyecto.

	MUJERES	VARONES	GRADO	SESIONES POR TG ¹⁴⁸
GRUPO A	45	43	Comercio y Marketing	4
	1		Turismo	
GRUPO B	34	34	Comercio y Marketing	4
GRUPO C ¹⁴⁹	21	20	Comercio y Marketing	2
	3	1	Turismo	
GRUPO D	41	21	Turismo	4
TOTAL	145	119		

Fuente: Elaboración propia.

148. Esta desagregación en dos o en cuatro TG se debe al número de estudiantes que conforman el grupo.

149. Este grupo pertenece al itinerario bilingüe.

6.3.4.2. Cronología

La programación del proyecto se ha procurado adaptar a la realidad educativa (Schwarzstein, 2001; Benadiba y Plotinsky, 2009) utilizando metodologías, sistemáticas y rigurosas, de proyectos de investigación de contenido histórico basados en fuentes orales clásicas (Folguera, 1997). De esta forma, en los siguientes apartados se podrán observar las diferentes fases en las que se estructuró el proyecto, así como las tareas asociadas.

Teniendo en cuenta que la duración de la asignatura es de 12 semanas lectivas más el periodo vacacional de Semana Santa, el proyecto se programó para ejecutarse a lo largo del curso teniendo como hitos principales las cuatro sesiones dedicadas a las Tutorías Grupales (TG). En cada una de estas se concluiría la fase precedente y se avanzaría a la siguiente. Así entre ellas, el alumnado dispone del tiempo suficiente para realizar las tareas programadas y preparar el contenido de la siguiente sesión presencial.

De esta forma, el proyecto de investigación quedó programado en cinco fases: introducción (F1), elaboración del cuestionario (F2), realización de las encuestas (F3), gestión de la base de datos (F4) y análisis de los resultados (F5):

F1: La sesión introductoria al proyecto se realizó entre la primera y la tercera semana del curso, según el grupo. Durante el tiempo previo al desarrollo de la TG1, se llevaron a cabo diversas prácticas que constituyeron la base sobre la que se estructuró el proyecto.

F2: Entre las semanas tres y cinco el alumnado se dedicó a la elaboración del cuestionario, siendo en la TG2 cuando se realizó la puesta en común de las preguntas ofertadas individualmente y a partir de la cual se pudo realizar el cuestionario definitivo.

F3: Las semanas seis, siete y ocho del curso estuvieron destinadas a la realización de las encuestas por parte del alumnado.

F4: La primera semana de la siguiente fase, durante la sesión presencial (TG3) se diseñó la base de datos que los alumnos cumplimentaron durante el periodo siguiente. Antes de la TG4, el alumnado tuvo que introducir los resultados de sus correspondientes cuestionarios en la base de datos común y así, en la sesión presencial llevar a cabo un análisis general de la información obtenida.

F5: La última fase del proyecto programada para las semanas 11 y 12 estaba destinada a que el alumno de forma individual extrajera tres conclusiones que serían expuestas y debatidas de forma conjunta en las dos últimas sesiones de la asignatura de hora y media de duración cada una.

6.3.5. Descripción de la metodología

6.3.5.1. Introducción y selección del objeto de estudio (F1)

Se consideró importante que la introducción del alumnado en el proyecto fuera de forma progresiva, motivo por el cual se destinó una primera sesión para proporcionar información y ejemplos de lo que se pretendía realizar. Bajo esta premisa, se diseñaron diversas actividades, de carácter individual —ejemplos de investigaciones históricas basadas en la Historia Oral, lecturas o visionado de entrevistas previas o realización de cuestionarios temáticos— que concluyeron en una sesión presencial (TG1) dividida en dos partes.

En primer lugar, se ofreció una breve explicación teórica acerca de qué es la Historia Oral y cuál es su objetivo principal (Thompson, 1988; Folguera, 1997; Prins, 2001). Durante el transcurso de esta sesión se expusieron diversos ejemplos de investigaciones ya clásicas (Poniatowska, 1971; Mangini, 1997; Fraser, 2001; Aleksievich, 2015) para que el alumnado pudiera identificar los diferentes problemas y obstáculos a los que se enfrenta el investigador en el uso de esta metodología, así como proponer distintas soluciones de continuidad (Borrás, 1989; Luc, 1989).

Con esta actividad se pretendió capacitar al estudiantado en el uso de las fuentes orales y demostrarles la larga trayectoria que tiene esta metodología en la investigación historiográfica, al igual que su utilidad social para complementar el conocimiento que se tiene del pasado.

Al final de cada una de las sesiones, el alumnado debía de proponer diversos temas de interés entre los cuales cada uno de los cuatro grupos elegiría posteriormente mediante una votación cual sería el objeto de su investigación. De esta forma los temas seleccionados fueron: «La evolución del papel de la mujer en la sociedad» en el grupo A, «La evolución de la publicidad» en el B, «Evolución de las libertades desde el fin del franquismo: ¿somos más libres en la actualidad?» en el C y «Cómo se vivió la transición de la dictadura franquista a la democracia en Asturias» en el D.

Definido, por tanto, el objetivo del proyecto en cada uno de los grupos de trabajo se procedió a la explicación del cronograma de la investigación, dejando claro que en todo el momento el cuerpo docente participaría como guía en el proyecto, facilitando herramientas de trabajo y coordinando con los alumnos las diferentes actividades diseñadas, proporcionando información y apoyo en la investigación histórica con fuentes orales, pero sin restarle protagonismo ni capacidad de decisión al alumnado (Prats, 2001).

6.3.5.2. Elaboración de cuestionarios (F2)

Un segundo tipo de actividad de aula específicamente dirigida a preparar la entrevista a la que el alumnado debería de enfrentarse individualmente, es la relativa a la elaboración del cuestionario.

Durante las siguientes semanas se pidió a los alumnos, de forma individual o colectiva, que pensarán en aquellas cuestiones que les interesase preguntar a sus encuestados acerca del tema seleccionado. Así, en la TG2 se llevó a cabo una exposición sobre las múltiples posibilidades de plantear el cuestionario y se realizó una puesta en común sobre las mismas. La decisión del diseño definitivo se trasladó al entorno virtual del campus de la Universidad de Oviedo, donde tras la clasificación, ordenación y homogenización de las preguntas por parte del profesorado, fueron los alumnos los que realizaron la selección de las preguntas definitivas a partir de sus propias propuestas realizadas previamente.

En un primer momento se acotaron los parámetros crono–espaciales en los que se desarrollaría el cuestionario, acordando que la encuesta no debería de prolongarse más allá de 20 minutos y que el diseño de su formato debería de limitarse al tamaño de un folio por las dos caras. De esta forma, argumentaron, se convencería a un mayor número de futuros encuestados a participar y se condensaría la información a aquellas cuestiones esenciales para dar respuesta al objetivo principal. Al límite temporal acordado, también se impuso el espacial, pretendiendo que el formato de salida de las respuestas no complicase el proceso de análisis de los datos.

En este punto, debido a la amplia batería de preguntas aportadas, se ha podido localizar la mayor dificultad a la que se enfrentaron los alumnos para llevar a cabo una selección que combinara el interés prioritario de la respuesta con los parámetros fijados, así como el formato más adecuado que debían de tener.

Finalmente, los cuatro cuestionarios fueron dividido en dos secciones. En primer lugar, aquellas preguntas relacionadas con los datos de identificación de los encuestados —insistiendo en todo momento que se mantendría el anonimato—; apartado homogéneo para los cuatro grupos. Un segundo apartado sería aquel dedicado a extraer toda la información necesaria para poder responder a las cuestiones sobre las que el alumnado requería información y que se clasificaron en torno a tres tipos: preguntas directas mediante escalas de respuesta tipo Likert¹⁵⁰, de sí/no y preguntas abiertas acerca de la opinión de cada uno de los encuestados.

6.3.5.3. Realización de las encuestas (F3)

Aunque siempre es aconsejable la realización de encuestas a personas desconocidas y ajenas a nuestro entorno, debido a la crisis sanitaria, se optó por atender a los planteamientos de Philippe Lejeune (1989: 34) quien hace hincapié en la conveniencia de realizar entrevistas a personas conocidas, focalizando la atención en familiares o vecinos a quienes fuera posible entrevistar vía telefónica.

150. Donde el 1 (ninguna relevancia) significa que el encuestado otorga una importancia mínima a ese criterio, y el 5 (máxima relevancia) indica que concede el valor más alto.

Tabla 6.3.2. Grado de participación en el proyecto.

	Mujeres					Varones					Total
	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total	
Alumnado participante	41	28	16	25	110	24	17	17	5	63	173
% Alumnado	89,13	82,35	66,67	60,98	75,86	55,81	50	80,95	23,81	52,94	65,53
N.º Encuestas realizadas	127	83	47	59	316	72	49	50	14	185	501

Fuente: Elaboración propia.

6.3.5.4. Gestión de bases de datos

Tras la realización de las encuestas se procede a la puesta en común de los datos recogidos. El profesorado les proporcionó una base de datos a la que los estudiantes podían acceder de forma virtual para trasladar las respuestas recopiladas. Esta cuestión fue explicada pormenorizadamente en una de las sesiones de tutorías grupales, en la que los alumnos debían de llevar una encuesta ya cubierta para subir las respuestas a la base y enfrentarse a posibles problemas.

6.3.5.5. Extracción de conclusiones y puesta en común

Finalmente, como colofón del proyecto de innovación se pidió a los participantes que, teniendo como punto de partida la base de datos que había creado, observasen las distintas respuestas y mediante el análisis de las variables que mayor interés les generara extrajeran tres conclusiones. Unas conclusiones que, en una última sesión —que se llevó a cabo en la penúltima sesión práctica del curso—, tendrían que exponer ante el resto de sus compañeros y, en el caso de que hubiera conclusiones contradictorias, defender sus argumentos.

6.3.6. Evaluación del proyecto de innovación

Un punto fundamental en la elaboración de este tipo de proyecto es tener en consideración la información que aportan los distintos indicadores de evaluación para lo cual se han diseñado diferentes elementos para poder llevar a cabo los contrastes:

- La elaboración de un cuestionario inicial que sirva para conocer el punto de partida, así como otro final, de cuya comparación permitirá conocer el grado de satisfacción y de incidencia del proyecto de innovación.
- Materiales entregables como el número de posibles preguntas propuestas, el de encuestas realizadas o la cantidad/valor de las reflexiones aportadas en el análisis de los resultados.
- La propia evaluación del curso, que sirva para comparar con años anteriores si ciertamente la participación en el proyecto cumplió el objetivo de implicación.

6.3.7. Resultados preliminares y discusión

En líneas generales, consideramos que la ejecución del proyecto ha afectado positivamente al alumnado motivando y estimulando su participación en clase, incitándoles al aprendizaje desde la generación del interés y el descubrimiento. Del mismo modo, como efecto secundario hemos observado que la implicación del estudiantado en el proyecto ha producido también un efecto bidireccional en el interés del profesorado, aumentando el grado de satisfacción con la asignatura y motivando nuestras propias ansias de superación.

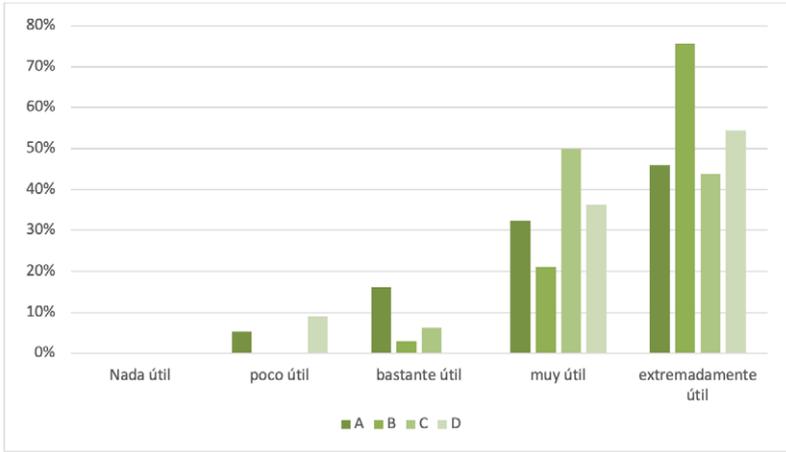
A la espera de poder analizar en profundidad los resultados obtenidos (ya que el curso aún no ha finalizado), se ofrece a continuación una serie de resultados iniciales en relación con los cuatro objetivos generales planteados en este proyecto.

O1: Motivar la participación del alumnado.

La figura 1 muestra que el grueso del alumnado ha encontrado el proyecto *muy o extremadamente útil*, no habiendo nadie que responda que no le haya resultado *nada útil* y tan solo el 5,4% y el 9,1% de los alumnos y alumnas de los grupos A y D, respectivamente, responden que les ha parecido *poco útil*. Así, el porcentaje de estudiantes a quienes les ha parecido *muy o extremadamente útil* oscilan entre el 78,4% (grupo A) y el 97,0% (Grupo B).

Además, estos resultados se ven reforzados por diversas afirmaciones del alumnado, ya que al solicitarles en las últimas fases del proyecto que destacaran aquellas cuestiones que encuentran más relevantes, varias personas afirman que es un buen método no solo para acercarse a la Historia, sino también para involucrarse con ella.

Figura 1. Originalidad del proyecto e interés generado por el mismo (utilidad).

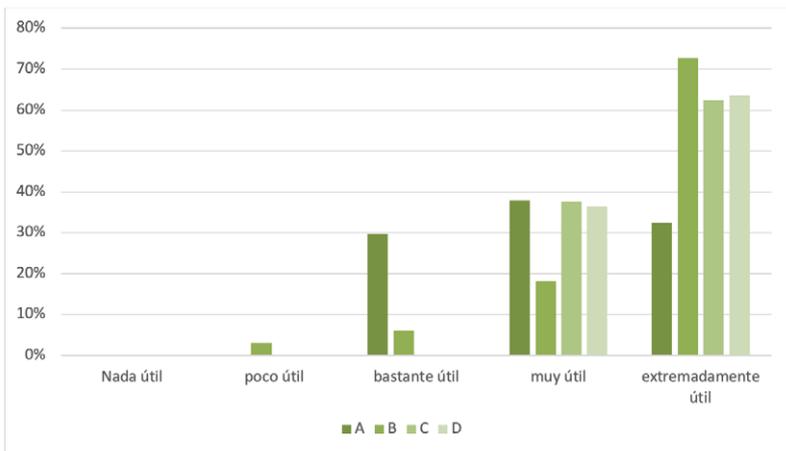


Fuente: Elaboración propia.

O2: Dar a conocer los procedimientos metodológicos de una investigación histórica basada en fuentes orales *ad hoc*.

Los resultados obtenidos en relación con la utilidad de la metodología de la historia oral para ayudar a entender el pasado son asimismo muy positivos, tal y como se puede comprobar en la figura 2. De nuevo, la inmensa mayoría afirma que la historia oral es *muy o extremadamente útil*, representando entre el 70,3% (grupo A) y el 100% (grupos C y D) y nadie responde que no es *nada útil*.

Figura 2. Utilidad de la historia oral para entender el pasado



Fuente: Elaboración propia.

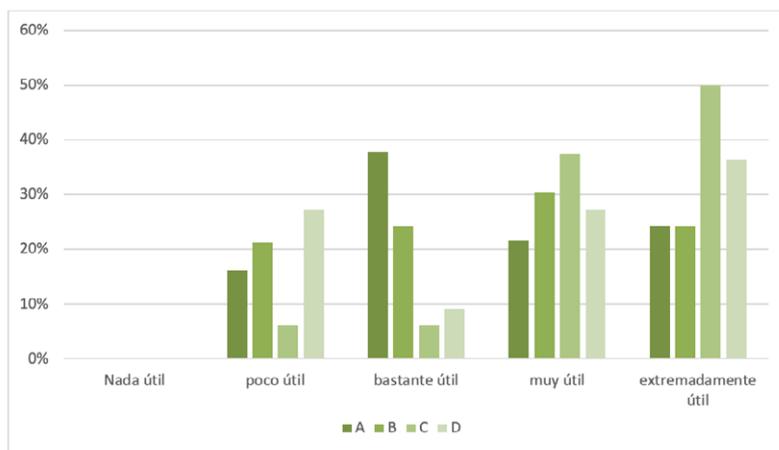
Complementariamente, las afirmaciones de varias personas sobre que la historia oral es un buen método para acercarse a la Historia y la valoración positiva que hacen del conocimiento de puntos de vista tan diversos, ayudan a proporcionar a estos resultados mayores niveles de solidez.

O3: Incorporar los procesos histórico-económicos más cercanos en el tiempo y en el espacio, que se alejan del eje principal de la guía docente.

Si bien el indicador utilizado en la figura 3 no mide exactamente lo que se propone en el O3, sí nos proporciona información sobre la capacidad del proyecto para acercar a las y los participantes a las personas que fueron testigos de determinados procesos histórico-económicos que ellas y ellos no vivieron y, sin lugar a duda, sí está midiendo un fenómeno que se aleja del eje principal de la asignatura.

Dicho esto, los resultados muestran que entre el 45,9% (grupo A) y el 87,5% (grupo C) consideran *muy* o *extremadamente útil* el que el proyecto les haya permitido conocer mejor a las personas encuestadas. Este intervalo pasaría a estar entre el 72,7% (grupo D) y el 93,8% (grupo C) si incluimos también a quienes responden que ha sido *bastante útil*. Ninguna persona responde que no ha sido *nada útil* y quienes lo han encontrado *poco útil* representan entre el 6,3% (grupo C) y el 27,3% (grupo D).

Figura 3. Mejoría del conocimiento sobre las personas encuestadas (utilidad)



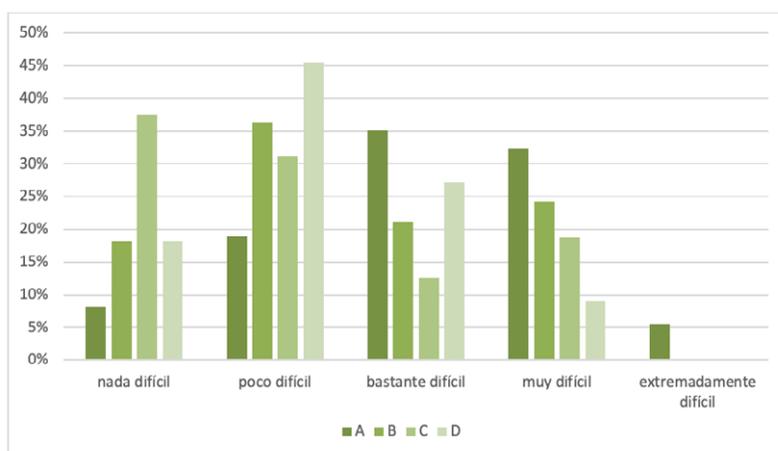
Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados se ven reforzados por el hecho de que varias personas, al ser preguntadas en las fases finales del proyecto por sus impresiones generales, han destacado que el proyecto les ha permitido conocer mejor la historia de sus familiares.

O4: Implementar determinadas competencias básicas necesarias para superar las exigidas en los grados.

Por último, en relación con el manejo de bases de datos (una de las competencias transversales básicas con las que ha de contar el alumnado que finaliza sus estudios), se ha podido comprobar que existe una gran disparidad. Así, la figura 4 muestra que, mientras que quienes responden que dicho manejo es *nada o poco difícil* representan entre el 27,0% (grupo A) y el 68,8% (grupo C), quienes afirman que es *bastante, muy o extremadamente difícil* alcanzan cifras que suponen entre el 31,3% (grupo C) y el 73,0% (grupo A).

Figura 4. Dificultad al trabajar con la base de datos.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, se hace necesario recordar que las y los estudiantes que componen la muestra están lejos aún de ser egresados, ya que la asignatura se oferta en el primer curso. Además, al preguntarles por aquellas cuestiones que destacarían en relación con el proyecto, varios estudiantes han manifestado su gran utilidad para mejorar habilidades relacionadas con el manejo de las bases de datos, de lo que se desprende que el proyecto de innovación llevado a cabo está contribuyendo a fortalecer competencias básicas de los grados.

6.3.8. Conclusiones

El punto fuerte de este proyecto, tal y como recomendó James Hoopes (1979), es que, mediante la incursión en la metodología propia de la Historia Oral se ha puesto al alumnado en contacto con la experiencia historiográfica, intentado que por unas

semanas pensarán como historiadores (Whitman, 2 000), mostrándoles las distintas formas que existen de «hacer historia», así como de fijar unos objetivos y utilizar una metodología concreta (Núñez Pérez, 1990).

Ha evidenciado, además, la necesidad de ensalzar el trabajo realizado por las generaciones anteriores, y así considerar sus experiencias de vida documentos fundamentales para la construcción de nuestro presente. Es más, Santos y Santos (2011: 13) indican que «escuchar a los mayores es gratificante, no solo por las batallas y los hechos del pasado que cuentan, sino por la vinculación que se genera en torno a la conversación y las palabras, en estos tiempos de aislamiento crónico e individualismo»; y es una conclusión que la aplicación de este proyecto ayuda a alcanzar.

Por todo ello, la elaboración de actividades basadas en fuentes orales es un recurso potencial para dinamizar las clases de historia. La posibilidad que ofrece la narración de protagonistas y observadores anónimos del acontecer histórico permite generar unos vínculos intergeneracionales que sobrepasan los límites del trabajo en sí mismo. El alumnado, al invitar a las generaciones mayores a compartir sus experiencias de vida y establecer una vía de comunicación con el pasado de sus seres queridos (y cercanos), fortalece las relaciones intrafamiliares y amplía las posibilidades de afianzar su construcción identitaria (Borrás, 1989).

Por otra parte, los resultados arrojados por la experiencia indican el alto grado de interés y de participación que existe entre el alumnado cuando se les implica en el proceso y análisis históricos, a la par que evidencia el gran desconocimiento que existe en la sociedad acerca de la labor de los historiadores. Esto exigió que los jóvenes universitarios tuvieran que desarrollar, en un corto periodo de tiempo, determinadas habilidades sociales —comprensión, paciencia o capacidad de escucha (Núñez Pérez 1990)—, y competencias —capacidad de análisis, síntesis, reflexión crítica, razonamiento, etc.)—.

En definitiva, consideramos que la viabilidad de la utilización de la Historia Oral en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios ha quedado demostrada con este trabajo, imponiéndose por tanto la reflexión de Prats (2001: 75) acerca de «aprender historia, haciendo historia» al refrán popular «la letra con sangre entra». Sin embargo, somos conscientes de que aún es necesario que la comunidad educativa en su totalidad supere las reticencias hacia la innovación didáctica para así implicarse en este tipo de proyectos, reflexione sobre la visión que tiene la sociedad acerca del oficio del historiador y contribuya con nuevas aplicaciones del hacer y del acontecer históricos al proceso de aprendizaje del alumnado.

6.3.9. Bibliografía

Aleksievich, S., 2015. *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*. Barcelona: Debate.

Badía, A., García, C., 2006. “Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos”. *RUSC Univ. Knowl. Soc. J.* 3, 42–54.

- Barrón, Á. (1997). *Aprendizaje Por Descubrimiento: Análisis Crítico y Reconstrucción Teórica*. Salamanca: Amarú.
- Benadiba, L., Plotinsky, D. (2009). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: CEP.
- Borrás, J.M. (1989). “Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas”. *Hist. Fuente Oral* 2, 137–151.
- Boud, D.J., Feletti, G. (1998). *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Routledge.
- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chickering, A.W., Gamson, Z.F. (1991). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Duffy, T.M., Cunningham, D.J. (1996). “Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction”, in: Jonassen, D.H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan Library Reference.
- Folguera, P. (1997). *¿Cómo se hace historia oral?*. Madrid: Eudema.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fraser, R. (2001). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Fuertes Muñoz, C. (2015). “Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la Educación Superior: exposición de una experiencia”. *CLIO Hist. Hist. Teach.* 41, 1–21.
- Fuertes Muñoz, C. (2014). “¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación”. *CLIO Hist. Hist. Teach.* 40, 1–37.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A., Recamán Payo, A. (2012). “La metodología a metodología del aprendizaje a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos”. *Rev. Complut. Educ.* 23, 161–188.
- Henríquez, C. (1985). *Feminismo y otros temas sobre la mujer en la sociedad*. Santo Domingo: Editora Taller.
- Hernández Serrano, M.J., Fuentes, M. (2011). “Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?” *Teoría Educ. Educ. Cult. En Soc. Inf.* 12, 47–78.

- Hoopes, J. (1979). *Oral History. An introduction for the Student*. Chapel Hill: University of North Carolina Press,
- Ibáñez-Etxebarria, A., Gillate, I., Madariaga, J.M. (2015). “Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social”. *Tempo Argum. Rev. História Tempo Presente* 7, 204–229.
- Lejeune, P. (1989). “Memoria, diálogo y escritura”. *Hist. Fuente Oral* 1, 33–67.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Centur*. Toronto: Toronto University Press,
- Luc, J.-N. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- Mangini, S. (1997). *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la guerra civil española*. Barcelona: Península.
- Meneses, B., González-Monfort, N., Santiesteban, A. (2019). “Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica”. *El Futuro Pasado* 10, 257–286.
- Núñez Pérez, M.G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espac. Tiempo Forma Ser. V Hist. Contemp.* 3, 43–56.
- Pagès, J. (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas Enseñ. Hist.* 7, 69–91.
- Plá, S. (2011). “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia Online* 84, 163–184.
- Poniatowska, E. (1971). *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia oral*. México: Biblioteca Era.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida: Junta de Extremadura,
- Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J., Reyes Martín, E. (2014). “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”. *ReVisión* 7.
- Prins, G. (2001). “Historia Oral”, in: Burke, P. (Ed.), *Formas de Hacer Historia*. Madrid: Alianza, pp. 145–187.

- Riesco, M. (2008). “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”. *Tend. Pedagógicas* 79–106.
- Rüssen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future, in: *History Teaching, Identities and Citizenship: European Issues in Children’s Identity and Citizenship*, 7. London: Trentham Books.
- Santos Escribano, F., Santos Burgaleta, M. (2011). “Recordar para aprender: Fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)”. *CLIO Hist. Hist. Teach.* 37, 1–14.
- Savery, J.R., Duffy, T.M., Wilson, B.J. (1996). Problem Based Learning: an Instructional Model and Its Constructivist Framework, in: *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siemens, G. (2005). “Connectivism: A learning theory for the digital age”. *Int. J. Instr. Technol. Distance Learn.*
- Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Camb. Handb. Learn. Sci.* 2006.
- Strijbos, J.-W., Fischer, F. (2007). “Methodological challenges for collaborative learning research”. *Learn. Instr.* 17, 389–393.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo.
- Whitman, G. (2000). “Teaching Students How to Be Historians: An Oral History Project for the Secondary School Classroom”. *Hist. Teach.* 33, 469–481.

6.4. La dinámica de la familia como observatorio de los cambios económicos y sociales. Prácticas de Historia Económica

José Miguel Martínez Carrión
Universidad de Murcia (UMU)

6.4.1. Introducción

Este trabajo aborda la dinámica intergeneracional de la familia de los estudiantes matriculados en la asignatura de Historia Económica como observatorio analítico de los cambios socioeconómicos del último siglo. Es una experiencia modesta, pero alentadora para el profesor y el alumnado, que se ha desarrollado en las clases prácticas y en algunas de las actividades grupales de las asignaturas de Historia Económica de las que he sido coordinador o profesor encargado desde la década de 1990. En concreto, estas acciones de aprendizaje se han implementado en *Historia Económica de España*, *Historia Económica Mundial* o *Historia Económica*, asignaturas impartidas en los Grados en Economía, Marketing y en la programación conjunta de Estudios Oficiales de Grado en ADE y Grado en Derecho de la Universidad de Murcia.

Tiene su origen en actividades que realicé en la asignatura de *Historia Económica de la Región de Murcia (HERM)* de la Licenciatura de Economía, ciertamente hace tiempo. *HERM* fue una asignatura optativa de 5º curso del segundo ciclo de Economía, cuando todavía no estaban regladas formalmente las actividades de clases prácticas. Comenzaron a realizarse a mediados de la década de 1990 y el último curso académico de dicha asignatura fue 2012-13. Desde entonces se implementaron en el Grado en Marketing. Desde el curso de 2014-15 también se llevó a cabo en la asignatura del doble grado de ADE + Derecho. Las herramientas utilizadas y el tiempo destinado a ellas han cambiado debido a que entonces los cursos académicos eran anuales y ahora son cuatrimestrales. El objetivo sigue siendo el mismo: el estudio de la familia a través de varias generaciones para explorar las transformaciones de la sociedad en los últimos siglos.

El análisis de la familia como laboratorio de los cambios económicos y sociales viene siendo objeto de tratamiento en diferentes ámbitos docentes en los últimos tiempos (Meisel Roca et al., 2018). Que este enfoque tuviera protagonismo en mis clases prácticas desde hace tiempo se explica por la fortaleza de los estudios sobre historia de la familia que alcanzó en los campos de la demografía histórica y la antropología desde la década de 1980 (Bestard y Contreras, 1985; Chacón y Berstard,

2011). Desde la historia económica, la historia de la familia llamó la atención temprana por sus conexiones con las transiciones demográfica, epidemiológica y nutricional, las brechas existentes en la organización familiar entre los mundos urbano y rural o, si se prefiere, entre el mundo agrario y el industrial, así como el papel de los recursos humanos disponibles dentro de la familia, que dinamizaron los procesos de crecimiento económico, la industrialización, la modernización y el impulso empresarial (Moll, 1989; Camps y Reher, 1991; Hünefeldt, 1994, Fernández Pérez, 2002).

El planteamiento central de la actividad era implicar al estudiantado en la búsqueda de información de su entorno familiar que permitiera conocer la dimensión de los cambios socioeconómicos protagonizados en el siglo XX, principalmente, a lo largo de varias generaciones. En paralelo, se fortaleció la realización de trabajos que mejorasen sus habilidades de expresión oral y escrita. Las actividades formaron parte de una estrategia docente orientada hacia una mayor capacitación autónoma en la formación del estudiante y dotar al alumnado de herramientas didácticas fundamentales para el estudio de la historia económica y social. De ese modo, el estudiante se involucra en las tareas docentes, siendo protagonista más activo de su propio aprendizaje. Con ello, deseaba alentar la investigación con recursos de los propios 'fondos' familiares (documentos, fotografías y, sobre todo, entrevistas con sus padres, abuelos, tíos y demás miembros familiares vivos y cercanos). Mostrar el uso de la historia oral daba la oportunidad al estudiantado de participar y adentrarse en las vivencias de las personas convivientes y comprender comportamientos y decisiones de sus antepasados. Constituye una forma de recuperar y fortalecer la memoria de las experiencias familiares. Hoy podríamos ver esta actividad como indicador del compromiso estudiantil por el aprendizaje, fenómeno conocido hace años como '*student engagement*'¹⁵¹.

Los resultados de las clases 'prácticas' centradas en el estudio de dinámica familiar y en el marco de los entornos familiares han permitido acercarse a buena parte de los contenidos de la historia económica. Las actividades han reforzado esa orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje más activo, participativo y colaborativo de los estudiantes, lo que se plasmó definitivamente con la implantación de los grados y los ECTS. Reconozco que una parte importante de las actividades que realizaron los estudiantes proviene del ámbito de la demografía histórica, una motivación justificada por las investigaciones demográficas y antropométricas que el profesor desarrolló tempranamente. En cualquier caso, el alumnado tiene como objetivo reflexionar sobre las transformaciones socioeconómicas de los últimos siglos y, sobre todo, del siglo XX y comienzos del XXI.

151. Sobre la participación de los estudiantes en el aprendizaje hay mucha literatura, ver Catalán y Aparicio (2017).

A partir de información recopilada sobre la dinámica intergeneracional de su entorno familiar, al menos, de las tres últimas generaciones, el objetivo es poner de manifiesto los cambios producidos en el bienestar humano de las poblaciones. El alumnado tiene que adentrarse en los comportamientos relativos a la demografía, la calidad de vida, las actividades productivas y en los mecanismos que pudieron generar un mayor bienestar familiar. En los últimos años, estas actividades prácticas sobre la dinámica familiar cobran menos protagonismo, incluso han ido diluyéndose a medida que he centrado el interés en el trabajo colaborativo (cooperativo) en torno al estudio de la dinámica de la desigualdad, dentro y entre países, desde la Revolución Industrial. Desde 2018-19, sin obviar el papel de la familia, pongo mayor énfasis en las nuevas bases de datos en torno a la sostenibilidad del desarrollo económico y el bienestar humano¹⁵². En el Grado en Marketing, desde 2016-17, el trabajo colaborativo se ha centrado específicamente en torno a un proyecto sobre las empresas familiares: “*Made in Spain, made in Murcia. El desarrollo de las empresas familiares. Una historia del marketing empresarial*”, que los estudiantes han podido presentar en formato póster¹⁵³ (Cámara et al, 2020).

6.4.2. Los objetivos

El principal objetivo era que el alumnado comprendiera el desarrollo económico del siglo XX de una forma más cercana, a partir de su medio familiar, y que comprendiera que las transformaciones sufridas por el país y la región no fueron ajenas al ámbito de la familia. Se ha pretendido mostrar que las decisiones de los miembros familiares y el contexto económico del hogar familiar ha podido influir en los niveles de vida de las sucesivas generaciones. Planteamos que la dinámica de las familias fue decisiva para el crecimiento económico y el bienestar del país. Del mismo modo, hacemos ver que las políticas económicas y sociales del Estado y los mercados influyeron en las decisiones familiares que moldearon, a su vez, el bienestar de las familias a lo largo del tiempo. Reconocemos que las desigualdades y las diferencias socioeconómicas interfamiliares se asocian, a menudo, a las decisiones tomadas por sus principales miembros, si bien éstas estuvieron mediatizadas por el entorno ambiental y el propio contexto familiar. En este sentido, se destaca el papel transformador que tienen las familias.

152. En este mismo Encuentro, dentro de la Sesión HDE 1: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la perspectiva de la Historia Económica, presento las experiencias del proyecto *ODSesiones de Historia Económica: Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*, ver Martínez Carrión et al (2021).

153. Esta actividad docente fue expuesta en la Facultad de Economía y Empresa en marzo de 2019. Ver https://webs.um.es/jcarrion/miwiki/lib/exe/fetch.php?media=galeria_de_fotos_premios_2019.pdf

Las actividades prácticas, además, tienen otras finalidades:

1. Comprender y analizar el pasado con documentos familiares y la realización de entrevistas a miembros de varias generaciones. Ello permite conocer la dimensión de los cambios seculares y, de paso, mostrar la importancia que tienen los 'archivos familiares' y la historia oral. Se destaca la relevancia de las fuentes históricas, incluyendo las fotografías, como transmisión del conocimiento y, asimismo, poner en valor la conservación del patrimonio documental de la familia como parte del legado histórico.
2. Usar herramientas de análisis estadístico y conceptos adecuados para entender los cambios seculares del bienestar familiar. En este sentido, el alumnado aplica, por un lado, conceptos básicos aprendidos en la asignatura y, de otro, emplea las herramientas de análisis de datos más frecuentes al uso para los objetivos propuestos: estadísticos de Excel para la realización de figuras o gráficas, empleo de series temporales, árboles genealógicos, entre otras. El objetivo es que sepan manejarse en el análisis de datos en Excel y elaborar gráficos a partir de datos históricos.
3. Valorar el enfoque multidimensional del bienestar familiar. El alumnado aprende la importancia que tiene el ámbito familiar puesto en relación con las variables de la ciencia histórica y las ciencias sociales. Se valora el enfoque multidimensional y multicausal del bienestar, un concepto que va más allá de lo económico y material acorde con las teorías del bienestar 'humano'. Se enseña que el 'vivir bien' requiere de cosas más allá de la riqueza económica, de tener o poseer bienes materiales. Se valora el acceso a la educación y la salud y, por supuesto, a los derechos básicos que capacitan para el progreso, incluyendo la participación política. El enfoque enlaza con los presupuestos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, con la teoría de las capacidades humanas de Amartya Sen y algunos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el marco de la Agenda 2030.
4. Privilegiar el estudio interdisciplinar. El análisis del bienestar de las familias requiere de una perspectiva de estudio interdisciplinar. La dinámica familiar abarca aspectos del conjunto de las ciencias sociales, no sólo económicas, que están básicamente relacionados con la demografía (un aspecto central en las prácticas, como veremos), la geografía, la antropología y, por supuesto, las ciencias políticas. Igualmente, se valora la influencia que ejerce el medio ambiente, habida cuenta que las transformaciones y los cambios socioeconómicos dependen también de factores ambientales, como estamos comprobando con el cambio climático y el deterioro de la biodiversidad que condicionan la disponibilidad de los recursos naturales y el capital físico.
5. Atender al enfoque de género y del ciclo vital familiar. Se sostiene que el bienestar de las familias depende del nivel de capacidades de sus miembros, pero éste depende de un entorno económico, social y político que condiciona también el género de las personas. Nacer hombre o mujer condicionó en el

pasado, del mismo modo que condiciona en el presente. También se alienta la edad en que se desarrollan las capacidades, de manera que entroncamos con el ciclo vital de las familias. En este sentido, se reconoce la importancia que tienen las desigualdades de género desde la infancia hasta la vejez. Prestamos atención a los roles de la madre en el bienestar infantil, al empleo femenino y cómo pueden influir la maternidad y el tramo etario final en el proceso de envejecimiento (viudez, mayor esperanza de vida). En la actualidad, el enfoque de género es una herramienta analítica y metodológica que posee además una dimensión política. De ahí, la importancia de insistir en ello.

6. Fortalecer la expresión oral y escrita. Los resultados de las actividades prácticas se presentan oralmente en clase y, al final de curso, debe presentarse un trabajo escrito con un formato diseñado por el profesor, que además valora la estructura y la calidad de los contenidos. Este aspecto no es baladí y se convierte en un objetivo también prioritario de las actividades prácticas. Todos reconocemos que nuestros estudiantes se enfrentan a carencias formativas provenientes de su escasa experiencia en expresión oral y escrita. El hecho es especialmente visible cuando los estudiantes llegan al final del ciclo y tienen que escribir y defender sus trabajos fin de grado. Además, tienen que aprender a organizar la información conseguida a través de las entrevistas familiares y presentar los contenidos de acuerdo a una estructura de trabajo científico (TFG). El trabajo les permite potenciar esas habilidades (expresión oral y escrita).

El conjunto de las actividades prácticas realizadas en las diversas asignaturas de Historia Económica desde hace más de una década ha recibido diferentes nominaciones: “*La dinámica de la familia como observatorio de los cambios económicos y sociales producidos en el último siglo*” o “*Las palancas de la fortuna a través de la familia. Sobre los orígenes de la prosperidad y el bienestar*”.

6.4.3. Metodología: instrumentos y cuestionario

El estudio intergeneracional de la familia pretende reflexionar sobre las transformaciones socioeconómicas y establecer las diferencias entre los comportamientos del pasado y los del presente. A partir de información obtenida en tres generaciones, el alumno debe poner de manifiesto los cambios producidos en los comportamientos, hábitos y conductas relativas a la demografía, la calidad de vida, las actividades productivas, el empleo y cualquier otro componente generador del bienestar familiar, entendiendo dicho ‘bienestar’ no sólo como una manifestación económica, sino social y cultural. El alumno debe entender que el desarrollo económico no sólo está relacionado con el crecimiento de la riqueza económica, sino con la mejora del nivel de vida y la calidad de vida. Esta se medirá por parámetros convencionales (empleo, salarios, renta, consumo), pero también por capacidades de acceso a los recursos básicos, como son la salud, la nutrición y la educación y, asimismo, la participación en la vida política.

Como he señalado, la demografía familiar y los cambios en los comportamientos demográficos constituyen los principales campos de estudio, destacando que la dinámica de la población ha estado sujeta a las coyunturas económicas. Conseguir información de esta naturaleza es relativamente fácil para el estudiante y sencilla de manejar. Señalamos la importancia que tiene datar los cambios sectoriales en la población activa. Valoramos la proporción de dependientes económicos que puede tener repercusiones en la tasa de ahorro y de inversión (proceso de envejecimiento). El alumnado tiene que prestar atención a la importancia relativa de los sectores primario, secundario y terciario, medida por el peso relativo de la población empleada en cada sector. Con ello, ponemos de manifiesto las características socioeconómicas de la población en cada generación y el cambio estructural al que se vieron sometidas las poblaciones y las sociedades. También se presta atención a los niveles de inactividad (estar 'parados'), que afecta a la riqueza y el bienestar familiar¹⁵⁴.

Entre los indicadores demográficos, destacamos en primer lugar la fecundidad, fenómeno que no sólo depende de factores biológicos y socio-culturales. Introducimos la teoría de la fecundidad que explica sus variaciones en términos de la teoría del consumidor: tener más o menos hijos depende de los ingresos familiares, monetarios o de otro tipo, los costes de crianza y manutención, o de las expectativas de los beneficios netos para el hogar que pueden derivarse de ellos. Se subraya que el valor (económico) de los niños y de las niñas y el papel que desempeñan en el hogar familiar ha cambiado sensiblemente en las últimas generaciones. En este sentido, se valora tener en cuenta los costes de oportunidad que supone 'tener hijos' a medida que crece la renta disponible y los recursos globales de la familia.

También ilustramos que la fecundidad de la pareja dependía de los niveles de mortalidad a que estaban sometidas las poblaciones infantiles. Reproducción y mortalidad no son variables independientes entre sí. Cuando el número de hijos es muy alto, el riesgo de muerte en la primera infancia es muy elevado y la fuerte competencia por los recursos en el ámbito familiar puede determinar una resistencia disminuida en todas las edades.

El tamaño familiar importa. En el pasado, un período de 15 años era suficiente para que se formaran familias con un tamaño amplio y un elevado número de miembros. Destacamos que el ciclo corto de la fecundidad de la mujer era demasiado intenso, contribuyendo así a paliar los efectos producidos en la natalidad por la mortalidad elevada y fluctuante. Esta cuestión nos lleva directamente a la frecuencia de los nacimientos y de los intervalos intergenésicos, concepto que mide en semanas el lapso de tiempo transcurrido entre dos embarazos consecutivos. Aquí destacamos los factores biológicos y culturales. Incidimos en el papel que tiene la lactancia

154. Para algunas de las cuestiones apuntadas empleamos el libro de Bonfield, Smith y Wrighton (1990).

materna y el amamantamiento, una forma de alimentación infantil que en el pasado casi siempre se prolongaba hasta el segundo año de vida del niño y a veces hasta el tercero. Señalamos el valor que tienen las culturas en la duración de la lactancia materna, variable para las poblaciones según sus prácticas culturales. Entre los factores sociales y económicos de la fecundidad, ponemos de relieve el peso del calendario religioso (Cuaresma y Adviento), la estacionalidad de enfermedades comunes y las presiones del calendario laboral que limitaban las oportunidades para la procreación. Los estudiantes pueden indagar información sobre estos aspectos a través de las madres y las mujeres adultas de la familia que han experimentado la maternidad.

El momento del matrimonio y el estado civil de la pareja a la hora de fundar un hogar familiar son otras de las variables a tener en cuenta. El mes en que se casan y la edad en que lo hacen se asocian normalmente a la actividad que desempeñan, al nivel de educación y de los ingresos, y también conviene prestar atención a las condiciones de acceso al patrimonio familiar y los sistemas hereditarios. Señalamos que la nupcialidad ha sido el mecanismo auto-regulador de las poblaciones antiguas. Ahondamos aquí en la teoría del matrimonio tardío como freno de la tasa de crecimiento demográfico, pero también de acelerador de la productividad per cápita y de la formación de capital, un factor decisivo para el despegue industrial de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX.

La mortalidad es otra variable fundamental de los cambios seculares. El ámbito de la mortalidad por edades y sus causas contribuye al conocimiento de los cambios demográficos (transición epidemiológica). El peso de la mortalidad infantil y juvenil, los procesos de vacunación, la incidencia de la muerte a edades adultas, así como las causas de mortalidad, permiten evaluar los procesos de transición demográfica y epidemiológica en el contexto de la modernización de la sociedad y la economía. Se señala que los niveles de mortalidad en las poblaciones antiguas se asocian al nivel técnico y socio-cultural, además del económico, en que se desarrollaron las familias. Comprobamos los efectos de las epidemias. Ahora que la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto la relevancia de la vacunación, podemos solicitar información de las vacunas recibidas durante la etapa infantil. Que las generaciones actuales no se hayan visto sometidas a los procesos masivos de vacunación infantil que se registraron en las generaciones anteriores nos alerta de los logros alcanzados en la salud de la erradicación de enfermedades que eran prevalentes hasta las décadas de 1970, aproximadamente. Y, habida cuenta de la consolidación de la historia antropométrica en España, debatimos los factores que mediaron en la mejora de la nutrición y la alimentación.

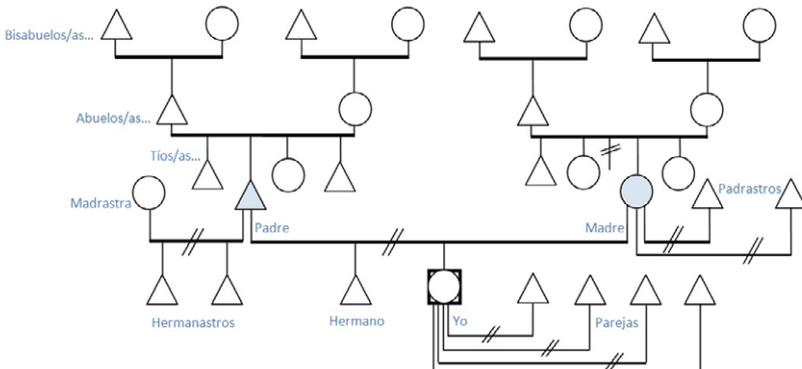
El análisis de las variables antropométricas de los componentes familiares constituye uno de los episodios más reveladores de los cambios seculares y resulta ser uno de los episodios más divertidos de las prácticas. Recopilar la talla y el peso de los hermanos/as mayores de 18 años, de los padres y de los abuelos les permite conocer, de un lado, la dimensión de la altura como indicador del nivel de vida biológico y, por otro, valorar el índice de masa corporal como expresión de la salud nutricional. Los resultados de las tres cohortes generacionales muestran el notable incremento

de la estatura en las dos últimas generaciones acorde con los estudios sobre casos nacionales, las diferencias de alturas en género (dimorfismo sexual) y, sobre todo, el incremento de la masa corporal, especialmente en mujeres y hombres de edades muy avanzadas. Una de las conclusiones de la ‘práctica’ con datos antropométricos resalta la necesidad de implementar el deporte y una nutrición saludable y, por supuesto, sugiere los beneficios de andar y poner a ‘caminar’ a nuestros mayores.

Por último, descuelan los movimientos migratorios y aquí se subraya la importancia relativa de los factores de expulsión o rechazo (*push factors*) y de los de estímulo o atracción (*pull factors*). Factores que suelen ser principalmente económicos, en los que suelen estar involucrados los diferenciales de renta y salarios entre áreas de origen y áreas de destino, pero también los políticos (exilio tras la Guerra Civil de 1936-39). Solemos prestar atención al hecho de estar en una región que ha sufrido una fuerte tradición histórica de migrantes: primero, de emigración hacia Argelia y América (1840-1930), luego hacia Europa (1960-70) y, finalmente, de inmigración desde la década de 1980 (magrebíes, sudamericanos, subsaharianos, de europeos del Este, incluso asiáticos). Mostramos la relevancia que tuvo la Región de Murcia en la emigración, ya fuera al exterior (norte de África, América, Europa) o al interior, a otras regiones españolas. Cataluña tuvo relevancia a comienzos del siglo XX, también en las décadas de 1940-60; y el Levante mediterráneo lo tuvo después por el desarrollo de la industria turística y de la construcción.

El estudio de los movimientos migratorios es esencial para la comprensión de diversas etapas de la historia económica de muchas regiones y de las familias: repoblación y colonización de amplias zonas del continente europeo y del Nuevo Mundo. Un debate oportuno es el de las consecuencias económicas para los países que expulsan (válvula de escape ante la presión demográfica -caso irlandés-) y para los que reciben (desarrollo económico en los países receptores -caso americano-). La historia económica y social ha puesto de manifiesto el carácter “voluntario” de muchas de las migraciones y del “forzado” que han afectado a exilados, refugiados y deportados de guerra.

Gráfico 1. Árbol genealógico familiar. Representación gráfica de la historia familiar.



La información que recopilan los estudiantes está en función de un cuestionario que distribuye el profesor a comienzos del curso. En el apéndice presento varios modelos empleados a lo largo de los cursos académicos, que han variado significativamente según la asignatura. Las entrevistas orales fueron el principal recurso usado por los estudiantes. Algunos disponían de documentación familiar, lo que permitió remontarse hasta generaciones de comienzos del siglo XIX. Hubo abundante material gráfico y fotográfico en los informes finales o en los pósteres. Gran parte de los datos demográficos recopilados pudieron expresarse a través del árbol genealógico¹⁵⁵ (Gráfico 1). Algunos estudiantes recurrieron a los archivos parroquiales cuyos libros sacramentales albergaban información familiar.

6.4.4. Conclusión

La historia de la familia a través de las últimas generaciones constituye un buen exponente para conocer la dimensión de los cambios económicos y sociales. El recurso a la historia intergeneracional mediante historias de vida y su reconstrucción gráfica mediante genealogías, permite al estudiantado conocer las principales secuencias en los procesos de cambio y transformación sufridos por la población. Las entrevistas que llevan a cabo los estudiantes se realizan de acuerdo a cuestionarios que podemos adecuar según los objetivos que nos propongamos. En nuestro caso, los resultados permiten identificar los principales aspectos de la modernización y los logros del bienestar humano en el curso del siglo XX. Conceptos o teorías, como las transiciones demográfica, nutricional y epidemiológica, encuentran mayor sentido y concreción entre los estudiantes. Las presentaciones realizadas en clase suponen, además, un intercambio de experiencias familiares que convierten la clase en un foro rico de matices y diversidad de comportamientos. Las experiencias han sido enriquecedoras para todos, alumnado y profesorado.

6.4.5. Bibliografía

Bestard Comas, J. y Contreras, J. (1985): “Algunas reflexiones en torno a la historia de la familia y los estudios locales”. En: Moll Blanes, I. (ed.) *La vida quotidiana dins la perspectiva històrica* (III Jornades d’Estudis Històrics Locals, Palma, 24-26 de novembre de 1983). Palma: Institut d’Estudis Baleàrics, pp. 359-375.

155. Para hacer un árbol genealógico hay varios sitios online. Ejemplo El Blog de Genotipia: <https://genotipia.com/genealogias/>

- Bonfield, L.; Smith, R. y Wrighton, K. (comps.) (1990): *El mundo que hemos ganado. Estudios sobre población y estructura social. Homenaje a Peter Laslett en su 70 aniversario*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social [versión inglesa de 1986., Cambridge University Press].
- Cámara, A. D., Barros Rodríguez, F., Martínez Carrión, J. M., & Candela Martínez, B. (2020). “Dos experiencias de aplicación del nexo investigación-docencia en Ciencias Sociales: la perspectiva del docente universitario”. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda Época, (2), pp. 68–91. <https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.4>
- Camps Cura, E., Reher, D.S. (1991): “Las economías familiares dentro de un contexto histórico comparado”, *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, pp. 65-91.
- Caruana de las Cagigas, L. y Matés Barco Árbol, J.M. (2016): “La necesidad de transmitir las nuevas investigaciones en los manuales”. En: Bringas Gutiérrez, M.A.; Catalán Martínez, E.; Trueba Salas, C. y Remuzgo Pérez, L. (eds.). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 38-53.
- Catalán Martínez, E. & Etxabe Iruretagoiena, I. (2018): “El pasado en clave de presente: Historia Económica y Student Engagement”. En: Ramón Molina de Dios, Antònia Morey Tous, Carles Manera Erbina, Gonçal A. López Nadal & Andreu Seguí Beltrán (eds.), *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia*. Universidad de las Islas Baleares, pp. 136-163.
- Catalán Martínez, E. & Aparicio de Castro, G. (2017): “Interpretation of the «Student Engagement» paradigm in Spain (a bibliometric review)”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, pp. 49-60.
- Chacón, F.; Bestard, J. (dirs.) (2011): *Familias. Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Pérez, P. (2002): “La empresa familiar: un campo de estudio interdisciplinar”. En: Irigoyen López, A. y Pérez Ortiz, A. L. (Eds.) *Familia, transmisión, y perpetuación (siglos XVI-XIX)*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 279-291
- Hünefeldt, C. (1994): “Historia de la familia como historia económica. Temas y fuentes para Lima en el siglo XIX”, *América Latina en la Historia Económica*, 1 (2), pp. 55-64.
- Martínez-Carrión, J. M.; Candela Martínez, B.; González Arce, J. D. & Ramon-Muñoz, J. M. (2021): ODSesiones de Historia Económica: *Un proyecto colaborativo para impulsar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)*. Comunicación presentada a la Sesión 1, XIV Encuentro de Didáctica de Historia Económica, (Granada, 10-11 de junio de 2021).

Meisel-Roca, A.; Ramírez-Giraldo, M. T. (2018): “La historia económica de Colombia a través de la historia familiar de los estudiantes”. En: Ramón Molina de Dios, Antònia Morey Tous, Carles Pau Manera Erbina, Gonçal Artur López Nadal, Andreu Seguí Beltrán (eds.) *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia*, Palma de Mallorca. pp. 164-188.

Moll Blanes, I. (1989): “Historia económica, historia de la familia: una relación a consolidar”, *Áreas: revista internacional de ciencias sociales*, 10, pp. 41-47.

6.4.6. Apéndice. Cuestionarios

Modelo A. Cuestionario realizado en la práctica: “La dinámica de la familia como observatorio de los cambios económicos y sociales producidos en el último siglo”.

Cuestionario:

A) Demografía y bienestar.

1. Evolución de los indicadores antropométricos (talla, peso, IMC).
2. Evolución del tamaño y la composición familiar.
3. Indicadores demográficos: Natalidad, fecundidad (edad de la madre en el nacimiento del hijo). Número de hijos, intervalos intergenésicos (distancia en meses entre el nacimiento de los hijos), tasa de masculinidad.
4. Indicadores demográficos: Morbilidad (tipos de enfermedad de impacto significativo –viruelas, sarampión, tuberculosis, cólera...-, mortalidad. Mortalidad infantil (número de niños muertos antes de cumplir el primer año de vida) y juvenil.
5. Educación: alfabetización, cualificación, formación, nivel de estudios.

B) Empleo, renta, riqueza y actividades productivas.

1. ¿Qué tipos de empleo han sustentado la renta de las familias y la evolución de las actividades económicas desde los tiempos más remotos de nuestros tatarabuelos, bisabuelos, abuelos y padres? Todo ello nos proporciona elementos para ver los cambios en las esferas de la producción y de los procesos de trabajo.
2. ¿Qué factores han proporcionado más riqueza? A) El peso de la herencia, mecanismos de transmisión de ésta entre generaciones; B) el factor trabajo, recursos empleados, intensidad del trabajo (horas, modalidad –agricultura, minería, industria, servicios–); C) papel de la educación y la formación en la especialización productiva.
3. ¿Qué papel desempeña el trabajo femenino? El rol de la mujer en la esfera doméstica y en el proceso de trabajo. Incorporación de esta al mismo.
4. Salarios y renta. Posibles comparaciones relativas con el consumo, es decir, qué representaba el consumo en la parte del salario.

Valoración del trabajo práctico:

1. Se valora la capacidad de análisis y reflexión sobre los cambios producidos.
2. Análisis crítico y de interrelación de factores.

Condiciones de presentación del trabajo:

1. Mínimo de cinco folios DIN –4 a doble espacio
2. Deberá presentarse un esquema de las cuestiones a tratar y un balance o conclusiones de los principales cambios observados en el ámbito familiar relacionados con el contexto español.

Modelo B. Cuestionario realizado en la práctica: “Las transformaciones demográficas de la población española”.

A) Buscar indicios de movimientos migratorios en nuestro entorno familiar (padres, abuelos, familiares colaterales). Objetivos = explorar el papel de las migraciones (emigración –inmigración) en la economía doméstica y en la riqueza familiar.

1. ¿Por qué migraron?, ¿fueron en solitario o en compañía familiar?, ¿a qué edad?
2. ¿Cuándo –año- y hacia donde se dirigieron –país-región?,
3. ¿Qué estímulos tuvieron para salir?
4. ¿Cuáles fueron las condiciones de trabajo y de vida y vivienda que encontraron?
5. ¿Mejóro la migración el nivel de vida?, ¿Sirvió para incrementar el ahorro y la inversión familiar?, ¿Sirvió la migración para mejorar la posición de renta familiar, mejorar las condiciones de vida y trabajo e incrementar el patrimonio familiar? Explora en tu entorno, indaga sobre esta información y analiza cualquiera aspecto (positivo y negativo) de las migraciones.
6. Llegado el caso, podrías hacer un esquema por generaciones, con nombres y apellidos de tus familiares migrantes.

B) Analiza los indicadores antropométricos de tu entorno familiar. Objetivos: Explorar los cambios en los niveles de vida biológicos y la salud nutricional de nuestro entorno familiar.

1. Mide tu estatura y peso, mide también la de tus padres, abuelos, hermanos adultos y otros familiares que vivan en el hogar (todos deben ser mayores de 18 años, acabado el periodo de crecimiento físico). Tienen que ser mayores de 18 años puesto que a partir de esta edad ya se paraliza el crecimiento físico. Realiza la operación separadamente (por género: hombre y mujer; y por generaciones: hermanos mayores, padres, abuelos).
2. Una vez medidos y pesados, analiza el índice de masa corporal de todos los componentes de la familia (hogar doméstico). El IMC se elabora del siguiente modo = $\text{Peso (en Kg)} / \text{Altura al cuadrado (en metros)}$. Este es el método más práctico para evaluar el grado de riesgo asociado con la obesidad.

3. La escala del IMC es la siguiente:

- Entre 25 y 30 se observa un aumento de riesgo. Los pacientes con este peso son considerados con “sobre peso” o “exceso de peso”.
- Entre 30 y 35 se considera “obesidad leve”, entre 35 y 40 se considera “obesidad moderada”.
- Por encima de 40 se considera “obesidad mórbida”.
- Bajo los 20 Kg/m² también se observa mayores índices de dolencias pulmonares y desnutrición. Están en esta lista, por ejemplo, quienes padecen de anorexia nerviosa.
- El índice ideal, por tanto, se sitúa entre los 20 y 25 Kg/m².

6. 5. La experiencia familiar del desarrollo económico de España

Nuria Puig

Universidad Complutense de Madrid

Homo sum, humani nihil a me alienum puto

Terencio, 165 a.C.

(Hombre soy, nada humano me es ajeno).

Despertar la **curiosidad** de los alumnos e implicarlos en el día a día de las clases constituye uno de los grandes retos de la docencia universitaria. Es el reto que inspira los Encuentros de Didáctica de Historia Económica y la sección dedicada a la Docencia de la Asociación. Hace tres años diseñé una actividad ligada a la asignatura Historia Económica de España. Al contrario que en otras ocasiones, no me he acogido al modelo de proyectos de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid, por lo que el incentivo más importante que brinda la actividad a su promotora es la satisfacción intelectual y moral de ahondar en la dimensión humana de la Historia Económica. El objetivo de esta comunicación consiste en describir esa experiencia y explicar con algo más de detalle los resultados obtenidos durante el curso 2020-2021.

6.5.1. Objetivos y reglas

“La experiencia familiar del desarrollo económico de España” es una actividad **voluntaria** que se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021 con los alumnos de Historia Económica II, asignatura troncal de segundo curso del Grado de Economía de la Universidad Complutense de Madrid, y que me propongo ofrecer de nuevo durante el curso 2021-2022. Lo que esta asignatura ofrece, en esencia, es una Historia Económica de España en el contexto internacional construida a partir de la asignatura troncal de primer curso, Historia Económica I, equivalente a la antigua Historia Económica Mundial, pero con un enfoque menos eurocéntrico y una mayor atención a la dimensión social de la economía. Para asegurar la participación de unos veinte estudiantes, que a mi juicio es el número ideal para este tipo de actividades, se les ofreció un incentivo (hasta un 10% más de la nota final) al tiempo que se les exigía asistir a tres sesiones fuera del horario lectivo.

Los alumnos exploraron la historia de uno o más miembros de su familia en relación con los procesos de cambio y crecimiento económico y social que se estaban

estudiando en la asignatura. Sin imponer restricciones temporales ni temáticas, se les animó a aprovechar experiencias relacionadas con las migraciones (interiores y exteriores), las oportunidades educativas y laborales y la evolución del nivel de vida en contextos históricos concretos. La idea era recabar información (directa e indirecta) acerca de las historias vitales de uno o más familiares alrededor de tres ejes: la situación de partida; las oportunidades y retos del entorno a lo largo del tiempo; y el balance que los protagonistas o sus descendientes hacen de sus decisiones individuales y de su progreso económico y social.

Con esta actividad se pretendía ofrecer una aproximación diferente a la asignatura en otro curso anómalo, a causa de la pandemia, en el que la enseñanza presencial se alternó con la enseñanza en remoto. El objetivo del ejercicio era doble: despertar el interés de los alumnos por la **dimensión humana del desarrollo económico**, y familiarizarles con la **metodología histórica**, en particular con la historia oral, el concepto de generación y la relevancia del contexto. Convencerles, en definitiva, de que el ser humano constituye el centro de la economía y de que cualquier persona es interesante como fuente de información y reflexión económica.

6.5.2. Proceso de elaboración

El punto de partida del proyecto fue una exposición en clase de los objetivos y reglas de la actividad, poniendo ejemplos tanto reales como imaginarios e invitando a todos los alumnos a participar. A partir de aquí se establecieron cuatro etapas. Durante la primera etapa, en marzo y abril de 2021, los alumnos interesados presentaron sus propuestas en régimen de tutorías. Algunos necesitaron hasta tres tutorías para seleccionar las personas y los temas más prometedores. La elaboración del borrador también se siguió individualmente en horario de tutorías. Se les recomendó bibliografía básica para contextualizar los temas y se les facilitaron enlaces para localizar información estadística o legal. La mayor dificultad para ellos radicó en establecer vínculos entre su caso y la evolución económica y social de España, que es la finalidad del proyecto.

La segunda fase consistió en verter los datos e ideas más relevantes de cada investigación en un PowerPoint y presentarlos ante los demás participantes en el proyecto. La exposición pública, que ocupó dos sesiones, puso de manifiesto, en primer lugar, la diferente calidad y alcance de los proyectos individuales, lo cual animó a algunos alumnos a mejorar, y en segundo lugar, sirvió para identificar los temas que más interés podían tener para la asignatura. Dos de los 20 voluntarios iniciales abandonaron el proyecto tras la presentación.

Un mes después tuvo lugar la exposición de los trabajos ante toda la clase. Aunque la implicación de quienes no habían participado en el proyecto podría haber sido mayor, y aunque con frecuencia llamaban más la atención los detalles biográficos que el contexto histórico-económico de las presentaciones, se plantearon bastantes preguntas útiles para vincular las experiencias familiares concretas con la asignatura.

Tabla 6.5.1. Calendario de la actividad.

Etapas	Actividad	Fechas
1	Diseño y seguimiento de la investigación en tutorías	Marzo y abril 2021
2	Presentación y debate del borrador entre los alumnos participantes	28 y 29 abril 2021
3	Presentación ante toda la clase	27 y 28 mayo 2021
4	Entrega del trabajo escrito	14 junio 2021

Los alumnos dispusieron de dos semanas para presentar por escrito la versión final de sus trabajos. Una vez más, me sorprendieron las diferencias de las investigaciones en términos de ambición y calidad.

6.5.3. La experiencia familiar del desarrollo económico

En la tabla 6.5.2 se ha resumido el contenido de las presentaciones, ordenadas cronológicamente.

El caso 1 recoge la trayectoria familiar, educativa y profesional de cinco generaciones de mujeres de una familia de origen castellano y castellano-manchego que se establece en Madrid. La abundancia de información biográfica permitió vincular la evolución de esta familia con la transición demográfica, el progreso educativo y profesional de la mujer, los cambios en la estructura familiar y el éxodo rural.

El caso 2 es también multigeneracional. El objetivo inicial de la alumna que lo elaboró era su bisabuelo, periodista granadino represaliado tras la guerra civil por su adscripción al Partido Comunista pero protegido desde su salida de la cárcel por las conexiones de su familia política con el aparato franquista local. La dimensión política del caso suscitó muchas preguntas, en la primera presentación, sobre los efectos económicos de la represión franquista. La autora se animó también a reconstruir la trayectoria de los siete hijos del matrimonio, varios de los cuales emigraron a Madrid y a Francia. Además, el ingreso en una congregación católica de dos de las hijas y su

posterior secularización dio pie a un debate insólito sobre la función socioeconómica y educativa de la Iglesia en la España de Franco. Finalmente se abordó una de las cuestiones comunes a la mayoría de las presentaciones: el éxodo rural y la emigración. Dado que los que no emigraron han trabajado en el sector hortofrutícola, la investigación se ilustró con datos sobre la especialización agraria de España y la estructura del empleo en Andalucía oriental.

La emigración y la modernización de la agricultura vertebran el caso 3. El hecho de que la experiencia del abuelo paterno, que emigró a Alemania, fuera breve y negativa suscitó reflexiones interesantes sobre la regulación de la emigración durante el desarrollismo y las migraciones fallidas. La reforma agraria “técnica” del franquismo, el Plan Badajoz y el impacto de la Política Agraria Comunitaria fueron los otros temas abordados a raíz de este caso. En la presentación final se mostró un documental sobre el Instituto Nacional de Colonización y la construcción de poblados de colonización, cuyo origen desconocían incluso aquellos alumnos que los han visto con regularidad.

En el caso 4 una alumna describió la emigración a la Argentina de sus abuelos desde Zamora y Valencia, siendo niños, en los años cuarenta. Sus hijos se conocieron y fundaron una familia en Buenos Aires, donde se dedicaron al comercio. La crisis del cambio de siglo les empujó a emigrar a España, como a tantos argentinos de origen español. Esta presentación, una de las mejores, se ilustró con datos sobre la evolución demográfica de las provincias de Zamora y Valencia y los flujos migratorios entre España y la Argentina. También se aprovechó para ahondar en el apoyo económico argentino a España durante la autarquía, por una parte, y para describir la crisis económica argentina a partir de los testimonios de los padres de la alumna encargada del caso.

El caso 5 se centra en la carrera profesional de un abuelo. Procedente de una familia de ganaderos de Segovia, estudió Medicina en Madrid en los años sesenta, viviendo en primera línea la agitación universitaria de la época. Trabajó como médico rural y en varios hospitales castellanos antes de acceder mediante oposición al Instituto Nacional de Previsión, donde ejerció como inspector. Su larga trayectoria (1968-1996) le permitió ser testigo y agente de la construcción del Estado de Bienestar, además de participar en la fundación de la Asociación Española Contra el Cáncer y en la investigación del caso de la intoxicación masiva por ingesta de aceite de colza de 1981, entre otras cosas. Lo más relevante para la asignatura fue el análisis a largo plazo del sistema sanitario y de la universidad con el que se acompañó la presentación, muy elaborada.

El caso 6 recoge un caso de emigración política. Los tíos-abuelos de la alumna que lo elaboró eran propietarios de una tienda de ultramarinos en Madrid. Su militancia activa en el PSOE les empujó a emigrar a Francia tan pronto como las tropas de Franco entraron en Madrid. Su experiencia presenta muchos puntos en común con el de otros exiliados: internamiento en un campo de concentración improvisado en las playas del sur de Francia, trabajos menores en varias ciudades pequeñas durante

la Segunda Guerra Mundial y finalmente la creación de un negocio de alimentación en la región Ródano-Alpes. Los tíos-abuelos, que no tuvieron hijos, no regresaron a España hasta 1977, pero sólo para pasar las vacaciones. Este caso sirvió para abordar el exilio republicano y la inmigración española en Francia, dos temas ignorados por la mayoría de los alumnos que impresionaron por la penuria del primero y la cuantía del segundo y que se complementaron con material audiovisual.

El número de alumnos inmigrantes de primera o segunda generación está aumentando de forma espectacular en las aulas de la Universidad Complutense. Uno de los colectivos más interesantes es el marroquí. El caso 7 lo elaboró un alumno nacido en Annual que llegó a España a los 15 años acogándose a la reagrupación familiar. Su bisabuelo luchó en el ejército de Franco y su padre llegó ilegalmente a España a principios de este siglo. Después de trabajar en los invernaderos de Almería se trasladó a Madrid, donde regularizó su situación trabajando en la construcción antes de montar una frutería y facilitar la llegada de su mujer e hijos. Este caso nos permitió tratar la historia del Protectorado de Marruecos, desconocida por nuestros alumnos, y comentar las estadísticas disponibles sobre la inmigración marroquí y el papel de la inversión directa española en el país vecino. Las preguntas hubieran sido más numerosas e incisivas si la presentación se hubiera hecho hoy, con las relaciones hispano-marroquíes mucho más tensadas y una mayor curiosidad por el apoyo de la Unión Europea a España en materia de inmigración y por la geopolítica del gas.

Los abuelos centran la atención de la mayoría de las presentaciones. En el caso 8 se describe una historia de éxito del desarrollismo: un pintor-decorador toledano que en 1962 llega a Madrid atraído por la fiebre constructora en la periferia para alojar a los cientos de miles de inmigrantes del sur de España, sobre todo, que están llegando. Monta un negocio en el Barrio del Pilar, al norte de la capital, centrado en un producto novedoso, el papel pintado. Cuando se inaugura el centro comercial La Vaguada en 1983, uno de los locales es del antiguo pintor, que cuenta con una cadena de establecimientos especializados. Esta experiencia serviría para ilustrar tres de las cuestiones que más interesan a los alumnos: los cambios espectaculares que registran los patrones de consumo de la población española a partir de los años sesenta (y que el cine ha ilustrado profusamente), la política de fomento de la vivienda en propiedad que han hecho de España uno de los países con mayor porcentaje de vivienda en propiedad; y la transformación urbana de Madrid.

El abuelo del caso 9 nació en Madrid. A los 17 años entra como aprendiz en una empresa nueva y prometedora: Talgo. Su progreso profesional, apoyado por la formación interna que ofrece la empresa, muy paternalista, tiene la modernización de Talgo y del país como telón de fondo. Cuando la abandona en 1992, un año de alta carga simbólica para el sector por la inauguración de la alta velocidad Madrid-Sevilla, Talgo es una de las primeras multinacionales españolas, pero la cultura laboral es irreconocible. Esta presentación captó la atención de los alumnos gracias a los numerosos documentos personales del protagonista que mostró su nieta. Además permitió tratar el tardío pero acelerado proceso de internacionalización de las empresas españolas y la modernización de la gestión empresarial en nuestro país.

Tabla 6.5.2. Resumen de las investigaciones.

	Personajes	Trayectoria	Cuestiones de la asignatura
1	Cinco generaciones (1890-actualidad)	Reconstrucción de la trayectoria familiar, educativa y profesional de las mujeres de la familia. Emigración de las dos Castillas a Madrid generaciones 1-3.	Transición demográfica, educación, estructura familiar, migraciones e integración laboral. España vacía.
2	Bisabuelos (1900-1977 y 1911-1991) y descendientes	Periodista granadino del PCE encarcelado tras la guerra. Estrategias de supervivencia durante la dictadura y matrimonio con familia bien relacionada con el régimen. Comparación de la trayectoria de sus 7 hijos.	Dimensión económica de la represión vs. adaptación política durante el franquismo. Progreso educativo y papel socioeducativo de la Iglesia. Coste y oportunidades del éxodo rural y la emigración.
3	Abuelos paterno (1941-2015) y materno (1949-)	Abertura (Badajoz). El primero emigra a Alemania, experiencia breve y negativa. El segundo vive el Plan Badajoz, que mejora nivel de vida de hijos y nietos.	Emigración a Alemania. Regulación, flujos, características y tasa retorno. Reforma agraria “técnica” franquismo. Planes y poblados regadío. Impacto PAC.
4	Abuelos (1932- y 1937-)	Emigración a Buenos Aires desde Zamora y Valencia en 1940s. De origen agrario, trabajan en comercio. Retorno de las tres generaciones a España en 2000.	Emigración a Argentina y relación España-Argentina durante la autarquía. Inmigración argentina a España en 1990s-2000s.
5	Abuelo (1934-2010)	De familia ganadera de Segovia, estudia Medicina UCM 1960s y ejerce 1968-1996. Participa en caso aceite colza, AECC y otros.	Desarrollo del sistema sanitario y formación médicos. Estado de bienestar e IDH.
6	Tíos-abuelos (1900s-)	Propietario tienda ultramarinos Madrid, republicano activo (PSOE). Se exilia en 1939 en Francia. Campo de concentración, varios trabajos y establecimiento de negocio similar. En 1977 vuelve de vacaciones.	Exilio republicano 1939-. Flujos, patrones y coste de oportunidad. Patrones de retorno. Colonia española en Francia.
7	Bisabuelo, abuelos y padres (1970s-)	Familia de Annual, rural. Bisabuelo en el ejército de Franco. El padre llega ilegalmente a España 2000s. Reagrupación familiar 2010s.	Historia protectorado Marruecos. Interés económico para España ss. XX-XXI. Factores, vías, flujos y política migratoria marroquí.
8	Abuelo (1942-)	Pintor-decorador de Toledo. En 1962 se traslada a Madrid, donde monta un negocio de decoración (papel pintado). Crecimiento acelerado y apertura de una tienda en La Vaguada.	Desarrollismo, clase media y patrones de consumo. Política fomento vivienda propiedad. La Vaguada y la expansión Madrid 1980s.

9	Abuelo (1935-2017)	Trabaja para Talgo 1952-1992, empezando como aprendiz y llegando a responsable de la línea Madrid-París.	RENFE y Talgo 1940s-actualidad. Innovación, internacionalización y cambios gestión. Cambios cultura laboral: paternalismo y precariedad.
10	Abuelo (1942-)	Negocio familiar carpintería Azcoitia condicionado por ETA 1980s-2000s.	Evolución del tejido industrial País Vasco tras la crisis 1970s. Impacto económico terrorismo.
11	Abuelos (1940s) y padres (1960s)	Emigran desde Castilla-La Mancha y Andalucía a Vallecas-Pozo del Tío Raimundo en 1960s. Abuelos trabajadores agrarios y manuales, activismo político y vecinal. Padres formación profesional, nietos/hijos universitarios.	Vallecas como observatorio de grandes transformaciones economía, sociedad y política españolas 1960s-actualidad.
12	Abuela (1926-1992) y tía (1945-)	Ávila rural. Abuela nodriza estacional en Madrid. Tía emigra a Barcelona a los 14 años para trabajar en la industria textil.	El oficio de nodriza. Flujos de emigración a Cataluña durante el desarrollismo. Condiciones de trabajo femenino industria textil.
13	Abuelo (1937-)	De familia terrateniente de Ávila, estudia Agrónomos en Madrid e ingresa en el Servicio de Extensión Agraria. Monta Escuela de Capacitación Agraria con ayuda americana.	Reforma agraria "técnica" franquismo. Ayuda económica de EEUU.
14	Abuelo (1941-2010) y padre (1969-)	Pescadores de La Guardia. Viven el cambio de la pesca de palangre. Nieto primer universitario	Evolución económica Guarda vs. Vigo 1950s-actualidad. Pesca palangre, asociacionismo. Sector pesquero-economía española. Regulación UE.
15	Abuela (1927-2001) y madre (1949-)	Trayectoria educativa de tres generaciones de mujeres en un pueblo de Cuenca.	Cambios de patrones educativos, familiares y profesionales de la mujer española 1920s-actualidad. Feminización de la educación superior.
16	Padres (1970s)	Emigran de Guatemala a España en 2018.	Flujos históricos España-Guatemala-España. Colonias españolas en Guatemala y guatemalteca en España.
17	Padre (1965-)	De Perú a España en 1990s. Retorna en 2010.	Inmigración y retorno de América Latina. Factores de expulsión y atracción. Crecimiento, mercado de trabajo y política migratoria 1990s-2000s.
18	Tío (1959-)	Graduado en márketing ESIC, en 2006 crea un complejo enoturístico en Piñel de Arriba (Ribera de Duero).	Contribución del vino al comercio exterior y al desarrollo agrario. Denominaciones de origen. Turismo cultural.

La siguiente historia se desarrolla en una carpintería de Azcoitia, un negocio familiar condicionado por la exigencia del impuesto revolucionario y las amenazas de la banda terrorista ETA a su propietario entre los años ochenta y comienzos del siglo XXI. El caso permitió retomar el hilo de la industrialización española, la crisis industrial de los años setenta y ochenta en el norte de España y lo que es probablemente la única experiencia notable de reindustrialización en España, la del País Vasco. El mayor interés de la ponente y de la clase, sin embargo, lo suscitó el impacto económico del terrorismo, que se abordó con estimaciones recientes.

En el caso 11 se describe la construcción de uno de los barrios obreros más significativos de Madrid, El Pozo del Tío Raimundo, a través de los abuelos y padres de un alumno. Como la mayoría de sus vecinos del barrio, sus abuelos emigraron en los años sesenta procedentes de Andalucía y La Mancha. Carecían de formación y trabajaron en la agricultura, en la construcción y en el transporte. Construyeron sus casas con sus propias manos y se implicaron en las asociaciones vecinales y políticas del barrio. Su activismo alcanzó su cénit durante la Transición. La segunda generación obtuvo títulos de educación secundaria y de formación profesional. Y la tercera ha llegado a la universidad, aunque sus expectativas son bastante menores que las de sus padres. Las tres generaciones conviven en Vallecas-El Pozo. Esta presentación, complementaria del caso 8, permitió profundizar en la transformación económica de Madrid con el activismo vecinal como contrapunto.

El siguiente caso se ocupa de dos mujeres de una de las zonas más aisladas de España, en la provincia de Ávila. La abuela trabajó como nodriza en el Madrid de posguerra. Era una actividad bien considerada socialmente que permitía ahorrar mucho en poco tiempo, pero que se extinguió empujada por los cambios sociales y sobre todo por el incremento de la producción láctea en España. Lo que no cambió fue la necesidad de emigrar para obtener ingresos. En pleno desarrollismo, una de sus hijas trabajó en una fábrica textil en el área de Barcelona hasta que se casó. Estas dos experiencias de trabajo femenino en las décadas centrales del siglo XX se complementaron con información cuantitativa sobre las nodrizas, el éxodo rural y el auge y caída de la industria textil catalana.

El caso 13 describe la carrera de otro abuelo, miembro de una familia de terratenientes abulenses que estudia Ingeniería Técnica Agrícola en la Escuela de Madrid e ingresa en el Servicio de Extensión Agraria. Lo más interesante es que fue la persona que montó la Escuela de Capacitación Agraria con fondos y asesoramiento técnico de los Estados Unidos. Su nieta compartió numerosos documentos y fotografías, que contextualizó bien para profundizar en el papel de la asistencia exterior en general y estadounidense en particular en la modernización española.

Cada vez es menos frecuente encontrar en nuestras aulas a alumnos que conozcan bien el sector primario. Por eso el caso 14 resultó tan fascinante. Lo elaboró un hijo y nieto de pescadores de La Guardia que ha faenado con su padre durante las vacaciones y que observa el sector con la mirada de un economista. La exposición tuvo tres ejes: la evolución demográfica y económica de La Guardia y Vigo; el impacto de

la adopción de la pesca de palangre frente a sistemas tradicionales; y la importancia de la pesca y de la regulación comunitaria en la economía española. Fue también una presentación bien documentada que mantuvo el interés de los alumnos.

El caso 15 aborda la trayectoria demográfica y educativa de tres generaciones de mujeres en una familia de la provincia de Cuenca. La abuela, que intentó sin éxito ser maestra en la posguerra, se casa muy joven y empuja a sus hijas y a sus nietas a estudiar. Aquéllas logran una cualificación media que les permite desarrollar una vida profesional propia, y éstas han accedido a la universidad. El caso se contextualiza con datos estadísticos sobre nupcialidad, maternidad, actividad laboral y nivel educativo de las mujeres españolas a lo largo de los siglos XX y XXI. Se presta atención al rápido incremento del porcentaje de mujeres en la universidad. Es un caso con un fuerte componente emocional que se acompaña de numerosos testimonios orales y escritos de las protagonistas.

A continuación se explica un caso autobiográfico. Se trata de un alumno guatemalteco que ha llegado a España recientemente. Lo interesante es que uno de sus abuelos, español, emigró a Guatemala después de la guerra civil. Esto le anima a reconstruir los flujos de población entre ambos países desde principios del siglo pasado y a recopilar información sobre la evolución de las colonias española en Guatemala (relativamente antigua) y guatemalteca en España (muy reciente) y sobre las relaciones económicas actuales entre los dos países.

El caso 17 se refiere también a una experiencia reciente. El padre del alumno llegó a España procedente de Perú a mediados de los años noventa, en pleno auge inmigratorio, para regresar a su país después de la crisis de 2008, dejando a su familia en Madrid. La presentación de articula en torno a la inmigración latinoamericana desde los años ochenta. Se analizan los principales factores de expulsión y atracción, en el marco de la segunda globalización, y las políticas migratorias específicas de algunos de los grandes emisores, como Perú, y de España.

Para concluir, una alumna expone el caso de un tío nacido en Madrid y graduado en Marketing que en 2006 se traslada a la Ribera del Duero. Allí adquiere una bodega y va creando un complejo dedicado al enoturismo. Su sobrina tiene un conocimiento directo porque trabaja todos los veranos como guía. Utilizamos el caso para actualizar las estadísticas de exportación de vino que hemos comentado para el siglo XIX, sobre todo, y analizar la evolución a largo plazo de las exportaciones agrarias y la reciente eclosión del turismo cultural.

6.5.4. Algunas conclusiones y reflexiones

La primera conclusión de este ejercicio es que el proyecto “La experiencia familiar del desarrollo económico de España” es más difícil de explicar y entender de lo que yo había anticipado. Por dos razones. La primera es que, en el marco de la enseñanza actual de la Economía, insistir en la dimensión humana del desarrollo económico, o en la idea de que la economía está al servicio del bienestar de las personas, produce

extrañeza entre nuestros alumnos. La segunda es que les resulta extraordinariamente difícil interiorizar la dimensión histórica del crecimiento económico, asumir que España ha sido hasta hace muy poco un país en vías de desarrollo, vincular su realidad individual o colectiva al contenido de la asignatura, y valorar las señales de cambio y de continuidad que emite el entorno.

La segunda conclusión es que, a pesar de las dificultades que acabo de describir, el ejercicio es útil para que un número significativo de alumnos aprenda a combinar una experiencia personal, individual o colectiva, con el programa de la asignatura. Las dos cosas se iluminan mutuamente, y la primera da sentido a la segunda.

El ejercicio, y esta es la tercera conclusión, sirve en muchos casos para descubrir y valorar la experiencia de los mayores de la familia y de los compañeros de aula, en particular aquéllos que proceden de realidades singulares como la inmigración o el mundo rural. Durante los tres cursos en los que se ha puesto en marcha el proyecto ha habido numerosos ejemplos, algunos muy emocionantes.

La cuarta conclusión es que el ejercicio ha despertado el interés, y también la inquietud de mis alumnos por el *contrato generacional* que está en la base de nuestro orden socioeconómico y por sus expectativas de movilidad social. Creo que muchos de ellos no eran conscientes de las oportunidades de progreso individual y colectivo que brindaron el desarrollismo y la integración europea a sus mayores, muchos de los cuales carecían de educación formal.

Para concluir, algunas reflexiones sobre las personas que han participado y a las que he podido conocer mejor gracias a este proyecto. Para empezar, la aportación que los alumnos de origen inmigrante pueden hacer a la formación de profesionales de las ciencias sociales es extraordinaria, pero creo que ni las autoridades académicas ni los profesores somos conscientes de ello ni lo estamos aprovechando lo suficiente. El caso de los alumnos chinos, tan numerosos como aislados en la Complutense, es elocuente. Por otra parte, la experiencia de estos tres años ha confirmado lo que intuimos dentro y fuera del aula: que en el caso de la Complutense, y a pesar de que la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se encuentra en el municipio de renta más elevada de España, el nivel socioeconómico está bajando de forma acelerada, seguramente por la competencia de otras universidades, sobre todo privadas. Además, el proyecto me ha permitido comprobar, con asombro, que muchos de nuestros alumnos no tienen inconveniente en compartir la experiencia de sus familias ante desconocidos, abriéndonos las puertas de su casa en sentido no siempre figurado, a pesar de las enormes diferencias socioeconómicas y culturales que desvela el ejercicio. Un hecho que, en el contexto actual de crecimiento de la desigualdad en nuestro país, invita a la reflexión.

Para concluir, uno de los efectos más fascinantes de este proyecto es su capacidad de generar documentos de interés histórico. ¿Qué hacer con la información acumulada sobre la trayectoria socioeconómica de 35 individuos y familias? Podemos debatirlo en el próximo Encuentro de Didáctica de Historia Económica.

6.6. Historia económica de España como medio de aprendizaje interdisciplinar. La implicación de los estudiantes franceses de LEA como eje de su formación profesional

Manuel Talamante Pérez
Universidad de La Laguna

6.6.1. Introducción

En el sistema universitario francés se ha consolidado en los últimos años un variado espectro de titulaciones en la incesante búsqueda de la profesionalización. En este contexto, aparecen las licenciaturas en las que el estudiante debe compaginar estudios de empresa, derecho, gestión, turismo, deportes, idiomas u otras uniones que hacen que el universitario adquiera ciertas competencias y aptitudes que le ayuden a su llegada al mercado laboral. Una de estas carreras es *Langues Etrangères Appliqués* o Lenguas Extranjeras Aplicadas¹⁵⁸. Dentro de la misma, se profundizan en dos idiomas -normalmente inglés y español, aunque también está en portugués e italiano o lenguas eslavas- y áreas de derecho, comercio e informática. En lo que se refiere a los idiomas, y más concretamente al español, el estudiante aprende y practica el idioma dentro de un ambiente diferente, ya que se estudia y enseña la lengua española, pero dando cursos de civilización o historia, además de las clásicas de gramática y expresión.

Además, dentro de los diversos cursos de historia española o latinoamericana, se pueden encontrar diversos módulos que abordan temáticas diferentes, caso de Historia Moderna de España a través de sus documentos o, por ejemplo, el caso que tratamos en estas líneas: Historia de España Económica (XIX-XX)¹⁵⁷. Este curso se imparte en el primer semestre

del tercer año de la licencia de LEA -son tres años de carrera- justo antes de irse a las prácticas profesionales a un país extranjero para profundizar y aprovechar los conocimientos adquiridos, normalmente, un país de habla hispánica o habla inglesa.

A lo largo del curso, se imparte conocimiento histórico de España desde el siglo XIX hasta la actualidad desde un plano económico. Hay que destacar la total libertad para la docencia y los temas impartidos desde la administración. Hay que entender

156. Para un primer acercamiento a estos estudios, ver Ferrer Montoliu (2018) o Convert & Jakubowski (2011).

157. Hemos de destacar que este módulo es impartido en la sede de Rodez de la Universidad Champollion de Albi.

que, aunque son estudiantes de español, las nociones en dicha lengua en muchos de los casos no llegan a mínimos deseados -y ese sería otro tema de análisis- para los estudios que reciben. Por ello, para mantener el ánimo y el interés de escucha y aprendizaje, hemos usado diversas dinámicas para conectar con los estudiantes. Desde uso de apps, pasando por aplicaciones webs u otras herramientas que dinamizan el aula y mantienen despiertos a los alumnos. Además, conectar con los mismos es vital, y eso se hace vinculándolos en el devenir de las clases. Ellos participan y elaboran trabajos de investigación sobre un sector económico u actividad concreta que deben exponer en público y a su vez, son evaluados en parte por los propios compañeros. De igual forma, la región del Aveyron es una zona con cierta historia de inmigración española y de emprendimiento rural¹⁵⁸, lo que hace que se interesen por conocer sus orígenes o el contexto económico que pasaron en muchos de los casos, algunos de sus familiares, ya que en algunos casos tienen ascendencia española¹⁵⁹.

Por lo tanto, la asignatura de Historia de España Económica de LEA se convierte en una experiencia y aprendizaje de cara al futuro profesional al que se tienen que enfrentar tras la salida de la universidad.

6.6.2. Primeros pasos en la materia

Para comenzar, hemos de decir que la asignatura es de 20 horas de docencia dividida en diez sesiones de dos horas cada una. A ese tiempo se le añaden las mismas en horas de trabajo independiente. Hay que ser conscientes del tiempo, con lo que los temas tratados son los siguientes:

- **Tema 1:** La industrialización española y sus orígenes
- **Tema 2:** La economía española a comienzos hasta 1914
- **Tema 3:** Modernización y crisis durante período de entreguerras y Guerra Civil
- **Tema 4:** El primer franquismo (1936-1945)
- **Tema 5:** Estabilización y crecimiento económico (1959-1975)
- **Tema 6:** Incorporación a Europa (1975-1990)

158. <https://www.rtve.es/alcarta/audios/boletines-rne/decazeville-espejo-inmigracion-espanola-francia/1377728/>

159. Mirón González (2019).

Estos seis bloques son impartidos en ocho sesiones, ya que parte de dichas clases se destinan a la elaboración del trabajo de evaluación y que están encuadrados dentro del *Student Engagement*, de vital importancia para afianzar conceptos y temas que son desconocidos hasta el momento y en los que el propio estudiante puede ver su evolución durante el aprendizaje¹⁶⁰. Se pretende que el alumnado asimile los conceptos mediante un aprendizaje conjunto de interpretar, investigar, comunicar, desarrollar y colaborar durante el curso gracias a la motivación ejercida por la implicación del estudiante. Desde nuestra experiencia, merced a esta metodología, se han comprobado progresos adecuados que les han permitido afianzar la materia y, sobre todo, conectar con una materia totalmente extraña en muchos de los casos. Además, esta acción da más resultados en la sede de Rodez que en la de Albi, ya que, al ser una filial, el trato y la atención es más familiar y cercana entre las partes implicadas, una cosa atrayente con el alumnado, que a pesar de la misma región o próximas, están lejos de sus lugares de residencia.

Las dos últimas sesiones están destinadas a las exposiciones de los trabajos de investigación desarrollados por el propio alumnado y que será expuesto por el propio estudiante simulando al profesor previa corrección con el docente. Es en este primer momento cuando surgen las dudas, ya que son temas totalmente novedosos para los estudiantes y cuando tras dos años de licenciatura deben profundizar de cara a su salida profesional a otro país. Hay que destacar que son estudiantes que han sido durante esos años previos tutorizados por el docente, lo que le permite conocer de antemano al alumno, así como sus inquietudes o futuro “*stage*” o práctica universitaria.

Tabla 1: Perfil social estudiantado y familiar.

Curso	Inscritos	NF	Otras	PE	FAE	PEU	PUF
2017-2018	13	12	1	5	4	1	12
2018-2019	12	12	0	3	3	1	12
2019-2020	7	7	0	3	3	1	6

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda: **NF** (nacionalidad francesa), **PE** (Padres extranjeros), **FAE** (Familia ascendente extranjera), **PEU** (Padres estudios universitarios), **PUF** (Primeros universitarios familia).

160. Sobre esta metodología ver la sesión 3 del XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica (2018): “*Student Engagement*” a través de la Historia Económica: nuevas metodologías y enfoques temáticos, dirigida por Elena Catalán y Miguel Ángel Bringas.

Al inicio del curso, se exponen las líneas maestras a seguir. Tras esos primeros pasos, se inicia el proceso de enseñanza, que se complementa con pequeños quiz o test en Kahoot para afianzar la materia dada en la clase anterior. Además, se invita al alumnado a que envíe al docente preguntas que le hayan llamado la atención sobre el temario impartido. Al final, se crea un canal de comunicación y una participación alta en un curso que a veces es muy técnico para estudiante que en casos no conocen ni esta materia en Francia. Con esta forma de proceder y de trabajo colaborativo, el alumnado toma el testigo de su aprendizaje y le mueve el interés por conocer su tema y en casos, a sus orígenes.

Según la tabla 1, podemos sacar conclusiones interesantes del perfil que recibe este curso y en líneas generales, forma parte del sistema universitario de la sede de Rodez. Para empezar, de los padres de los 32 estudiantes que reciben este curso, solo tres tienen estudios universitarios, siendo destacable que incluso ellos, sus padres, son universitarios por primera vez. Además, solo encontramos un estudiante de origen extranjero, pero lo significativo es que diez familias son de origen inmigrante asimilados en Francia de segunda generación. Nuestros estudiantes son franceses de primera generación. Además, las edades están comprendidas entre los 21 y 25 años.

Por esta razón, el conocer los orígenes en muchos casos y comparar situaciones de sus familiares les aporta un plus interesante en este aprendizaje. Además, da la posibilidad de dar a conocer cada historia y sobre todo la historia oral y “la memoria hace de cada uno la historia de sí mismo”¹⁶¹. Según Esther Iglesias, retomando los aportes de Nora, dice que memoria e historia son polos opuestos¹⁶². Pero es cierto, que sin esta historia oral aplicada a la Historia Económica permite recrear nuevos paradigmas y escenarios en los que los movimientos migratorios quedan arraigados en los nuevos asentamientos modificando los lugares en los que se asientan, tal fue el caso de la inmigración española o norte africana a suelo francés y que favorece el desarrollo socioeconómico de las regiones.

Por estas razones antes expuestas, la idea de mostrar la realidad familiar y crear una microhistoria económica dentro del programa de la asignatura favorece el aprendizaje. Para el caso que abordamos, y según Miguel Suárez, la historia oral en la Historia Económica: “se ha desarrollado y consolidado como una forma de conocimiento a caballo entre dos disciplinas independientes, aparece como un diálogo de larga duración entre historiadores y economistas para intentar definir su campo de actuación, objeto, métodos, etc, que debe ser observado teniendo en cuenta el grado de madurez de ambos saberes en cada período histórico y, sobre todo, su desigual desarrollo”¹⁶³.

161. Nora (1984).

162. Iglesias Lesaga (2011).

163. Suárez Bosa (1997-1998).

Teniendo en cuenta este comentario de Miguel Suárez, el conocimiento de este curso debe ser tratado desde el inicio desde varias disciplinas y tratamientos didácticos. Se ha de profundizar de forma automática en la materia desde el propio trabajo individual de investigación. Deberá reconocer y enlazar los comentarios aportados por los familiares con la teoría recibida en clase, así como preparar el material para la impartición del “*expose*”. Para tal fin contará, dependiendo del año, entre diez y veinte minutos. Finalmente, un 25% de la nota del trabajo será dado por sus propios compañeros, cosa que les hará involucrarse en el curso. Un 25% por la participación y asistencia, siendo el 50% restante la nota dada por el docente por el trabajo y examen final.

6.6.3. Elección del tema de investigación, desarrollo y evaluación

Desde el primer día, el diálogo entre el profesor y el alumnado es total para decidir el tema de investigación. Para empezar, hemos de decir que los cursos 2017-2018 y 2018- 2019 fueron solamente temas de investigación de sectores productivos en la economía de España en el largo recorrido entre el siglo XIX a la actualidad.

Tabla 2: Temas elegidos Trabajos Finales.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2017-2018	2	1	1	2	2	4	0	0	0	1
2018-2019	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
2019-2020	0	0	1	1	1	1	0	1	0	2

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda: 1 (Turismo), 2 (Transporte), 3 (Construcción), 4 (Banca), 5 (Industria), 6 (Agricultura), 7 (Comunicaciones), 8 (Obras Públicas), 9 (Puertos y Navegación), 10 (Empresa familiar).

De las elecciones del alumnado, destacan los trabajos sobre empresas familiares. Dichos emprendimientos nacen en los años 60 del siglo pasado, siendo empresas textiles o del sector servicios. Asimismo, como se observa en la Tabla 2, la agricultura fue elegida en más casos debido en parte a ser lo más próximo que tenían. De esos siete aportes, cinco poseían propiedades y se dedicaban a la agricultura y en partes a la ganadería, fuente principal del Aveyron. De hecho, de esos trabajos, les interesaba por el origen de sus abuelos, en los que eran agricultores españoles emigrados en los cuarenta o cincuenta. En dichos trabajos se detalló formas de trabajo de la tierra en Valencia o en el País Vasco, así como en Andalucía. Esta visión les permitió conocer un poco mejor las experiencias realizadas por sus familiares.

Uno de los temas más interesantes fue el de Obras Públicas, ya que uno de los estudiantes eligió esa investigación al ser un abuelo suyo uno de los que trabajó en la construcción de una presa en 1954. En dicha acción, y tras un período de control, le permitieron salir del país y emigró a Francia a unirse a un grupo de familiares del Valle de Ebrón que se habían radicado en el Aveyron tras la guerra. Este episodio fue contado por su padre que lo expuso en clase ante la sorpresa de los compañeros que no conocían la realidad que padecieron muchos de los prisioneros de guerra y esclavos del franquismo tras la contienda civil. Para eso, se basó en la historia oral mediante la entrevista a su padre que tenía conocimiento de su abuelo y sobre todo, de fotos y cartas que se tenían en la familia. Además, usó un soporte bibliográfico de trabajos de historia económica, como el aporte de Gastón Aguas. Fue uno de los trabajos que mejor nota obtuvo y que más interesó, sacando un 16 sobre 20.

Tras la elección del tema, los alumnos debían hacer un pequeño trabajo de investigación para conocer el estado de la cuestión y trabajos sobre el sujeto en cuestión. La comunicación entre docente y alumno es esencial para orientar en el trabajo. Además, hay que hacer hincapié en que, aunque conozcan el idioma, en ocasiones les resulta complicado conocer temas tan concretos y especializados. Por esa razón, hay que ser consecuentes con la realidad de la muestra.

A continuación, se exponen los criterios que deben seguir los trabajos. Para comenzar, debe contar con una introducción en la que se exponga el tema, el interés suscitado, así como una hipótesis de trabajo. Le seguirá un estado de la cuestión no muy amplio, ya que el tiempo no ayudará. Le seguirán los objetivos que se quieren cumplir, así como remarcar la hipótesis de trabajo, seguida de la metodología abordada. En algunos casos, la historia oral será un valor añadido. Tras estas líneas, se realizará una presentación detallada del contexto del sector aplicado a su caso concreto si fuera necesario, así como unas conclusiones, las fuentes tratadas y la bibliografía. Se concluirá con un quiz o una pequeña prueba a los compañeros para que se afiancen los conocimientos adquiridos mediante la app Kahoot.

Tras las ocho primeras sesiones, tendrá lugar la presentación de los trabajos en las dos últimas clases. Para tal fin, contarán con los medios tecnológicos que deseen, y en este caso, los 32 usan soporte digital haciendo uso de vídeos y power point, así como del *kahoot* mencionado. Las evaluaciones dadas por los estudiantes oscilan entre el 12 y el 16, ya que se puntúa en Francia sobre 20.

Tabla 3: Resultados estudiantes.

Curso	Aprobados	Notas 10-15	Notas 16-20
2017-2018	13	8	5
2018-2019	12	6	6
2019-2020	7	2	5

Finalmente, tras las exposiciones de los trabajos y el dinamismo de estas, los estudiantes han valorado a sus compañeros y asentado conocimientos de las investigaciones mediante el juego y las presentaciones. Esta información recopilada se añadirá al examen final. Las evaluaciones dejan como resultado un aprobado en líneas generales con unos conocimientos básicos muy afianzados.

Hay que destacar que los resultados del último curso impartido, el de 2019-2020 deja mejores resultados al ser un grupo más pequeño y con el que se ha podido trabajar más cercanamente y con vistas a obtener resultados para este congreso. Por ejemplo, hemos de decir que, de los siete estudiantes, cuatro deciden realizar las prácticas del segundo semestre en España, y más concretamente en Huelva. Para tal fin, llegamos a acuerdos con empresas de la ciudad onubense para acoger a los becarios. Finalmente, por motivos de la pandemia, el semestre de prácticas hubo que suspenderse.

6.6.4. Conclusiones

Desde el primer curso en el que impartimos este módulo de Historia Económica hasta el tercer año, se ha visto una evolución en el aprendizaje de los estudiantes. Se ha comprobado como afianzan los conocimientos y, sobre todo, se involucran en la búsqueda de información mediante las entrevistas orales a familiares o conocidos, dándole un nuevo punto de vista a la historia. Además, les permite conocer conceptos y temas que, aunque tenían conciencia de su existencia, comparan lo dado con su país, Francia. Además, este curso favorece la futura práctica a realizar en el siguiente semestre, ya que les permite conocer temas relacionados con el comercio internacional. Se ha notado que ayuda a crear un ambiente de reflexión y de cooperación entre los estudiantes que ayuda en el aprendizaje, puesto que el saber que van a poder evaluar a sus compañeros les hace tomar más interés las exposiciones. De igual forma, el darles voz a sus historias de vida mediante la recolección de información mediante la historia oral, les hace implicarse mucho más dando muy buenos resultados académicos. Con esta exposición hemos querido mostrar el funcionamiento y la experiencia durante tres años en una licenciatura tan novedosa como es LEA, ya que en España es casi desconocida, salvo por ejemplo en la Universidad de La Laguna que tienen unos estudios parecidos pero aplicados a los estudios franceses. Mediante este curso se ha intentado dar a conocer la historia económica de España y también, dar datos regionales que les permitan conocer zonas concretas. En definitiva, además de impartir un curso de Historia Económica, se ha intentado estimular y favorecer el conocimiento de la economía española para su futuro profesional. Los resultados hablan por si mismos, además son refrendados por el interés de realizar las prácticas en el mundo empresarial español.

6.6.5. Bibliografía

- Catalán, E.; Etxabe, I. (2018), “El pasado en clave de presente. Historia Económica y Student Engagement, XIII Encuentro Didáctica de la Historia Económica, Palma 7 y 8 de junio 2018.
- CECRL, (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions.
- Convert, D. B.; Jakuboski, S. (2011), “Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la “professionnalisation” à l’université en France”, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, Hors -Série n°3, URL: <http://cres.revues.org/118>.
- Ferrer Montoliu, E. (2018), ¿Cómo integrar arte e historia económica en contextos formativos no especializados?: Experiencias interdisciplinarias en un curso de LEA en Francia. XIII Encuentro Didáctica de la Historia Económica, Palma 7 y 8 de junio 2018.
- Ferrer Montoliu, E.; Furió Blasco, E. (2013 c), “El español como factor de inserción profesional. El caso del los estudios LEA en Francia” Comunicación presentada en la Jornada de Estudios: Dimensión económica del español: El español en el siglo XXI. Lenguas extranjeras, formación y economía global”, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca (Argentina), jeudi 31 octobre 2013.
- Iglesias Lesaga, E. (2011). “Reflexiones en torno a la importancia metodológica de la oralidad en la historia económica”, *Revista Relaciones Estudios de historia y sociedad*, n° 32, pp. 289-314.
- Mirón González, R. (2019), “*Asistencia y condiciones sociosanitarias de los exiliados españoles en el sur de Francia, 1936-1945*”. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Nora, P. (1984), *Les lieux de Mémoire*, vol. 1, París: Gallimard.
- Suárez Bosa, M. (1997-1998). “Historia oral e historia económica, colaboración desde la interdisciplinariedad”, *Vegueta*, n° 3, pp. 163-175.



7

CAPÍTULO

NUEVAS (Y NO TAN NUEVAS)
METODOLOGÍAS DE POTENCIACIÓN
DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA
HISTORIA ECONÓMICA

– CONTENIDO –

1

BETRÁN PÉREZ, Concepción; GONZÁLEZ DE LARA MINGO, Yadira y PONS BRIAS, M^a. Ángeles (Universitat de Valencia), *Reading a book cooperatively in an Economic History course.*

2

GARCÍA FUENTE, Xabier; FERNÁNDEZ CEBRIÁN, Pablo; URREGO MESA, Alexander (Universitat de Barcelona), *Tendiendo lazos entre la Economía y la Historia Económica a partir del proyecto CORE-Econ.*

3

GARCÍA GÓMEZ, José J.; HARO GIL, María D.; LUQUE DE HARO, Víctor; PUERTAS GONZÁLEZ, María L.; SÁNCHEZ PICÓN, Andrés (Universidad de Almería), *Matemáticas e Historia económica: Prácticas docentes interdisciplinares para el Grado en Economía.*

4

LÓPEZ ZAPICO, M. Arturo (Universidad Autónoma de Madrid), *Si yo fuera Presidente. Una propuesta didáctica sobre los programas electorales de los principales partidos políticos españoles y sus efectos en la economía del país.*

5

MATUS LÓPEZ, Mauricio (Universidad Pablo de Olavide), *Aprovechando la coyuntura política para el estudio de la historia económica.*

6

MOLINA RECIO, Raúl (Universidad de Extremadura), *Tests de auto-evaluación y Aula Virtual: potenciando el aprendizaje autónomo y el reforzamiento de los conceptos clave en Historia Económica.*

Introducción

Las afirmaciones excesivamente contundentes suelen pecar del defecto de su falta de universalidad. No obstante, la experiencia muestra a quienes tienen por oficio la enseñanza en las titulaciones vinculadas con la Economía que los estudiantes matriculados en estas carreras, en las que se imparten las materias de Historia Económica y de Historia de la Empresa (en sus distintas manifestaciones) no responden generalmente a un perfil vocacional. Es por ello que en estas (y en las restantes) materias se debe acometer un esfuerzo extra de motivación y participación, que profundice en diversas estrategias de autoaprendizaje. Es decir, es necesario lograr una mayor implicación de los estudiantes en el proceso de recepción y absorción del conocimiento.

Desde otro ángulo, nuestras disciplinas se caracterizan por poseer una serie de virtudes y potencialidades, que les proporcionan un excelente canal para potenciar determinadas competencias. Así, durante los últimos años los docentes han desplegado considerables esfuerzos, en diversos frentes y con diversas metodologías. Desde la utilización de recursos multimedia al empleo de tecnologías digitales, pasando por diversas metodologías cimentadas en juegos (*gamificación*) o simulaciones, redes sociales, *blogs*, *wikis*, etc. Se ha invertido, asimismo, un notable volumen de energías en la implementación de diversas estrategias y entornos de aprendizaje autónomo (SPOCs, MOOCs, cursos virtuales, *open courses*, etc.), que han ido acompañadas del desarrollo y aplicación de herramientas novedosas de evaluación, en particular de la evaluación constructiva del aprendizaje, algunas de ellas apoyadas en nuevos tipos de software. Sobresalen, en este sentido, los sistemas de aprendizaje cooperativo o colaborativo, especialmente para el desarrollo de determinadas competencias.

No obstante, consideramos que queda un largo camino por recorrer. Por este motivo, este capítulo pretende ahondar en el planteamiento de iniciativas que favorezcan el desarrollo de aspectos tales como el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias de carácter más transversal, que son justamente aquellas que se pueden reforzar con entornos colaborativos: capacidad de análisis-síntesis, capacidad de organización-planificación, capacidad para trabajar en equipo, comunicación oral y escrita, entre otras. El objetivo se ha centrado en intentar abrir una discusión sobre la aplicabilidad a nuestras materias de instrumentos educativos novedosos o ya ensayados en otras disciplinas, que estimulen el autoaprendizaje y que motiven a los estudiantes. El abanico de posibilidades es amplio, y susceptible de ser ampliado a nuevos territorios no explorados (nuevos entornos de aprendizaje y nuevos métodos de evaluación) u otros ya hollados (tecnologías digitales, apps, estrategias de juegos, software, clases invertidas, etc.).

Los textos que integran el capítulo basculan dentro de un variado espectro, en el que predomina la interacción, bien con otras ciencias (Matemáticas), bien con la Economía como disciplina globalmente considerada, o empleando la Historia Económica como tubo de ensayo a través del cual examinar determinados eventos

de carácter político (programas electorales, discursos presidenciales), sin olvidar el aprendizaje autónomo en entornos virtuales o el trabajo comparativo a través de materiales de lectura.

Invirtiendo el orden de la enumeración que acabamos de realizar, este bloque comienza con la propuesta de Betrán, González de Lara y Pons, en la que parten del volumen publicado en 2020 por Betrán y Pons, *Historical Turning Points in Spanish Economic Growth and Development, 1808-2008*. El proyecto busca crear interdependencias entre los estudiantes, mediante una lectura crítica del libro, incorporando actividades de aprendizaje cooperativas (e individuales), perfeccionando su capacidad para hablar en público y estimulando la competencia entre los equipos de trabajo creados para la tarea.

García Fuente, Fernández Cebrián y Urrego explican el proceso de creación de un instrumento didáctico para las clases prácticas, que les ha permitido vincular la Historia Económica Mundial con otras materias de Economía y Administración de Empresas. Se apoyan en un modelo de clase consistente en la lectura y preparación por parte de los alumnos (antes de la clase) de un texto que explica un modelo económico aplicado a un episodio concreto y en la realización, en el aula, de una serie de ejercicios relacionados.

García Gómez y otros relatan una experiencia nacida de la colaboración entre profesores de distintas áreas, con la que pretenden mejorar la motivación del alumnado, además de crear sinergias entre asignaturas y contenidos. Parten del modelo de Leslie (1945), estudiado en Matemáticas Avanzadas, como herramienta para el aprendizaje de contenidos sobre la transición demográfica en Historia Económica de España que, adicionalmente, han adaptado a un formato íntegramente virtual, recurriendo como instrumento técnico al uso de dos paquetes de software gratuito disponibles *online*.

La cuarta y quinta propuesta beben de fuentes próximas. López Zapico presenta una propuesta didáctica pendiente, sin embargo, de aplicación, con la que fomentar entre los estudiantes la toma de conciencia de la importancia de las políticas económicas gubernamentales. La herramienta consiste en el análisis crítico en grupo de los programas electorales de los principales partidos políticos españoles y los efectos que estos tendrían sobre la economía del país.

Por su parte, Matus se ha valido de una actividad práctica, cuyo método consistió en analizar críticamente y comparar (combinando trabajo individual y en equipo) las políticas económicas planteadas por los candidatos españoles en el debate televisado previo a las elecciones generales de noviembre de 2019 con las propuestas por varios presidentes de Estados Unidos en sus discursos de toma de posesión (Roosevelt, Kennedy, Reagan y Obama), elegidos por haber gobernado el país en coyunturas históricas concretas coincidentes con incrementos del gasto público.

Finalmente, Molina ha focalizado su atención en la explotación del campus virtual para elaborar TEST de auto evaluación, como medio para potenciar el aprendizaje

autónomo, insistiendo en su carácter opcional, no como un método de evaluación tradicional, aunque sí tenga una contrapartida en la calificación final. Sin embargo, el autor advierte de que los resultados de aprendizaje no son totalmente satisfactorios, debido a la discrepancia entre la estructura de los test y un examen final basado en el desarrollo de contenidos.

Jesús Mirás Araujo

Universidade da Coruña

Nuria Rodríguez Martín

Universidad Complutense de Madrid

7.1. Reading a book cooperatively in an Economic History course

Concepción Betrán
Yadira González de Lara
M^a. Ángeles Pons
University of Valencia

7.1.1. Summary of the project: Reading a book cooperatively in an Economic History course

There is a growing consensus among economists that cooperative learning may lead to improvements in students' learning outcomes (i.e. knowledge acquisition, retention, higher-level reasoning, motivation for learning, and academic performance) while enhancing many skills related to critical thinking, oral communication and teamwork that are essential for their future professional development (see Allgood et al. 2015 and the references therein).¹ Cooperative learning also has the potential to engage a broader set of students and to encourage collaboration with classmates and faculty, which arguably contribute to the building of a more inclusive and diverse university learning community (Algan et al., 2013; Hoyt, and McGoldrick 2019; American Economic Association, 2020). The likelihood of positive results seems to be the greatest when students are placed into formal and complex groups or teams that meet regularly throughout an entire course in and out of class to complete jointly several cooperative learning activities of a varied nature, and teams compete against one another as part of operationalizing cooperation (Emerson et al., 2015, 11; Beaudin et al., 2017, pp. 171-173; Espey 2018, p. 10)¹⁶⁴.

Yet, the design and implementation of effective cooperative learning exercises entails more than simply placing students into groups or teams and telling them to work together. It requires teachers to structure cooperative interdependence among students. According to Johnson et al. (2014, pp. 93-95), these structures involve positive goal, reward, and means interdependence, individual (and group) accountability, face-to-face promotive interaction, social skills, and group processing. Accor-

164. Cooperative learning has a much longer and richer history of theoretical research, empirical validation, and instructional practice across other disciplines. For an excellent survey, see Johnson et al. 2014. For further up-to-date information regarding cooperative learning in Economics, see "Starting Point: Teaching and Learning Economics," Cooperative Learning module (<http://serc.carleton.edu/econ/cooperative/index.html>).

ding to other cooperative learning experts, equal participation of group members and simultaneous interaction across groups are also essential elements of effective structures (e.g., Kagan, 1994; McGoldrick et al., 2010; Rhoads, 2012). To ensure that an exercise adheres to these structures, instructors need to carefully plan the exercise, introduce it to students, monitor and assess their learning, and help them process how well their group function (Johnson et al. 2014, pp. 104-105; McGoldrick et al. 2010, pp. 23-26). Thus, the more formal and complex the exercise, the greater the required investment of faculty preparation and class time. Similarly, structuring inter-group competition appropriately, so that students perceive the competition to be challenging and fair without placing too much emphasis on winning, requires a careful design (Tauer and Harackiewicz, 2004, p. 850).

Considering their uncertain benefits and significant start-up and implementation costs, it is not surprising that, despite their promising effects, few economics instructors employ cooperative learning activities, especially with formal groups, complex tasks, and inter-group competition (Allgood et al., 2015; Asarta et al., 2000). This paper contributes to, and builds upon, a growing literature promoting the increased use of cooperative learning in undergraduate economics classrooms by providing a detailed example of a cooperative learning project (see, e.g., Barlett, 2006; Maier et al., 2010; McGoldrick et al., 2010; Rhoads, 2012; Gulley and Jackson, 2015; Beaudin et al., 2017).

Like Rhoads' (2012) innovative project (also described in McGoldrick et al., 2010, pp. 12- 17), the project design presented in this paper creates learning interdependencies among students not only within groups but also across groups; hone students' ability to speak in public clearly and eloquently, and to listen attentively to their peers; incorporates cooperative and individual learning activities in a cumulative way with both in- and out-of-class components; and can be replicated in any economics course. It is, however, novel in several important respects. First, this project aims at critically reading a supplementary book rather than understanding and evaluating various issues within a current economic policy debate.

The learning focus is therefore on building effective reading strategies rather than developing skills associated with researching key facts and synthesizing multiple positions on an issue. Moreover, by providing a supplementary text for further reading, the project also enriches the course content and promotes knowledge acquisition. Second, the breadth and complexity of the taskwork dictates a more comprehensive project design integrating various cooperative learning exercises that extend throughout the entire semester. This design has the additional advantage of giving students time to develop the social or teamwork skills needed to succeed in the project and in a work environment. Third, to further motivate students, the project combines cooperation with competition. In particular, groups compete against one another to deliver the best oral presentation of their assigned book chapter and to best identify the central arguments of the other chapters based on their peer oral presentations. Fourth, the project relies on Moodle learning management system to reduce implementation costs.

This project design might thus be of interest for any course featuring a supplementary book or a set of secondary readings and seeking to enhance student critical reading, oral communication, and teamwork skills. Specifically, however, this project centres around the book *Historical Turning Points in Spanish Economic Growth and Development, 1808-2008* edited by Betrán and Pons (2020). The perspective adopted in this book assumes that countries face turning points or shocks that alter the basic rules, institutions, and attitudes upon which a country's past has been founded. Wars, epidemics, radical political regime changes and lasting economic crises provoke ruptures and mark new pads into the future. When a turning point occurs, however, the previous circumstances do not vanish; they simply melt down into the new in a path-dependence dynamic, conditioning how countries face the next challenges. This book argues that Spain, a middle-income, peripheral country, met greater domestic and international constraints than core countries when it came to resolving its main challenges. Consequently, the book concentrates on the fundamental vulnerabilities and restrictions that shaped the Spanish economic policy responses and their impact at each turning point during the period 1808-2008. In particular, each chapter provides an in-depth analysis of a turning point and systematically sets out: (1) its nature and origin, explaining why the analysed event marked a turning point in the Spanish economy, what was its economic, political or social underpinnings, whether it was triggered by a domestic or external shock, and how it related to the international context; (2) the reforms that were implemented and the issues that were not tackled, exploring the constraints that determined the adoption of specific measures and the differences between the Spanish response and that of other countries; and (3) the results of the policies enacted, examining what ultimately changed, and what did not, in terms of economic growth, structural change, income and wealth distribution, the quality of institutions, and the overall country's development and modernization.

The project thus enriches the curriculum of economics undergraduates, who, according to education experts and employers, need to be learn more about economic history (e.g., Shiller, 2010; Coyle, 2012). History matters because the range of the possible is shaped by the historical context, which, in turn, reflects the evolution of an economic, political, social, and institutional system whose trajectory of change and capacity to change are constrained by its past (Greif, 1997). In this sense, the book chosen for this project provides students with the necessary context to understand the economic decisions adopted in Spain at specific critical moments and to avoid the risk of generalizing the experience of core countries to the rest of the world. The ultimate content objective, which instructors must emphasize, is therefore learning historical lessons from the Spanish economic past to better face future turning points.

A preliminary version of the project was implemented by the authors in an economic history course at a Spanish public university in 2020. The course was taught in English as part of the University of Valencia's excellence program in the Bachelor of Economics. Enrolment in this course is limited to 40 students, of which two thirds are typically second-year Spanish students in economics and one third are interna-

tional juniors or seniors in any field of study. Because of the Covid-19 pandemic, however, few international students enrolled last year, reducing the actual number of students to 34. Based on this experience, the project design has been refined as described below.

As outline in table 7.1. the project is sequenced in four phases. The first phase requires the instructor to plan the exercise in advance, introduce it to the students at the beginning of the course, and supervise the formation of groups during the first two weeks of class. During the following nine weeks students perform a series of cumulative tasks in and out of class and the instructor monitors and assesses their individual and group work to help them achieve the project's learning goals. In particular, the second phase focuses on building cooperative interdependencies among students within groups to enhance their competencies at critically reading and presenting an assigned book chapter, while the third phase centres on creating positive interdependencies across groups both to improve their listening and peer review skills and to expand their knowledge on the whole book. Finally, the fourth phase provides closure: the instructor summarizes the activity and places the project's subject matter within the context of the course; tests students' individual knowledge; and helps students process their task- and teamwork. Each phase is described in detail below. The project supplements learning throughout the entire semester (15 weeks) and requires seven full class sessions of 90 minutes plus a twenty-minute out-of-class meeting with each group.

Table 7.1. Phases and Tasks.

Phase	Week	Task	Task Description - learning activity	Type of work	Individual or Team- work	Task by instructor
Phase 1. Design & Instructions & Team formation	1	1	Instructions: attend class (1 class period) & examine the descriptive handout	In class Out of class	I	Pre-instructional planning & in-class explanation
		2	Team formation (5-6 students per team)	Moodle	I	Assign students to teams if necessary
	2	3	Roles' selection: 5 leaders per team & 1 chief secretary	Moodle	T	Appoint roles within teams if necessary

Phase 2. Cooperative learning within groups: preliminary knowledge acquisition of the team's assigned chapter & critical reading (tasks 3-6) & oral presentation (task 7 -12)	2	4	Own chapter's worksheet: after critically reading your team's assigned chapter, complete the corresponding individual worksheet. Preliminary work -> task 5-6, 17	Moodle	I	Check completion
	4	5	Round table (1 class periods): discuss your assigned chapter with your team-> Tasks 6	In class	T	In-class observation & oral feedback
		6	Own chapter's worksheet: after discussing the chapter with your team, complete the corresponding group worksheet. Preliminary -> task 17	Moodle	T	Formative assessment -> Task 8
	5	7	Visual aid for team's oral presentation. Preliminary pdf -> task 9	Moodle	T	Formative assessment -> Task 8
	6	8	Out-of-class meeting (6 teams*30minutes/team = 3 hours)	Out of class	T	Provide oral feedback to teams on Tasks 6 & 7
	7	9	Visual aid for team's oral presentation. Final pdf	Moodle	T	Make visual aids public & provide written feedback
		10	Team's oral presentations (2 class periods)	In class	T	In-class observation & online-class with general feedback
		11	Questions after each presentation (1 question per team; any member in the presenting team can answer)	In class	T	
		12	Peer-assessments of Tasks 9 - 11	In-class -> Moodle	I	Check completion

Phase 3. Cooperative learning across groups: knowledge acquisition of the entire book & listening (tasks 13-16) & critical reading after feedbacks (task 17)	8	13	Other chapters' worksheet: after listening to your peers' presentations, complete the corresponding (5) worksheets. Preliminary work -> task 14 & 15	Moodle	I	Check completion
	9		Round table (1 class periods): discuss the			In-class observation
		14	chapters presented by your peers with your team, acting once as leader -> Tasks 15	In class	T	& provide oral feedback
		15	Workshop - Submission phase = Other chapters' worksheets: after discussing the chapters with your team, complete the corresponding worksheets (5 per team)	Moodle	T	Check completion
	10	16	Workshop - Peer review phase (5 reviews by each student)	Moodle	I	Check completion
	11	17	Own chapter's worksheet: after discussing with your team the team's previous work (task 6) and the peers' worksheets (task 15- 16), complete the final corresponding group worksheet.	Moodle	T	Provide written feedback & make them public
Phase 4. Closure	12	18	Review of final worksheets: attend class (1 class periods) & study worksheets for test and exam	In class Out of class	I	Summarize the main arguments of the book & relate them to the course contents
	13	19	Online Test on the entire book	Moodle	I	Check grade
	14	20	Group processing	Moodle	I	Review student's feedback
	15	21	Summary of activity & Review: attend class (1 class period)	In class	I	Grade the assignments & provide closure

7.1.2. Bibliography

- Algan, Y., Cahuc, P. and Shleifer, A. (2013). “Teaching Practices and Social Capital”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210.
- Allgood, S., Walstad, W. B. and Siegfried, J. J. (2015). “Research on Teaching Economics to Undergraduates”, *Journal of Economic Literature*, 53(2), 285-325.
- American College Testing (ACT). n.d. <https://www.act.org/> (Accessed: 17 April 2021).
- American Economic Association (AEA). 2020. Best practices for economists: Building a more diverse, inclusive, and productive profession. <https://www.aeaweb.org/resources/best-practices> (Accessed: 17 April 2021).
- Asarta, C. J., Chambers, R. G. and Harter, C., 2021. “Teaching Methods in Undergraduate Introductory Economics Courses: Results from a Sixth National Quinquennial Survey”, *The American Economist*, 66 (1), 18-28.
- Bartlett, R. L., 2006. “The Evolution of Cooperative Learning and Economics Instruction”. In Becker, W. E., Becker, S. R. and Watts, M. W. (eds.), *Teaching Economics: More Alternatives to Chalk and Talk*, Cheltenham, UK and Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 39-58.
- Beaudin, L., Berdiev, A. N., Kaminaga, A. S., Mirmirani, S. and Tebaldi, E., 2017. “Enhancing the teaching of introductory economics with a team-based, multi-section competition”, *Journal of Economic Education*, 48 (3), 167-175.
- Betrán, C., and Pons, M. A. (eds.), 2020. *Historical Turning Points in Spanish Economic Growth and Development, 1808-2008*. London: Palgrave Macmillan.
- Bologna Working Group, 2005. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*, Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Coyle, D. (Ed.), 2012. *What’s the Use of Economics? Teaching the Dismal Science after the Crisis*. London: London Publishing Partnership.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. and Kubicka-Miller, T., 2006. “Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills”, *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- European Commission (EC), 2016. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda*, COM (2016) 381 final.

- European Commission (EC), 2017. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education, COM (2017) 247 final.
- Emerson, T. L. N., English, L. K. and McGoldrick, K., 2015. “Evaluating the Cooperative Component in Cooperative Learning: A Quasi-Experimental Study”, *Journal of Economic Education*, 46(1), 1-13.
- Espey, M., 2018. “Diversity, effort, and cooperation in team-based learning”, *Journal of Economic Education*, 49 (1), 8-21.
- Greif, A., 1998. “Historical and Comparative Institutional Analysis”, *American Economic Review*, 88(2), 80-84.
- Gulley, O. D., and Jackson, A. L., 2015. “Teaching a class dedicated to the College Fed Challenge competition”, *Eastern Economic Journal*, 41(4), 484-503.
- Horning, A. S., 2007. “Reading across the curriculum as the key to student success”. Across the Disciplines. *A Journal of Language, Learning and Academic Writing*, 4, 1-16.
- Hoyt, G. M., and McGoldrick, K., 2019. “50 years of economic instruction in the Journal of Economic Education”, *Journal of Economic Education*, 50(2), 168-195.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Smith, K. A., 2014. “Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory”, *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Kagan, S., 1993. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Maier, M., McGoldrick, K. and Simkins, S., 2010. “Implementing cooperative learning in introductory economics courses”. In: Millis, B. (Ed.), *Cooperative learning in higher education, across the disciplines, across the academy*, Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 157-180.
- McGoldrick, K., Rebelein, R., Rhoads, J. and Stockly, S., 2010. “Making cooperative learning effective for economics”. In: Salemi, M. and Walstad, W. (eds.), *Teaching innovations in economics*. Cheltenham, UK and Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 65-94.
- National Association of Colleges and Employers (NACE), 2020. Job Outlook 2021. Bethlehem, P.A.
- National Association of Colleges and Employers (NACE). n.d. <http://www.nacweb.org/> (accessed April 16, 2021).
- Organization of Economic cooperation and Development (OECD), 2016. Skills Ma-

ter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.

Organization of Economic cooperation and Development (OECD), 2017. Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, OECD Publishing, Paris.

Organization of Economic cooperation and Development (OECD). Skills for Jobs Database. n.d. <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/news/oecd-skills-jobs-database-2018> (Accessed: 17 April 2021).

Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). n.d. <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (Accessed: 17 April 2021)

Tauer, J. M., and Harachiewicz, J. M., 2004. “The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (6), 849-861.

The Gallup Organization, 2010. Flash EB Series #304: Employers’ perception of graduate employability. Analytical report.

Winterbotham, M, Kik, G., Selner, S., Menys, R., Stroud, S. and Whittaker, S., 2020. Employer Skills Survey 2019 Research report.

7.2. Tendiendo lazos entre la Economía y la Historia Económica a partir del proyecto CORE-Econ

Xabier García Fuente
Pablo Fernández Cebrián
Alexander Urrego Mesa
Universidad de Barcelona

7.2.1. Introducción

El departamento de Historia Económica, Instituciones, Política y Economía Mundial, de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona, imparte la asignatura de Historia Económica Mundial en el primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (en adelante “ADE”), y del Grado en Economía. La asignatura tiene una duración de un cuatrimestre y se divide en 6 bloques temáticos que abordan los elementos principales para comprender el proceso de crecimiento económico moderno entre 1750 y 1970. El número de alumnos matriculados en cada grupo oscila entre los 80 y 90 estudiantes.

La asignatura ha sido tradicionalmente el destino docente de becarios pre-doctorales adscritos al Departamento, que suelen hacerse cargo de entre un tercio y la mitad de los créditos de la asignatura. Así, en el curso académico 2017-18, Xabier García Fuente diseñó un nuevo modelo de clases prácticas con el objetivo de facilitar la introducción a la docencia del personal investigador en formación y de crear un instrumento didáctico que vincula la asignatura al resto de materias de los Grados de Economía y ADE.

Las prácticas se basan en un nuevo libro de texto de introducción a la Economía (CORE-Econ) y utilizan un modelo de clase inversa. Antes de clase, los estudiantes deben leer un texto que explica un modelo económico aplicado a un episodio económico concreto (la economía maltusiana, la Revolución Industrial, la Primera Globalización y la Gran Depresión) y hacer unos ejercicios relacionados. En clase, el profesor realiza un breve repaso y los estudiantes trabajan en grupos para corregir los ejercicios, al tiempo que el profesor aprovecha para responder dudas. La segunda mitad de la clase está destinada a realizar una prueba evaluada.

Este modelo de prácticas ha sido bien acogido tanto por los estudiantes como por otros investigadores en formación (entre ellos, Pablo Fernández Cebrián y Alex

Urrego Mesa) que han ido perfeccionando los contenidos curso a curso. Así, las prácticas han pasado a formar parte del currículo habitual de la asignatura de Historia Económica Mundial¹⁶⁵.

7.2.2. Tendiendo puentes entre la Economía y la Historia Económica

Uno de los objetivos del modelo de clase práctica que aquí se presenta es aproximar la docencia en Historia Económica a la enseñanza de la Economía, en línea con la revolución empírica que ha tenido lugar durante las últimas décadas. Desde este punto de vista, la Historia Económica no es solo una sucesión de fechas y acontecimientos -un compartimiento estanco desvinculado de la Ciencia Económica- sino que es un instrumento básico para contrastar la validez de los modelos teóricos, proporcionar nuevas fuentes empíricas y, de forma general, situar el desarrollo económico en el marco de un contexto político y social (Blum y Colvin, 2018).

¿Cómo se relaciona este giro empírico con nuestra actividad docente? Tomémos la libertad de crear dos hombres de paja. La mala docencia en Economía es deductiva, auto-referencial, desconoce los contextos políticos y sociales y tiene poco poder explicativo. Esta manera de entender la docencia trataría de establecer “leyes universales” a partir de modelos abstractos y axiomáticos. Por otro lado, la mala docencia en Historia se considera ajena a toda teoría, no reconoce los supuestos sobre los que descansan sus argumentos, abusa de explicaciones contingentes, y se sirve de lo concreto sin ánimo de establecer hipótesis generalizables.

Frente a estas visiones reduccionistas que estrechan sus respectivas disciplinas, la buena docencia en Ciencias Sociales enfatiza la inducción: se considera que las observaciones aportan más o menos evidencia para apoyar o descartar la validez de sus conclusiones, esto es, las conclusiones son consideradas más o menos probables en función de la evidencia proporcionada. Esta forma de plantear la docencia y la investigación es consciente de los objetivos y las limitaciones de la teoría y transita constantemente entre la teoría y la evidencia empírica (Blum y Colvin, 2018). Así, se utilizan temas o preguntas concretas (“¿En qué tipo de productos se especializó Dinamarca durante la Primera Globalización?”) para hablar de leyes o patrones generales extrapolables a otros casos históricos o a problemáticas actuales (“¿Quién gana y quién pierde con el comercio internacional?”).

Un reflejo de este giro empírico en la docencia y la investigación ha sido la proliferación de nuevos materiales que buscan acercar la Economía al estudio de la realidad económica y social, dando prioridad a la validez empírica de las hipótesis y al aná-

165. El material completo de las prácticas se puede descargar en el lab Economic History with CORE: <https://labs.core-econ.org/groups/> (se requiere registro previo).

lisis institucional frente a la modelización axiomática que, en ocasiones, prima en el primer contacto de los estudiantes con la disciplina. Dentro de estos nuevos recursos destaca CORE-Econ, un libro de texto de acceso abierto que se ha convertido en la principal referencia de nuestro modelo de prácticas¹⁶⁶. CORE-Econ busca actualizar el texto introductorio de Samuelson de 1948 (Economics), que en sus sucesivas ediciones fue desdibujando cualquier atisbo de enfoque institucional en favor del paradigma neoclásico que ha dominado la docencia en Economía en las últimas décadas.

Con este objetivo, CORE-Econ descarta los supuestos axiomáticos del modelo neoclásico e introduce al estudiante desde un primer momento a un mundo sin contratos completos, en el que los seres humanos no actúan siempre de forma racional y en el que las relaciones económicas vienen determinadas por relaciones de poder político y social. A su vez, dirige la Economía al estudio de problemas concretos y relevantes, como el cambio climático, los incentivos a la innovación, o la creciente desigualdad y sus efectos sobre la inestabilidad política y social, introduciendo nociones de equidad y justicia.

Figura 7.2.1. CORE-Econ frente al paradigma neoclásico.

Topic	Samuelsonian benchmark as taught in intro	Contemporary economics and CORE's benchmark
People	are far-sighted and self-interested	are also cognitively limited and have motives other than self-interest, such as social norms of fairness and reciprocity
Interactions	are among price takers in competitive markets	include price-makers and interest rate and wage setters, strategic interactions and non-market interactions
Information	is complete	is usually incomplete, asymmetric, and non-verifiable
Contracts	are complete and enforceable at zero cost	are incomplete for effort and diligence in labour and credit markets, and for other external effects such as traffic congestion or knowledge
Institutions	include markets, private property, and government	also include informal rules (norms), firms, unions, and banks
History	is largely ignored	provides data about alternative rules of the game and the process of change
Differences among people	are confined to preference and budget constraint differences among buyers and sellers	also include asymmetric positions, for example as employers or employees, and as lenders or borrowers
Power	market power, political power	includes also a principal's power over an agent in labour, credit, and other markets
Economic rents	create inefficiencies through 'rent-seeking'	are also endemic in a well-functioning private economy, creating the incentive to innovate, or to work hard
Stability and instability	The economy is self-stabilizing	Stability and instability are both characteristics of the economy
Evaluation	is confined to the presence of unexploited mutual gains (Pareto-inefficiency)	also includes fairness

Fuente: Bowles y Carlin (2017).

166. <https://www.core-econ.org/the-economy/?lang=en>. En su versión española: <https://www.core-econ.org/the-economy/es/>.

Otra novedad en el CORE-Econ es la utilización activa de la Historia (Económica) para contextualizar y contrastar la validez de teorías y modelos económicos. La Historia Económica obliga a los economistas a examinar la validez y relevancia de sus supuestos y enfatiza la manera en que el marco institucional influye sobre la evolución de la economía a largo plazo. En nuestro caso, esta perspectiva nos permite mostrar a los estudiantes (que en muchos casos cuestionan la relevancia de la asignatura de Historia Económica para sus objetivos académicos y profesionales) que la Historia Económica no es una mera sucesión de fechas y acontecimientos- no es un compartimento estanco ajeno al resto de materias que van a estudiar en el Grado- sino que, por el contrario, es una de las pocas asignaturas en las que van a poder aplicar sus conocimientos a problemas económicos reales.

Asimismo, desde el punto de vista docente, la asignatura (que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso de Economía, y en el segundo cuatrimestre de ADE) nos permite ir introduciendo progresivamente conceptos económicos básicos, con sus respectivos ejemplos aplicados, que son esenciales en la formación de los estudiantes de ADE y Economía. En este sentido, somos necesariamente profesores de Introducción a la Economía, ya que nuestra asignatura permite familiarizar a estudiantes que se enfrentan por primera vez con conceptos económicos básicos, como la inflación, el tipo de interés, la balanza por cuenta corriente o la función de producción y nivelar los grupos de primero para afrontar con éxito asignaturas venideras como Macroeconomía. Al mismo tiempo, esta concepción de la Historia como laboratorio y fundamento de la Economía nos permite relacionar los contenidos de la asignatura con los problemas sociales y políticos contemporáneos por los que se interesan los estudiantes. Por citar un ejemplo, el estudio de la Gran Depresión les resulta mucho más sugerente si viene acompañado de un marco teórico generalizador (un sencillo modelo Keynesiano de demanda agregada, por ejemplo) que les permite comparar la respuesta política a la Gran Depresión con la dada en 2008 a la Gran Recesión. La Historia Económica es Economía, en definitiva.

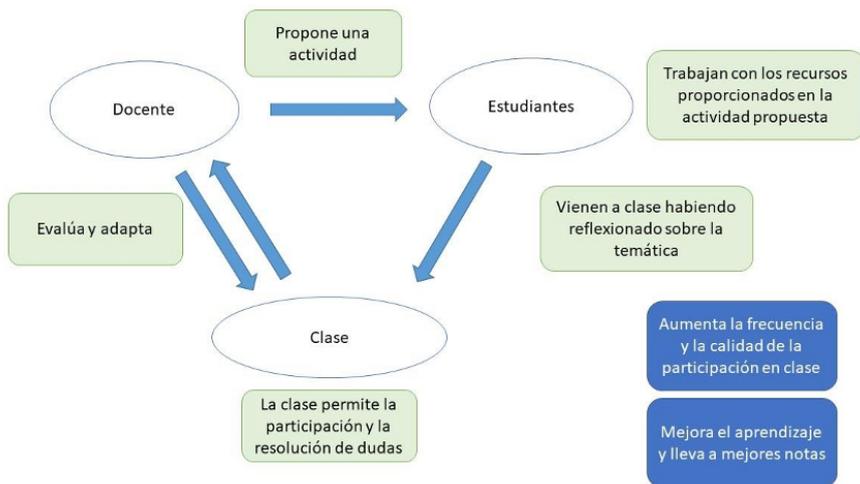
7.2.3. El modelo de clase inversa

Las prácticas siguen el modelo de clase inversa: los alumnos deben leer y preparar el tema antes de clase y, en clase, pueden resolver sus dudas antes de ser evaluados. Dicho modelo de clase se enmarca en una corriente docente que ha cuestionado los enfoques de aprendizaje basados en la memorización y el exceso de contenido de los planes curriculares. Este cuestionamiento ha llevado al replanteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en la educación superior. Al igual que en el resto de niveles educativos, esta transformación hacia metodologías activas supone el diseño de materiales focalizados en la resolución de problemas concretos y que permitan a los estudiantes adquirir las competencias que les demanda el mercado laboral.

Este nuevo enfoque educativo cuestiona el rol pasivo del estudiante y el del docente como poseedor y única fuente de conocimiento. Las metodologías activas de aprendizaje no sólo ponen al estudiante en el centro del proceso formativo, sino que además asumen que éste debe tener un papel activo en el proceso de aprendizaje; para ello, la función del docente debe girar en torno al diseño de materiales que permitan estimular la capacidad de formular y solucionar problemas concretos, buscar y seleccionar información de manera crítica, y trabajar de manera autónoma. Dentro de esta transformación de las metodologías docentes en los espacios de educación superior, la clase inversa permite el diseño de planes didácticos que responden a la necesidad de la formación en competencias y el cambio en los roles de estudiantes y profesorado (Reidsema et al., 2017).

De manera general, el modelo de clase inversa se divide en dos etapas. En la primera, previa a la clase presencial, el estudiante trabaja sobre una actividad propuesta por el docente, con los materiales proporcionados por este. De esta forma, el estudiante acude a la clase presencial, la segunda etapa del modelo, habiendo reflexionado sobre los conceptos y la temática de dicha clase. Esto fomenta la frecuencia y la calidad de la participación de los estudiantes. A su vez, el trabajo autónomo por parte de los estudiantes reduce el tiempo que resulta necesario dedicar a la exposición magistral por parte del profesor, dejando más tiempo para la participación y la resolución de dudas. Esto permite al profesor, durante la clase presencial, evaluar cuáles son los conceptos que más dificultad han suscitado entre los estudiantes, e incidir en ellos durante sus explicaciones. Todo ello redundando en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos de los conceptos estudiados, y fomenta su capacidad de trabajo y aprendizaje autónomo.

Figura 7.2.2. Modelo de clase inversa.



Fuente: Elaboración propia.

En nuestro caso, para la primera etapa de trabajo autónomo se proporcionan al estudiante tres documentos en cada práctica. El primero de ellos es una guía de lectura que recuerda el procedimiento a seguir en la realización de las prácticas, así como los principales objetivos de aprendizaje específicos de la práctica en curso. El segundo documento es un material de lectura que adapta y sintetiza los contenidos del manual “La Economía” y otras fuentes. Dicho material de lectura presenta un modelo teórico simple, y posteriormente lo aplica y contextualiza a partir de evidencia histórica de un periodo relevante. Por otro lado, la guía de lectura lista recursos adicionales con los que cualquier estudiante interesado puede profundizar en los conceptos y períodos estudiados. En tercer lugar, el estudiante dispone de un documento con actividades para poner en práctica y consolidar los conceptos vistos en el material de lectura. Durante esta etapa, el estudiante debe trabajar y sintetizar el material de lectura, y realizar las actividades prácticas que le permiten evaluar su proceso de aprendizaje.

La segunda etapa, las clases presenciales (o sincrónicas virtuales), tiene en nuestro caso una duración de dos horas. Dichas clases tienen por objeto la consolidación de los conceptos trabajados y la evaluación final del proceso, y se estructuran en tres actividades. La primera actividad consiste en una exposición sintetizada por parte del profesor de los conceptos claves trabajados: el modelo económico y los hechos sociales y políticos más relevantes del periodo histórico trabajado. La duración de esta presentación es de aproximadamente unos 30 minutos. Con el objetivo de incentivar el trabajo autónomo en casa, se avisa a los alumnos con antelación de que habrá detalles incluidos en el material de lectura que no se cubran en dicha exposición.

La exposición por parte del profesor sirve para resolver dudas e incidir en aquellos puntos que han suscitado mayores problemas de comprensión. Para ello también sirve la corrección de las actividades realizadas por los alumnos antes de clase, que constituye la segunda actividad y a la cual se dedica aproximadamente 40 minutos. Antes de corregir las actividades con el profesor, los estudiantes comparten su trabajo en grupo. Este trabajo de corrección entre pares permite reforzar el trabajo en equipo entre los estudiantes. A su vez, la dinámica de trabajo en grupos permite que los alumnos planteen dudas al docente de una forma más espontánea y directa que, por lo general, es difícil replicar en el modelo de clase magistral. Finalmente, trabajar entre pares permite que planteen y resuelvan dudas entre ellos que en ocasiones no serían planteadas al profesor por diversos motivos (por ejemplo, que teman plantearlas por considerarlas potencialmente obvias). Este es uno de los aspectos del modelo que ha sido complicado adaptar al contexto de la virtualidad, pero existen herramientas en plataformas de enseñanza online (por ejemplo, la utilizada durante estos dos últimos cursos en el seno del departamento, BBCollaborate) que permiten, de algún modo, replicar esta etapa de trabajo en grupo con los denominados *break rooms*.

Finalmente, la tercera actividad consiste en una evaluación de los conocimientos y competencias adquiridas mediante un cuestionario de 5 preguntas de opción múltiple y una pregunta corta a desarrollar, dedicándole los 40 minutos restantes de clase. A partir de la segunda práctica, se utilizan los primeros minutos de la clase,

antes de la exposición, para dar *feedback* al alumnado con base en la evaluación de la práctica anterior. Con ello se busca reforzar no solo el proceso de aprendizaje de los conceptos claves propios de la asignatura, sino trabajar de manera continuada la formación en las competencias que se busca desarrollar.

El modelo de prácticas presentado no solo tiene ventajas para los estudiantes, sino que resulta particularmente útil para el personal docente en formación que se enfrenta por primera vez a una clase universitaria. Como profesores inexpertos, nos interesaba utilizar un modelo que redujera el peso de las sesiones magistrales, que acotara el contenido de las clases y que nos permitiera resolver dudas y ampliar detalles a los alumnos en un contexto menos formal. En este sentido, el hecho de que los alumnos deban trabajar el texto antes de clase permite que la parte expositiva de la clase se dirija al repaso, y que el profesor interpele a los alumnos sobre cuestiones que les son familiares. A su vez, la estructura secuencial de las clases, muy clara y establecida de antemano en las instrucciones proporcionadas a los estudiantes proporciona al profesor una herramienta en la cual apoyarse para el desarrollo fluido de la clase. Por otro lado, el modelo de prácticas se presta con relativa facilidad a su adaptación a un contexto de virtualidad, algo que resulta útil tanto a profesores noveles como a profesores con mayor experiencia.

Finalmente, el PD de la asignatura de Historia Económica Mundial describe su objetivo general como “ayudar al alumnado a pensar económicamente una realidad social compleja que cambia, y para ello debe recurrir a la «caja de herramientas» propia de un economista.” El modelo de prácticas descrito, al estar basado en el trabajo con modelos, prestando atención a su necesaria contextualización y sus límites, contribuye a la consecución de dicho objetivo. De este modo, el diseño y el funcionamiento de las prácticas permite trabajar múltiples capacidades y competencias, de entre las cuales destacamos las siguientes:

- Saber seleccionar en cada caso los conceptos y las herramientas analíticas adecuadas de la macroeconomía o la microeconomía, para emplearlas con destreza y sentido común fuera del marco abstracto de la pura teoría.
- Uso del lenguaje, razonamiento y herramientas propias de la Economía en el análisis histórico a partir del uso de modelos económicos.
- Capacidad de razonamiento sobre las consecuencias derivadas de la aplicación de políticas económicas y fenómenos sociales.
- Capacidad de vincular elementos conceptuales abstractos de su formación con problemas concretos de su entorno social y político.
- Distinción de los elementos básicos de un gráfico y extracción de la información subyacente.

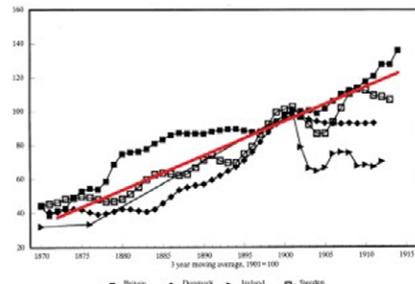
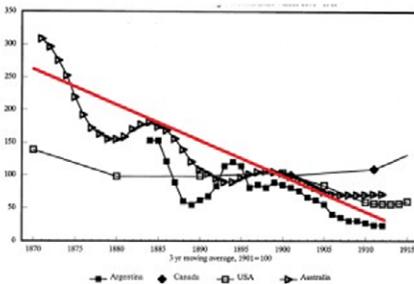
7.2.4. Un ejemplo: ganadores y perdedores de la 1ª Globalización

Un ejemplo, utilizado en una de las clases prácticas que sigue el modelo aquí presentado, servirá para ilustrar dicha relación entre Historia Económica y Economía. En dicha clase se analiza la Primera Globalización a través del modelo desarrollado por Heckscher y Ohlin. Según este modelo, el hecho de que en Gran Bretaña y el resto de Europa existiera una abundancia relativa de mano de obra y escasez de tierra habría supuesto unos salarios relativos (salarios frente a rentas de la tierra) más bajos. Si se compara con las zonas de colonización tardía del Nuevo Mundo, donde predominó la escasez del factor trabajo y la abundancia relativa de tierra, el caso sería el contrario

Esta dotación de factores diferencial, en el modelo Heckscher-Ohlin, permite entender de manera simplificada los procesos de especialización a los dos lados del Atlántico en el momento en que los países se abren al comercio. En este momento, los procesos de especialización de los territorios dependerán de la dotación inicial de factores, especializándose en la producción de bienes en función de su factor abundante; productos industriales intensivos en mano de obra en Europa (manufacturas) y productos agrícolas intensivos en el uso de tierra en el Nuevo Mundo (trigo), lo cual constituye una de las principales características de la Primera Globalización.

Imagen 7.2.3. Diapositivas de corrección en clase. Ratios salarios-rentas en Europa y el Nuevo Mundo.

En definitiva, hasta 1914 (i) el comercio internacional y (ii) los desplazamientos migratorios generaron un proceso de **convergencia** en el precio relativo de los factores de producción y en los niveles de vida entre Europa y el Nuevo Mundo.



$$(w/r)_{NM} \approx (w/r)_E$$

Sin embargo, en Historia Económica es bien conocido que este fue un proceso dinámico. El aumento de la demanda de mano de obra en mayor medida que la de tierra en Europa habría jugado a favor de las rentas del trabajo, aumentando la ratio de salarios frente a rentas de la tierra y reduciendo así la desigualdad del ingreso, algo que se vincula directamente con el auge del movimiento obrero y su capacidad de negociación. Por otra parte, en el Nuevo Mundo, la especialización produjo el efecto contrario. Es decir, las rentas de la tierra aumentaron mucho más que las del trabajo, aumentando así la desigualdad. Este fenómeno permite entender la oposición política al proceso de globalización y en especial las restricciones a la migración en EE.UU. a principios del siglo XX.

En esta vinculación entre la teoría económica y el desarrollo de los hechos históricos, no sólo se trata de construir una narrativa coherente, sino de crear conflictos cognitivos en los estudiantes que permitan poner a prueba la validez de los modelos en situaciones reales y que generen procesos de aprendizaje significativo. Para ello, se presenta evidencia empírica que encaja con las predicciones del modelo, como los casos de Gran Bretaña, Dinamarca, Irlanda y Suecia para Europa.

Imagen 7.2.3. Diapositivas de corrección en clase. El caso de Francia, Alemania y España.

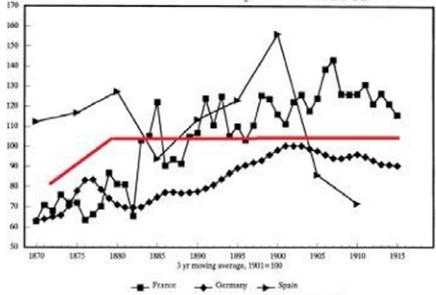
La integración de la economía mundial no benefició a todos los segmentos de la población y los perdedores exigieron protección.

¿Qué pasó en Europa?

Países como Alemania, Francia y España incrementaron sus aranceles. ¿Por qué?

(i) Los propietarios agrícolas salieron perjudicados por las importaciones de trigo barato, y la agricultura tenía aún mucho peso en la economía.

(ii) La industria era menos competitiva que la británica → protección a “industria nacientes”.



$(w/r)_E \uparrow > (w/r)_{EP} \uparrow$

¿Qué pasó con la desigualdad? En estos países el proceso de reducción de la desigualdad y convergencia con el Nuevo Mundo se detuvo.

A continuación, se presentan casos distintos que no necesariamente se ajustan a las predicciones y que matizan el modelo. En países en los que también existió una abundancia relativa de mano de obra como Alemania o Francia se produjo un cierre al comercio y un estancamiento en el proceso de reducción de la desigualdad entre trabajadores y terratenientes como resultado de los aranceles aplicados al trigo a partir de 1880. ¿Por qué estos casos no se ajustan al modelo? El objetivo aquí es hacer énfasis en la configuración de las relaciones de fuerza entre los diferentes actores sociales y políticos como un elemento fundamental para comprender los fenómenos socioeconómicos.

Los terratenientes, principales perjudicados por el comercio internacional debido a la reducción de sus rentas, buscaban protegerse de las importaciones de grano barato del Nuevo Mundo y Rusia. Por otro lado, la industria de dichos países tenía dificultades para competir con las manufacturas británicas, y el Estado buscaba proteger la industria naciente. Se ilustra así la idea de que los modelos, aunque útiles para comprender ciertos procesos, no necesariamente aplican para todos los casos y que, para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, debemos aprender a incluir otras herramientas de análisis como el contexto de la economía política y las instituciones.

7.2.5. Retos de futuro

Los retos de futuro en el uso de este material didáctico pasan por su aplicación en asignaturas de Historia en los grados de Sociología y Ciencias Políticas, la ampliación del temario y los modelos abordados, la consolidación de una red de colaboración más amplia y la evaluación del impacto de este material en los procesos de aprendizaje de conceptos y procesos claves de la Economía y la Historia Económica.

7.2.6. Bibliografía

- Blum, M., & Colvin, C. L. (2018). Introduction, or why we started this project. *In An Economist's Guide to Economic History* (pp. 1-10). Palgrave Macmillan.
- Bowles, S. & Carlin, W. (2017). A new paradigm for the introductory course in economics. VoxEU- CEPR. <https://voxeu.org/article/new-paradigm-introductory-course-economics>.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). *The Flipped Classroom. Practice and Practices in Higher Education*. New York: Springer.

7.3. Matemáticas e Historia Económica: Prácticas docentes interdisciplinares para el Grado en Economía

José Joaquín García Gómez
María Dolores Haro Gil
Víctor Luque de Haro
María Luz Puertas González
Andrés Sánchez Picón
Universidad de Almería

7.3.1. Los retos del Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los grandes retos que afrontan los planes de estudios en todas las etapas del sistema educativo es permitir el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje transversal, donde los contenidos sean afrontados desde los enfoques de cada una de las disciplinas que los componen. Además, si nos centramos en el ámbito universitario, encontramos que desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sus directrices han hecho hincapié en la importancia de la orientación práctica y en el desarrollo de competencias que capaciten al alumnado para su desenvolvimiento futuro en el mercado laboral.

Un aspecto de importancia creciente en las últimas décadas ha sido el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en el aula como fuera de ella. Desde la generalización de la televisión, hasta los actuales smartphones, no han dejado de producirse innovaciones progresivas en este ámbito hasta configurar el panorama actual, no pudiendo permanecer el ámbito educativo de espaldas al mismo, debiéndose pues reflexionar sobre las relaciones de las nuevas tecnologías en el ámbito sociocultural y su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. En definitiva, como apunta Adell (1997), la importancia radica en comprender y valorar el impacto que estas nuevas tecnologías tienen en nuestra vida actual y futura.

Por otra parte, el estudio, análisis, propuesta y debate sobre las metodologías se remonta muchas décadas atrás. Las principales aportaciones a este respecto se agrupan en torno a dos propuestas macro: las teorías conductistas y las constructivistas.

Las teorías conductistas apuntan a que el comportamiento es adquirido mediante la observación. Mientras que los autores constructivistas postulan que el conocimiento se consigue con la experimentación propia asumiendo el docente el rol de orientador que ayude al alumnado a construir el conocimiento.

Profundizando en la segunda corriente mencionada, se puede observar pues

como principios enunciados por Paris y Newman (1990, pp. 87-102) sobre el constructivismo que están íntimamente ligados a los objetivos marcados por el EEES: motivación intrínseca para la búsqueda de información, comprensión más allá de la información facilitada, representaciones mentales que cambian con el desarrollo, aprendizaje condicionado por el desarrollo y la reflexión y, finalmente, la reconstrucción como estimulante del aprendizaje.

Así pues, fruto de la necesidad de dotar al alumnado de espíritu crítico para comprender su entorno y de la incorporación de las TIC a las aulas, surge la presente propuesta de metodología para sesiones prácticas en la que situando al alumnado como protagonista de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo que persigan la preparación del alumnado para su posterior inserción en el mundo laboral (ANECA, 2005), se lleva a cabo el desarrollo de la presente propuesta metodológica de explicación del contenido seleccionado desde una visión multidisciplinar y haciendo uso de las TIC.

En concreto, la presente experiencia ha nacido fruto de la colaboración entre profesores de las áreas de Matemática Aplicada y de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Almería.

En estrecha coordinación, han puesto en práctica esta propuesta en clases de las asignaturas de “Matemáticas Avanzadas” y de “Historia Económica de España” del Grado en Economía.

La aportación de esta propuesta consiste en la combinación de un contenido estudiado en la asignatura de “Matemáticas Avanzadas”, el modelo de Leslie (1945), y que se emplea después como herramienta para el aprendizaje de contenidos del proceso de transición demográfica (junto a sus implicaciones socioeconómicas) de la asignatura “Historia Económica de España”. Con ello se pretenden crear sinergias entre las asignaturas y sus contenidos, tratando así de promover una visión integradora de la utilidad de los conocimientos y las competencias a adquirir.

Adicionalmente, tras el diseño de la experiencia y su puesta en práctica en el aula durante el segundo cuatrimestre del curso 2018/2019, se procedió a su adaptación a un formato íntegramente virtual durante los cursos posteriores con motivo de la situación sanitaria derivada de la pandemia COVID-19.

7.3.2. Relación entre los contenidos

Los contenidos elegidos por su relación y complementariedad han sido: el modelo de Leslie, de la asignatura “Matemáticas Avanzadas”, y la transición demográfica, de “Historia Económica de España”.

7.3.2.1. El modelo de Leslie

El modelo de Leslie, formulado por Patrick H. Leslie en 1945 (Leslie, 1945, pp. 183–212, 1948, pp. 213–245) es un modelo matemático discreto muy utilizado en dinámica de poblaciones. Se trata de un modelo matricial que permite estudiar la evolución

de una población a lo largo del tiempo. Si bien es cierto que en su formulación original estaba planteado para poblaciones animales, sus características particulares han hecho que se utilice igualmente para el estudio de la demografía humana.

El modelo de Leslie considera solamente a los individuos femeninos de la población, estando estructurada la misma en tramos de edad de igual duración. Los datos necesarios para la formulación de este modelo son la fracción de mujeres de cada tramo de edad que sobreviven lo suficiente para pasar al siguiente, y el promedio de hijas que cada mujer tiene mientras permanece en un tramo de edad determinado.

Con estos datos, pueden responderse las siguientes preguntas sobre la dinámica de la población en estudio:

Cuál es la tasa de crecimiento intrínseca de la población, es decir, sin tener en cuenta restricciones debidas a las condiciones ambientales.

Cuál es la proporción de individuos en cada clase de edad, respecto al total de la población, que habrá en un futuro.

Este último aspecto hace que el modelo sea interesante desde el punto de vista de la demografía, ya que permite inferir cómo será la pirámide de una población a medio y largo plazo. Esto ha convertido al modelo de Leslie en una herramienta matemática útil para el estudio de las dinámicas poblacionales y de sus posibles consecuencias económicas y sociales (Ren y Hou, 2011, pp. 28-42; Li et al., 2018, pp. 225-234; Bianchi et al., 2006, pp. 357-374).

Además, siguiendo esta línea de aplicación a la demografía, se han propuesto modificaciones del modelo original que abordan problemáticas tales como la sostenibilidad de las pensiones y el papel compensador de las migraciones en la evolución de la población activa y jubilada (Angrisani et al., 2013, pp. 4-14; Pianese, Attias y Varga, 2014, pp. 109-117).

Los conocimientos matemáticos necesarios para abordar el planteamiento del modelo de Leslie son adecuados para alumnos de segundo curso del Grado en Economía. Se trata de un modelo matricial de planteamiento sencillo, cuya proyección a largo plazo se realiza mediante la realización de potencias de matrices. Como es habitual en este tipo de modelos, la técnica de diagonalización se utiliza para realizar dichas potencias de forma sencilla, en el caso de valores grandes.

Si bien la diagonalización de matrices ya es conocida por los alumnos, ya que se estudia en el primer curso del Grado, el tamaño de las matrices que se utilizan en el modelo de Leslie hace aconsejable el uso de herramientas de software para la obtención de los valores y vectores propios que precisa dicha técnica.

Hemos utilizado dos paquetes de software gratuito que están disponibles online. En primer lugar, el paquete “Matrix Calculator”, que permite realizar de forma sencilla cálculos básicos de Álgebra Lineal, nos ha ayudado a repasar rápidamente los conceptos necesarios de diagonalización de matrices para abordar el desarrollo del modelo de Leslie. Además, hemos usado el paquete “LeslieMatrixCalculator” creado por Matthew Roughan en 2017, de la Universidad de Adelaida (Australia), que per-

mite plantear el modelo de Leslie para valores de natalidad y mortalidad concretos, realizar los cálculos necesarios y obtener la proyección a largo plazo tanto gráfica como analíticamente. La facilidad de manejo de este software, así como sus capacidades gráficas, lo han hecho especialmente interesante para los alumnos, que pueden comprobar de forma sencilla cómo afectan los distintos parámetros de natalidad y mortalidad de una población a su dinámica futura.

7.3.2.2. La transición demográfica

La teoría de la transición demográfica describe las transformaciones demográficas producidas durante los últimos siglos, en las distintas poblaciones, como consecuencia de los cambios socioeconómicos y culturales que conllevó la Revolución Industrial y el desarrollo económico subsiguiente. Los principales fenómenos que describe esta teoría son el paso del régimen demográfico antiguo, caracterizado por altas tasas de natalidad y de mortalidad, al denominado régimen demográfico moderno, que se identifica con bajos niveles en ambas tasas y una elevada esperanza de vida. Durante el régimen demográfico antiguo, la mortalidad infantil y juvenil era especialmente elevada, provocando que aproximadamente falleciera una quinta parte de los nacidos antes de cumplir un año y de más de la mitad de la población antes de la adolescencia. Otro rasgo característico de la mortalidad en el régimen demográfico antiguo es la existencia de crisis de mortalidad de forma recurrente por diferentes motivos (hambrunas, guerras y epidemias), ocasionando picos de fallecimientos en los años en que estas ocurrían (Livi Bacci, 1990).

El proceso descrito ha sido, en líneas generales, el seguido por la mayoría de los países desarrollados en su historia reciente. Los europeos habrían sido los más precoces en iniciarla, siendo Inglaterra pionera en experimentar esta transformación de forma paralela al desarrollo de la revolución industrial. Sin embargo, España experimentó el descenso de la mortalidad de forma tardía, en comparación con los países pioneros en la transición demográfica como Inglaterra, Francia o Suecia (Nadal, 1966; Chesnais, 1992). La transición demográfica en España se ha caracterizado por sus altos niveles de mortalidad iniciales y por la rapidez con la que culminó su transición¹⁶⁷ (Pérez Moreda, Reher y Sanz Gimeno, 2015). La similitud de la evolución seguida en España con el modelo de otros países vecinos como Italia, Portugal o Grecia justificó que Chesnais (1992, p. 240) clasificase sus experiencias en una categoría denominada “Europa del Sur”. Como vemos, a lo largo de la transición demográfica

167. Las transformaciones descritas por la Transición Demográfica no se produjeron de forma homogénea en todo el territorio español (Muñoz Pradas, 2005).

se produce una notable transformación en dos de las variables fundamentales del Modelo de Leslie:

- Un aumento en el porcentaje de mujeres que sobreviven en cada tramo de edad.
- Una reducción del promedio de hijos que tiene cada mujer a lo largo de su vida, además de un retraso en la edad media en la que se tiene el primer hijo.

Los datos utilizados en la práctica han sido calculados a partir de la información contenida en las tablas de vida elaboradas por Dopico y Reher (1998)¹⁶⁸ –para el año 1900– y de la información demográfica disponible en la página del Instituto Nacional de Estadística –para el año 2017–.

La evolución experimentada por estas variables provoca una modificación radical en los resultados ofrecidos por el modelo para cada uno de los periodos (ver resultados en el anexo). Los principales aspectos en los que difieren ambos modelos son la distribución de la población por tramos de edad y, sobre todo, el ritmo de variación de la población. En el primero (régimen demográfico antiguo), se observa un claro predominio de los grupos de población más jóvenes y la población crece a un ritmo exponencial. Por su parte, en el segundo modelo (régimen demográfico moderno), el peso de los tramos de edad más avanzados es mucho más elevado, mientras que la población total va disminuyendo a lo largo del tiempo.

Además de por su importancia intrínseca, las transformaciones demográficas descritas por esta teoría han sido objeto de amplia discusión por sus implicaciones económicas (Harris y Helgertz, 2019, p. 208)¹⁶⁹.

Entre estas, destaca la necesidad de aumentar el porcentaje de renta nacional dedicado a partidas como la salud y las pensiones como consecuencia del aumento de la población anciana (López Díaz y Ridruejo, 2003; Cardona Arango y Peláez, 2012). Por esta razón, como se detalla más adelante, una de las sesiones de la práctica se dedica a debatir las consecuencias económicas de dicho proceso.

168. Disponibles en <https://geps.es/bases-de-datos/>.

169. La reducción de la mortalidad infantil permite que una proporción mayor de personas alcance la edad adulta, que coincide con los años más productivos de la vida (Harris y Helgertz, 2019, p. 208). Además, el envejecimiento de la población favorece unos mayores niveles de ahorro -incremento del capital por acumulación- que, de acuerdo con la teoría económica convencional, posibilitarían mayores niveles de inversión (Lee y Mason, 2006). Así mismo, los incrementos en la esperanza de vida permiten una mayor acumulación de conocimientos y habilidades, aumentando los incentivos para adquirir una mayor formación (Aghion, Howitt y Murtin, 2011). De esta manera, los descensos en la mortalidad favorecen el crecimiento económico, de forma directa, a través de la mejora en la transmisión del conocimiento a lo largo del tiempo, y de forma indirecta, por la estimulación de la innovación y la investigación (Bar y Leukhina, 2010, p. 316).

7.3.3. Propuesta metodológica

La presente propuesta metodológica parte del conocimiento sobre el modelo de Leslie adquirido por el alumnado en la asignatura “Matemáticas Avanzadas” que se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Economía (Plan 2010), y se relaciona con el tema de la transición demográfica de la asignatura “Historia Económica de España” que se imparte durante el mismo período y titulación; por lo que la práctica totalidad del alumnado cursa ambas asignaturas simultáneamente.

7.3.3.1. Objetivos

Con esta propuesta concreta se persigue incrementar la motivación del alumnado y favorecer la asimilación de los contenidos relacionados tanto con el modelo de Leslie, las cuestiones relacionadas con la transición demográfica y sus repercusiones en los debates actuales.

A nivel más general, consideramos que la propuesta contribuye también a mejorar la capacidad expositiva y analítica, cultivar el espíritu crítico, fomentar el interés por descubrir conocimientos, mejorar las habilidades comunicativas durante la participación en debates y en la obtención de conclusiones sobre aspectos de relevancia en el contexto socioeconómico actual.

7.3.3.2. Desarrollo de la propuesta

Las sesiones empleadas en las dos asignaturas se han desarrollado según se muestra en la Tabla 7.3.1. Se han empleado sesiones de los grupos docentes para impartir la parte teórica del contenido y de los grupos de trabajo para permitir una aplicación práctica mediante metodologías activas para el aprendizaje. Cada una de las sesiones descritas es de dos horas.

Tabla 7.3.1. Sesiones empleadas para impartir los contenidos.

“Matemáticas Avanzadas”	“Historia Económica de España”
Grupo docente	Grupo docente
Sesión 1. Diagonalización de matrices	Sesión 1. Se imparten contenidos sobre la transición demográfica en España
Sesión 2. El modelo de Leslie, conceptos teóricos	

“Matemáticas Avanzadas”	“Historia Económica de España”
Grupo de trabajo (aula dotada de ordenadores para el alumnado)	Grupo de trabajo (aula dotada de ordenadores para el alumnado)
<p>Sesión 1. Ejercicios de diagonalización de matrices y software específico para álgebra lineal “Matrix Calculator”</p>	<p>Sesión 1. Repaso del modelo de Leslie y de sus supuestos. Discusión de limitaciones y aspectos a considerar para extraer conclusiones en una población real. Simulación por el alumnado de la dinámica poblacional de España en 1900 y en el 2017 a partir de los datos proporcionados por Dopico y Reher (1998) y el Instituto Nacional de Estadística</p>
<p>Sesión 2. Ejercicios del modelo de Leslie y software específico para el modelo “Leslie Matrix Calculator”</p>	<p>Sesión 2. Lecturas previas y vídeos. Debate sobre las implicaciones económicas del cambio demográfico, con especial atención a las consecuencias sobre la sostenibilidad de las pensiones.</p>

Fuente: Elaboración propia.

7.3.3.3. Resultados obtenidos

Los alumnos han realizado dos actividades en la asignatura de “Matemáticas Avanzadas”. Cada actividad se ha propuesto después de la correspondiente sesión de grupo de trabajo y los alumnos deben realizarlas en casa utilizando las herramientas mostradas en clase, tanto los conocimientos teóricos como el software específico para cada tema. En la primera actividad deben resolver un problema de diagonalización de matrices, mientras que en la segunda tienen que plantear el modelo de Leslie para una población concreta y describir su comportamiento futuro, de acuerdo con el modelo.

Los alumnos disponen de cinco días para realizar cada una de estas actividades y se les da la oportunidad de consultar cualquier duda que tengan antes de realizar la entrega. En ambos casos los resultados han sido totalmente satisfactorios, ya que la práctica totalidad de los alumnos ha completado las actividades correctamente. En la primera sesión de grupos de trabajo de la asignatura de “Historia Económica de España”, tras la explicación del modelo de Leslie y la teoría de la transición demográfica, se realizó una prueba test para comprobar si habían quedado claros los conceptos. El resultado promedio obtenido fue de 4 de 5 puntos y fue realizado por un total de 40 alumnos.

La calificación de la segunda sesión de grupos de trabajo es la nota media del ejercicio práctico que entregó el alumnado. El resultado promedio obtenido fue de 7,5 puntos y fue realizado por un total de 41 alumnos.

Finalmente, una vez terminadas las sesiones descritas anteriormente, se elaboró y distribuyó entre el alumnado un cuestionario de escala tipo Likert siguiendo las consideraciones de Roach (2014, p. 80), cuyos resultados se muestran resumidos en la Tabla 7.3.2. y pusieron de relieve una actitud favorable del alumnado en relación al cumplimiento de los objetivos perseguidos con la metodología seguida.

Tabla 7.3.2. Encuesta sobre la utilidad percibida de la práctica conjunta de las asignaturas.

Nada de acuerdo (1); totalmente de acuerdo (5)	Media respuestas
Me ha permitido tener una visión de las múltiples interrelaciones entre las asignaturas que cursamos.	3,97
Me ha permitido comprender mejor el hecho de que los modelos se basan en supuestos simplificadores de la realidad económica.	4,24
He comprendido que para realizar una correcta interpretación de los modelos matemáticos es necesario conocer los supuestos en que se basan.	4,1
Ha mejorado mi conocimiento y capacidad de utilización sobre software informático.	3,82
Ha reforzado mi capacidad para comprender la aplicabilidad de los modelos matemáticos para el análisis económico.	3,95
Me ha permitido comprender la multiplicidad de análisis y recetas que las corrientes de pensamiento nos ofrecen sobre distintas problemáticas económicas.	4,34
Ha mejorado mi comprensión sobre las repercusiones que las transformaciones demográficas tienen sobre la problemática económica actual.	4,21

Fuente: Elaboración propia.

7.3.4. Virtualización

Las circunstancias sanitarias por las que nos hemos visto condicionados desde el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 han impulsado la necesidad de adaptar los contenidos y la metodología empleada en esta práctica a un modelo de enseñanza completamente virtual. En cualquier caso, las características de la actividad, entre las que destacaba el uso de ordenadores en el aula de informática, han permitido su realización virtual sin la necesidad de realizar modificaciones de envergadura respecto a la versión presencial. Entre las principales adaptaciones que se han realizado destaca:

- La necesidad de avisar con al menos una semana de antelación a los alumnos a través del Aula Virtual del software indispensable para la realización de la actividad (Excel). Advirtiendo de la necesidad de tener actualizada la última versión –disponible en los servicios de software que proporciona la propia Universidad de Almería– para poder realizar la actividad en casa de forma simultánea a la explicación del profesor mediante videoconferencia. No ha sido necesaria ninguna adaptación para el resto de software, ya que tanto “Matrix Calculator” como “Leslie Matrix Calculator” están disponibles para su utilización online, sin necesidad de instalación en el propio ordenador.
- En lugar de realizar un test en clase para evaluar la comprensión de los contenidos de la práctica por el alumnado, se ha realizado directamente a través la herramienta *Evaluaciones test* disponible en el Aula Virtual a tal efecto.
- Las actividades de “Matemáticas Avanzadas” se han entregado a través de la plataforma de docencia virtual de la Universidad de Almería, en lugar de entregarlas físicamente en clase. Además, los alumnos que han necesitado consultar alguna duda previa a la entrega han utilizado el correo electrónico para enviar una versión preliminar de la actividad, generalmente una fotografía de los cálculos hechos a mano.
- La distancia física respecto del alumnado ha dificultado la resolución de dudas concretas sobre aspectos técnicos y de interpretación de los resultados. Para ello, se mostró útil habilitar una sala paralela de videoconferencias en la que los alumnos, de forma individualizada, podían preguntar y plantear los problemas que iban surgiendo además de compartir su pantalla para facilitar su identificación y resolución.

7.3.5. Conclusiones

La metodología aplicada en la impartición de los contenidos de forma coordinada entre las asignaturas mencionadas y según los resultados obtenidos, ha supuesto una buena comprensión de los contenidos impartidos y de las repercusiones que los cambios demográficos tienen en la economía tanto desde una perspectiva histórica como en el momento presente y futuro.

La estrecha coordinación del profesorado implicado es importante para poder desarrollar las sesiones en el momento adecuado.

En cuanto a las limitaciones que se han encontrado, se detectó un pequeño número de alumnos que solo estaban matriculados en una de las dos asignaturas. Esta situación se solventó con las explicaciones adicionales necesarias que requerían.

Otra de las limitaciones se deriva de las propias características del modelo de Leslie, a saber, los supuestos no del todo realistas en los que se fundamenta¹⁷⁰. Sin embargo, en lugar de ser un inconveniente se ha convertido en una ventaja, puesto que ha permitido al alumnado reflexionar sobre la importancia de tener en consideración los supuestos en los que se basan los modelos econométricos a la hora de aplicarlos a problemas económicos reales y reforzar su capacidad para extraer conclusiones de ellos.

7.3.6. Bibliografía

Adell, J. (1997). “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC”, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7.

Aghion, P., Howitt, P. y Murin, F. (2011). “The Relationship Between Health and Growth: When Lucas Meets Nelson-Phelps”, *Review of Economics and Institutions*, 2(1). doi: 10.5202/rei.v2i1.22.

ANECA, (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Angrisani, M., Di Palo, C., Fantaccione, R., Palazzo, A.M. (2013). “The Leslie model and population stability: an application”, *Review of Applied Socio-Economic Research*, 6(2), pp. 4-14. <https://ideas.repec.org/a/rse/wpaper/v6y2013i2p4-14.html>.

Bar, M. y Leukhina, O. (2010). “The role of mortality in the transmission of knowledge”, *Journal of Economic Growth*, 15(4), pp. 291–321. doi: <https://doi.org/10.1007/s10887-010-9059-5>.

Bianchi, S., Angrisani, M., Attias, A., Varga, Z. (2006). “Demographic Dynamics for the Pay-as-You-Go Pension System”, *Pure Mathematics and Applications*, 15, pp. 357-374.

170. Entre los que podemos destacar que: 1) Es un análisis de población cerrada, es decir, no hay entradas ni salidas de población en cada uno de los tramos de edad más allá de las derivadas de los nacimientos y las defunciones; 2) No se producen modificaciones en las tasas de mortalidad y natalidad a lo largo del tiempo para cada uno de los tramos de edad; 3) No se contemplan límites físicos al crecimiento poblacional.

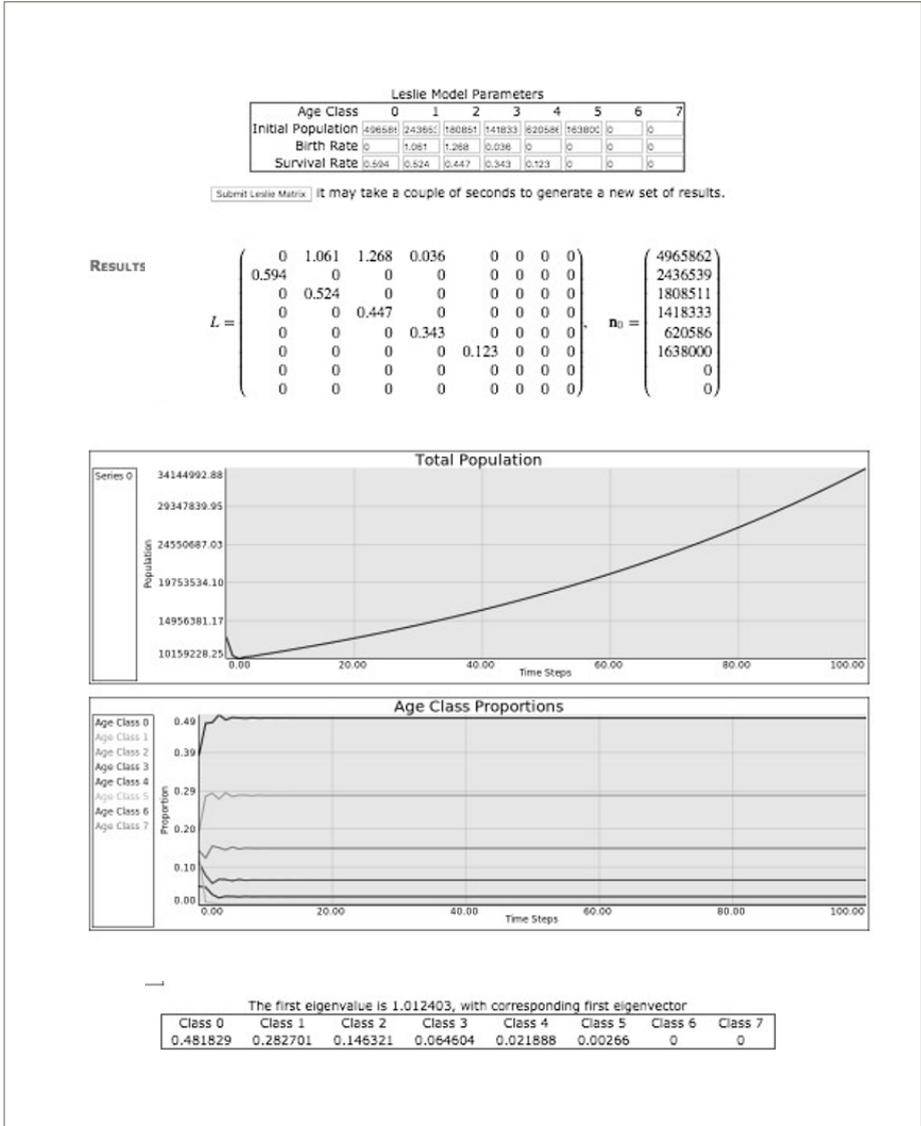
- Cardona Arango, D. y Peláez, E. (2012). “Envejecimiento poblacional en el siglo XXI: oportunidades, retos y preocupaciones”, *Salud Uninorte*, 28(2), pp. 335–348.
- Chesnais, J.-C. (1992). *The Demographic Transition: Stages, Patterns, and Economic Implications*. Oxford: Oxford University Press.
- Dopico, F. y Reher, D. S. (1998). *El declive de la mortalidad en España, 1860-1930*. Huesca: Asociación de Demografía Histórica.
- Harris, B. y Helgertz, J. (2019). “Urban sanitation and the decline of mortality”, *The History of the Family*, 24(2), pp. 207–226. doi: <https://doi.org/10.1080/1081602X.2019.1605923>.
- Lee, R. y Mason, A. (2006). “What is the demographic dividend?”, *Finance and Development*, 43(3), p. 16.
- Leslie, P. H. (1945). “On the Use of Matrices in Certain Population Mathematics”, *Biometrika*, 33 (3), p. 183. doi: 10.2307/2332297.
- Leslie, P. H. (1948). “Some Further Notes on the Use of Matrices in Population Mathematics”, *Biometrika*, 35(3/4), pp. 213–245.
- Li, S., Yang, Z., Li, H., Shu, G. (2018). “Projection of population structure in China using least squares support vector machine in conjunction with a Leslie matrix model”, *Journal of Forecasting*, 37(2), pp. 225–234. <https://doi.org/10.1002/for.2486>.
- Livi Bacci, M. (1990). *Historia mínima de la población mundial*. Barcelona: Ariel Historia.
- López Díaz, J. y Ridruejo, Z. J. (2003). “Pensiones, crecimiento económico y envejecimiento poblacional”, *Investigaciones Económicas*, XXVII (2), pp. 343–367.
- Muñoz Pradas, F. (2005). “Pautas territoriales de mortalidad en la España de 1860: una reconstrucción y análisis”, *Revista de Demografía Histórica*, XXIII (2), pp. 43–77.
- Nadal, J. (1966). *La población española: siglos XVI a XX*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Moreda, V., Reher, D. S. y Sanz Gimeno, A. (2015). *La conquista de la salud: mortalidad y modernización en la España contemporánea*. Madrid: Marcial Pons.
- Pianese, A., Attias, A., Varga, V. (2014). “Dynamic immigration control improving inverse old-age dependency ratio in a pay-as-you-go pension system”, *Decision Support Systems*, 64, pp. 109– 117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dss.2014.04.009>.
- Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). “Developmental aspects of self-regulated learning”, *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.

- Roach, T. (2014). “Students perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics”, *International Review of Economics Education*, 17, pp. 74-84.
- Roughan, M. (2017). *Leslie Matrix Calculator*. Adelaide, Australia. Recuperado de: http://bandicoot.maths.adelaide.edu.au/Leslie_matrix/leslie.cgi.
- Ren Q., Hou D.D. (2011). “Stochastic Model for Population Forecast: Based on Leslie Matrix and ARMA Model”. *Population Research*, 2, pp. 28–42.

7.3.7. Apéndices.

Apéndice 1: Resultados obtenidos con el modelo para el Régimen demográfico antiguo (1900).

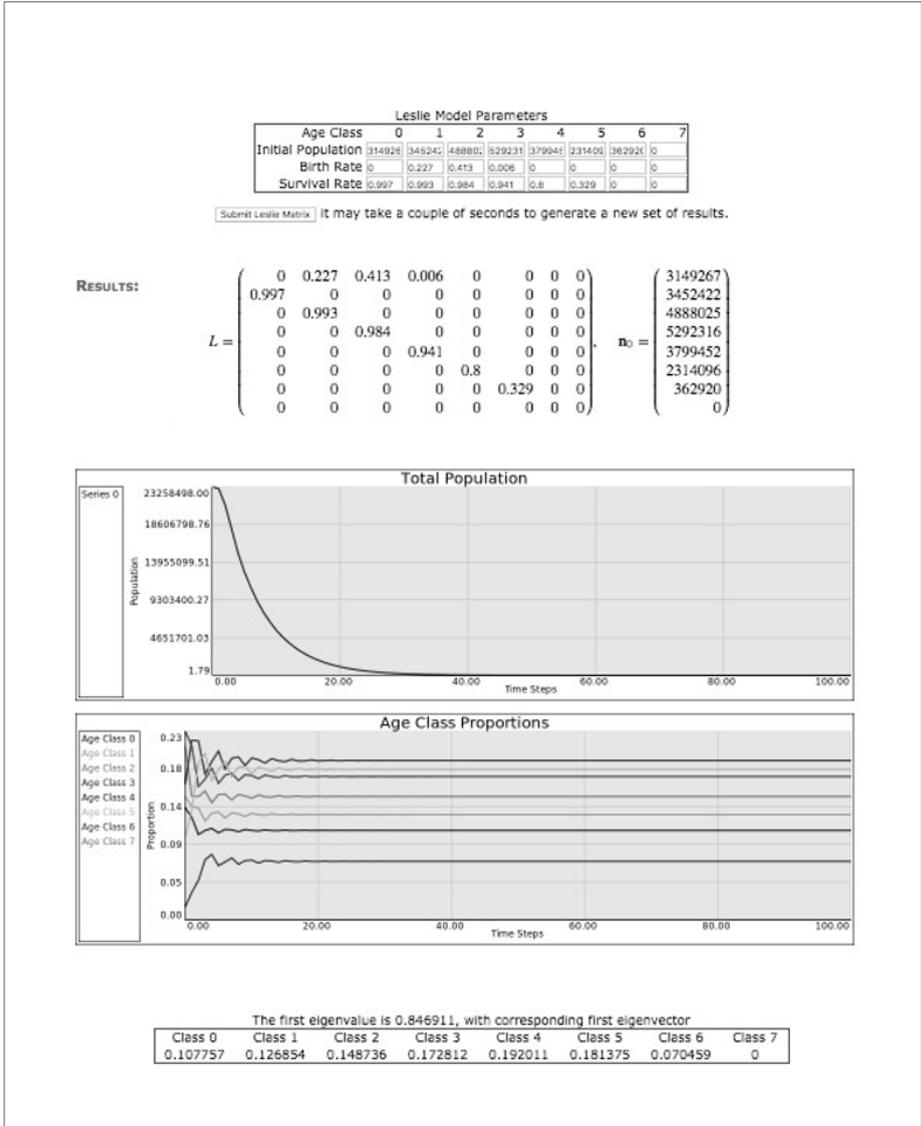
Figura 1. Resultados obtenidos con el modelo para el Régimen demográfico antiguo (1900).



Fuente: Elaboración propia.

Apéndice 2: Resultados obtenidos con el modelo para el Régimen demográfico moderno (2017).

Figura 2. Resultados obtenidos con el modelo para el Régimen demográfico moderno (2017).



Fuente: Elaboración propia.

7.4. Si yo fuera presidente. Una propuesta didáctica sobre los programas electorales de los principales partidos políticos españoles y sus efectos en la economía del país¹⁷¹

Misael Arturo López Zapico
Universidad Autónoma de Madrid

7.4.1. Introducción

En la primera mitad de los años ochenta, un espacio televisivo conducido por el periodista Fernando García Tola adquirió una notable repercusión. Su título, “si yo fuera presidente”, revela claramente cuál era su contenido, tratándose de un programa que no dejaba de cumplir una cierta labor de pedagogía social en un país que había recuperado la senda democrática apenas seis años antes. Después de décadas de una dictadura franquista marcada por la censura y que había hecho de la célebre máxima “usted no se meta en política” toda una declaración de intenciones, TVE-2 ofrecía a la ciudadanía una tribuna abierta en la que plantear sus peticiones e ideas para mejorar la forma en la que se regía la cosa pública (Roel, 2014, p. 166). Eso sí, como han señalado varios estudiosos de los medios de comunicación de la época, la génesis de este espacio es indisoluble del nombramiento de José María Calviño como director general de RTVE. Eran los años del primer gobierno socialista de Felipe González, quien pretendió modernizar la programación de la televisión pública, pero sin perder la oportunidad de situar en puestos clave a personas afines al partido, en aras de garantizar la proyección de una buena imagen de los miembros del nuevo gabinete cuando estos se asomaban a la parrilla televisiva (Reguero-Sanz, Berdón-Prieto y García-Gil, 2020, p. 725).

A los estudiantes universitarios actuales les puede resultar complicado entender que este tipo de programas eran lo más parecido que disponía la sociedad española del momento para interactuar con sus representantes políticos y plantearles demandas, las cuales se canalizan hoy día, preferentemente, a través de las redes sociales, aunque con un alcance y éxito dispar (Sánchez, 2016 y Chaves-Montero, 2017). No dejan también de ser llamativas las dificultades que, en ocasiones, presentan las ge-

171. Esta aportación se inserta en el marco del proyecto de innovación docente con referencia FYL_008.20_INN de la convocatoria INNOVA 2020-21 de la Universidad Autónoma de Madrid.

neraciones criadas en democracia para desarrollar un espíritu crítico propio y sobre todo distinguir correctamente entre aquello que es información veraz y lo que es contenido meramente partidista. Tanto es así que en un reciente informe elaborado a partir de los resultados arrojados por el Informe PISA 2018 se afirma que “los estudiantes españoles de 15 años tienen más dificultades para identificar textos sesgados que las que presentan los alumnos de esa misma edad en la media de los países de la OCDE” (Torres, 2021). Un dato que sitúa a los estudiantes españoles entre los peor preparados para enfrentarse a una fuente y dilucidar hasta qué punto esta puede resultar fiable. Todo un problema cuando en pocos años habrán de enfrentarse a procesos electorales en los que la propaganda y la mercadotecnia serán cada vez más refinadas.

Queda por ello patente que conviene desarrollar actividades en las aulas universitarias que fomenten la adquisición de competencias específicas, pero también transversales, que permitan detectar y combatir estos sesgos. Especialmente en un momento marcado por el auge de los movimientos populistas (Vallespín y Martínez-Bascuñán, 2017) y el uso intensivo de técnicas masivas de desinformación vinculadas a lo que se ha denominado posverdad (McIntyre, 2018). Tomando pues como punto de partida la idea de que la ciudadanía debería de tener un papel más activo en los procesos de toma de decisión política, siempre que esté formada y capacitada para ello, esta experiencia docente se orienta a contribuir a que los estudiantes tomen conciencia de la importancia que tienen las políticas económicas desarrolladas desde el Gobierno. En suma, a que entiendan, por un lado, que las políticas económicas no son neutras (Economistas Frente a la Crisis, 2012), a la par que, por el otro, alcancen a comprender que, justamente por ello, han de aproximarse a las propuestas de los distintos partidos con prevención y espíritu crítico, no dando por sentado que las cifras hablan por sí mismas, ni tampoco que cualquier promesa resulta realizable por el mero hecho de ser enunciada (Juan, 2011).

Nada mejor para ello que recurrir a una fuente en general poco explotada: los programas electorales de los principales partidos españoles. Obviando que, generalmente, se trata de documentos que son diseñados para ganar elecciones y no para ser cumplidos, observar su contenido desde el prisma de la historia económica ofrece unas ventajas que merecen la pena ser exploradas. La primera de ellas es que se trata de documentos que, salvo casos particulares, tal y como se verá más adelante, se pueden consultar online, lo que facilita mucho la viabilidad de la práctica, especialmente en tiempos de restricciones de acceso a archivos o centros de documentación con sede física. En segundo lugar, porque su uso permite también juzgar hasta qué punto ha habido cambios en la manera en la que la información de corte económico ha sido presentada a los votantes. Algo especialmente relevante desde que irrumpieron en la escena partidos como Ciudadanos o Podemos, formaciones que aspiraban a renovar la política y cargaban contra el bipartidismo por su ineficacia a la hora de gestionar las cuentas públicas del país. Por último, la revisión de los programas electorales sirve también para que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre la capacidad que tiene la sociedad para discernir, a partir del contenido de estos, qué clase de

políticas económicas propugnaban las distintas formaciones. Es decir, en ocasiones no solo ha habido contradicciones entre lo expresado en los programas y las políticas finalmente adoptadas, sino que ya de partida se podían llegar a intuir las dificultades que presentaba el cumplimiento de algunas de las propuestas, toda vez que estas aspiraban a modificar de plano la estructura económica de la nación, sin tener en cuenta el entorno económico internacional. Es, por tanto, un ejercicio que permite evaluar hasta qué punto la educación económica de la población en general es lo suficientemente refinada como para evitar que les puedan convencer con argumentos de escasa solidez, al igual que ha sido frecuente ofrecer cálculos puramente nacionales pese a que la coyuntura y los factores exógenos eran posiblemente más importantes para un eventual cumplimiento de esas promesas de campaña.

La práctica ha sido diseñada para los estudiantes de la asignatura Historia del Mundo Actual. Se trata de una asignatura que en la Universidad Autónoma de Madrid tiene la condición de formación básica en el plan de estudios del Grado en Historia, impartándose en el segundo semestre del primer curso de la titulación. Bajo este marbete se imparte o se ha impartido también la asignatura en otros estudios como Turismo o Antropología Social y Cultural, si bien la propuesta se focaliza en el caso del Grado en Historia porque la materia referida a España cuenta con un apartado específico dentro de la guía docente¹⁷².

La asignatura, fundamentada en la metodología de la historia del presente, plantea un recorrido desde 1945 hasta la actualidad, si bien para las coordenadas españolas se toma como punto de partida 1939 por la importancia de la Guerra Civil como matriz de los cambios que acontecieron durante las siguientes décadas. Al estar situada en el primer curso del Grado, los estudiantes precisan de explicaciones no excesivamente complejas, lo que favorece una revisión temática y geográfica que aspira a cubrir una perspectiva de corte global, pero no exhaustiva. Así, entre las materias tratadas aparecen como hilo conductor cuestiones esenciales como: la divergencia del modelo económico de los países capitalistas y los del socialismo real durante el periodo de la Guerra Fría; el estado del bienestar y su cuestionamiento a raíz de las propuestas monetaristas y el nuevo marco desregulador que cobró fuerza en los años setenta; la importancia de las crisis y las políticas de recuperación; las iniciativas regionales y el incremento de la competencia, fruto de la apertura de los mercados y el recurso a la deslocalización de parte de la industria occidental; el ascenso económico de China y los dragones asiáticos desde los noventa; el peso de la tecnología y los retos que provoca una sociedad de la comunicación y la información, la cual no siempre se equipara con una auténtica sociedad del conocimiento, etc.

172. La guía docente de la asignatura para el curso 2020-21 está accesible en el siguiente enlace, siendo posible, asimismo, acceder a las de cursos académicos anteriores: [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais)

Una vez que el alumnado dispone de ese conocimiento de las transformaciones de carácter estructural que han operado a escala global desde la Posguerra hasta el día de hoy, habiendo repasado los acontecimientos más relevantes en clave política, económica y social, es cuando recibe las clases que forman parte del tercer y último bloque, titulado “España: dictadura, transición y democracia (1939-2020)”. La ventaja de que esta aproximación nacional esté exenta del resto de temas es que los estudiantes, cuando han de abordarla, ya cuentan con una mirada general de ese pasado reciente y les resulta más fácil contextualizar la historia de España dentro de la malla temática anteriormente referida, al mismo tiempo que están en condiciones de trazar comparaciones entre las dinámicas políticas del país y las del resto de naciones de su entorno. Concretamente, los temas que cubriría la práctica aquí explicada son el ocho y el nueve, ya que la dictadura franquista queda fuera de su ámbito. Tal circunstancia permite trabajar, con un único ejercicio, el periodo que se abre con las elecciones generales de 1977 y se cierra con los comicios celebrados en noviembre de 2019, últimos hasta la fecha. Dicho de otro modo, permite cubrir las quince campañas electorales a nivel nacional desde la legislatura constituyente a la investidura de Pedro Sánchez como presidente de Gobierno.

Antes de entrar en los detalles específicos de la práctica, incluyendo sus objetivos y la selección y ubicación de las fuentes, es necesario explicar el valor que adquiere este tipo de tareas para facilitar la adquisición de determinadas competencias por parte de los estudiantes. Si se comienza por las generales de la asignatura, al menos cuatro de ellas encajan perfectamente con los saberes y habilidades que los estudiantes han de desarrollar para acometer su labor: CG4 “Razonar críticamente”, CG7 “Adquirir capacidad de trabajo individual y en equipo, planificando objetivos y gestionando el tiempo”, CG8 “Disponer de actitud crítica y compromiso ético” y CG9 “Tener curiosidad e interés por aprender”. Sin embargo, es conveniente resaltar que la verdadera oportunidad se produce en lo referente al impulso que pueden recibir las competencias transversales recogidas en la memoria de verificación del Grado en Historia (plan 2014) de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre ellas, destaca la CTC “Facilitar la comprensión y aplicación de los principios democráticos”. Por último, fruto de las tareas asociadas a la práctica se facilita, de igual modo, alcanzar algunos de los resultados de aprendizaje referidos a la materia básica de Historia en la que se encuadra la asignatura. Por ejemplo, “interpretar la Historia con métodos modernos”, e igualmente, “reunir, organizar y analizar información bibliográfica”¹⁷³.

173. Memoria de verificación del título denominado Graduado o Graduada en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid. Accesible en: https://www.uam.es/FyL/documento/1242661485914/09%20Memoria_Final_Historia_06-11-2013.pdf?blobheader=application/pdf.

Queda por consiguiente demostrada la idoneidad pedagógica de una propuesta didáctica que, en buena medida, aspira a contribuir a la formación de ciudadanos capaces de acercarse a la política provistos de herramientas adecuadas. Paso, por tanto, a describir los fundamentos que sustentan el plan de trabajo asociado a la propuesta. La práctica, que he denominado “si yo fuera presidente”, se articula alrededor de cinco tareas secuenciadas como sigue: 1. Buscar y recopilar información económica de diversas fuentes; 2. Procesar y ordenar la información en función de criterios específicos; 3. Contextualizar históricamente esta información y contraponerla mediante el uso de datos estadísticos y otros indicadores; 4. Generar diversos entregables y preparar grupalmente la exposición oral de resultados; 5. Fomentar el debate y la discusión a partir de datos económicos históricos o ejercicios contrafactuales.

La primera de las tareas es quizás la principal aportación que se recoge en el presente texto, ya que al tratarse de un proyecto todavía no testado es imposible ofrecer datos certeros sobre sus resultados, más allá de las intuiciones aquí reflejadas sobre su potencial valor pedagógico. Existe una larga tradición investigadora que ha utilizado los programas electorales como materia prima para sus trabajos. Baste mencionar la clásica compilación debida a Miguel Artola (1974), pero también aportaciones más recientes centradas en aspectos concretos de los compromisos con el electorado adquiridos en materias como la educación (San Martín, Sales y Peirats, 2007; Martínez-Pérez y Ortiz-Revilla, 2020), la cultura (Sánchez, 1994), la ciencia (Ezquerro, Fernández-Sánchez y Magaña, 2015), el deporte (Burriel y Martín, 2010; Lasheras, 2016; Táboas, Canales y Rey, 2017) o la economía (Álvarez, 2015; Soriano, 2018). Esto, por descontando, sin mencionar aquellos estudios vinculados al análisis del lenguaje y la terminología presente en este tipo de documentos (Ferri y Ruiz, 2015; Llamas, 2019).

Resulta por ello llamativo la escasa atención que suele brindarse a los programas electorales como materiales con los que trabajar en el aula universitaria. Esta afirmación no debe, en absoluto, interpretarse como un vacío completo, ni mucho menos con que mi propuesta sea excesivamente original. De hecho, existe una experiencia (Sicilia y de la Torre, 2019) cuyo punto de partida es muy semejante al descrito en estas páginas. No obstante, se trata en su caso de una metodología exclusivamente aplicada a su momento presente, las elecciones generales de 2016, así como a una cuestión muy específica, las políticas públicas. Como concluyen las autoras, este tipo de actividades ayudan al desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes, pero también a un mejor conocimiento de la realidad política española (Sicilia y de la Torre, 2019, p. 3). Un modelo, por tanto, prometedor, pero que se aleja de mi diseño en la idea de otorgarle un enfoque histórico que permita trazar una genealogía de la evolución en el tiempo de los programas electorales de las formaciones sometidas a examen.

Como se indicaba más arriba, la primera tarea que los estudiantes habrán de desarrollar consiste en la localización y recopilación de los programas electorales con los que se trabajará en la asignatura. Dado que la competencia general CG7 del Grado en Historia hace referencia a favorecer la adquisición de dinámicas tanto indivi-

duales como grupales, esta propuesta didáctica apunta en ambas direcciones. Por un lado, habrá una división de la clase en tantos grupos como elecciones generales analizamos. Si se opta por explorar los programas electorales de los principales partidos presentados a este tipo de comicios podríamos llegar a generar hasta quince grupos. Lo ideal es que el tamaño de los grupos nunca sea menor a tres miembros ni superior a cinco, por lo que si los matriculados no fueran suficientes podría contemplarse la opción de obviar alguna campaña electoral, sobre todo la repetición de las votaciones acaecida en 2019 o no incluir las elecciones de 1977 al no contar el país con una Constitución refrendada por la ciudadanía. La conformación de grupos de trabajo, a los que se les asignará un periodo electoral concreto, no implica que no se fomenten, del mismo modo, los quehaceres individuales, ya que dentro de cada equipo se designará, al menos, un responsable por formación política.

Lo ideal sería que fuera el alumnado quien realizara directamente las labores de búsqueda para localizar los programas electorales de la cita con las urnas que les haya sido asignada. Sin embargo, esta tarea puede resultar dificultosa para los estudiantes de primero de Grado, no tanto porque puedan encontrar dificultades insalvables –la más grave sería la imposibilidad de acceder a los fondos físicos de las bibliotecas universitarias o de la Biblioteca Nacional, tal y como sucedió durante los momentos más estrictos del confinamiento–, sino más bien por su escasa pericia para realizar búsquedas online que arrojen resultados adecuados. Por consiguiente, esta primera fase ha de estar muy bien diseñada por el docente, quien además habrá de estar dispuesto a hacer una estrecha labor de acompañamiento. De lo contrario, se corre el riesgo de que algunos alumnos se vean incapaces de cumplir con la primera de las tareas y pongan en riesgo la totalidad de la práctica.

La solución a esta problemática puede ser doble. Existe la posibilidad de obviarla y que la división en grupos esté asociada también al reparto de los materiales por parte del responsable de la asignatura. La otra fórmula, más escrupulosa, consiste en hacer de la necesidad virtud y dar un plazo a los estudiantes para que localicen los programas. Aquellos que lo hagan serán recompensados en la calificación, mientras que a quienes no cumplan con el encargo el docente les proveerá con los materiales al finalizar el plazo acordado. Ambas tienen ventajas e inconvenientes, siendo quizás el principal que a priori parece más sencillo localizar los documentos más recientes, aunque como se verá un poco más adelante esto no siempre tiene por qué ser así. Por último, en aras de esa combinación de trabajo personal y grupal, parece aconsejable que sea cada estudiante de forma individual quien se ocupe de localizar el programa del partido político que le toque en suerte entre los que hayan concurrido a las elecciones de las que se ocupe su grupo.

Cuando comencé a pergeñar las bases de esta práctica mi primer cometido fue, precisamente, localizar todos los programas electorales a los que se ha venido haciendo constante referencia en el texto. El saldo de esta pretensión ha sido desigual. Parece lógico que puedan aparecer dificultades cuando se trata de aquellas formaciones políticas que ya no existen o que no cuentan con una fundación o institución que se haya preocupado por salvaguardar su patrimonio documental. Más sorprendente

es que algo semejante sucede con los partidos surgidos al calor de la crisis del bipartidismo, los cuales están más preocupados por ofrecer visibilidad a sus contenidos más novedosos que a conservar y forjar una memoria histórica documental de su trayectoria.

Tanto el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) como el Partido Popular (PP) disponen en sus páginas web de un apartado donde es posible consultar un histórico con todos sus programas desde 1977¹⁷⁴. Más dificultades presenta el caso del Partido Comunista de España (PCE). Por más que exista la Fundación de Investigaciones Marxistas y que, fruto de su acuerdo con la Universidad Complutense de Madrid, se haya depositado en la Biblioteca Histórica Marqués de Valdecilla el Archivo Histórico del PCE, sus programas electorales no están disponibles en su web¹⁷⁵. Tan solo ha sido posible localizar una copia digitalizada del documento programático aprobado por el pleno ampliado del Comité Central tras la legalización del Partido en abril de 1977¹⁷⁶.

Afortunadamente, Izquierda Unida sí que se ha preocupado por hacer lo mismo que el PSOE o el PP, por lo que en su web se pueden descargar los programas hasta las elecciones generales de 2015¹⁷⁷. Todo lo contrario, sucede con la Unión de Centro Democrático (UCD) o con el Centro Democrático y Social (CDS). Pese a que la UCD fue el partido de Gobierno hasta las elecciones de octubre de 1982, al igual que Suárez volvería a tener protagonismo durante la década con su otro proyecto centrista, ninguna de las dos formaciones cuenta con materiales digitalizados. Por consiguiente, es este uno de los casos que obligaría a los estudiantes a desplazarse a algún repositorio físico, como por ejemplo la Biblioteca Nacional¹⁷⁸. Para finalizar este primer repaso a las formaciones históricas hoy inactivas cabe mencionar que existe una copia del primer programa electoral del Partido Socialista Popular (PSP) de Enrique Tierno Galván circulando por la red¹⁷⁹.

174. Los del PSOE se encuentran disponibles en <https://www.psoe.es/transparencia/informacion-politica-organizativa/programa/>. En cuanto al PP, la nota positiva es que también se puede tener acceso a los programas de Alianza Popular en <https://www.pp.es/conocenos/programas>.

175. Véase: <https://www.archivohistoricopce.org/>.

176. Programa electoral del PCE, abril de 1977. Accesible en <https://archivodelatransicion.es/fondo-documental/organizaciones-politicas/partido-comunista-de-espana-pce>.

177. Archivo histórico de los programas electorales de Izquierda Unida. Accesible en <https://izquierdaunida.org/archivohistoricoprogramas/>.

178. Los registros asociados a la UCD y el CDS están disponibles en <https://datos.bne.es/entidad/XX140911.html> y <https://datos.bne.es/entidad/XX114814.html>, respectivamente.

179. Programa electoral del PSP en 1977, disponible en <https://laalcarriaobrera.blogspot.com/2011/12/programa-electoral-del-psp-en-1977.html>.

En lo que se refiere a los partidos con vocación nacional que han tenido presencia en el Congreso durante la última década y media, no deja de resultar paradójico que sea más sencillo localizar sus principios programáticos a partir de sitios web sin conexión con su aparato oficial que en sus propias páginas. Comenzando por la ya extinta Unión Progreso y Democracia (UPyD), se han localizado copias de sus programas desde 2008 hasta su disolución¹⁸⁰. Gracias a la prensa también es posible acceder al programa electoral de Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía (Cs) desde 2008¹⁸¹. A partir de la eclosión de la denominada nueva política, a raíz de fenómenos como el 11-M y la quiebra de la confianza de la ciudadanía en la solvencia de las instituciones, los comicios de 2015 fueron los primeros en presentar una Cámara de representantes verdaderamente polarizada. Gracias a la cobertura de estas elecciones por parte de RTVE es muy sencillo disponer de todos los programas en un único sitio web desde dicha fecha¹⁸².

Una vez desgranada la ubicación de las distintas fuentes, el resto de las tareas serán descritas de una manera mucho más sucinta. La segunda de ellas sería la vinculada a la organización de la información. La extensión de los documentos obliga a ser selectivos, por lo que se solicitará a los estudiantes que se centren específicamente en los aspectos de cada uno de los programas vinculados a cuestiones de orden económico. Conviene de nuevo en este punto que haya una primera labor de carácter individual y que, posteriormente, los resultados de esa labor de revisión y selección sean compartidos con el resto de los miembros del equipo que, como ha quedado dicho, se ocuparán de trabajar sobre unas elecciones generales en concreto. Es importante dejar en esta fase cierta libertad al alumnado. Obviamente, aspectos como la política impositiva o lo referido al empleo claramente entran en la categoría de cuestiones económicas, pero hay otros elementos que quizás no resultan tan obvios. Es preferible que sean ellos quienes tomen decisiones al respecto y defiendan por qué han seleccionado determinados fragmentos de los documentos programáticos y no otros. A partir de este punto entrarían en la tercera fase de sus tareas, las cuales tendrán ya siempre carácter grupal. Con la información extraída de los programas la labor de cada equipo será contextualizar históricamente las condiciones socioeco-

180. En los siguientes enlaces están disponibles los programas de las elecciones de 2008, 2011 y 2016: <http://www.electionsoftheworld.com/programa-electoral-upyd-2008/>; <https://e00-elmundo.uecdn.es/elecciones/elecciones-generales/2011/programas/pdf/upyd.pdf>; <https://www.20minutos.es/noticia/2778902/0/programa-electoral-2016-upyd-26-1/>.

181. Véase: <http://estaticos.elmundo.es/especiales/2008/02/espana/elecciones2008/programas/cs.pdf>.

182. En el enlace no solo tenemos acceso a los documentos al completo, sino que también disponemos de un comparador de programas ordenado temáticamente: <https://www.rtve.es/noticias/elecciones/generales/2015/comparador-programas/>; <https://www.rtve.es/noticias/elecciones/generales/2016/comparador-programas/>; <https://www.rtve.es/noticias/elecciones/generales/abril-2019/comparador-programas-electorales/> y <https://www.rtve.es/noticias/elecciones/generales/comparador-programas-electorales/>.

nómicas que atravesaba el país en el momento de la convocatoria de las elecciones generales y durante la legislatura resultante de los comicios. Podrán hacerlo a través de manuales y obras de referencia al uso, como podrían ser las de Francisco Comín, Mauro Hernández y Enrique Llopis (2010), Gabriel Tortella y Clara Eugenia Núñez (2011), Miguel Martorell y Santos Juliá (2012), Agustín González y Juan Manuel Matés (2013), Francisco Comín y Mauro Hernández (2013), Jordi Maluquer de Motes (2014), Xosé Manoel Núñez Seixas, Lina Gálvez y Javier Muñoz (2017), Fernando Collantes (2017) o Xavier Tafunell y Albert Carreras (2018), entre otras, careciendo este listado de cualquier ánimo de exhaustividad. A su vez, también se les instará a que trabajen con indicadores estadísticos a los que pueden acceder a través de la ya clásica obra coordinada por Albert Carreras y Xavier Tafunell (2005), pero también mediante la consulta de las series macroeconómicas de España preparadas bajo la dirección de Leandro Prados e incluso de las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE)¹⁸³.

Esta tercera fase es, sin lugar a duda, la más compleja de todas las que han de acometer los estudiantes. Seguro que les resultará difícil tratar de dilucidar cómo el contenido de los programas entra íntimamente en relación con el contexto económico y social del periodo dado. No es algo que considere excesivamente preocupante, ya que lo importante es que sean capaces de trabajar con fuentes primarias y secundarias, así como que vayan desarrollando cierta capacidad de abstracción que les permita trazar vínculos entre el estado de la economía del país a nivel macro y la vida cotidiana de los ciudadanos, para encontrar en esa correspondencia tanto elementos de correlación como contradicciones que solo pueden ser abordadas desde el ámbito de la política.

El resultado de la labor de contextualización será presentado por los estudiantes de forma oral para que puedan debatir con el resto de sus compañeros. Lo ideal sería que prepararan exposiciones muy breves, que favorecieran las preguntas y el debate. Como mínimo parece razonable reservar para esta actividad al menos seis horas de la asignatura. Otra opción, si se desea ahorrar tiempo, es que estas presentaciones grupales sean grabadas previamente y distribuidas antes de la sesión, junto a un breve documento con las ideas principales respecto a las políticas y medidas económicas

183. La página web de la Fundación Rafael del Pino es un recurso ideal para la actividad pues, junto al resultado de las investigaciones de Leandro Prados, también se puede acceder a bases de datos sobre la economía española más reciente: https://frdelpino.es/investigacion/category/01_ciencias-sociales/01_economia-espanola/01_variables-macroeconomicas-1980-2019/. Respecto al INE, todas sus bases de datos son accesibles a través del siguiente enlace: <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm>.

de cada partido recogidas en sus respectivos programas. Esto permitiría recortar a la mitad el tiempo de debate presencial y dejaría un mayor hueco al docente para completar las explicaciones. Por último, aunque pueda resultar demasiado ambicioso para una asignatura como Historia del Mundo Actual, la cual no está íntegramente dedicada a España, no sería difícil incluir una quinta fase destinada a presentar algunos ejercicios contrafactuales. Así, tendría gran interés poner al alumnado en la tesitura de hacer conjeturas razonadas sobre cómo hubiera sido la legislatura si hubiera ganado otro de los partidos que se presentaban a las elecciones. Incluso podría abrirse un debate respecto a la viabilidad o no de parte de las medidas recogidas en los programas, más allá de juzgar hasta qué punto ha habido incumplimientos o si determinadas propuestas han sido asumidas con el paso del tiempo por partidos que inicialmente las rechazaban.

7.4.2. Conclusiones

A lo largo del texto se han presentado algunas ideas que conforman los mimbres de una propuesta didáctica que, por el momento, no ha sido ejecutada. Esta imposibilidad de haber pasado de la teorización a la práctica supone una importante limitación para dictaminar sobre la validez y aplicabilidad real de la idea en un contexto donde, normalmente, se está muy constreñido por la amplitud de los programas docentes y el escaso tiempo para lograr impartirlos. Soy consciente de que, en el caso de querer realizar un examen profundo de las implicaciones económicas de cada una de las promesas electorales analizadas, la experiencia podría convertirse en la única actividad a realizar por los estudiantes durante el semestre. Sin embargo, incluso una aproximación superficial presenta claras ventajas para la formación intelectual y cívica de los estudiantes.

La principal pretensión del texto ha sido la de reivindicar los programas electorales como documentos de época relativamente poco valorados para la docencia en historia económica. Queda claro que el punto de partida no puede ser más simple. Llevar al aula fuentes primarias e invitar a los estudiantes a diseccionarlas y reflexionar críticamente sobre ellas. No se recurre en este caso ni a metodologías especialmente sofisticadas, ni mucho menos a soluciones o herramientas tecnológicas, más allá de que parte de los programas estén disponibles en internet, al igual que lo están las bases de datos de las que obtener indicadores económicos del periodo para poder trazar una adecuada contextualización.

Cabe, por último, mencionar el valor que tiene esta propuesta para favorecer el desarrollo de competencias transversales, especialmente aquellas orientadas a facilitar que el alumnado cuente con un pensamiento crítico con aplicabilidad tanto al pasado como al contexto presente. Podría considerarse que se trata meramente de un ejercicio centrado en un mejor conocimiento de las épocas pretéritas y, efectivamente, así puede enfocarse. Sin embargo, la pregunta que debería plantearse es si los votantes realmente tienen agencia?, no tanto para depositar una papeleta en una

urna, como para comprender lo que implican las propuestas electorales contenidas en los programas de los partidos políticos. Desde otros ámbitos, como el científico, ya se ha planteado este interrogante (Magaña y Ezquerro, 2017), pero cobra especial importancia hacerlo sobre algo tan crucial como son los modelos socioeconómicos que cada formación está dispuesta a poner en marcha en el país.

Si con este tipo de propuestas didáctica otorgamos más autonomía y conocimiento a los estudiantes, así como que se logre despertar su sentido crítico, se estará cumpliendo la función social del historiador promovida por teóricos como Enrique Florescano (2012). Es más sencillo, no cabe duda, ser clarividente con los caminos transitados en el pasado, que muestran con crudeza el incumplimiento de muchas de las promesas electorales, pero estas vivencias pueden ser un buen espejo para el presente. Además, lo positivo de lo aquí planteado es que resulta fácilmente escalable a otros contextos –tanto municipales, autonómicos e incluso fuera de las fronteras españolas–, al igual que podría combinarse con juegos de rol (Toomey, Zhou y Yan, 2020) o simulaciones de debates que reproduzcan el contenido de los programas originales. Todo ello sin descuidar una eventual conexión con el amplio alcance que tiene hoy día el periodismo de datos y la verificación de lo publicado en los medios de comunicación. Confío en que la propuesta esbozada en estas páginas sirva, por tanto, de inspiración para nuevas aplicaciones y permita a los estudiantes conjeturar, en algún momento, qué harían ellos si fueran presidentes.

7.4.3. Bibliografía

- Álvarez, D. (2015). Análisis comparativo y propuesta metodológica para el análisis del contenido de programas electorales para estimar la posición política en relación al Desarrollo Sostenible. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València.
- Artola, M. (1974). *Partidos y programas políticos 1808-1936, 2 tomos*. Madrid: Aguilar.
- Burriel, J. C. y Martín, A. (2010). “Propuesta metodológica para el análisis de la actividad física y el deporte en los programas electorales. Elecciones generales en España (1977- 2008). En: Mata, E., Burillo, P. y Dorado, A. (coords.). *¿Cómo hacer del deporte herramienta para el desarrollo?* Toledo: Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte, pp. 264-274.
- Carreras, A. y Tafunell, X. (coords) (2005). *Estadísticas económicas de España: siglos XIX y XX, 2ª ed.*, 3 volúmenes. Bilbao: Fundación BBVA.
- Chavez-Montero, A. (ed.) (2017). *Comunicación Política y Redes Sociales*. Sevilla: Egregius.
- Collantes, F (2017). *La economía española en 3D. Oferta, demanda y largo plazo*. Madrid: Pirámide.

- Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (eds.) (2010). *Historia económica de España, siglos X-XX*. Barcelona: Crítica.
- Comín, F., Hernández, M. (eds.) (2013). *Crisis económicas en España 1300-2012. Lecciones de la historia*. Madrid: Alianza.
- Economistas Frente a la Crisis (2012). *No es economía, es ideología*. Barcelona: Deusto.
- Ezquerro, Á., Fernández-Sánchez, B. y Magaña, M. (2015). “Qué contenidos científicos proponen los partidos políticos y su repercusión en la alfabetización científica de la ciudadanía. Estudio sobre el tópico ‘energía’”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), pp. 491-507.
- Ferri, E. y Ruiz, A. M. (2015). “Entre patria y estado: formas de nombrar España. Un recorrido por los discursos programáticos de PSOE y AP-PP entre 1977 y 2011”, *Empiria: Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 32, pp. 63-84.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, A. y Matés, J. M. (coords.) (2013). *Historia económica de España*. Barcelona: Ariel.
- Juan, J. (2011). *Nada es gratis*. Barcelona: Destino.
- Lasheras, C. (2016). “Las propuestas en materia de deporte en los programas electorales de la etapa democrática en España”, *Revista Aranzadi de derecho de deporte y entretenimiento*, 52, pp. 305-333.
- Llamas, C. (2019). “La referencia al pueblo en el discurso de los partidos políticos españoles: los programas electorales (2016 y 2019)”. En: González, R., Olza, I. Loureda, Ó (coords.) *Lengua, cultura, discurso: estudios ofrecidos al profesor Manuel Casado Velarde*. Pamplona: Universidad de Navarra, pp. 391-412.
- Magaña, M. y Ezquerro, Á. (2017). “¿Tienen los ciudadanos una formación que les permite una participación responsable en la vida política?”, *Enseñanza de las Ciencias*, Núm. Extra, pp. 737-742.
- Maluquer de Motes, J. (2014). *La economía española en perspectiva histórica*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Martínez-Pérez, A. y Ortiz-Revilla, J. (2020). “Horizonte político-educativo de España desde los programas electorales de 2019”. En: Díez, J. y Rodríguez, J. R. (coords.) *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona: Octaedro, pp. 689-699.
- Martorell, M. y Juliá, S. (2012). *Manual de historia política y social de España (1808-2011)*. Barcelona: RBA.
- McIntyre, L. C. (2018). *Post-Truth*. Cambridge: MIT Press.

- Núñez Seixas, X. M. (coord.), Gálvez, L. y Muñoz, J. (2017). “España en democracia, 1975-2011, Vol. 10”. En: Fontana, J. y Villares, R. (dirs.), *Historia de España*. Barcelona: Crítica-Marcial Pons.
- Reguero-Sanz, I., Berdón-Prieto, P. y García-Gil, S. (2020). “Evolución de la programación televisiva de debates y entrevistas ante la liberalización audiovisual en España (1980 – 2010)”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(2), pp. 715-731.
- Roel, M. (2014). “Audiencia y programación en Televisión Española: del ocaso del modelo paleotelevisivo al umbral del neotelevisivo”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20, pp. 157•175.
- Sánchez, J. J. (1994). “Bibliotecas Públicas y partidos políticos. Las políticas bibliotecarias en los programas electorales (1977-1993)”, *Boletín de la ANABAD*, 44 (2), pp. 123-176.
- Sánchez, R. (dir.) (2016). *Comunicación política. Nuevas dinámicas y ciudadanía permanente*. Madrid: Tecnos.
- Sn Martín, Á., Sales, C. y Peirats, J. (2007). “Los programas electorales del 14-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar”, *Revista de Educación*, 342, pp. 529-552.
- Sicilia, G. y de la Torre, E. M. (2019). “Análisis de la intervención del Sector Público en la economía a partir de las políticas públicas propuestas en los programas electorales”, *e- pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 24, pp. 1-18.
- Soriano, M. L. (2018). “La renta básica universal y los programas electorales 2016 de los partidos políticos”, *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 56, pp. 237-255.
- Táboas, M. I., Canales, I. y Rey, A. (2017). “Proyecto POLCOR. Análisis de las políticas deportivas en los programas electorales”, *Revista Internacional de Sociología*, 75(1).
- Tafunell, X. y Carreras, A. (2018). *Entre el Imperio y la globalización. Historia económica de la España contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Toomey, M., Zhou, X & Yan, X. (2020). “Examining the Effectiveness of Using Role-Play Simulations with Chinese Students in China”, *International Studies Perspectives*, 21(4), Issue 4, pp. 363–378.
- Torres, A. (2021). “Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes que la media de la OCDE”, *El País*, 4 de mayo.
- Tortella, G. y Núñez, C. E. (2011). *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza.
- Vallespín, F y Martínez-Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Madrid: Alianza.

7.5. Aprovechando la coyuntura política para el estudio de la historia económica

Mauricio Matus-López
Universidad Pablo de Olavide

7.5.1. Introducción

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la motivación del alumnado es fundamental y se torna determinante para alcanzar los objetivos de conocimiento y desarrollo de capacidades del alumnado. De esta forma, el profesorado universitario se ve constantemente conminado a desarrollar nuevas prácticas docentes que faciliten este aprendizaje.

En la asignatura de Historia Económica, para el Grado de Finanzas y Contabilidad, de la Universidad Pablo de Olavide, se desarrolló una actividad práctica denominada “Discursos presidenciales con historia”. Consistió en el análisis crítico de los discursos de toma de posesión de los presidentes de Estados Unidos, Roosevelt, Kennedy, Reagan y Obama.

Cada uno de estos presidentes marca un periodo particular de la historia económica, por lo que son útiles a la hora de estudiar las crisis y sus políticas de recuperación. Roosevelt dio inicio al periodo de recuperación de la Gran Depresión, impulsando un conjunto de políticas económicas conocidas como el New Deal. El gasto público durante su mandato alcanzó niveles históricos. El Estado se transformó en uno de los principales agentes de consumo. Por su parte, Kennedy es un ejemplo de la orientación de la política económica de Estados Unidos en un contexto de guerra fría con la Unión Soviética. El gasto público en este periodo tiene un fuerte componente de gasto militar. Reagan, en cambio, aunque mantuvo un elevado gasto militar, se le considera el impulsor de las políticas de la revolución conservadora en Estados Unidos. Esto es, control del gasto fiscal, principalmente del gasto social. Por último, Obama, al igual que Roosevelt, se encontró con una de las mayores crisis del capitalismo y, al igual que su predecesor, impulsó un programa de elevado gasto público y rescate financiero. Estos temas y eventos son incluidos en la mayor parte de los Manuales de la asignatura (Comín, Hernández y Llopis, 2005; Feliú y Sudriá, 2013; Comín, 2014).

Esta actividad práctica consiste en poner a disposición del alumnado los vídeos y textos de estos discursos para que los estudien de forma autónoma. Posteriormente

se les pide, ya en clases, que conformen grupos para analizar las similitudes y diferencias en los mensajes económicos de cada uno de estos discursos. Conociendo el periodo histórico y las medidas económicas que cada presidente aplicó, se busca determinar hasta qué punto estas reformas estaban presentes desde un inicio.

El ejercicio está publicado como Practicum nro. 48 en la Asociación Española de Historia Económica (Matus, Rodríguez y Rubio, 2019). Los textos de los discursos están en este documento y algunos de ellos se pueden encontrar total o parcialmente en formato audiovisual para Roosevelt (C-SPAN 2013), Kennedy (Gonima, 2016), Reagan (C-SPAN 2009) y Obama (Telemadrid, 2009).

7.5.2. Contexto

En junio de 2018, una moción de censura quitó del poder al Partido Popular en España y puso en la presidencia al candidato del partido socialista, Pedro Sánchez. En marzo de 2019, luego de que los presupuestos generales fueran rechazados por la cámara, el gobierno debió convocar unas nuevas elecciones, que se realizaron en el mes siguiente.

Esta vez, los partidos fueron incapaces de llegar a un acuerdo para formar gobierno y en septiembre se volvieron a convocar elecciones. Segunda vez en un mismo año.

Así, durante el segundo semestre del año, cuando se impartió la docencia de esta asignatura, se desarrolló la campaña electoral de las elecciones generales para noviembre de 2019.

En este marco, se anunció un debate televisado entre los candidatos de los principales partidos políticos. Dado el clima político, crispado, se decidió utilizar esta contingencia para realizar la práctica descrita anteriormente. El objetivo fue utilizar la contingencia nacional como herramienta de motivación para el estudio de los discursos presidenciales históricos de Estados Unidos. La metodología se presenta a continuación.

7.5.3. Metodología

La metodología constó de siete pasos.

- En las enseñanzas básicas, se abordaron las políticas de los cuatro presidentes de EE.UU., correspondientes a particulares momentos históricos: Franklin D. Roosevelt (Gran Depresión), John F. Kennedy (Guerra Fría), Ronald Reagan (Crisis de los 70s) y Barack Obama (Gran Recesión).
- En el Aula Virtual, se pusieron a disposición del alumnado los textos de los discursos de toma de posesión de estos presidentes.

- Se pidió al alumnado que visualizara el debate televisado de las elecciones generales en España (20N), que coincidió con la semana previa a la práctica, y que se informara de las propuestas económicas de los candidatos a través de las redes sociales.
- Se pidió al alumnado que, en este trabajo autónomo, buscaran similitudes en las políticas económicas planteadas por los candidatos españoles y aquellas planteadas por los presidentes americanos.
- El día de la práctica, se realizó una prueba de cinco preguntas que permitió valorar el estudio de las lecturas.
- Se realizó trabajo en grupos de tres a cuatro personas para preparar una presentación oral con los argumentos recabados por cada uno en el trabajo autónomo.
- Una persona elegida por cada grupo realizó la presentación de los resultados.

7.5.4. Resultados

7.5.4.1. Sobre el método

Los resultados muestran que en la mayoría de los casos sí se produjo trabajo autónomo del alumnado. La mayoría del alumnado se informó sobre el debate televisado, aunque, a diferencia de lo esperado, pocos vieron el debate en directo, sino que recurrieron a los repositorios de la web del canal de televisión que lo emitió o buscó los principales momentos y resúmenes en plataformas de internet como YouTube.

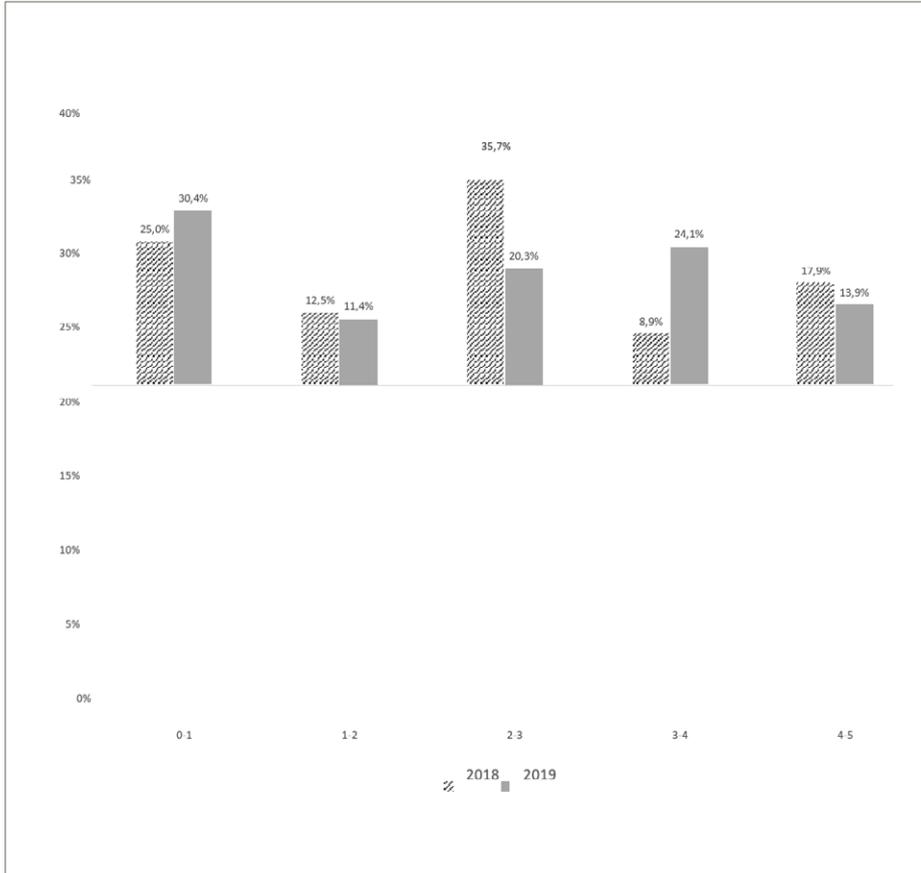
Pocos alumnos reconocieron haber realizado búsquedas de información adicional en páginas web o redes sociales. Esta búsqueda complementaria la realizaron en la misma clase, al momento de preparar la presentación.

7.5.4.2. Sobre el estudio de los discursos

No se apreció un mayor estudio de los discursos, comparado con otros años. La prueba inicial que se realiza a comienzos de la clase presencial no mostró resultados significativamente mejores. Como se puede ver en el Gráfico 1, sólo el 38% de los alumnos obtuvo al menos 3 de un máximo de 5 puntos en esta prueba.

Por el contrario, parece existir un efecto negativo al aumentar la carga de trabajo autónomo. Es decir, el alumnado se comporta como si dispusiera de una restricción de tiempo para la asignatura y distribuyera este tiempo en el total de actividades. Así, aumentar la carga de trabajo autónomo, sin aumentar el tiempo disponible que dedica el alumnado, reduce la profundidad en el estudio de los contenidos.

Gráfico 1. Distribución porcentual de los puntajes individuales (escala 1 a 5) obtenidos en la prueba sobre los discursos. Comparación del año del experimento (2019) y del año anterior (2018).

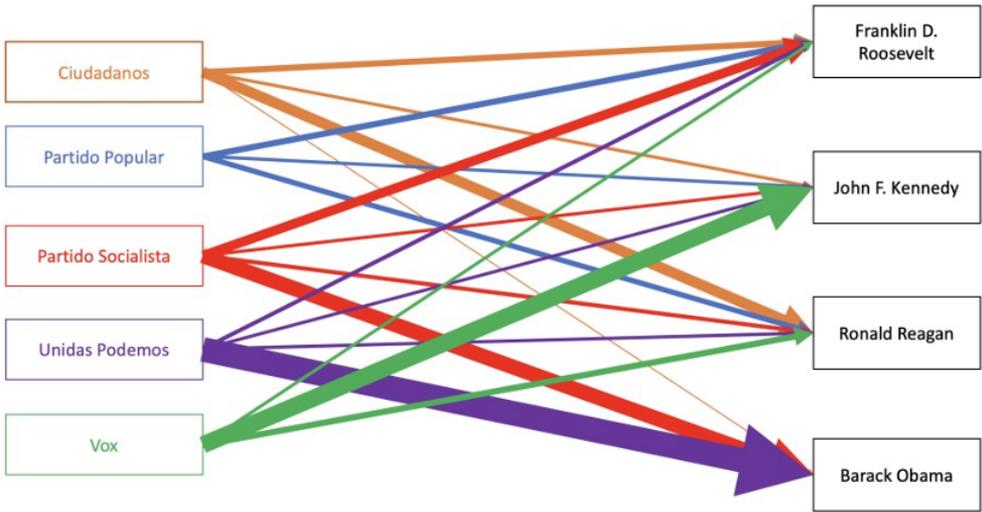


Fuente: Elaboración propia.

7.5.4.3. Sobre las relaciones generales

Las relaciones entre los candidatos españoles y los presidentes estadounidenses, que propusieron los alumnos y alumnas en sus presentaciones, se presentan en la Figura 1. Los candidatos con perfiles más definidos fueron el de UP, seguido de Vox y PSOE. El primero y el tercero con Obama y el segundo con Kennedy. El grosor de las flechas representa el número de grupos que mencionó esta característica. Mientras más gruesa es la flecha, mayor fue la mención, y mientras más delgada, menos veces se produjo.

Figura 1. Relaciones más frecuentes entre candidatos españoles, según partido político, y presidentes de Estados Unidos.



Fuente: Elaboración propia.

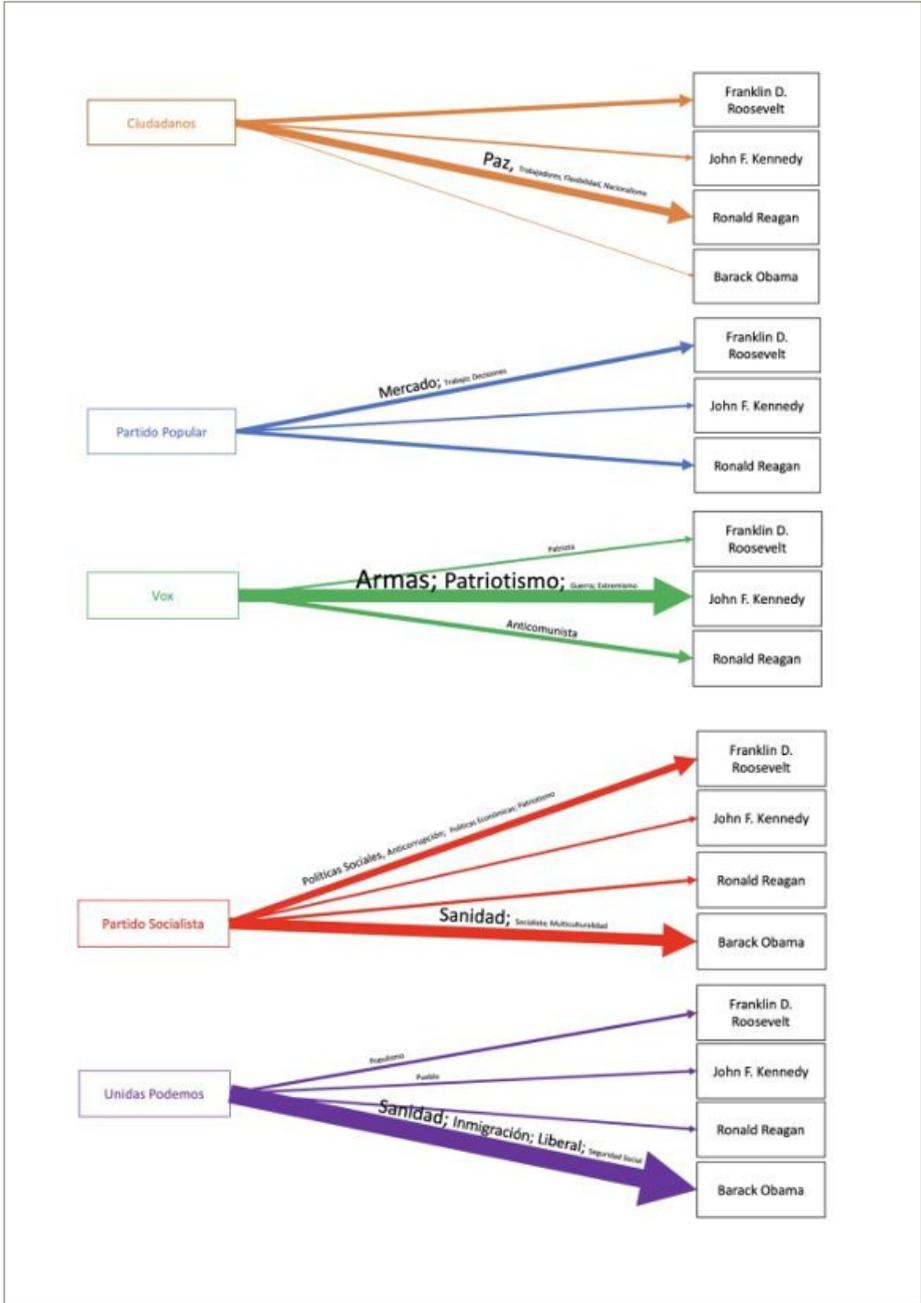
No obstante, son las ideas y argumentos de estas relaciones lo que permite valorar si existió un análisis de las propuestas económicas. Esto se presenta en el siguiente punto.

7.5.4.4. Sobre los argumentos y conceptos

Los argumentos de las presentaciones fueron, en su mayoría, con cierta lógica y relacionados con los discursos de los candidatos españoles. Sin embargo, el análisis fue superficial y se redujo al lenguaje más que al trasfondo económico.

Las relaciones de conceptos se presentan en la Figura 2. Mientras más grande es el tamaño de la letra, más grupos de alumnos mencionaron este concepto a la hora de argumentar sus relaciones entre candidatos y discursos. Como se puede ver, las menciones más frecuentes fueron para tres de los cinco candidatos, mientras que, en los otros dos casos, las opiniones fueron más difusas. Las políticas de salud de B. Obama fueron las más identificadas con los discursos del candidato del PSOE y del de UP, mientras que la defensa del armamento y el patriotismo de JF. Kennedy fueron más asociados con el discurso del candidato de Vox. Menos, pero también relevante, fue la asociación hecha con la defensa del mercado de R. Reagan y el candidato del PP, así como el concepto de Paz mencionado por R. Reagan y el candidato de Ciudadanos.

Figura 1. Relaciones de conceptos entre los candidatos a las lecciones españolas y los discursos de los presidentes de Estados Unidos.



Fuente: Elaboración propia.

7.5.5. Conclusiones

En el aspecto positivo, la práctica parece ser efectiva de cara a fomentar el trabajo autónomo del alumnado y a motivar el interés de éstos en la historia económica. Como aspecto negativo, los argumentos presentados fueron modestos en términos de pensamiento crítico y de análisis de los contextos históricos.

En resumen, la creatividad en la propuesta de actividades prácticas puede motivar el estudio de los temas de la asignatura, pero resulta complejo fomentar el análisis crítico. Asimismo, el alumnado tiende a informarse por medios audiovisuales más que por medios escritos, por lo que cabe tener presente las diferencias cognitivas según el uso de recursos.

7.5.6. Bibliografía

- C-PAN. 2013. Franklin D. Roosevelt Presidential Inauguration (March 4, 1933). Activación de subtítulos en español. Disponible en: <https://youtu.be/HRylj-HBAw> (Acceso: 27 de abril de 2021).
- C-SPAN. 2009. President Reagan 1981 Inaugural Address. Activación de subtítulos en español. Disponible en: <https://youtu.be/HRylj-HBAw> (Acceso: 27 de abril de 2021).
- Comín, F., 2014. *Historia económica mundial: de los orígenes a la actualidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (2005). *Historia económica mundial: siglos X-XX*. Barcelona: Crítica.
- Feliú i Monfort, G. y Sudrià, C. (2013). *Introducción a la historia económica mundial*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Gonima, C., 2016. Discurso inaugural de John F. Kennedy en la Presidencia de EE.UU., en español. Disponible en: <https://youtu.be/pq3EAZhEhJc> (Acceso: 27 de abril de 2021).
- Matus-López, M., Rodríguez Madroño, P. y Rubio Mondéjar, J. A., 2019. “Discursos de la Historia Económica de Roosevelt a Obama; declaración de intenciones”, Practicum de la AEHE, 48. Disponible en: <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2019/04/PHE-AEHE-48-2019-DISCURSOS-PRESIDENTES-USA-completo.pdf>
- Telemadrid. 2009. Discurso de Obama en su jura al cargo de presidente de Estados Unidos. Disponible en: <https://youtu.be/PvFadtpGbTw> (Acceso: 27 de abril de 2021).

7.6. Tests de auto-evaluación y Aula Virtual: potenciando el aprendizaje autónomo y el reforzamiento de los conceptos clave en Historia Económica

Raúl Molina Recio
Universidad de Extremadura

7.6.1. Introducción y objetivos

Durante los últimos tres años con un total de 411 alumnos he estado realizando una serie de actividades en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura en torno a un conjunto de tests de auto evaluación en la asignatura de primer curso denominada «Historia Económica» en las titulaciones de ADE y Relaciones Laborales.

Pretendo, por tanto, en estas breves páginas presentar cuáles han sido los resultados de esta experiencia, laboriosa para el profesor en cuanto a su diseño, pero muy cómoda a la hora de recoger los resultados del aprendizaje gracias a las posibilidades de evaluación automatizada en Moodle.

En este sentido, comenzaré por explicar los principios didácticos que han regido esta estrategia docente, así como también los objetivos perseguidos en la potenciación tanto del aprendizaje autónomo por parte del alumno, como en el afianzamiento de los conceptos fundamentales del temario desarrollado de Historia Económica.

Tras lo cual explicaré cuál ha sido la estructura de tests elegida, su tipología, la mecánica en cuanto a su desarrollo a lo largo del curso, los incentivos dados a los estudiantes para la participación en esta actividad de carácter voluntario, así como el contenido de estas pruebas, su distribución en el temario, el número de preguntas por tema y puntuaciones máximas.

Finalmente, se evaluarán los resultados obtenidos con esta estrategia de enseñanza, midiendo el número de alumnos que han optado por este reforzamiento de su aprendizaje, así como también el éxito obtenido en la asignatura de acuerdo al resultado conseguido en los tests de auto-evaluación.

7.6.2. Aprendizaje autónomo y reforzamiento de los conceptos clave

Es probable que cualquier lector o docente de Historia Económica se pregunte qué tiene de novedoso o qué puede aportar una reflexión en torno a preguntas tipo tests en Historia Económica, como la que aquí presento. No cabe la menor duda de

que se trata de una metodología nada nueva (Tindal y Haladyna, 2002), pero, eso sí, en un entorno relativamente nuevo, como es el digital que proporciona Moodle a través de los llamados campus (o aulas) virtuales. A pesar de no ser tan novedosa para el aprendizaje autónomo como la clase invertida o la gamificación (por sólo citar dos metodologías que se están extendiendo rápidamente en los últimos años), no deja de ser una herramienta muy interesante para el alumno y el profesor.

En ese sentido, lo primero que conviene precisar es no pretendo hacer un uso de los clásicos tipo tests como método de evaluación de una materia como la Historia Económica que, precisamente, potencia en el alumno otro tipo de conocimiento más reflexivo y analítico, más global de la Economía y su evolución histórica, competencias todas muy difícilmente evaluables con esta clase de pruebas.

No se apuesta, por consiguiente, por un uso clásico de esta metodología como método de evaluación (Hernández, 2018), sino como un medio para reforzar conceptos de forma autónoma por parte del alumno, además de revisar si su curva de aprendizaje es la adecuada o presenta fallas en alguna parte de los contenidos teóricos de la materia. En consecuencia, la idea central de estas pruebas es potenciar el aprendizaje autónomo (Benaul y Gutiérrez, 2014) de los conceptos fundamentales de cada uno de los temas que componen la asignatura por medio de un conjunto de tests (uno por cada tema, en total seis), donde he ido recogiendo los conocimientos esenciales que se requieren para dominar toda la asignatura.

Una vez que el estudiante ha estudiado cada uno de los temas a lo largo del cuatrimestre (o del curso académico en caso de no aprobar la asignatura en el primer semestre) puede comprobar por sí mismo, con el sistema de auto evaluación diseñado en el entorno del aula virtual, si ha comprendido los puntos esenciales de cada uno de los dichos temas que componen la asignatura (bien nociones de Economía, de Macroeconomía, hechos históricos, procesos en Historia Económica...). Y es, desde esta perspectiva, como entiendo que una metodología clásica puede servirnos en un nuevo entorno educativo digital para los fines señalados, alejados de una simple evaluación convencional.

Obviamente, esta metodología, como precisara Mauro Hernández (2018), tiene sus ventajas y sus inconvenientes y no es, ni mucho menos, la panacea para hacer comprender los conceptos fundamentales de la Historia Económica al alumnado.

Comencemos por las desventajas:

1. Una de las más destacadas es el esfuerzo y el trabajo que exige al docente la elaboración de un banco de preguntas lo suficientemente amplio, objetivo y certero como para contener todos los conceptos fundamentales de una asignatura tan amplia (no sólo cronológicamente, sino también conceptualmente) como es una Historia Económica de ámbito mundial.

¿Merece la pena invertir este esfuerzo y este tiempo en la preparación de unos tipo tests bien fundamentados? Es precisamente ésta una de las preguntas que esta comunicación pretende responder después de una experiencia de tres cursos académicos con esta herramienta, como veremos.

2. Quizás el escollo mayor de una metodología como ésta se encuentre en el hecho de saber qué es lo que aprende el alumno realizando esta clase de actividades. ¿Se pueden cubrir en un tipo tests las competencias que hacen que nuestra asignatura permanezca en los currículos de las Ciencias Sociales (especialmente, la Economía)? Obviamente, no. La capacidad de análisis, de reflexión, de explicación de los fenómenos económicos en perspectiva histórica no se puede llevar a cabo con esta clase de pruebas. De ahí que, desde mi punto de vista, deban -en la medida de lo posible, claro- no extenderse como método de evaluación. Ahora bien, otra cosa muy diferente es la propuesta que hago de concentrarse en el afianzamiento de los conceptos clave de la asignatura (sean éstos de tipo macro o micro económico, histórico, de teoría económica, etc.).

Sin embargo, como intuirá el lector, al apostar por un empleo de los tests de refuerzo de conocimientos y de seguimiento personal por parte del alumno de su proceso de aprendizaje surgen una serie de ventajas, a saber:

1. La primera de ellas no tiene tanto que ver con lo que se evalúa y, en consecuencia, es compartida con la evaluación general de la asignatura con esta clase de pruebas: la reutilización (Hernández, 2018, p. 3). Sin duda, una vez superado el escollo de diseñar y elaborar un banco de preguntas amplio y adecuado, que contenga los conceptos más importantes de la materia, su uso a lo largo de los años (con las evidentes y necesarias actualizaciones en el cuestionario) hace muy rentable la inversión de tiempo y trabajo llevada a cabo por el docente. No descubro nada nuevo, pero es preciso reseñarlo.
2. Si lo que se pretende es cubrir el más amplio número posible de conceptos abordados en la asignatura, sean éstos de la naturaleza que sean, como he reseñado más arriba, los cuestionarios son una herramienta magnífica por la concreción que aportan, permitiendo que todos los aspectos conceptuales que el profesor considera más relevantes aparezcan en la prueba en cuestión.
3. Por otro lado, al tratarse de un sistema de auto-evaluación, el alumno puede percibir cuáles conceptos ha pasado por alto, o no les ha dado la relevancia adecuada y que aparecen en el test, pudiendo volver sobre ellos y afianzarlos en un nuevo intento de realización del cuestionario.
4. Los tests de auto-evaluación tienen la ventaja de hacer ver al alumno cómo lleva su estudio (máxime cuando lo que se pretende es que se realicen después del estudio de cada tema, como explicaré más abajo) y, por tanto, de poder corregir las posibles carencias antes del examen.
5. No hay que desdeñar, sobre todo, con la carga de trabajo actual del profesorado, que el sistema está completamente automatizado a través de los cuestionarios de Moodle, lo que hace rápida la corrección y reduce la atención que el profesor tiene que prestar a esta labor. Como mucho, y en el más deseable de los casos, el estudiante puede acudir al profesor a preguntar en tutoría alguna pregunta o concepto que no entendió, aunque desgraciadamente este caso no suele darse.

6. En principio, todo cuestionario, por definición, presenta la ventaja de la fiabilidad, pues la respuesta (o respuestas) correcta no depende de la interpretación del profesor. Sea como fuere, lo cierto es que el resultado en estos tests de auto-evaluación, previamente a la realización de la evaluación final de la asignatura, aporta una perspectiva objetiva al alumno de su grado de comprensión del tema estudiado y, en consecuencia, de cómo va su estudio de la materia.

7.6.3. La estructura de los tests de auto-evaluación

Antes de revisar los resultados de mi experiencia con esta herramienta, conviene reseñar, siquiera brevemente, cuáles son las características que he escogido en el desarrollo de estas pruebas de evaluación con tests, dentro de la variada tipología que existe para su diseño.

En este sentido, la elección escogida para estos cuestionarios ha sido la de opción múltiple (véase Hernández, 2018; Downing, 2016; Porteiro, 2016; Palmer y Devitt, 2007; Haladyna, Downing y Rodríguez, 2002) con una sola respuesta correcta. Se presenta el enunciado y cuatro respuestas, una de las cuales es «No contesta» para que el alumno pueda moverse libremente por el cuestionario y, si se desconoce la respuesta, que ésta quede sin puntuar negativamente en el cómputo final (Rodríguez, 2005). Las respuestas y el orden de las preguntas son barajados, de modo que el cuestionario se presenta de forma diferente a cada alumno y en cada uno de los intentos permitidos para intentar lograr que las respuestas no sean por deducción, sino por comprensión.

El alumno puede realizar el test en cualquier momento del curso académico, cuando él estime que tiene una buena comprensión de cada uno de los mencionados temas y se esté preparando para presentarse con garantías al examen final. Además, cada test es independiente, de manera que se pueden ir completando conforme se va avanzando en el estudio de la materia y cada uno de ellos puede realizarse en dos ocasiones, considerándose sólo la nota del último intento. De modo que, si los resultados en la primera tentativa de consecución de la prueba de auto-evaluación no son satisfactorios, el estudiante pueda profundizar más en el estudio, enfrentándose al segundo intento, ya con un mayor grado de comprensión del tema en cuestión.

Ésta es una actividad optativa, no obligatoria, que es premiada en la nota final de la asignatura si los resultados han sido adecuados en los tests. Y éste es uno de los escollos más importantes a los que el docente actual tiene que enfrentarse en un entorno donde el alumno no está tan interesado en su aprendizaje como en completar su currículo para ejercer una profesión. Pese a todo, el hecho de que el estudiante obtenga medio punto en la nota final si ha aprobado todos los cuestionarios parece remuneración suficiente como para incentivar la realización de éstos, como explicaré más adelante.

El temario de la asignatura, sobre el cual giran los cuestionarios, está compuesto por seis grandes temas, divididos en amplios epígrafes, como se muestra a continuación:

Tabla 7.6.1. Temario de la asignatura

Temario de la asignatura	
Tema 1. Introducción	
Teoría	1.1. Conceptos elementales del análisis económico 1.2. Grandes acontecimientos del desarrollo histórico Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point
Práctica	1.a. Métodos cuantitativos básicos: representación lineal, ratios, números índices y tasas de crecimiento Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point
Tema 2. La economía de la Europa preindustrial (siglos XVI-XVIII)	
Teoría	2.1. Población 2.2. Sector agrario 2.3. Industria 2.4. Comercio y finanzas 2.5. Política económica y sistema fiscal Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point
Práctica	2.a. Rendimientos de los cereales en la Europa preindustrial Metodología: Análisis estadístico e interpretación individual de una serie temporal dentro del aula y posterior presentación de resultados ante el resto del grupo
Tema 3. El sistema económico capitalista (siglos XIX-XX): economía real	
Teoría	3.1. Industrialización y crecimiento económico: características del modelo capitalista 3.2. Innovación técnica y revolución tecnológica 3.3. Transición demográfica, urbanización y movimientos migratorios 3.4. Cambios en el sector agrario 3.5. El desarrollo de la industria 3.6. Expansión comercial e integración de los mercados Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point
Práctica	3.a. Evolución de la población mundial (1500-2005) Metodología: Análisis estadístico e interpretación individual de una serie temporal fuera del aula y puesta en común de resultados dentro del aula

Tema 4. El sistema económico capitalista (siglos XIX-XXI): economía financiera y marco institucional

Teoría	<p>4.1.La intervención del Estado en la economía</p> <p>4.2.El sistema financiero y los sistemas monetarios</p> <p>4.3.La evolución de las formas de la empresa</p> <p>Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point</p>
Práctica	<p>4.a. La oferta monetaria en Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña</p> <p>Metodología: Análisis estadístico e interpretación individual de una serie temporal fuera del aula y puesta en común de resultados dentro del aula</p>

Tema 5. Las grandes fases del desarrollo económico capitalista

Teoría	<p>5.1.La revolución industrial (1760-1870)</p> <p>5.2.La internacionalización de los mercados (1870-1914)</p> <p>5.3.Guerra y crisis en la economía capitalista (1914-1950)</p> <p>5.4.La extraordinaria expansión de la “edad dorada” (1950-1973)</p> <p>5.5.La desaceleración del crecimiento: crisis de los '70 y reestructuración</p> <p>Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del Power Point</p>
Práctica	<p>5.a. Las consecuencias de la paz: el aviso de Keynes</p> <p>Metodología: Análisis e interpretación individual de un texto fuera del aula y puesta en común de resultados dentro del aula</p>

Tema 6. Las economías socialistas europeas de planificación centralizada

Teoría	<p>6.1. La creación de la Unión Soviética: revolución rusa y economía socialista</p> <p>6.2. El comunismo de guerra y la Nueva Política Económica (NEP)</p> <p>6.3. La industrialización de la URSS y la expansión de las economías socialistas</p> <p>6.4. La caída del “socialismo real” en Europa Oriental</p> <p>Metodología: Explicación en grupo grande con ayuda del proyector</p>
Práctica final	<p>El crecimiento económico en el largo plazo (1700-2005)</p>
Metodología:	<p>Análisis estadístico e interpretación individual de una serie temporal fuera del aula y puesta en común de resultados dentro del aula</p>

La siguiente tabla refleja cómo se han desarrollado estos cuestionarios en los tres años estudiados en cuanto a número de preguntas y la consiguiente puntuación máxima posible en cada uno de ellos y en el cómputo global de esta actividad (dos muy buenos bancos de cuestiones pueden encontrarse en Hernández, 2018 y Portero, 2016). Dependiendo del desarrollo del temario y la posibilidad de completarlo la puntuación máxima ha ido variando. Así, mientras en el curso 2018-19 se hicieron todos los tests, pudiéndose alcanzar los 80 puntos, en los dos años siguientes (2019-2020 y 2020-2021) dicha puntuación total se situó en los 60 puntos, al no explicarse al completo el tema 6.

Tabla 7.6.2. Nº de preguntas y puntuación de los tests

Test de autoevaluación nº	Puntuación máxima (según cantidad de preguntas)
1	10
2	10
3	10
4	20
5	10
6	20
Puntuación máxima:	80

Fuente: Elaboración propia.

7.6.5. Los resultados

Una vez explicados los pormenores metodológicos, conviene revisar el resultado de esta experiencia docente, desarrollada, además, en unas circunstancias tan complejas como las que todos hemos vivido con la pandemia de COVID-19 actual. En este sentido, sólo el curso 2018-19 transcurrió de forma normalizada, estando los dos restantes que se han tenido en consideración muy mediatizados por las circunstancias epidemiológicas. Por ejemplo, durante el curso 2019-2020 el hecho de que la evaluación de la asignatura fuese a través de exámenes tipo test y no de una prueba escrita de desarrollo, como es habitual, condiciona algunos de los resultados obtenidos, como es obvio. A lo que habría que añadir que los datos para el presente curso académico corresponden al mes de abril y, por tanto, no abarcan los resultados del segundo cuatrimestre. Pese a todo, dicha experiencia ha seguido adelante, pero algunos de los resultados obtenidos deben ponerse en contexto, como explicaré más abajo.

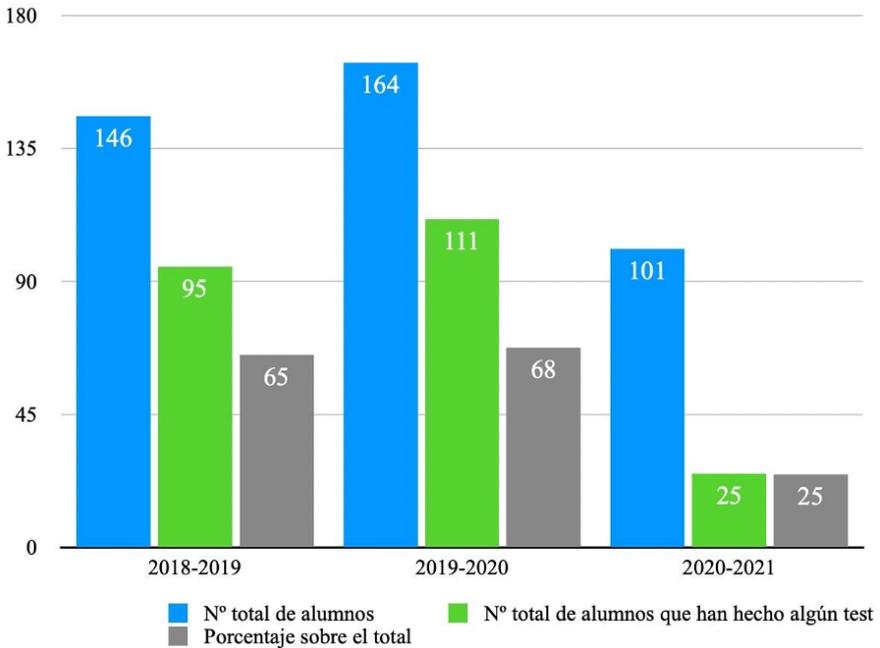
Pues bien, lo primero que conviene resaltar es el desarrollo de estos cuestionarios en una muestra muy amplia de alumnos, además, de en numerosos grupos en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, así como en la de Relaciones Laborales, tal y como puede leerse en la tabla 3, que sigue:

Tabla 7.6.3. Alumnos y créditos

	Nº total de alumnos:	Total de créditos
2018-2019	146	24 (4 grupos)
2019-2020	164	24 (4 grupos)
2020-2021	101	18 (3 grupos)
Total de alumnos:	411	

Fuente: Elaboración propia.

El primer aspecto a medir en cuanto al éxito de esta experiencia docente, máxime al ser una actividad voluntaria, como he mencionado, es el de la participación del alumnado, que puede seguirse en la siguiente gráfica:

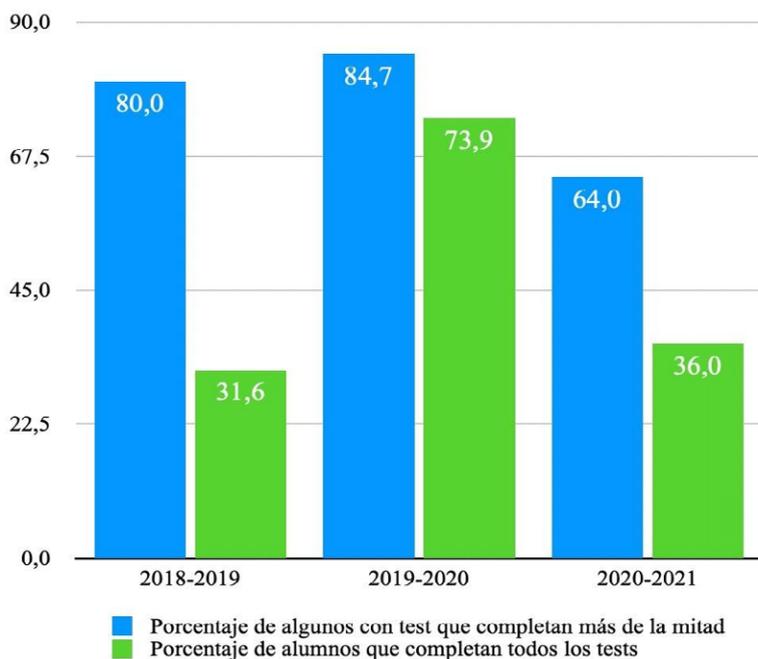
Gráfico 1. Participación en los test de auto-evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, dos tercios de la muestra aproximadamente durante los dos primeros cursos han considerado que la realización de esta actividad les reportaba algún tipo de beneficio en la preparación de la asignatura, bien como repaso y seguimiento de su aprendizaje, bien por la remuneración en la nota final. El pequeño incremento en el curso 2019-20 respecto al anterior curso académico se debe, sin duda, al hecho de que la evaluación de la materia se hiciera, dadas las condiciones pandémicas, a través de estos cuestionarios. Por su parte, como he explicado más arriba, el bajo porcentaje de participación (25%) en el presente curso académico tiene varias explicaciones: la más importante de todas es el hecho de que estos datos sólo contemplan el primer cuatrimestre y he podido observar cómo hay un incremento notable en la realización de estas pruebas de cara a la preparación del examen final correspondiente al segundo cuatrimestre. Por tanto, estos datos están incompletos, a lo que habría que añadir las peculiares circunstancias en las que se ha desarrollado la docencia en el primer cuatrimestre, muchas de las cuales han llevado a numerosas ausencias del alumnado en clase, además de un clima de incertidumbre y desánimo, que los propios alumnos han transmitido.

Por otro lado, conviene ser más preciso en el análisis, revisando no sólo la participación global, sino el grado de cumplimiento de la actividad, como permite ver la Gráfica 2:

Gráfico 2. Grado de ejecución de la actividad.

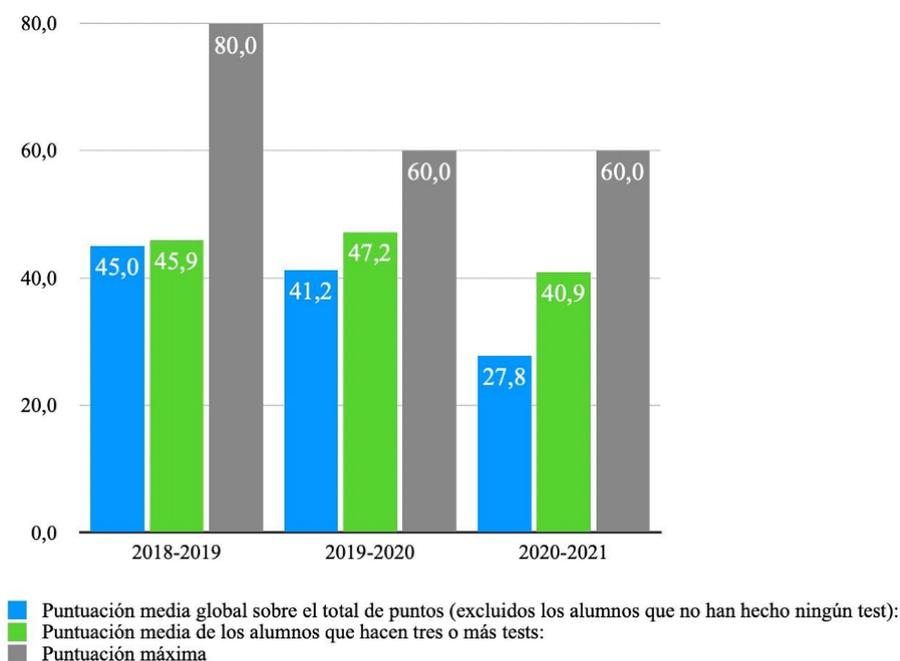


Fuente: Campus virtual Uex. Elaboración propia.

De esta manera, se aprecia cómo los alumnos que deciden embarcarse en esta actividad completan más de la mitad de los cuestionarios (y, por tanto, del repaso del temario de la asignatura) en un arco que va del 80% de los casos a casi dos tercios de la muestra, lo que implica bastante interés, una vez que el estudiante se plantea participar en la misma. Eso sí, el número de éstos que completan todos los cuestionarios de auto-evaluación se sitúa en un tercio de la muestra, alcanzando casi tres cuartas partes en el curso 2019-20 dada la evaluación a través de exámenes tipo test.

Por su parte, los resultados académicos de estos cuestionarios aparecen reflejados en la gráfica que sigue:

Gráfico 3. Puntuación en los tests.



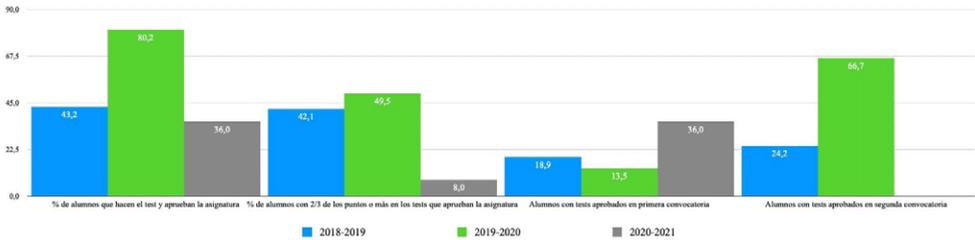
Fuente: Campus virtual Uex. Elaboración propia.

Así, la puntuación media global supera el aprobado en los dos primeros cursos académicos considerados (llegando casi al notable en el curso de evaluación online), aunque no en el presente curso por las razones que he mencionado más arriba. Ahora bien, en el caso de los alumnos que completan más de la mitad de los tests y, en consecuencia, muestran mayor interés su promedio se establece en los dos últimos cursos académicos en torno a una calificación de notable.

Por último, y quizás como la perspectiva de análisis más relevante, es preciso considerar los resultados del aprendizaje más allá de las calificaciones obtenidas, aspecto este que he abordado de acuerdo a los siguientes puntos de vista:

- Analizando el porcentaje de alumnos que hacen el test y aprueban la asignatura.
- El porcentaje de alumnos con dos tercios de los puntos o más en los cuestionarios que aprueban la asignatura.
- Así como también, el número de alumnos que han realizado los tests y han aprobado en primera convocatoria.
- Y los que lo han hecho en segunda convocatoria.

Gráfico 4. Resultado de aprendizaje.



Fuente: Campus virtual Uex. Elaboración propia.

Desde el primer punto de vista, el número de alumnos que hacen los cuestionarios y acaban aprobando la asignatura, se aprecia cómo los resultados no son ni mucho menos satisfactorios, salvo en el curso 2019-20, donde el hecho de que el examen final siguiera la misma metodología ayudó notablemente a superar la materia.

El resultado se replica también en el segundo de los aspectos analizados, es decir, el porcentaje de alumnos con dos tercios de los puntos o más en los cuestionarios que acaban aprobando la asignatura, que tampoco alcanza la mitad de los casos, siendo aún más bajo en el presente curso al no haberse celebrado aún el examen del segundo cuatrimestre. Sin duda, el hecho de que el examen final sea de desarrollo, con respuesta abierta (véase una reflexión sobre los problemas de esta clase de evaluación en Brown y Glasner, 2003), hace que la realización de las actividades de auto-evaluación no sea garantía de cumplimiento de las competencias que se evalúan en esta clase de pruebas. Aspecto muy a tener en cuenta, como explicaré en las conclusiones finales.

Los dos últimos aspectos analizados, la correlación de los aprobados en el primer o segundo cuatrimestre con los alumnos que han participado en esta actividad de auto-evaluación, tienen la misma lectura que acabo de referir respecto a la diferen-

cia de metodologías de evaluación y las competencias que debe mostrar el alumno en el examen final frente a los tipo tests. Pese a todo, creo que el hecho de que casi una cuarta parte de la muestra apruebe en la segunda convocatoria (salvo en el caso anómalo del curso con evaluación online al que ya me he referido en numerosas ocasiones) pienso que es una buena prueba de la ayuda general de estos tests a la hora de afianzar conceptos. De hecho, si sumamos los porcentajes de ambas convocatorias, vemos, como decía al analizar el primer parámetro de los resultados del aprendizaje, que cerca de la mitad de los alumnos que pasan la materia han completado estos tests de auto-evaluación.

7.6.5. Conclusiones

Después del análisis pormenorizado que he tratado de presentar, de acuerdo a las posibilidades que las estadísticas de Moodle me han proporcionado, creo que lo adecuado es hacer una breve reflexión final sobre la utilidad de la estrategia docente propuesta, así como sobre las perspectivas de futuro que tiene, esto es, si merece la pena seguir apostando por ella después de tres años de experiencia, así como las posibles modificaciones que haya que realizar para su mejor desarrollo.

En este sentido, estoy convencido de que este tipo de cuestionarios son una herramienta útil para el profesor y los alumnos a la hora de fijar los conceptos clave que tratamos de exponer en la asignatura de Historia Económica. Además, son una metodología creo que muy adecuada para que el alumno por sí mismo pueda realizar un seguimiento de su grado de comprensión de éstos y de cómo lleva la preparación de la materia de cara al examen. Esto, por otra parte, es quizás una de las mejores herramientas para potenciar el aprendizaje autónomo en el alumno (Castro, Cayón, Fernández de Pinedo y Sáiz, 2016, presentan otras metodologías para trabajar con estas destrezas a través de SPOC's), dado que es él quien gestiona su tiempo y el momento de realización de estas pruebas.

De esta manera, el hecho de que dos tercios, como hemos visto, de los alumnos participen de esta experiencia totalmente voluntaria y con baja remuneración en la nota final (como máximo medio punto, siempre y cuando se hayan aprobado las dos partes del examen –teoría y práctica-) creo que avala que el propio estudiantado la vea como útil en el estudio de la asignatura.

Además, como nos muestran los datos anteriores, entre el 80% y dos tercios de los alumnos que deciden embarcarse en esta actividad completa más de la mitad de los tests, lo que significa que el alumno que hace un primer cuestionario ve útil seguir completando el resto para tener un seguimiento adecuado de la comprensión y preparación de la materia.

Por otro lado, los resultados académicos son satisfactorios, pues la nota media obtenida en los cuestionarios es superior al aprobado y cercana al notable en el caso de los alumnos que hacen más de la mitad de los tests.

Sin embargo, los resultados del aprendizaje no son tan satisfactorios, ya que no hay una correlación evidente entre aquellos alumnos que participan de esta actividad y aquellos otros que acaban aprobando la asignatura. Pese a todo, aunque menos de la mitad de los que realizan los tests aprueban la asignatura, considerando el curso académico menos afectado por la pandemia (2018-19), el hecho de que en torno a un 43% de los aprobados haya realizado los tests de auto-evaluación considero que justifica la utilización de los mismos. No sólo por el porcentaje mencionado, sino por el hecho de que la metodología del examen final -una prueba escrita de respuesta abierta- difiere notablemente de la que se usa en estos cuestionarios, incapaces de ayudar al alumno en el desarrollo de otras competencias como son la expresión escrita, la capacidad analítica y de explicación de los fenómenos económicos en perspectiva histórica, entre otros. Aspecto éste que, como es lógico, se trabaja en la asignatura con otras metodologías docentes.

Pese a todo, considero que, en términos generales, la actividad contribuye al estudio de la asignatura de Historia Económica y es una herramienta muy útil para el desarrollo del trabajo autónomo en el estudiante (Benaul y Gutiérrez, 2014), cosa que espero poder inculcar en los próximos años en la docencia de la misma, máxime cuando en el área de conocimiento de la misma estamos inmersos en un proceso de rediseño de la evaluación de actividades durante el cuatrimestre (vid. Pinilla, 1994), potenciando en mayor medida el trabajo continuo y no sólo la prueba final, lo que de seguro potenciará el interés de los estudiantes en la realización de estos cuestionarios y otras actividades diversas.

Por último, me gustaría mencionar la necesidad de introducir una mejora en la metodología de los tests de auto-evaluación: y es la realización de una encuesta de satisfacción del alumnado respecto de estos cuestionarios, donde éste pueda valorar y comunicar al profesor de qué manera le ayudan en su estudio y de qué modo deberían (o podrían) mejorarse. En consecuencia, debería de añadirse un cuestionario final de evaluación de la actividad, donde se pueda medir con precisión el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a ella. Aspecto éste que constituirá la próxima mejora a introducir en esta experiencia de auto-evaluación este mismo curso académico, al menos, para aquellos alumnos que tienen pendiente la materia y tendrán que acudir a la segunda convocatoria de examen.

7.6.6. Bibliografía

Benaul Berenguer, J. M. y Gutiérrez Poch, M. (2014). “Estrategias para un aprendizaje autónomo: el papel de las prácticas en la Historia Económica de España”, XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014.

Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Castro Balaguer, R., Cayón García, F., Fernández de Pinedo Echevarría, N., Sáiz González, J. P. (2016). “Aprendizaje autónomo a partir de SPOC’s en las asignaturas de Historia Económica”. En: Bringas Gutiérrez, M. Á., Catalán Martínez, E., Trueba Salas, C., Remuzgo Pérez, L. (eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Comín, F., Hernández, M. y Llopis, E. (eds.) (2002). *Historia económica de España. Siglos X-XX*. Barcelona: Crítica.
- Downing, S. M. (2006). *Handbook of test development*. Mahwah (N.J.): L. Erlbaum Publishers.
- Haladyna, T. C., Downing, S. M. y Rodríguez, M. C. (2002). “A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment”, *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-333, doi: 10.1207/S15324818AME1503_5
- Hernández, M. (2018). “Un Banco de preguntas tipo test de Historia Económica de España”, PHE-AEHE nº 43.
- Palmer, E. J. y Devitt, P. G. (2007). “Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions?”, *BMC Medical Education*, 7 (49). DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-49>.
- Pinilla Navarro, V. (1995). “La evaluación en historia económica”, IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica: Actas. Pamplona, pp. 31-44.
- Portero Lameiro, J. D. (2016). *504 preguntas (tipo test) de Historia Económica*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, M. C. (2002). “Choosing an item format”. En: Tindal, G. y Haladyna, T. C. (eds.) (2002), *Large scale assessment programs for all students. Validity, technical adequacy and implementation*. Mahwah (N.J.): L. Erlbaum Publishers, pp. 23-33.
- Rodríguez, M. C. (2005). “Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research”, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3–13, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2005.00006.x>.
- Tindal, G. y Haladyna, T. C. (eds.) (2002). *Large scale assessment programs for all students. Validity, technical adequacy and implementation*. Mahwah (N.J.): L. Erlbaum Publishers.



8

CAPÍTULO

INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA
A LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, A
LA HISTORIA ECONÓMICA Y A LA
HISTORIA DE LA EMPRESA

– CONTENIDO –

1

FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes (Universidad de Málaga); **MEDINA RUIZ, Israel David** (Universidad de Málaga); **RODRÍGUEZ MARTÍN, Nuria** (Universidad Complutense de Madrid), *Educando en Patrimonio: el Archivo de la Familia Carreira como recurso para la enseñanza del Patrimonio Documental*.

2

LARRINAGA, Carlos (Universidad de Granada), *El patrimonio documental en las aulas. El caso de los archivos de empresa*.

3

VARGAS-MACHUCA, María José (Universidad de Jaén); **CASTRO-VALDIVIA, Mariano** (Universidad de Jaén); **MATÉS-BARCO, Juan Manuel** (Universidad de Jaén), *Innovar en la enseñanza de la Historia de la Empresa: Flipped Classroom*.

4

VÁZQUEZ-FARIÑAS, María (Universidad de Jaén); **CASTRO-VALDIVIA, Mariano** (Universidad de Jaén); **VILLAR-CHAMORRO, Fernando** (Universidad de Jaén), *Nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia Económica*.

5

VELASCO MOLPERECES, Ana María (Universidad de Valladolid); **ORTÚÑEZ GOICOLEA, Pedro Pablo** (Universidad de Valladolid), *Innovación docente: recursos y patrimonio en las aulas*.

Introducción

La innovación docente es una necesidad de cualquier sistema educativo, que, en el caso de los estudios universitarios españoles, con la implantación del Espacio de Estudios Superiores, hay que fomentar para conseguir una adecuada adaptación a los sustanciales cambios que están teniendo lugar en las últimas décadas. En este contexto, son muchos los docentes que han creado equipos de trabajo para desarrollar proyectos con el objeto de mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Ahora bien, para aumentar la efectividad del trabajo realizado en esos proyectos resulta necesaria su difusión entre la comunidad educativa, por lo que en este capítulo se recogen varios proyectos de innovación docente desarrollados en diferentes universidades españolas y aplicados a la Educación Patrimonial, a la Historia Económica y a la Historia de la Empresa.

El primer proyecto ha sido desarrollado en la Universidad de Málaga, está firmado por los profesores Mercedes Fernández-Paradas, Israel David Medina Ruiz y Nuria Martín Rodríguez y se titula *Educando en Patrimonio: el Archivo de la Familia Carreira como recurso para la enseñanza del Patrimonio Documental*. En él, se pretende dar a conocer cómo los archivos son un recurso para fomentar la educación patrimonial. En concreto, se analiza el Archivo de la Familia Carreira, depositado en el Archivo Histórico Municipal de Antequera, y cómo consultando archivos que conservan este tipo de documentación se pueden realizar bibliografías de empresarios e incluso plantear un Trabajo Fin de Grado (TFG).

El segundo proyecto fue planteado en la Universidad de Granada y lo ha desarrollado el profesor Carlos Larrinaga, bajo el título *El patrimonio documental en las aulas. El caso de los archivos de empresa*. El objetivo de la propuesta es dar a conocer las posibilidades que ofrece el Archivo Histórico del BBVA con vistas a la realización de un Trabajo Fin de Máster (TFM). Al igual que la anterior experiencia, promueve entre el alumnado el acceso a los archivos de empresas con el fin de acercar el patrimonio documental al aula.

Los siguientes apartados, el tercero y el cuatro, muestran la experiencia desarrollada en la Universidad de Jaén para mejorar la docencia de su estudiantado en las asignaturas del Área de Historia e Instituciones Económicas. Los autores nos cuentan dos experiencias diferentes pero complementarias, que se han realizado en el marco del proyecto de innovación docente “Evaluación de competencias a través de TIC”, desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas entre 2018 y 2021. El primero de ellos, titulado *Innovar en la enseñanza de la Historia de la Empresa: Flipped Classroom*, está firmado por María José Vargas-Machuca, Mariano Castro-Valdivia y Juan Manuel Matés-Barco y explica cómo aplicar esta metodología a la enseñanza de la Historia de la Empresa a través de estudios de caso de empresas y empresarios para fomentar la cultura emprendedora, tan necesaria para el desarrollo económico de un territorio. El segundo, *Nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia Económica*, lo rubrican María Vázquez-Fariñas,

Mariano Castro-Valdivia y Fernando Villar-Chamorro y analiza cómo la utilización de las TIC permite evaluar los procesos de aprendizaje de la Historia Económica, exponiendo las ventajas e inconvenientes de diversas herramientas implementadas durante la docencia de dicha asignatura.

Por último, el quinto proyecto se ha desarrollado en la Universidad de Valladolid y narra la experiencia de los profesores Ana María Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea con el alumnado del Grado de Económicas de dicha universidad. Este proyecto, titulado *Innovación docente: recursos y patrimonio en las aulas*, pretende acercar al estudiantado al sistema científico, en un lenguaje que ellos trabajan y dominan, aunque sea con un objetivo de entretenimiento. Para ello, la propuesta se articula en tres ejes, insistiendo en la alfabetización audiovisual y digital del alumnado, la extensión de las humanidades y ciencias sociales digitales entre los profesores y, naturalmente, en la creación de una red de profesores, expertos e instituciones online, que permita a los nativos digitales acercarse a contenidos cualificados y fiables.

Todas estas aportaciones constituyen significativos estudios en el área de la innovación educativa universitaria, pues el desarrollo de los proyectos analizados ha permitido mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario en los últimos cursos.

María Vázquez-Fariñas
Mariano Castro-Valdivia
Universidad de Jaén

8.1. Educando en Patrimonio: el Archivo de la Familia Carreira como recurso para la enseñanza del Patrimonio Documental

Mercedes Fernández Paradas

Israel David Medina Ruiz

Universidad de Málaga

Nuria Rodríguez Martín

Universidad Complutense de Madrid

8.1.1. Introducción

En este texto perseguimos trabajar con el alumnado un recurso, el Archivo de la Familia Carreira, para promover la Educación Patrimonial, mediante el diseño de un taller destinado a estudiantes universitarios de Historia Económica e Historia Contemporánea. También pretendemos facilitar que se aproximen a fuentes documentales, como paso previo necesario para que puedan realizar con solvencia investigaciones históricas, en especial los Trabajos de Fin de Grado que, como es sabido, son de carácter obligatorio.

La justificación de esta propuesta viene dada por la necesidad de que el profesorado y el alumnado mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Patrimonial. El concepto de Patrimonio ha experimentado una profunda evolución en las últimas décadas desde planteamientos centrados en la propiedad privada y en el disfrute individual hacia otros en los que se considera la faceta histórica y artística de los bienes que lo constituyen. Compartimos la definición de Martín Cáceres (2012, p. 105) de que el Patrimonio Cultural integra de manera holística “las manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental”. Estos cambios y la falta de una formación sólida sobre este campo en Primaria y Secundaria¹⁸⁴ explican la escasa Educación Patrimonial de los estudiantes al comenzar los estudios universitarios, carencia que no suele solventarse en la Universidad. En esta investigación nuestro foco de interés se centra en la Educación en Patrimonio Documental.

184. En estos niveles educativos cabe esperar una mejora de la Educación Patrimonial como consecuencia de la implementación de planes impulsados por las comunidades autónomas. Para Andalucía hay que mencionar el Programa Vivir y Sentir el Patrimonio, promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde el curso 2018-2019.

8.1.2. El Taller

El Taller se estructura en nueve fases:

1. Formación teórica.
2. Elaboración de una encuesta destinada a los discentes para conocer su nivel de conocimientos sobre Patrimonio y Patrimonio Documental.
3. Proporcionamos al alumnado una síntesis sobre las biografías más relevantes de la familia Carreira.
4. Cada estudiante, de manera individual, localiza documentación en archivos e internet sobre archivos familiares, en especial miembros del linaje de los Carreira.
5. En clase el estudiantado realiza una puesta en común sobre archivos con documentación sobre los Carreira, los materiales encontrados, así como la tipología de documentos localizados.
6. Visita al Archivo Histórico Municipal de Antequera en el que el discente consultará documentación del Archivo Carreira y de otros fondos del Archivo de Antequera con materiales sobre ese linaje.
7. Crear, por parte del alumnado, un listado de tipos de documentos para elaborar la historia de una familia.
8. Realizar, también por parte del alumnado, un listado de tipos de documentos para elaborar biografías de empresarios.
9. Finalmente, el estudiantado propone una propuesta de proyecto de Trabajo de Fin de Grado sobre la historia de una familia o una figura destacada de un grupo familiar.

1) Formación teórica.

En esta primera fase proporcionamos a los discentes una breve síntesis acerca de las historiografías sobre la familia en España y la conformación de la burguesía española, con especial atención a la andaluza en el siglo XIX. También les ofrecemos la posibilidad de consultar monografías sobre ese grupo social y miembros del mismo que destacaron por sus actividades empresariales¹⁸⁵.

185. Sobre la familia, son referentes las publicaciones del Seminario *Familia y Elite de poder* y de los componentes del *Seminario Historia Social de la Población*, sobresaliendo la contribución de Chacón Jiménez (2002). Asimismo, el dossier coordinado en 2005 por la revista *Historia Contemporánea*, en su número 31, y los libros coordinados Chacón et al. (2002), Chacón Jiménez, Bestad Comas (2011) y García González (1998) (2008). Sobre la burguesía agraria andaluza, a título ilustrativo, son obras de obligada consulta las de: Herán (1980), Martínez López (1992) (1996) y Almansa Pérez (2005). Sobre el empresariado andaluz, la obra coordinada por Parejo Barranco (2011).

2) Elaboración de una encuesta destinada a los estudiantes para conocer su nivel de conocimientos sobre Patrimonio y Patrimonio Documental.

En esta etapa, elaboramos un cuestionario para el alumnado con el propósito de conocer su nivel de conocimientos sobre ambos asuntos. Información que complementamos con debates en el aula que nos proporcionan información de carácter cualitativo. De esta manera, podemos concretar mejor la organización del taller en los aspectos prácticos.

3) Proporcionamos a los estudiantes una síntesis sobre las biografías más relevantes de la familia Carreira, en la que ponemos de manifiesto su relevancia. Explicamos cómo configuró su fortuna, fundamentada en un voluminoso patrimonio -constituido mayoritariamente por fincas rústicas-, y diversas actividades económicas que le permitieron superar con éxito la crisis finisecular.

La familia Carreira, si bien oriunda de Galicia, sabemos que, al menos desde 1767 hay constancia de su presencia en Palenciana, municipio del sur de la provincia de Córdoba, que por entonces formaba parte del señorío de Benamejí. La primera figura destacada de este linaje es José Carreira Gómez (1795-1871), hijo del matrimonio formado por José Carreira Borrego y Martina Gómez Ramírez, de extracción social modesta de esa localidad.

Su situación dio un giro con motivo de su casamiento con María del Carmen Gallardo y Lara en 1829, viuda de José Pedrosa. Al fallecimiento de este, el matrimonio tenía un patrimonio de 120,1 hectáreas. Ahora bien, el origen de la fortuna de los Carreira no solo se debió a un “buen” casamiento, también a que José Carreira desplegó una eficaz estrategia, consistente en hacerse con el arrendamiento de dos grandes fincas del marqués de Benamejí y arrendando pequeñas parcelas. De esta manera, logró ser uno de los mayores contribuyentes de Benamejí. En la década de los cuarenta comenzó a prestar dinero. Con los ingresos obtenidos con esas actividades pudo adquirir tierras. Un poder económico que le permitió desempeñar un papel clave en las negociaciones con Benamejí para que Palenciana obtuviese la independencia en 1834. José fue alcalde del nuevo municipio en varias ocasiones entre 1835 y 1841. Poco después del óbito de su esposa, en 1846 contrajo nupcias con la sobrina de esta, María del Carmen Gallardo y Torres. De esta unión nacieron varios hijos, de los que solo les sobrevivieron José (1850- 1924) y Carmen (1852-1875). Carreira Gallardo. José y María del Carmen compraron tierras, sobresalió la adquisición del Cortijo La Capilla de más de 350 hectáreas que hoy en día sigue en manos de la familia. El patrimonio rústico lo dedicaron a producir cereales y aceitunas, aprovecharon con éxito la etapa de expansión que experimentó el olivar y la fabricación de aceite en la Andalucía de los años 1850-1870¹⁸⁶. Al menos desde 1865, José Carreira Gallardo

186. Parejo Barranco (1987a), pp. 319-322. Zambrana Pineda (1987).

se encargó de la administración de la Casa Carreira, esto le permitió alcanzar una situación privilegiada respecto de su hermana, es lo que los especialistas denominan “primogenitura estratégica”, “una forma de diferenciación intrafamiliar” (Fernández Paradas, 2008). En sus respectivos testamentos, José y María del Carmen favorecieron al primogénito.

José Carreira Gallardo casó con Rosario Ramírez Orellana en 1872, hija de grandes propietarios de tierras de Palenciana, Benamejé y Antequera, municipio este último situado al norte de la provincia de Málaga. Por lo tanto, fue una unión homogámica, esto es, en el seno del mismo grupo social. En 1890 José era dueño de unas 320 hectáreas recibidas de las herencias de sus padres en los municipios de Benamejé, Palenciana, Antequera y Alameda, también ubicado en el norte de la provincia de Málaga, además de fincas urbanas y un molino en Palenciana. Ese caudal aumentó hasta superar las 1.900 hectáreas en 1920. Lo consiguió mediante la acumulación de capital procedente de las rentas generadas por la explotación de sus fincas rústicas, de los que obtenía aceituna, uva, criaba ganado... Asimismo, explotó predios como arrendatario, comercializó directamente sus productos, fabricó harina, vino y aceite, produjo y suministró electricidad, prestó dinero, tuvo imprenta y emitió moneda propia reconocida de curso legal en las localidades en las que se asentaron sus cortijos (Fernández Paradas, 2006, 2008, 2010).

4) Llegados a este punto, cada estudiante busca documentación en archivos e internet sobre Archivos Familiares, en especial miembros del linaje de los Carreira. En esta etapa pretendemos que se comprometan en la localización de material documental.

5) En el aula el alumnado lleva a cabo una puesta en común sobre archivos con documentación sobre los Carreira, los materiales localizados, así como su tipología. El objetivo principal consiste en qué comiencen a reconocer qué tipos de documentos pueden servirles en mayor medida para realizar un Trabajo de Fin de Grado sobre historia de familias.

6) Visita al Archivo Histórico Municipal de Antequera para que nuestros descendientes consulten documentación del Archivo Familiar Carreira y de otros fondos del Archivo de Antequera con materiales sobre ese grupo familiar.

7) Hemos elegido este Archivo porque entre sus fondos se conserva abundante documentación sobre los Carreira y porque es un archivo poco común. Fue creado con la denominación de Archivo Histórico Municipal de Antequera, mediante una Orden del Ministerio de Educación y Ciencias del 4 de febrero de 1970, acogándose al Decreto de la Presidencia del Gobierno de 2 de marzo de 1945 y el Decreto del Ministerio de Educación Nacional del 24 de julio de 1947 que contemplaban la reorganización de la sección histórica de los archivos de protocolos formada por la documentación de más de 100 años. Estas secciones tendrían que integrarse en los Archivos Históricos Provinciales, dependientes del Estado, con la excepción de los que existieran o se constituyesen posteriormente como Archivos Históricos Comarcales y Locales, es el caso de Antequera, con esta consideración sólo hay cuatro en España

(Escalante Jiménez, 2002). En dicho Decreto de fundación se dice que el Archivo pueda recibir documentos que por su relevancia y valor histórico merezcan su conservación¹⁸⁷. Una posibilidad que ha permitido que hoy en día custodie 12 fondos documentales conformados por 32 archivos: Fondo Municipal, Fondo de Protocolos Notariales, Fondo Parroquial, Fondo de Hermandades y Cofradías, Fondo Judicial, Fondo de Archivos Familiares, Fondo de la Real Colegiata, Fondo Hemeroteca, Fondo Videoteca y Fílmoteca, Fondo Fotográfico, Fondo Archivos de Empresa y Fondo Cámara Agraria.

El Fondo de Archivos Familiares comprende documentación desde 1600 a 1970. Está conformado por documentos

“producidos y conservados por una familia o por un individuo, como resultado de su vida, de la actuación individual o de los miembros del linaje en diferentes etapas, además de las actividades desarrolladas profesionalmente y con la formación y administración de su patrimonio” (Escalante Jiménez, 2007, 75-79).

El Cuadro de Clasificación del Fondo Familiar está organizado en 7 secciones: 1. Genealogía, títulos y mayorazgos; 2. Jurisdicción familiar; 3. Patrimonio; 4. Administración de Bienes y Archivo; 5. Personal; 6. Personal: funciones desempeñadas; 7. Patronato de Obras Pías; y 8. Colecciones. Además del Archivo Carreira guarda, entre otros, los de la Familia Rojas Álvarez, Francisco Romero Robledo, Juan Burgos Fernández, Francisco García Ruiz, Familia Aguilar, Marqueses de Fuente de Piedra... (Escalante Jiménez, 2007).

La visita al Archivo comprende las siguientes actividades, en las que contamos con la valiosa ayuda de José Escalante Jiménez, responsable del Archivo. Primero, Escalante Jiménez ofrece una breve reseña acerca del edificio que alberga el Archivo, incluidas las salas de trabajo del personal, la sala de investigadores y las dependencias en las que se encuentra la documentación. Posteriormente, el profesorado realiza una breve introducción referente a la historia del municipio que ha sido relevante, debido a que fue un centro industrial potente a mediados del ochocientos (Parejo Barranco, 1987a y 1987b), llegando a formar parte de las denominadas ciudades agroindustriales y ha sabido conservar un patrimonio documental, monumental y artístico de gran calidad. Luego, Escalante comenta el Cuadro de Clasificación del Archivo, con mayor énfasis en el Fondo de Archivos Familiares y al Archivo de la Familia Carreira. Además, informará al alumnado de bibliografía sobre archivos familiares, con especial atención a la obra de Olga Gallego Domínguez (1993), titulada *Manual de Archivos Familiares*.

187. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de febrero de 1970.

A continuación, los estudiantes consultan en la Sala de Investigadores documentación del Archivo Carreira y de otros fondos del Archivo con documentación sobre esta familia. Los documentos seleccionados son los siguientes:

- Partidas de nacimiento, matrimonio y defunción de miembros de la Familia (Fondo Parroquial).
- Actas Capitulares, que hacen referencia, por ejemplo, al suministro de alumbrado público por electricidad a la ciudad de Antequera por parte de la Casa Carreira (Fondo Municipal).
- Noticias sobre los Carreira en el semanario *El Sol de Antequera* (Fondo Hemeroteca).
- Amillaramientos, en los que está relacionado su patrimonio rústico en Antequera, incluida información sobre los usos agrícolas y ganadero (Fondo Municipal).
- Libretas para la cuenta de la molienda propiedad de José Carreira Gómez. Años 1856-1861 (Archivo Carreira).
- Nombramiento de Caballero de la Real Orden Americana de Isabel la Católica a Don José Carreira Gallardo otorgado por Isabel II (Archivo Carreira).
- Correspondencia personal dirigida a José Carreira Gallardo. Años 1866-1867 (Archivo Carreira).
- Cuentas de labor de Don José Carreira Gómez y su testamentaria. Años 1871-1873 (Archivo Carreira).
- Compras y permutas de diferentes partes del Cortijo Realengo en Antequera. Años 1906-1914 (Archivo Carreira).
- Documentos relativos a la compra del molino aceitero “La Molineta” en Palenciana. Años 1908-1912 (Archivo Carreira).
- Relación de los primeros contribuyentes de Palenciana. Año 1910 (Archivo Carreira).
- Fotografía de la presa de la Galeota, dedicada a la producción de electricidad, circa 1900 (Archivo Carreira).
- Planos de maquinaria francesa para la Central Hidroeléctrica de Palenciana. Año 1901 (Archivo Carreira).
- Libro de cuentas de préstamos (1921-1940) (Archivo Carreira).
- Testamentaría de Don José Carreira Gallardo. Años 1924-1928 (Archivo Carreira).
- Fotografías de miembros de la Familia (Archivo Carreira).

Tras la consulta de los documentos, el profesorado responderá a los comentarios y dudas de los alumnos y alumnas.

8) Cada estudiante realiza un listado de tipos de documentos para elaborar la historia de una familia que también puede referirse a familias con actividad empresarial.

9) El alumnado prepara un listado de tipos de documentos para confeccionar biografías que pueden ser de empresarios.

10) El discente lleva a cabo una propuesta de proyecto de Trabajo de Fin de Grado sobre la historia de una familia o una figura destacada de un grupo familiar. La propuesta debe incluir las siguientes informaciones: 1. Título del Trabajo de Fin de Grado que incluya la cronología; 2. Explicar por qué se ha seleccionado esa familia o individuo y los materiales sobre los que se fundamentaría la investigación histórica, concretando un listado de los mismos y de los archivos y/o bibliotecas en los que han sido localizados; y 3. Explicar el procedimiento de búsqueda seguido para localizar el material, mediante la consulta de inventarios y catálogos de archivos, hemerotecas, repositorios online y bases de datos.

8.1.3. Conclusiones

En definitiva, se ha diseñado una actividad de carácter teórico y práctico, con la que hemos pretendido que el alumnado se implique en su formación mediante un rol activo, adquiera conocimientos teóricos y capacidades, dirigidas a promover su interés por el Patrimonio Documental, en especial los Archivos Familiares en base al Archivo Carreira del Archivo Histórico Municipal de Antequera. También hemos elegido este linaje porque constituye un buen ejemplo de cómo se configuró la burguesía andaluza. El Taller también está enfocado para poner en valor una línea de investigación como es la biografía, sobre todo la de empresarios. Para esta tarea el Archivo Carreira es especialmente útil ya que conserva abundante documentación sobre las actividades económicas de la Casa Carreira. Además, hemos planteado el taller considerando qué conocimientos y tareas serían provechosas para que los alumnos estén lo suficiente preparados para realizar los Trabajos de Fin de Grado. En este sentido, hemos incluido que realicen una propuesta de Trabajo de Fin de Grado sobre la historia de una familia o una figura destacada de un grupo familiar.

8.1.4. Financiación

Este estudio forma parte de los resultados de los Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga “Implementación de Mejoras en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Patrimonial en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación”, Código PIE 19-036, e “Implementación de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Asignatura Trabajo de Fin de Grado desde el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Málaga”, Código PIE 19- 091.

Agradecimientos

Queremos agradecer a José Escalante Jiménez, responsable del Archivo Histórico Municipal de Antequera, la gran ayuda prestada para la elaboración de este texto.

8.1.5. Bibliografía

- Almansa Pérez, R. M^a. (2005). *Familia, tierra y poder en la Córdoba de la Restauración: bases económicas, poder político y actuación social de algunos miembros de la élite*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Chacón Jiménez, F. (2002). ‘Una aproximación a la historia de la familia en España a través de las fuentes bibliográficas durante el siglo XIX’ en Chacón Jiménez, F. et al. (eds.) *Sin distancias. Familia y tendencias historiográficas en el siglo XX*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 63-84.
- Chacón Jiménez, F. (2011). ‘Familias, sociedad y sistema social: Siglos XVI-XIX’ en Chacón Jiménez, F. y Bestard Comas, J. (coords.) *Familias: historia de la sociedad Española (del final de la Edad Media a nuestros días)*. Madrid: Cátedra, pp. 325-392.
- Escalante Jiménez, J. (2002). ‘El Archivo Histórico Municipal de Antequera: Glorias y Penas’, *Jábega*, (92), pp. 61-70.
- Escalante Jiménez, J. (2007). *Guía del Archivo Histórico Municipal de Antequera*. Antequera: Ayuntamiento de Antequera.
- Fernández Paradas, M. (2006). ‘La Casa Carreira: un ejemplo de la pequeña empresa de electricidad en Andalucía (1903-1935)’, *Baetica*, (28), pp. 583-600.
- Fernández Paradas, M. (2008). ‘Familia y Patrimonio en Andalucía: los Carreira (1795- 1935)’, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (8), pp. 1-12.
- Fernández Paradas, M. (2010). ‘Los comienzos de la electricidad en Andalucía: el ejemplo de Antequera (1892-1912)’, *Baetica*, (32), pp. 507-525.
- Gallego Domínguez, O. (1993). *Manual de Archivos Familiares*. Madrid: ANABAD.
- García González, F. (Coord.) (1998). *Tierra y familia en la España meridional, siglos XIII- XIX: formas de organización histórica y reproducción social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García González, F. (Coord.) (2008). *La Historia de la Familia de la Península Ibérica (Siglos XVI-XIX)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herán, F. (1980). *Tierra y parentesco en el campo sevillana. La revolución agrícola del siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Agricultura.

- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Martínez López, D. (1992). 'Una visión de la sociedad andaluza contemporánea. La burguesía agraria y la llegada del siglo XIX'. En: González de Molina, M. (ed.) *La historia de Andalucía a debate. II. El Campo andaluz*. Barcelona: Anthropos, pp. 17 -133.
- Martínez López, D. (1996). *Tierra, herencia y matrimonio. Un modelo sobre la formación de la burguesía agraria andaluza (Siglos XVIII-XIX)*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Parejo Barranco, A. (1987a). *Historia de Antequera*. Antequera: Caja de Ahorros de Antequera.
- Parejo Barranco, A. (1987b). *Industria dispersa e industrialización en Andalucía. El textil antequerano, 1750-1900*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Parejo Barranco, A. (2011). *Grandes empresarios andaluces*. Madrid: Lid Editorial.
- Zambrana Pineda, J. F. (1987). *Crisis y modernización del olivar español: 1870-1930*. Madrid: Ministerio de Alimentación, Agricultura y Medio Ambiente.

8.2. El patrimonio documental en las aulas. El caso de los archivos de empresa¹⁸⁸

Carlos Larrinaga Rodríguez
Universidad de Granada

8.2.1. Introducción

En este texto se pretende hacer una reflexión sobre las oportunidades que ofrece el patrimonio documental en la enseñanza actual de la Historia Económica en general y, más especialmente, de la Historia de la Empresa. En particular, el objetivo consistiría en acercar el patrimonio documental al aula a través de los archivos de empresa. Concretamente, es mi intención centrarme en las posibilidades que ofrece el Archivo Histórico del BBVA con vistas a la realización de Trabajos de Fin de Máster (TFMs), por entender que hay ocasiones en que los estudiantes no saben muy bien qué hacer en este tipo de trabajos. Por mi experiencia en el Máster de Economía y Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, buena parte de los TFMs relacionados con la Historia Económica o la Historia de la Empresa se centran en revisiones bibliográficas. Sin duda, es una de las vías más sencillas y cómodas a la hora de realizar un Trabajo Fin de Máster (TFM), sobre todo, si ese estudiante no está pensando en la elaboración de una tesis doctoral. Por el contrario, es bastante frecuente que los TFMs de los estudiantes de Organización de Empresas se orienten más hacia investigaciones primerizas, que, incluso en algunos casos, tienen como último destino la publicación. Es por ello que quiera plantear aquí la posibilidad de que determinados estudiantes puedan hacer un TFM diferente, más orientado a la investigación. De ahí que los archivos de empresa puedan constituir una buena alternativa, en especial cuando existe material digitalizado y puesto al servicio del usuario.

188. Este trabajo forma parte de sendos proyectos titulados “Implementación de mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Patrimonial en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” (2020-2021), PIE 19-036, financiado por la Universidad de Málaga, y “Las Humanidades, el Patrimonio y las Ciencias Sociales como proceso de hibridación de Innovación educativa y felicidad académica”, financiado por la Universidad Don Bosco (El Salvador).

En este sentido, he optado por el Archivo Histórico del BBVA por entender que en los últimos años se ha llevado a cabo una intensa labor de digitalización y que, en consecuencia, una buena parte de sus fondos podrían ser empleados para el fin que aquí se propone, aunque, como veremos más adelante, presenta ciertos problemas de envergadura que habrá que tener en consideración. En cualquier caso, no debemos olvidar que estamos ante uno de los archivos más importantes de España en su género, por lo que los estudiantes interesados podrían realizar determinadas búsquedas, con la ayuda del tutor, para adentrarse, de veras, en la labor investigadora. Entiendo que el tipo de TFM que aquí se propone estaría orientado hacia aquellos estudiantes interesados en la realización de una tesis doctoral y que, por lo tanto, les podría servir para entrar en contacto con la documentación, con la realidad de un archivo, con ciertos problemas metodológicos, etc. Se concibe, en definitiva, este TFM como un paso previo a una investigación más amplia, de manera que, aunque factible, no lo considero tan apto para aquellos estudiantes que únicamente buscan defender su TFM para obtener el título de Máster. A este respecto, creo que debe haber un compromiso investigador más profundo y de más largo plazo.

8.2.2. Patrimonio documental y archivos de empresa

Antes que nada, conviene señalar que, cuando hablo de patrimonio documental, me refiero a los materiales depositados en bibliotecas y archivos, tanto públicos como privados. Aunque, para el caso que nos ocupa, estaría pensando, con independencia de la titularidad de la propiedad, en aquellos centros de acceso libre que no requieren permisos o requisitos especiales o que, al menos, no pongan mayores impedimentos a la hora de querer consultar sus fondos. Entiendo que estos materiales custodiados en dichos centros, más aún si están digitalizados, pueden ser de gran utilidad para la propuesta didáctica que aquí se presenta. En este sentido, el estudiante que opte por la realización de un TFM como el aquí propuesto tendrá la posibilidad de trabajar de forma efectiva competencias básicas fundamentales como el aprendizaje autónomo, la búsqueda de información, el análisis de datos estadísticos y su interpretación. Evidentemente, estaríamos hablando de una búsqueda guiada u orientada por el tutor de TFM. Pero, además de estas ventajas mencionadas, cabe afirmar que el empleo de esta documentación facilita una mejor asimilación de los contenidos de la materia (Tribó Traveia, 2005; Larrinaga, 2020; Larrinaga y Ruiz Gálvez, 2021).

Afortunadamente, las nuevas tecnologías han permitido mejorar enormemente en el campo de la digitalización de los fondos de muchos de los centros documentales existentes en España (Pérez de Perceval y López-Morell, 2015). A este respecto, la reproducción de documentación en microformas, tan empleada a finales del siglo XX y principios de esta centuria, ha sido ampliamente superada por la tecnología actual. Formatos de microformas como la microficha, la microficha opaca, el microfilme y las tarjetas de ventana, que precisaban de un aparato lector o proyector para su lectura, han quedado hoy en día obsoletos. Por el contrario, actualmente se opta

por una técnica más sofisticada y fácil para el usuario como es la digitalización de documentos, que consiste en una forma de capturar y almacenar imágenes utilizando la tecnología computacional. Es decir, una cámara digital o un escáner sacan una fotografía electrónica, que convierte la imagen del documento en códigos numéricos para que sean tratados por el ordenador mediante un software de captura. De esta forma, no sólo se consigue preservar la documentación, sino también facilitar el acceso a la misma. Es por esta razón que, desde hace varios años, los responsables de numerosos archivos y bibliotecas han emprendido una labor encomiable de digitalización de fondos (Rojo Cagigal, Barroso Arahuetes y Cristobo Guerrero, 2011; Pérez de Perceval y López-Morell, 2015).

Centrándonos en los archivos de empresa o empresariales, lo primero que hay que decir es que, desde hace varios años, llevan siendo objeto de estudio por parte de los historiadores económicos, aunque no sólo, precisamente porque custodian la documentación generada por las propias empresas a lo largo de su historia (Castejón Montijano, 1978; Bernal, 1983; Cruz Mundet, 2001; Simó Rodríguez, 2002; Fernández Clemente, 2010; Fernández Paradas, Medina y Rodríguez, 2021). La tipología de la documentación que conservan viene dada por las características de la empresa a la que pertenecen (forma jurídica, ramo de actividad, tamaño, etc.), aunque suele haber una serie de materiales comunes a la mayoría de estos archivos, a saber: escrituras de constitución, inventarios de activos, libros de contabilidad, nóminas de trabajadores, registros de pedidos y clientes, tarifas de precios, catálogos y propaganda, etc. (Núñez Fernández, 2000; Tortella, 2003; González Pedraza, 2009). Este tipo de materiales son de gran utilidad para abordar muchos de los contenidos impartidos en las asignaturas propias del área de Historia Económica (Fernández Roca, 2010).

Ahora bien, estos archivos presentan, sin embargo, algunos problemas de accesibilidad (García Adán, 2011; Tortella, López-Morell y Arroyo, 2015). En primer lugar, por lo general, tienen muy poca documentación digitalizada, ya que muchas empresas, sobre todo, las de carácter privado, no se han interesado por hacer inversiones en este apartado. Más aún cuando lo que se pretende es que nadie ajeno a la dirección de la misma pueda consultar esa documentación. En este sentido, no debemos olvidar que todavía hay muchos recelos en torno a este tema y que a la mayoría de las empresas privadas no les gusta que los historiadores hurguen en sus papeles. Y, en segundo lugar, muy vinculado a lo que acabo de decir, en cantidad de ocasiones la accesibilidad física está restringida, por lo que no es una buena opción para los estudiantes.

Por otro lado, también es verdad que en algunas ocasiones nos podemos encontrar fondos de determinadas empresas en otros archivos, como los provinciales o locales, ya que sus propietarios decidieron en su momento depositar en ellos su documentación (Gómez Romero, 2015). El Archivo Foral de Bizkaia podría ser un ejemplo de archivo público en el que podemos encontrar documentación de algunas empresas, como es el caso de Altos Hornos de Vizcaya. Desde luego, no es

el único caso, de manera que hay archivos privados, como el Archivo Histórico del BBVA, en el que también es posible encontrar documentación de otras empresas y no sólo vizcaínas (Arroyo Martín, 2005).

8.2.3. Las posibilidades del Archivo Histórico BBVA

8.2.3.1. Orígenes

Atendiendo a lo expuesto hasta aquí y retomando el discurso de la introducción, es mi intención ahora centrarme en el Archivo Histórico BBVA y las posibilidades que presenta para la realización de un TFM en Historia Económica o Historia de la Empresa. En este sentido, lo primero que hay que decir es que estamos ante el primer archivo de banca privada en España. Así, los orígenes de este centro documental se remontan a 1980, cuando se instaló este nuevo departamento en el Palacete de San Nicolás de Bilbao, la sede histórica del Banco de Bilbao. Fue en sus locales donde se centralizaron los primeros libros, documentos y colecciones, dando origen al archivo de dicha entidad bancaria. Sin duda, el gran impulsor de esta iniciativa fue José Ángel Sánchez Asiaín, que fue presidente del Consejo de Administración del banco. Qué duda cabe que su condición de economista y catedrático de Universidad influyó notablemente en este deseo de conservar el patrimonio documental de la entidad.

Ahora bien, al estar situado en pleno Casco Viejo de la ciudad, no se libró de las fuertes inundaciones del verano de 1983, por lo que el fondo, como otros en la capital, se vio asimismo afectado. De ahí que hubiera que llevar a cabo una importante labor de tratamiento de los documentos afectados. Es verdad que algún documento se perdió, pero la mayor parte de la documentación pudo ser salvada poco a poco gracias a las labores de restauración y conservación, incluyendo su digitalización.

Además, poco después comenzaría el ciclo de las fusiones entre entidades financieras, con lo que el primitivo archivo fue viendo cómo sus fondos se enriquecían sensiblemente. En efecto, en 1988 se dio la fusión del Banco de Bilbao y del Banco de Vizcaya, adoptándose al año siguiente la marca BBV. Diez años más tarde, en 1999, la fusión de BBV y ARGENTARIA dio lugar a BBVA. Esta unión fue de gran importancia, puesto que conllevó una nueva ampliación del patrimonio histórico documental del Archivo Histórico, gracias a la llegada de los fondos documentales procedentes de los bancos de la Corporación ARGENTARIA. Para principios del siglo XXI quedaba constituido el grueso de la colección documental del Archivo Histórico BBVA, que remonta sus raíces a mediados del siglo XIX, debido a la fundación del Banco de Bilbao en 1857 (González (dir.), 2007).

8.2.3.2. Tipología de los fondos documentales

Vistos sus orígenes, lo podemos definirlo así: “el Archivo Histórico BBVA es antes que nada un archivo histórico empresarial privado; esto es, un centro donde se conserva, organiza y pone a disposición de la comunidad investigadora documentos creados en el pasado como consecuencia de la actividad habitual de un grupo empresarial, en este caso bancario” (Arroyo Martín, 2005, p. 181). Lo que quiere decir que los documentos depositados en él no fueron creados en origen pensando que tiempo después podrían ser consultados por personas ajenas a la empresa. Cuando éste suele ser, como ya se ha dicho anteriormente, uno de los mayores problemas de los archivos de esta naturaleza.

Para describir los fondos documentales que alberga el Archivo Histórico BBVA, conviene referirnos al Dr. Víctor Arroyo, que fue su responsable durante años. Es por ello que esta sección se basa en uno de sus trabajos (Arroyo Martín, 2005, pp. 183-185). En principio, partimos de la realidad de que cada servicio de un banco o de una empresa tiene una función diferente, hecho que marca el tipo de documentos que genera. Tradicionalmente, las empresas y los bancos privados no han contado con archivos históricos. Es más, sus documentos eran guardados en las propias oficinas mientras tenían utilidad administrativa y, pasado un tiempo, eran transferidos a un archivo central en el que permanecían mientras tuvieran vigencia legal. Transcurrido un plazo variable, y generalmente cuando el archivo central se saturaba, solían ser destruidos. De ahí que se haya perdido una gran cantidad de fuentes documentales para la historia empresarial en España. No se consideraba que esa documentación tuviera un valor historiográfico. Aparte de los recelos que siempre han existido por parte de los dueños en torno a los documentos que albergaban sus empresas o negocios. En otros casos, en los que ha habido más suerte, nos encontramos en ocasiones con documentación incompleta y fragmentada, por no haber sido seleccionada u ordenada con criterios historiográficos.

Por fortuna, esto no ha sido así en el caso que nos ocupa. La relativa temprana creación del Archivo Histórico permitió recuperar la documentación histórica de forma sistemática y con criterios archivísticos e historiográficos. Al dotarse el Archivo de un equipo técnico de profesionales, se pudo organizar la documentación por departamentos y dentro de ellos por tipos documentales. Es lo que en la terminología de los archiveros se denomina secciones y series documentales. Conviene, pues, hacer una breve descripción de las mismas. En concreto, podemos distinguir las siguientes.

1. El Consejo de Administración y los distintos comités específicos que se fueron constituyendo a lo largo del tiempo dejaron testimonio de su actuación básicamente a través de los libros de actas. Asimismo, el Consejo firmaba el informe que cada año presentaba a la Junta General de accionistas dando cuenta de la marcha del negocio durante el año anterior y los resultados obtenidos. El documento que lo recoge se llama Memoria y, en efecto, suele ser

anual. La Dirección del banco, por su parte, ha dejado muestra de su papel rector en forma de expedientes y correspondencia.

2. La Contaduría produce un tipo básico de documentos: los libros de contabilidad, en los que se anotaban las operaciones de cada día (libro diario), organizándolas después según las principales partidas en que repartía su actividad (libro Mayor) y realizando arqueos periódicos de situación que se reflejan en el libro de Inventarios. Además, la foto fija de la situación contable de la entidad financiera al terminar cada ejercicio se reflejaba en los balances.
3. Los distintos servicios originalmente agregados en la Secretaría, aunque posteriormente desgajados de ella, producían globalmente dos tipos de series, a saber: los registros (bien sean de personal -nóminas, por ejemplo- o de depositantes de valores, de accionistas, etc.) y los expedientes. Todos ellos guardan un patrón común: no son documentos contables, aunque frecuentemente se compongan de cifras. Por lo general, su valor informativo es básicamente cualitativo. Se podría decir que nos informan del cómo, el porqué y el para qué, más que del cuánto.
4. La Secretaría será la encargada de gestionar la cartera de valores propiedad del Banco, quedando esta labor reflejada en los libros de registro.
5. Por su parte, será la Caja la que anote las entradas y salidas de los títulos de los clientes depositados en el banco en los libros correspondientes.
6. Los departamentos especializados (Inspección, Asesoría, Dirección de Sucursales, Inmuebles, etc.) generan tipos de documentos peculiares, aptos tanto para el estudio de la entidad, como para otro tipo de análisis relacionados con su entorno. En este sentido, son de gran utilidad las memorias anuales que las sucursales del Banco de Bilbao enviaron entre 1914 y 1960 a la Central, ya que en ellas se daba cuenta tanto de los avatares de la sucursal como de los demás bancos existentes en la plaza, de la actividad económica de su zona de influencia durante el año, etc., siendo de gran provecho para trabajos de tipo local, comarcal o provincial.
7. Finalmente, existe un bloque documental de gran importancia que tiene que ver con el papel que el banco desempeñó a lo largo del tiempo como dinamizador de la actividad económica global mediante su participación directa en el mercado de capitales. Estaríamos hablando de documentos de muy distintos orígenes, aunque en su inmensa mayoría caracterizados por adoptar el formato de expedientes. Es documentación de empresas. Ya sea porque los técnicos del banco debían realizar estudios sobre la viabilidad o el futuro de una posible inversión, ya sea porque esta se realizó efectivamente, lo cierto es que el Archivo alberga amplios dosieres que contienen rica información sobre sectores económicos, regiones y empresas concretas. Además, como fueron hechos con carácter interno, es decir, pensando en que nadie ajeno a la entidad bancaria habría de leerlos, se puede decir que son de una gran

fiabilidad. Imposible de encontrar en los libros o trabajos pensados para ser publicados. De ahí la relevancia de este bloque documental.

8.2.3.3. Organización de los fondos documentales

La sección documental de Fondos Bancarios del Archivo Histórico BBVA hoy en día está estructurada en 8 grupos bancarios, atendiendo a su cronología¹⁸⁹. En concreto, serían los siguiente.

1. Grupo Banco de Bilbao. 1857-1987. En este grupo nos encontramos la documentación proveniente del antiguo Banco de Bilbao, fundado en 1857, al que se fueron agregando un conjunto de entidades filiales, comenzando por el Banco del Comercio a principios del siglo XX. A éste se irán añadiendo nuevas entidades financieras a lo largo de la centuria. Hasta 1987, cuando se produjo la fusión con el Banco de Vizcaya, tal como ya se ha mencionado más arriba.
2. Grupo UNNIM. 1859-2013. Este fondo agrupa la documentación de tres cajas de ahorro catalanas (Caixa Sabadell, Caixa Manlleu y Caixa Terrassa), que, entre 2010 y 2013, dieron lugar a UNNIM. Fue ese último año cuando se integró en BBVA.
3. Grupo Catalunya Caixa-Catalunya Banc. 1865-2016. Aquí nos encontramos con el fondo documental de Catalunya Banc (2011-2016), que, a su vez, engloba la documentación de cuatro cajas de ahorro. Es por ello que la documentación existente en este fondo se remonta a mediados del siglo XIX.
4. Grupo ARGENTARIA. 1873-1999. Aquí está reunida toda aquella documentación proveniente de las entidades financieras que dieron lugar a esta entidad bancaria pública que existió entre 1991 y 1999. En la evolución histórica de las entidades que llegaron a conformar ARGENTARIA se dio el paso de una banca oficial a otra pública por la ley de Ordenación Bancaria de 1962, para posteriormente entrar en una fase de privatización.
5. Grupo Banca Catalana. 1879-1988. Fundamentalmente, reúne a un notable número de bancos industriales y comerciales que, en la década de 1980, terminaron en el Fondo de Garantía de Depósitos, adjudicándose posteriormente al Banco de Vizcaya, para más tarde entrar en BBVA.
6. Grupo Banco de Vizcaya. 1901-1987. Incluye toda la documentación perteneciente a este banco, fundado en 1901, y la de las entidades que, primero durante el franquismo y luego en los años ochenta, pasaron a formar parte de su grupo. Hasta su fusión con el Banco de Bilbao en 1988.

189. Una descripción detallada de los distintos grupos que se mencionan a continuación puede verse en Arroyo Martín, 2015, pp. 65-70, y, de forma más exhaustiva todavía, en Arroyo Martín, 2019, pp. 189-208.

7. Grupo BBV. 1988-1999. Es una documentación que nace a partir de la fusión de las dos entidades vizcaínas, el Banco de Bilbao y el Banco de Vizcaya, añadiéndose, asimismo, los fondos del Banco del Comercio (1988-2000) y de Banca Catalana (1988- 2000).
8. Grupo BBVA. De 1999 en adelante. Engloba la documentación generada por la nueva entidad financiera surgida de la fusión entre BBV y ARGENTARIA. Es un fondo, por lo tanto, vivo.

Por su parte, la Sección Fondos Empresariales y Familiares está dividida en cuatro grupos, a saber: empresariales, familiares, personales y varios. Aquí nos encontramos, por ejemplo, con archivos de empresas o de determinados empresarios que pueden ser de gran utilidad para la Historia Económica o Empresarial de España. En algunas ocasiones es una documentación que ha llegado al Archivo por donación o incluso por compra. En cualquier caso, es una sección separada de la específicamente bancaria antes mencionada y que, por lo tanto, contribuye a diversificar y a enriquecer los fondos del propio archivo.

8.2.4. Dificultades en la realización del TFM

En el epígrafe anterior hemos podido ver que el Archivo Histórico BBVA contiene una enorme cantidad de documentación que, en el caso que aquí se propone, podría ser utilizada para la realización de un TFM en Historia Económica o en Historia de la Empresa. Lógicamente, no todos los fondos son accesibles al investigador, sobre todo, los de la última etapa, que son básicamente para uso interno. Con todo, los documentos de épocas pasadas son accesibles. Aunque, para ser honestos, hay que señalar que, actualmente, todavía hay ciertos problemas a la hora de consultar los fondos de este archivo. En primer lugar, las bases de datos y la documentación que tiene el Archivo Histórico BBVA no son consultables de forma on-line. Y, en segundo lugar, la documentación que existe digitalizada sólo es consultable en la Sala de Investigadores del propio archivo, ya que dicha digitalización se ha hecho por motivos de conservación; en concreto, para que no se toque el documento original porque puede sufrir deterioro. Estaríamos hablando, fundamentalmente, de documentos del siglo XIX y de la documentación afectada por las inundaciones de 1983.

Por tanto, aquel estudiante que quiera hacer un TFM basado en el fondo documental de este archivo se encuentra con un serio contratiempo, ya que, de momento, no está previsto que dichos fondos se pongan a disposición de los investigadores de forma abierta y en consulta a remoto. Esto, que ya supone un problema para un investigador profesional, lo es más para un estudiante de Máster. No obstante, en caso de que éste no pudiese desplazarse a la sede el archivo, cabe la posibilidad de que, debido a que la realización de un TFM como aquí se plantea no necesita excesiva documentación, se pudiese hacer alguna consulta por el correo electrónico al propio Archivo y éste pudiese proporcionar copia de algunos de los documentos digitaliza-

dos. Tratándose de pocos documentos, esta opción parece factible. Al fin y al cabo, no estaríamos hablando de un gran volumen, ya que un TFM debe ser un primer trabajo de introducción a la investigación. De esta forma se podría salvar el obstáculo de tener que ir a la sede del archivo, lo que, en la mayoría de los casos, implicaría un coste excesivo e incluso inasumible.

Utilizando los instrumentos de descripción señalados, el estudiante de TFM puede hacerse a la idea de la documentación existente y, mediante consultas previas al tutor y a los responsables del Archivo Histórico BBVA, saber qué documentos digitalizados y explorar de esta forma la posibilidad del envío de algunos de ellos. Puede ser, además, una buena experiencia para conocer de primera mano las dificultades con las que tantas veces nos topamos los historiadores a la hora de consultar fuentes primarias. Teniendo en cuenta que, como ya se ha dicho, este tipo de TFM está pensado para quienes deseen hacer una tesis doctoral o una investigación de mayor envergadura, semejante experiencia puede serles útiles para el futuro.

8.2.5. Conclusiones

Partimos de la base de la importancia que tiene para los estudiantes acercar el patrimonial documental a las aulas. Tanto en los cursos de grado como, sobre todo, en los de postgrado. En estos últimos me parece especialmente interesante, puesto que puede ser un instrumento muy válido para aquellos estudiantes que estén pensando dedicarse a la investigación histórica. De ahí que en este capítulo me haya centrado en la elaboración de los Trabajos de Fin de Máster, concebidos como un posible primer paso en esta tarea investigadora. Así, en el caso de los estudiantes de Historia Económica y de Historia de la Empresa, los archivos de empresa constituyen una oportunidad que merece la pena ser explorada. Evidentemente, con todos los obstáculos y dificultades, que son muchos, tal como se ha podido ver en uno de los archivos históricos de empresa más importantes de España, el del BBVA. Es por ello que, a la luz de lo expuesto en el texto, la realización de un TFM de estas características debe ser vista como un reto. Y en mi opinión, esto es lo interesante, puesto que el estudiante tendrá que enfrentarse desde el primer momento a los problemas que entraña la consulta de fondos documentales. Por tanto, este tipo de TFM está pensado para aquellas personas que aspiren a dedicarse a la investigación, siendo, a mi entender, una buena experiencia de lo que le espera en el futuro, caso de querer seguir adelante con esta opción.

Agradecimientos

Por su amabilidad en las respuestas a las consultas que les he planteado para la realización de este trabajo, quisiera expresar mi agradecimiento al Dr. Víctor Arroyo Martín y a Marta Tejedor Nieto, ex responsable y técnica, respectivamente, del Archivo Histórico BBVA.

8.2.6. Bibliografía

- Arroyo Martín, J. V. (2005). 'Archivo Histórico BBVA: una fuente primaria para la investigación de la Historia Económica y de la empresa del siglo XX', *Historia Actual Online*, (6), pp. 179-197.
- Arroyo Martín, J. V. (2015). 'Archivo Histórico BBVA y la cuestión de los archivos históricos de empresa', en Tortella, T., López-Morell, M. Á, y Arroyo, J. V., (coords.) *Acceso a los archivos de empresa*. Bilbao: Archivo Histórico BBVA, pp. 57-88.
- Arroyo Martín, J. V. (2019). 'Archivo Histórico BBVA', en De Inclán Sánchez, M., Serrano García, E. y Calleja Fernández, A. (eds.) *Guía de archivos históricos de la banca en España*. Madrid: Banco de España, pp. 174-210.
- Bernal, A. M. (1983). 'Archivos familiares y empresariales en Andalucía y Canarias', en *Actas del I Congreso sobre Archivos Económicos de entidades privadas*. Madrid: Archivo Histórico del Banco de España, pp. 67-73.
- Castejón Montijano, R. (1978). 'Una nueva fuente para la historia económica de Andalucía: los archivos empresariales', *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, (2), pp. 249-258.
- Cruz Mundet, J. R. (2001). 'Archivo y empresa: más allá de la historia', *TST. Transportes, Servicios y Telecomunicaciones*, (1), pp. 187-206.
- Fábregas, P. (2008). 'Archivos de empresa: ¿un nuevo paradigma', en *VIII Congreso de la ANABAD. Ponencias y Comunicaciones. Madrid, 13-15 de febrero 2008*. "Memoria y Tecnología". Salamanca: Gráficas Varona, pp. 123-131.
- Fernández Clemente, E. (2010). 'Los Archivos Históricos de las Empresas', en Fernández Plasencia, S. y Castro Villalba, G. (eds.) *El Fondo Histórico de Endesa*. Madrid: Fundación Endesa, pp. 15-22.
- Fernández Roca, F. J. (2010). 'Los archivos de empresa para el estudio de la historia económica', *Arch-e. Revista andaluza de archivos*, (2), pp. 92-108.
- Fernández Paradas, M., Medina, I. D. y Rodríguez, N. (2021). 'Un recurso por descubrir para los trabajos de fin de grado: los archivos empresariales de Andalucía de la edad contemporánea', en Caro Bravo, J. J. (coord.) *Fuentes e historiografía para la investigación de la Edad Moderna y la Edad Contemporánea*. Valencia: Tirant lo Blanch, (en prensa).
- García Adán, J. C. (2011). 'El acceso a los archivos de empresa: el caso del Archivo Histórico de Iberdrola', en *X Congreso Internacional de la AEHE*. Carmona (Sevilla), 8-10 de septiembre de 2011.

- Gómez Romero, L. C. (2015). 'Fuentes documentales para el estudio de la empresa en los archivos históricos provinciales. Reflexiones sobre el acceso', en Tortella, T., López-Morell, M. Á. y Arroyo, J. V. (coords.) *Acceso a los archivos de empresa*. Bilbao: Archivo Histórico BBVA, pp. 171-182.
- González, M. J. (Dir) (2007). *Cientocincuenta años, cientocincuenta bancos*. Madrid: BBVA.
- González Pedraza, J. A. (2009). *Los archivos de empresas. Qué son y cómo se tratan*. Gijón: Ediciones Trea.
- Larrinaga, C. (2020). 'La historia económica de los siglos XIX y XX en sus documentos: formas activas de aprendizaje', en Gázquez Linares, J. J. et al. (comps.) *Innovación docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas*. Madrid: Dykinson, pp. 591-600.
- Larrinaga, C. y Ruiz Gálvez, A. M. (2001). 'El archivo en el aula: patrimonio documental aplicado a la enseñanza de la Historia Económica', en Fernández Paradas, A. R., Fernández Paradas, M. y Ravina, R. (eds.) *La globalización patrimonial como vehículo para la construcción de las identidades*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 411-430.
- Núñez Fernández, E. (2000). 'Los archivos de empresa y el patrimonio documental industrial', en INCUNA. Asociación de Arqueología Industrial (ed.) *Estudios básicos sobre el patrimonio documental industrial asturiano. Los archivos históricos, industriales y mercantiles*. Gijón: Ediciones Trea, pp. 99-128.
- Pérez de Perceval, M. Á. y López-Morell, M. Á. (2015). 'Digitalización y organización del trabajo con las fuentes de la historia económica: la necesidad de orientar el trabajo de los investigadores de acuerdo a las nuevas posibilidades tecnológica', en Tortella, T., López-Morell, M. Á. y Arroyo, J. V. (coords.) *El acceso a los archivos de empresa*. Bilbao: Archivo Histórico BBVA, pp. 43-56.
- Rojo Cagigal, J. C., Barroso Arahetes, A. y Cristobo Guerrero, L. (2011). 'El uso de fuentes archivísticas online para la formación universitaria en Ciencias Sociales: una propuesta de trabajo interdisciplinar', en *III Congreso Internacional Univest: La autogestión del aprendizaje*. Girona: Universitat de Girona, disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/3723>.
- Simó Rodríguez, M. (2002). 'Los archivos de empresa en Andalucía', *TST. Transportes, Servicios y Telecomunicaciones*, (3-4), pp. 239-253.
- Tortella, T. (2003). 'Los archivos empresariales. Su organización, conservación y uso', en Erro Gasca C. (dir.) *Historia empresarial. Pasado, presente y retos del futuro*. Barcelona: Ariel, pp. 135-152.

Tortella, T., López-Morell, M. Á. y Arroyo, J. V. (coords.) (2015). *El acceso a los archivos de empresa*. Bilbao: Archivo Histórico BBVA.

Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. ICE/HORSORI.

8.3. Innovar en la enseñanza de la Historia de la Empresa: *Flipped Classroom*

María José Vargas-Machuca

Mariano Castro-Valdivia

Juan Manuel Matés-Barco

Universidad de Jaén

8.3.1. Introducción

La propuesta está enmarcada dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID) “Evaluación de Competencias a través de la TIC” (PID25_201819), coordinado por Mariano Castro-Valdivia, de la Universidad de Jaén. Aunque tenía una vigencia inicial de dos cursos académicos (2018-2019 y 2019-2020), fue prorrogado hasta junio de 2021 debido a la pandemia de la Covid-19. En él cooperan diez profesores de diferentes áreas de conocimiento con el objetivo de diseñar instrumentos que, utilizando las TIC, permitan evaluar cualquiera de las competencias indicadas en las guías docentes.

Por ello, el objetivo de este trabajo es exponer los motivos que llevaron a introducir nuevas metodologías alternativas a las tradicionales en la docencia universitaria, como el active learning y el mobile learning, y explicar qué herramientas se pueden aplicar. Concretamente, esta propuesta relata la experiencia que los autores hemos tenido con la metodología de la flipped classroom, aplicada a la asignatura de Historia Económica del doble grado en DADE (Derecho y Administración y Dirección de Empresas) durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020, y la utilización de recursos TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) para mejorar y evaluar el proceso de aprendizaje.

Durante décadas, los profesionales de la educación se ha cuestionado la eficacia de los métodos tradicionales de enseñanza. La sociedad actual está marcada por el incesante progreso tecnológico, que ha propiciado que cada vez más, dependamos de la tecnología y las innovaciones (Castro-Valdivia, 2016, 2019, 2020; Castro-Valdivia y Matés-Barco, 2017; Castro-Valdivia, Larrinaga-Rodríguez y Matés-Barco, 2019).

Los autores de este trabajo, que imparten la asignatura de Historia Económica, tras realizar un diagnóstico de la misma, vieron en la metodología *flipped classroom* una forma de mejorar el aprendizaje de esta materia, al convertir al estudiante en un instrumento activo, especialmente con el objetivo de desarrollar la competencia G3- ADE, establecida en la guía docente: “Tener capacidad de análisis y síntesis”. Para ello, el profesorado adaptó la asignatura al completo a la metodología *flipped*

classroom, empleando al mismo tiempo el *mobile learning* para reforzar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la gamificación.

Así pues, a continuación, después de esta breve introducción, se realiza un acercamiento a la realidad actual de la innovación en el sistema educativo, y se analizan las principales características de la metodología empleada, así como sus fortalezas y debilidades. A continuación, se desarrolla la propuesta de aplicación de estas metodologías a la enseñanza universitaria y, más concretamente, a la asignatura de Historia Económica orientada a la Historia de la Empresa del Grado en DADE. Por último, se presentan los resultados y las conclusiones obtenidas tras esta experiencia de innovación docente.

8.3.2. La TIC como instrumento de innovación docente

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha estado sometida a múltiples cambios e innovaciones. El modelo educativo está en constante evolución y se presta a un cambio de paradigma, por lo que en los últimos años se ha buscado un enfoque que fomente el trabajo autónomo, pero también el colaborativo, así como la participación del alumnado en clases más prácticas y la autorregulación en el aprendizaje (Castro-Valdivia, Larrinaga-Rodríguez y Vázquez-Fariñas, 2019; Castro-Valdivia y Matés-Barco, 2017 y Castro-Valdivia y Vázquez-Fariñas, 2021).

Por otra parte, va teniendo mayor relevancia la llamada revolución digital. Esta ha puesto a disposición de los ciudadanos multitud de herramientas y medios de información y comunicación a través de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Hernández, 2017). Indudablemente, nuestra sociedad está caracterizada por el continuo avance tecnológico, y es preciso aprovechar esa circunstancia, ya que las TIC ofrecen nuevas formas de comunicarse y relacionarse, que permiten desarrollar novedosas propuestas metodológicas (Garaizar Sagarminaga, 2011). La incorporación de las TIC en el aula supone un elemento claro de comunicación, pues la inclusión de estos recursos en las metodologías docentes permite adaptarse a los estudiantes y acercarse a ellos (Navarro Asencio et al., 2017). Por tanto, la universidad española debe adaptarse a las nuevas demandas del estudiantado y utilizar los recursos didácticos más innovadores que tenga a su alcance (Larrañaga Ota, 2012).

Por consiguiente, son necesarias alternativas a la metodología tradicional. En esta, el docente suele introducir y explicar los conceptos teóricos en clase para después enviar tareas o actividades que el alumnado ha de realizar en casa. Este sistema resulta ineficiente en la transmisión de conocimientos (Prieto Martín, 2020). Como indica Prince (2004), utilizar el *active learning*, que es un método de instrucción que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje puede ser la solución. En este aprendizaje activo, el alumnado se implica en hacer cosas y en pensar sobre lo que está haciendo (Bonwell & Eison, 1991). Los roles del docente y los estudiantes se intercambian fomentando la actividad del alumnado (Weimer, 2013). Es aquí donde la

utilización de la TIC resulta enriquecedora en las clases presenciales para que los estudiantes participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realicen actividades bajo la supervisión del docente (Vázquez-Fariñas, 2020).

8.3.3. *Flipped classroom*: características, fortalezas y debilidades

La *flipped classroom* consiste en “dar la vuelta a la clase tradicional”, es decir, se trata de hacer en casa lo que tradicionalmente se hacía en clase, y viceversa (Prieto Martín, 2017). Esta metodología busca desarrollar actividades que permitan al alumnado maximizar la comprensión de lo que estudian, promoviendo la reflexión, el análisis y la discusión, para que puedan formular juicios fundamentados (Medina Moya, 2016). Igualmente, ahorra tiempo en la explicación de los temas en las clases que es utilizado para desarrollar otras actividades, pues el estudiantado utiliza la TIC previamente para recibir el material de trabajo. Por tanto, la *flipped classroom* disminuye el tiempo de instrucción directa y prepara al alumnado para discutir ejemplos o casos prácticos y realizar, bajo la supervisión del docente, actividades de mayor nivel cognitivo como analizar, evaluar y crear conocimiento a partir de la información previamente aportada y asimilada por el discente (Prieto Martín et al., 2017, 2018, 2019).

Toda praxis docente tiene fortalezas y debilidades (Ros-Gálvez y Rosa-García, 2014). Como indican estos autores, la *flipped classroom* tiene las siguientes fortalezas:

- *Ahorra tiempo*, ya que permite trabajar los contenidos antes de la clase presencial.
- *Aumenta la creatividad y la efectividad de la enseñanza*, ya que, al emplear el tiempo en el aula para realizar actividades grupales, fomenta la interacción entre el alumnado y el aprendizaje colaborativo.
- *Humaniza la clase*, pues permite una relación más cercana entre el estudiantado, y entre éste y su profesorado.
- *Ayuda a la consecución de mayores niveles de logro, interés y compromiso del alumnado*, al convertir a éste en el verdadero protagonista de su propio aprendizaje, pues lo dirige, mientras que el profesorado tan solo lo acompaña, resolviendo dudas e inquietudes.
- *Fomenta el trabajo autónomo del alumnado*, ya que éste tiene mayor control sobre su proceso de aprendizaje y es quien gestiona su tiempo.

Entre las debilidades de la *flipped classroom*, comentados por Ros-Gálvez y Rosa-García (2014), cabe señalar los siguientes:

- *Resistencia del alumnado a este modelo*, ya que se prefiere el sistema de enseñanza tradicional.

- *Aumento de la carga de trabajo del profesorado*, pues esta metodología necesita dedicar más tiempo para su adecuada implantación.
- *Posibilidad de generar brecha tecnológica*, ya que parte del estudiantado puede tener limitaciones para acceder a determinadas tecnologías.

En consecuencia, acomodar este modelo a las clases no resulta fácil. Primero hay que conseguir el compromiso del alumnado. Para ello, el profesorado deberá argumentar la bondad del cambio y buscar el compromiso para que el estudiantado prepare los temas antes de clase. Además, el docente ha de preparar los materiales previamente, y elegirlos adecuadamente para motivar al alumnado y lograr su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, la *flipped classroom* permite progresar hacia un aprendizaje más centrado en el protagonismo del alumnado, su autonomía y su autorregulación.

8.3.4. *Flipped classroom* en la enseñanza de la Historia Empresa

Este apartado muestra cómo puede aplicarse la metodología *flipped classroom* en el proceso de aprendizaje de la Historia de la Empresa en el Grado en DADE en la asignatura de Historia Económica, desarrollada durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 en la Universidad de Jaén, y la utilización de recursos y herramientas TIC para evaluar el grado de competencias adquiridas.

Para ello, tras realizar un diagnóstico de la asignatura, se pensó que la metodología de *flipped classroom* podría ser una buena forma de mejorar el aprendizaje de esta materia, al convertir al estudiante en un instrumento activo, con el objetivo de aumentar las competencias establecidas en la guía docente. Para ello, el profesorado estructuró la asignatura en varios módulos, cada uno compuesto por varias sesiones. A través del espacio de docencia virtual de la universidad, se les proporcionó a los estudiantes un cronograma en el que se especificaba el trabajo a realizar en cada sesión durante todo el cuatrimestre, para facilitarles la organización y el autoaprendizaje. En esta propuesta de enseñanza pueden diferenciarse siete fases:

1. Enunciar y organizar las actividades a realizar (antes, durante y después), con sus respectivos materiales y recursos distribuidos en un calendario o herramienta similar.
2. Elaborar los materiales didácticos necesarios para que los alumnos puedan preparar los contenidos (vídeos, infografías, mapas...).
3. Elaborar una actividad que permita conocer el trabajo realizado por los estudiantes fuera del aula.
4. Analizar y estudiar cuáles son las posibles dificultades que pueden encontrarse los alumnos y diseñar alguna actividad de refuerzo para las mismas.

5. Diseñar y programar una actividad de consolidación para realizar en el aula.
6. Plantear una actividad colaborativa para el aula a desarrollar en gran grupo.
7. Evaluación, algo que resulta fundamental no solo para conocer el grado de asimilación de los contenidos, sino también para motivar al alumnado, que suele trabajar mucho más y mejor si posteriormente obtiene una calificación por su trabajo.

Desde el comienzo del curso, el alumnado tenía disponible el manual de la asignatura para trabajar todos los temas, *Empresas y empresarios en España. De mercados a industriales*. Además, cada semana se le dejaba un esquema, presentación o infografía con los puntos principales de la unidad que debían trabajar, a modo de resumen con las ideas principales, es decir, una especie de guía de cada tema para facilitarles el seguimiento y la preparación del mismo.

Con todo este material, el estudiantado debía preparar en casa el tema propuesto para cada sesión. El trabajo consistía en preparar una presentación en base al modelo de análisis DICAC, explicado al inicio del curso, como si hubieran de explicar el tema a los demás compañeros y estos no tuvieran noción alguna sobre el mismo, y entregarla a través del espacio de docencia virtual. En la presentación de *Power Point o Prezzi*, indicarían los contenidos principales y las conclusiones extraídas tras el estudio de la unidad en cuestión. Además, se les pedirían que indicasen los aspectos que no entendiesen, en caso de que los hubiera, y que elaborasen varias preguntas sobre el tema para generar posteriormente un debate en el aula.

En la sesión presencial, el alumnado realizará las actividades de refuerzo y consolidación. Al llegar a clase, se distribuía a los discentes en pequeños grupos (generados con anterioridad para no perder tiempo en clase y publicados en docencia virtual antes de la sesión) para que pusiesen en común lo trabajado y debatiesen sus dudas entre ellos. Cada grupo debe extraer de forma colaborativa y debatir las ideas principales del tema analizado. De esta forma, podían reforzar los contenidos que necesitasen y, al mismo tiempo, completar aquellos que estimasen oportunos. El docente iba pasando por cada grupo por si era necesaria alguna orientación o aclarar dudas. Para esta tarea, los grupos contaban con 20 minutos.

Después, aleatoriamente, elegíamos a un grupo para que explicara el tema. Su portavoz, apoyado por el resto del equipo, hacía la puesta en común de la materia con toda la clase (10 minutos de exposición). Dado que el número de estudiantes del curso no era excesivo, en torno a 60, todos tuvieron la opción de participar en esa puesta en común global de los contenidos. Por otra parte, elaboramos una sencilla rúbrica con un formulario de *Google Forms* para que tanto alumnado y profesorado pudiesen evaluar esa exposición. Esa rúbrica se encontraba disponible en la plataforma virtual de la asignatura y debían rellenarla tras la exposición correspondiente (5 minutos). Al finalizar la presentación, se hacía un pequeño debate general con las preguntas que los grupos traían preparadas de casa (10 minutos).

Como complemento a la *flipped classroom*, se empleó el *mobile learning*, utilizando para ello herramientas TIC como *Kahoot*, *Quizizz*, *Socrative*, *EdPuzzle* y *Persuall* para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, reforzando así el aprendizaje a través de la gamificación. Estas aplicaciones resultan ideales para repasar o afianzar conceptos, pues el estudiantado muestra un gran interés por participar, y el espíritu de competición con las puntuaciones de las distintas preguntas hacen que se involucren en la actividad mucho más que con una prueba tradicional. Todas estas aplicaciones permiten al docente, a través de los informes de resultados, conocer donde está fallando el alumnado y cómo ha sido el aprendizaje, permitiendo diseñar acciones de mejora. Por este motivo, en el cronograma de la asignatura está planificado una sesión final de repaso o refuerzo en cada módulo.

También se realizaron cuestionarios a través del espacio de docencia virtual, principalmente como actividad de refuerzo para aquellos estudiantes que lo necesitasen. Sin embargo, el alumnado al completo empleaba estos cuestionarios no solo como refuerzo, sino también para repasar los contenidos de cada tema y afianzar así los conocimientos adquiridos.

Por último, cabe señalar que se potenció enormemente el empleo de foros en el espacio de docencia virtual. Hasta entonces, el alumnado no había utilizado este tipo de herramienta y se les propuso emplearla para que pusieran en común las dudas que les fueran surgiendo mientras iban preparando los temas en casa. Esta herramienta fue muy utilizada en algunos temas, donde el estudiantado encontró más dificultades, y, sin apenas ser conscientes, fueron trabajando de forma colaborativa para sacar adelante las actividades entre todos, siempre bajo la supervisión y moderación del docente.

8.3.5. Resultados

La aplicación de la *flipped classroom* en la asignatura de Historia Económica del doble grado en DADE ha sido satisfactoria. Además, la combinación de ésta con otras actividades basadas en el *mobile learning*, en las que se ha utilizado las plataformas de *Kahoot*, *Quizizz*, *Socrative*, *EdPuzzle* y *Persuall*, ha resultado de gran utilidad para evaluar la capacidad de análisis y síntesis del alumnado.

Esto fue posible gracias a la implicación del profesorado, pero, sobre todo, del estudiantado, quienes, a través de un sistema de evaluación continua, se comprometieron a trabajar durante todo el cuatrimestre.

La calificación final del alumnado que se acogió a ese sistema de evaluación continua se obtuvo haciendo una media ponderada de todos los trabajos y actividades que se realizaron a lo largo del cuatrimestre, que englobaban actividades tradicionales, como presentaciones individuales y grupales, debates en el aula y foros virtuales, pero también otras más actuales como cuestionarios realizados con *Kahoot*, *Quizizz*, *Socrative*, *EdPuzzle* y *Persuall*. En términos generales, los resultados han sido muy

satisfactorios, pues el alumnado que se acogió a este sistema y realizó todas las actividades superó la asignatura, aunque las calificaciones finales variaron en función de la implicación y el trabajo autónomo de cada uno de los participantes en esta modalidad de evaluación.

También se realizó una breve encuesta a final del curso a los participantes en la experiencia. Todos ellos destacaron la facilidad de uso de estas herramientas y coincidieron en que el empleo de las mismas les había facilitado enormemente el proceso de aprendizaje. El mayor problema comentado por estos está relacionado con la imposibilidad de realizar las actividades en su casa, debido a no disponer de una conexión a Internet de calidad. Esta cuestión es una de las debilidades a la hora de trabajar con estas nuevas tecnologías. Por último, el alumnado señaló que esta metodología implicaba una mayor carga de trabajo, aunque la mayoría coincidía en que habían entendido muy bien los conceptos y que el esfuerzo merecía la pena.

8.3.6. Conclusiones

Innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales supone un gran reto. Para conseguir una mejora real del aprendizaje de los discentes son necesarios múltiples cambios, que fomenten una mayor participación del alumnado. Para ello, las TIC ofrecen multitud de opciones para enseñar y trabajar los contenidos, pero también para evaluar y conocer los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Entre todos los modelos metodológicos innovadores que fomentan el aprendizaje activo, la *flipped classroom* ofrece la oportunidad de dar mayor dinamismo a las clases. En términos generales, los resultados de la aplicación de esta metodología a la enseñanza de la Historia de la Empresa en la asignatura de Historia Económica del doble grado en DADE han sido muy satisfactorios, ya que todo el alumnado que optó por la evaluación continua, que implicaba trabajar en *flipped classroom*, superó la asignatura. Estos buenos resultados están relacionados con su deseo de ser un miembro activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asumieron con responsabilidad la introducción de una metodología que les facilitaba el acceso a los contenidos didácticos en un formato cercano a ellos, al disponer de materiales en la plataforma de docencia virtual, que les permitía consultarlos en cualquier momento y lugar, adaptándose a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. Haber trabajado los temas antes de asistir a clase ha permitido aprovechar el tiempo en el aula para mejorar el aprendizaje y la comprensión de contenidos.

En definitiva, aplicar la *flipped classroom* resulta muy apropiada para la enseñanza de la Historia Empresa y recomendamos a otros docentes su aplicación, aunque éstos deben plantarse si hacer este cambio de forma progresiva o no, ya que el coste de tiempo inicial para realizar la adaptación a la nueva metodología es importante. No se observa problema en utilizar la *flipped classroom* como complemento a las clases y metodologías tradicionales, ya que las enriquece.

8.3.7. Bibliografía

- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D. C: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Castro-Valdivia, M. (2016). 'La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente', en Bringas Gutiérrez, M. A. et al (eds.) *Nuevas perspectivas en la investigación docente en la Historia económica*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, pp. 54-61.
- Castro-Valdivia, M. (2019). 'La figura del empresario y el avance historiográfico de la Historia de la Empresa', en Matés-Barco, J. M. (coord.) *Empresas y empresarios en España. De mercaderes a industriales*. Madrid: Pirámide, pp. 19-36.
- Castro-Valdivia, M. (2020). 'Historia de la empresa y las tecnologías de la información y la comunicación', en Gázquez Linares, J. J. et al. (comps.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson, pp. 647-655.
- Castro-Valdivia, M., Larrinaga-Rodríguez, C. y Matés-Barco, J. M. (2019). 'La enseñanza de la Historia de la Empresa en la Era Digital', en Fernández-Paradas, A. R et al. (coords.) *Educación y felicidad en las Ciencias Sociales y Humanidades. Un enfoque holístico para el desarrollo de la creatividad en la Era Digital*. Valencia: Tirant lo Blanc, pp.469-488.
- Castro-Valdivia, M., Larrinaga-Rodríguez, C. y Vázquez-Fariñas, M. (2019). 'La enseñanza de la historia económica y las TICs. Retos y oportunidades', en Fernández-Paradas, A. R., Fernández-Paradas, M., Ravina Ripoll, R. y Tobar Pesántez, L. B. (eds.) *Humanidades y Ciencias Sociales. Interrelaciones con las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Narcea, pp. 251-262.
- Castro-Valdivia, M. y Matés-Barco, J. M. (2017). 'Innovación educativa y fomento de la cultura emprendedora en la Universidad', en Fernández Paradas, A. R. y Fernández-Paradas, M. (coords.) *La didáctica de las Ciencias Sociales ante la necesidad de nuevas narraciones en el siglo XXI: Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales*. Granada: Comares, pp. 241-257.
- Castro-Valdivia, M. y Vázquez-Fariñas, M. (2021). 'Innovación docente aplicada a la enseñanza de la historia económica: flipped classroom y mobile learning como alternativas a la metodología tradicional', en Pinto Tortosa, A. J. y Soto Pineda, J. A. (coords.) *Challenge Based Learning: Un puente metodológico entre la Educación Superior y el mundo profesional*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi, pp. 73-94.
- Garaizar Sagarminaga, P. (2011). 'Anticipando las transformaciones educativas por

medio de las tecnologías que se están desarrollando’, en *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades*. Presentado en el III Foro Internacional sobre Innovación Universitaria, Deusto, España. Recuperado el 3 de octubre de 2020 de: <http://paginaspersonales.deusto.es/garaizar/papers/FORO2011-PG.pdf>

- Hernández, R. M. (2017). ‘Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas’, *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), pp. 325-347.
- Larrañaga Otal, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja.
- Medina Moya, J. L. (2016). ‘Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria’, en Medina Moya, J. L. (coord.) *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 15- 30.
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea.
- Prieto Martín, A. (2020). ‘Flipped Classroom en docencia universitaria’, en *Webinars sobre e-learning, innovación y competencias digitales. Plan de formación, apoyo y reconocimiento al profesorado 2020-21*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Lara Aguilera, I., Montserrat-Sanz, J., Oliva Martín, R., y Barbarroja Escudero, J. (2017). ‘Aspectos críticos para aplicar con éxito el modelo flipped classroom a la enseñanza de la inmunología: resultados de 5 años de experiencias en la Universidad de Alcalá’, *Teaching and Learning Innovation Journal*, (1), pp. 18-23.
- Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Lara Aguilera, I., Montserrat Sanz, J., Sanvicen Torner, P., Santiago Campión, R., Corell Almuzara, A. y Álvarez de Mon Soto, M. (2018). ‘Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de alumnos’, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 175-194.
- Prieto Martín, A., Barbarroja Escudero, J., Lara Aguilera, I., Díaz Martín, D., Pérez Gómez, A., Montserrat Sanz, J., Corell Almuzara, A. y Álvarez de Mon Soto, M. (2019). ‘Aula invertida en enseñanzas sanitarias: recomendaciones para su puesta en práctica’, *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(6), pp. 253- 262.
- Prince, M. (2004). ‘Does Active Learning Work? A Review of the Research’, *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp. 223-231.

- Ros-Gálvez, A. y Rosa-García, A. (2014). 'Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes', en Peña Acuña, B. (coord.) *Vectores de la pedagogía docente actual*. Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana), pp. 423-441.
- Vázquez-Fariñas, M. (2020). 'Aprendizaje activo en la enseñanza universitaria: el modelo flipped classroom y su aplicación a las asignaturas de la rama de Historia Económica', en Gázquez Linares, J. J. et al. (comps.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson, pp. 581-590.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. 2ª ed. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

8.4. Nuevas tecnologías para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia Económica

María Vázquez-Fariñas
Mariano Castro-Valdivia
Fernando Villar-Chamorro
Universidad de Jaén

8.4.1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Estudios Superiores en la universidad española ha supuesto múltiples cambios e innovaciones sustanciales en las últimas décadas, por lo que todos los agentes que participan en el sistema universitario español han tenido que adaptarse al nuevo espíritu diseñado por la Declaración de Bolonia (Castro-Valdivia y Matés-Barco, 2017). Además, el modelo educativo está en constante evolución, lo que hace necesaria una incesante búsqueda de innovaciones educativas que permitan introducir mejoras en la enseñanza universitaria en general y en la de las asignaturas de Historia Económica en particular (Castro-Valdivia, Larrinaga y Vázquez-Fariñas, 2019, p. 252).

Por una parte, entre los grandes cambios acontecidos en la enseñanza universitaria en los últimos años cabe señalar que la metodología docente se ha modificado por completo, así como el modo de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, nos encontramos ante un modelo de enseñanza más centrado en el aprendizaje del propio alumnado que en las horas de docencia impartidas en el aula, lo que requiere el empleo de nuevas metodologías docentes en la mayoría de los casos, que vayan más enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias de los estudiantes (Vidal, 2012, p. 261).

Por otra parte, la diversidad del alumnado cada vez es mayor, lo que obliga a fijar estrategias formativas muy heterogéneas. Dado que no se puede responder de forma eficaz a esta mayor diversidad con un único recurso, es necesario desarrollar procesos y proyectos de innovación docente que aporten métodos, recursos y herramientas útiles para atender a esa diversidad existente en el aula (Díaz y Pons, 2011, p. 95).

Por todo ello, y al objeto de adaptarse a estos grandes cambios, las universidades han fomentado la innovación educativa a través de programas y ayudas durante las últimas décadas. Dentro de esos programas, como se ha dicho en el apartado anterior, se enmarca el Proyecto de Innovación Docente titulado “Evaluación de competencias a través de TIC”, de la Universidad de Jaén (PID25_201819), coordinado por

el profesor Mariano Castro-Valdivia. Aunque tenía una vigencia inicial de dos cursos académicos (2018-2019 y 2019-2020), fue prorrogado hasta junio de 2021 debido a la pandemia de Covid-19. En él han cooperado diez profesores de diferentes áreas de conocimiento con el objetivo de diseñar instrumentos para evaluar las competencias indicadas en las guías docentes de las diversas asignaturas impartidas, empleando para ello las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) disponibles.

Parte de los miembros del equipo de trabajo de este proyecto imparten la asignatura de Historia Económica en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, y en los últimos cursos han aplicado las TIC al objeto de evaluar las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura. Así pues, a raíz del Proyecto de Innovación Docente en el que los autores participan actualmente, en este trabajo se analizan sus experiencias didácticas en el diseño de nuevas metodologías para tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica y, más concretamente, evaluar las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura, al tiempo que se presentan los principales resultados obtenidos tras esta experiencia educativa.

8.4.2. Aplicación de las TIC a la asignatura de Historia Económica en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Jaén

Actualmente, en la Universidad de Jaén, la asignatura de Historia Económica, de carácter obligatorio, se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Entre las competencias recogidas en la guía docente de la asignatura, se encuentra la G3-ADE: Tener capacidad de análisis y síntesis, que ha sido la elegida para evaluarla mediante el empleo de las TIC.

Por otra parte, la metodología docente recogida en la mencionada guía, establece que las clases teóricas se basarán en clases magistrales, actividades introductorias o conferencias principalmente, mientras que las clases prácticas consistirán en seminarios, debates, la resolución de ejercicios y/o presentaciones y exposiciones. Tradicionalmente, las clases se han centrado principalmente en metodologías donde primaba la transmisión de contenidos para la posterior superación de un examen final, pero en muchos casos el alumnado mantenía un rol excesivamente pasivo, que le impedía mejorar determinadas competencias (Vázquez-Fariñas, 2020, p. 581). Sin embargo, como ya hemos comentado, en los últimos años han tenido lugar cambios muy relevantes en el sistema educativo universitario, lo que ha motivado la aplicación de nuevas metodologías docentes en las que el alumnado ha ido adquiriendo un rol más activo y se ha ido haciendo cada vez más responsable de su propio proceso de aprendizaje. Esto ha llevado a los docentes de la asignatura de Historia Económica a adaptar la metodología de enseñanza a las nuevas necesidades del alumnado, para

que la actividad docente adquiriera un carácter cada vez más innovador, pero también más participativo, tanto por parte del alumnado como de los docentes (Castro-Valdivia y Vázquez-Fariñas, 2021). Por ello, en nuestra asignatura se ha optado por combinar una metodología tradicional, como las clases magistrales y la resolución de ejercicios en clase, con otras más innovadoras, como la clase invertida (*flipped classroom*) y el *mobile learning* o *m-learning*, en el que se emplean pequeños dispositivos móviles, como *smartphones* y *tablets*, y aplicaciones informáticas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Castro-Valdivia, 2020, p. 649).

No obstante, el problema es que en los últimos años ha ido cambiando la metodología docente, pero en muchos casos se sigue evaluando de la misma manera. Por ello, los autores de este trabajo, tras realizar un diagnóstico de su asignatura, vieron en la aplicación de las TIC una forma de mejorar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Económica, al convertir al estudiante en un instrumento activo de dicho proceso, sino también la evaluación del desarrollo de la competencia G3-ADE, mencionada con anterioridad.

Fueron varios los recursos relacionados con las nuevas tecnologías elegidos para implementarlos en el aula. Las clases se basaron principalmente en la metodología de la clase invertida o *flipped classroom*, una forma de aprendizaje activo que consiste en proporcionar el contenido al alumnado antes de la clase para que, posteriormente, en el aula se realicen debates o se resuelvan casos o problemas complejos a partir de la aplicación del material previamente trabajado (Jensen, Kummer & Godoy, 2015). Es decir, este método de enseñanza consiste básicamente en dar un giro a la clase tradicional y desarrollar actividades que permitan a los estudiantes maximizar la comprensión de lo que estudian, promoviendo la reflexión, el análisis y la discusión, para que puedan formular juicios fundamentados (Vázquez-Fariñas, 2020, p. 583).

Además de la clase invertida, se empleó el *mobile learning*, utilizando para ello herramientas TIC como *Kahoot*, *Quizizz*, *Socrative*, *EdPuzzle* y *Persuall* para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado. De todas las empleadas en los dos últimos cursos, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la utilización de *EdPuzzle* como herramienta TIC para la evaluación de competencias.

8.4.3. EdPuzzle: evaluación a través del trabajo con vídeos

EdPuzzle es una aplicación web gratuita, bastante sencilla e intuitiva, que resulta de gran utilidad para aplicar la metodología de la clase invertida, ya que permite crear actividades con vídeos, editarlos, añadir comentarios, crear cuestionarios y monitorizar la actividad de los estudiantes, entre otras opciones. En el caso de la asignatura de Historia Económica, esta herramienta ha sido empleada para crear cuestionarios de evaluación a partir del visionado de un vídeo.

Esta aplicación, que puede emplearse directamente en un navegador web o a través de la app en un dispositivo móvil o *tablet*, permite trabajar con vídeos de una am-

plia variedad de canales verificados, como Youtube, Charlas TED, Vimeo y National Geographic, entre otros, e incluso cargar uno propio. Una vez seleccionado el vídeo, podremos incluir preguntas, voz en off o notas de audio, lo que facilita enormemente el trabajo y la evaluación de los alumnos con el material proporcionado.

Entre las grandes dificultades que encontramos a la hora de trabajar con vídeos, cabe señalar que, en muchos casos, una parte de los estudiantes no visualizan el vídeo completo o, si lo hacen, no le prestan la atención suficiente. Sin embargo, esta herramienta elimina esos problemas, pues impide el avance manual del vídeo y obliga a los estudiantes a responder a preguntas sobre el contenido antes de poder continuar.

Una de las principales características es que esta aplicación no solo permite que el docente plantee cuantas cuestiones desee a sus estudiantes, sino que, además, proporciona información sobre el número de veces que cada alumno ha necesitado ver el vídeo, si han presentado dificultades a la hora de entender el contenido, y si han visionado el vídeo completo. En definitiva, no se trata únicamente de que los estudiantes vean un vídeo o intenten contestar al cuestionario planteado, incluso sin llegar a verlo, sino que permite obtener mucha más información sobre la actividad.

Antes de analizar al detalle el uso y manejo de la herramienta EdPuzzle, empleada en las clases de Historia Económica, cabe señalar que pueden diferenciarse cinco fases de trabajo en la propuesta de evaluación de competencias que se presenta:

- Preparación del material necesario para realizar las actividades, fundamentalmente, del vídeo. En caso de que se desee utilizar un vídeo de elaboración propia, se recomienda subirlo previamente a YouTube, para evitar tener problemas con la capacidad y memoria de nuestra cuenta de *EdPuzzle*.
- Crear la clase y subir y preparar la actividad deseada a través de la herramienta *EdPuzzle*.
- Envío de la actividad al alumnado, a través de medios de comunicación virtuales, tales como la plataforma de docencia virtual de la universidad o el correo electrónico.
- Visualización del vídeo y realización de la actividad por parte de los estudiantes.
- Evaluación y calificación por parte de los docentes.

Una vez que se decida trabajar con la plataforma *EdPuzzle*, los pasos a seguir para lograr desarrollar con éxito una actividad y evaluarla son los siguientes:

1. En primer lugar, hemos de tener en cuenta que esta herramienta ofrece dos tipos de cuentas: una para profesores y otra para alumnos. La primera permite organizar el contenido, añadir los vídeos y modificarlos como sea necesario, mientras que las cuentas de estudiante solo podrán visualizar los vídeos del profesor y deberán crearse a través de las invitaciones que aquel les envíe. El primer paso para crear una cuenta como docente es registrarse en la web <https://edpuzzle.com>, pinchando en «Sign up» (Registrarse) y «I'm a Teacher»

- (Soy un docente). Para ello, podemos vincular nuestra cuenta de Google o bien rellenar los campos y crear la cuenta directamente en *Edpuzzle* con cualquier dirección de email. Estos pasos se seguirían la primera vez que se utilice esta herramienta, pero una vez creada la cuenta, cuando queramos acceder a la plataforma, en vez de utilizar la opción de «*Sign up*», emplearemos la de «*Log in*» (Acceder).
2. Ya dentro de la plataforma, habrá que crear una clase pinchando en el apartado «*My Classes*» (Mis clases), que se encuentra arriba a la derecha en la página principal.
 3. A continuación, en el margen izquierdo, añadiremos una nueva clase pulsando el botón «+», «*Add a new class*» (Añadir una nueva clase). Hay que darle un nombre a la clase, rellenar la descripción y los datos que nos piden. En el formato, debemos elegir entre «*Classic*» (Clásico) y «*Open*» (Abierto). Recomendamos elegir la opción «*Classic*», pues de este modo nuestra clase será privada y podremos controlar quién accede a la misma. Para crear la clase con las características elegidas, pulsamos el botón «*Create class*» (Crear clase).
 4. En ese momento, se recibirá un correo electrónico de confirmación con la clave que habría que proporcionar al alumnado. En caso de que no se reciba, podremos consultarla en la web, así como obtener un enlace para compartir la clase. Además, también podemos añadir a los alumnos manualmente, todo ello a través del menú «*My Classes*»/«*Invite students*» (Mis clases/Invitar estudiantes).
 5. Llegados a este punto, estaríamos preparados para crear una actividad con un vídeo. Pinchamos sobre el botón «*Edpuzzle*», situado arriba a la izquierda. En el buscador que aparece junto al nombre, se puede escribir la dirección web del vídeo que previamente hayamos localizado, o bien buscar por temáticas o por canal (YouTube, Khan Academy, Vimeo...). Si copiamos un enlace externo, por ejemplo, de YouTube, nos aparecerá directamente el vídeo para editarlo. Si, por el contrario, usamos el buscador integrado en la web para localizar el vídeo, hay que pinchar en el vídeo elegido y pulsar en «*Edit*» (Editar). Además, si utilizamos la herramienta de búsqueda, podremos encontrar también vídeos que ya han sido editados por otros docentes y contienen preguntas que pueden resultarnos interesantes para nuestras clases. No obstante, se recomienda revisar bien el contenido y analizar críticamente esos vídeos antes de utilizarlos, ya que, como cualquiera puede publicar contenidos en la web, es posible que este no sea correcto o adecuado para nuestras clases.
 6. En el panel de edición del vídeo aparecen tres opciones:
 - «*Cut*» (Cortar): cortar la duración del vídeo. Es recomendable no emplear vídeos excesivamente largos, pues la atención del alumnado disminuirá conforme mayor sea la duración. Por ello, en este apartado se puede recortar la duración total y también eliminar las partes del vídeo que no nos interesen, es decir, permite adaptar el vídeo según nos convenga.

«*Voiceover*» (Voz en off): añadir voz en off a los vídeos. Una de las opciones permite añadir notas de audio o nuestra propia voz a un vídeo. Sin embargo, esta opción se encuentra bloqueada para los vídeos de *YouTube* actualmente, ya que no está permitido por términos de uso y derechos de la plataforma. Por tanto, para añadir una voz en off, deberemos subir un vídeo propio directamente a través de la web de *EdPuzzle*.

«*Questions*» (Preguntas): añadir preguntas. Esta opción permite añadir tres tipos diferentes de cuestiones: preguntas tipo test de opción múltiple («*Multiple-choice question*»), preguntas de respuesta abierta («*Open-ended question*») o comentarios/notas («*Note*»). Para ello, hay que mover la bolita que aparece en la parte inferior del vídeo hasta el minuto exacto en el que se desee hacer la pregunta y pinchar en el tipo de pregunta que se desee. Una vez escritas las preguntas que queramos hacer, hay que guardarlas pinchando en «*Save*» (Guardar). Cabe señalar que las preguntas de respuesta múltiple se corregirán automáticamente, ya que, a la hora de redactarlas y diseñarlas, deberemos marcar cuál es la respuesta correcta. Además, la plataforma también permite añadir más opciones e incluir un *feedback* para los alumnos, esto último tanto en las preguntas de respuesta múltiple como en las de respuesta abierta.

7. Antes de terminar la edición, se recomienda dar un nombre al vídeo según nuestros intereses, pinchando para ello en el icono del lápiz que aparece arriba a la izquierda, junto el título actual del vídeo (que suele ser el que aparece en *YouTube* o en la plataforma de donde lo hayamos cogido). Cuando esté todo listo, hay que finalizar pinchando en el botón «*Finish*» (Finalizar), que aparece en la parte superior derecha de la pantalla.
8. A continuación, aparecerá el vídeo, por lo que podremos comprobar cómo lo verán los estudiantes, y un menú a la derecha con las siguientes opciones:
 - «*Assign*» (Asignar): asignar el vídeo a una clase. En este apartado debemos marcar la clase a la que queremos asignar la actividad, aunque en el caso de que no tengamos la clase creada previamente, podríamos hacerlo entonces pulsando en la opción «*Add new class*» (Añadir una clase). Es importante comprobar que el botón de «*Prevent Skipping*» (Evitar los saltos) esté activado, pues es la opción que va a impedir que los alumnos avancen manualmente el vídeo. Esta es una de las principales ventajas que presenta esta herramienta, ya que no permite a los estudiantes avanzar el vídeo de forma manual, sino que es obligatorio que lo vean entero. Cuando aparece una pregunta, la herramienta da la opción a los estudiantes de volver a ver el último tramo del vídeo inmediatamente anterior a esa pregunta y hasta que el alumno no responda, no podrá avanzar. De esta forma, nos aseguramos de que los estudiantes vean y presten atención al vídeo si desean superar la actividad. Por último, en este menú también se puede establecer una fecha de inicio y fin para la actividad. Se recomienda repasar todo bien antes de asignar la actividad a una clase, pues una vez que lo hagamos, no podremos modificar

la duración del vídeo ni añadir más preguntas. Sí nos dará la opción de modificar el nombre, e incluso editar una pregunta que ya esté en el vídeo, pero no incluir ninguna nueva.

«*Edit*» (Editar): editar el vídeo. Esta es una opción muy útil por si necesitamos modificar algo, pero teniendo en cuenta que, tal y como hemos comentado, una vez asignado un vídeo la edición será limitada, y esta opción cambiará por «*Edit assigned video*» (Editar vídeo asignado).

«*Duplicate*» (Duplicar): duplicar o hacer una copia del vídeo. Si necesitamos modificar un vídeo que ya ha sido asignado, podemos utilizar esta opción, que sirve para hacer una copia de cualquiera de nuestros vídeos y poder así modificarlo con total libertad.

«*Share preview*» (Compartir la vista previa): esta opción nos genera un link del vídeo o actividad que podemos enviar a otros compañeros docentes. Es muy útil cuando trabajamos con otros profesores y queremos mostrarles el vídeo antes de enviarlo a los alumnos.

«*Delete*» (Eliminar): borrar el vídeo. En este caso, ya no aparecerá más en nuestro contenido («*My Content*», que aparece a la izquierda de la pantalla en el menú principal).

«*Public*» (Público): esta opción sirve para modificar la privacidad de nuestro vídeo, pues podemos ponerlo como público o privado («*Public*» o «*Private*»).

9. Una vez lanzada la actividad, si pinchamos en «*My Classes*» (arriba a la derecha) ya podremos empezar a ver todos los resultados que ofrece la aplicación en la pestaña «*Due assignments*» (Tareas que deben realizarse), si hemos marcado un plazo para la actividad, o «*No due date*» (Sin fecha de vencimiento), en caso de que no se haya marcado ningún plazo para visualizar el vídeo y responder a las cuestiones. Por último, en la pestaña «*Class members*» (Miembros de la clase) aparecen tanto los docentes como los estudiantes que han accedido y, por tanto, pertenecen a dicha clase.

Además de todo lo anterior, cabe señalar la existencia de un cuaderno que reúne la actividad de todos los estudiantes, y al que podemos acceder desde el menú principal, en el apartado «*Gradebook*» (Libro de calificaciones), que se encuentra en la parte superior derecha de la pantalla. De esta forma, podemos hacer un seguimiento del trabajo de nuestros alumnos, ya que esta herramienta no solo ofrece información sobre quién ha visto el vídeo, sino que también nos muestra si han acertado las preguntas propuestas o no y el tiempo que han empleado en desarrollar la actividad. Asimismo, todos los datos pueden exportarse fácilmente para incorporarlos posteriormente a otros sistemas de gestión docente.

Por tanto, en la experiencia desarrollada a través del PID se ha podido comprobar que esta herramienta resulta muy novedosa, y es compatible con otras formas de enseñanza y evaluación. Entre sus principales ventajas, destaca la facilidad de manejo de la plataforma, tanto para los docentes como para el alumnado, y se puede ingresar a la misma desde Google fácilmente. Además, es totalmente gratuita, permite

crear vídeos de manera ilimitada y adaptarlos a nuestras necesidades y propósitos, compartirlos fácilmente a través del correo electrónico o las redes sociales y trabajar con vídeos pertenecientes a organizaciones de cierto prestigio, como es el caso de *National Geographic*. Una de las mayores ventajas es que no permite a los estudiantes avanzar el vídeo de forma manual, por lo que deberán visualizarlo entero e ir contestando a las preguntas según el ritmo marcado por el docente. Esta herramienta es de gran utilidad para aplicar la metodología de la clase invertida y para las clases *online*, algo a tener en cuenta dada la situación de pandemia que vivimos en la actualidad, donde los recursos y las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel cada vez más relevante.

Entre sus inconvenientes, cabe señalar que, al ser una herramienta gratuita, cualquiera puede publicar sus vídeos, por lo que a veces la búsqueda de material puede dar lugar a la aparición repetitiva de elementos multimedia que incluso pueden carecer de interés para nuestras clases.

El otro gran inconveniente, común a todas las metodologías que emplean las TIC, es la brecha digital, pues a día de hoy siguen siendo muchos los estudiantes que carecen de una buena conexión a Internet o incluso de ordenador o *tablet* para visualizar los vídeos y realizar las actividades sin problemas. Además, como en la mayoría de las nuevas metodologías docentes, la aplicación de estas herramientas en el aula implica una carga de trabajo extra para los docentes, que en muchas ocasiones no disponen del tiempo suficiente para adaptar sus clases a las TIC.

8.4.4. Resultados

La aplicación de la herramienta *EdPuzzle* a las clases de Historia Económica fue bastante satisfactoria. En combinación con otras actividades basadas en el *mobile learning*, empleando plataformas como *Kahoot* o *Quizizz*, ha resultado de gran utilidad para evaluar la capacidad de análisis y síntesis del alumnado.

Esto fue posible gracias a la implicación de los docentes, pero, sobre todo, de los estudiantes, quienes, a través de un sistema de evaluación continua, se comprometieron a trabajar durante todo el cuatrimestre.

La calificación final de los discentes que optaron por la evaluación continua fue el resultado de una media ponderada de todos los trabajos y actividades realizadas a lo largo del cuatrimestre, que englobaban actividades tradicionales, como presentaciones individuales y grupales, debates en el aula y foros virtuales, pero también otras más actuales como cuestionarios realizados con *Kahoot* y *Quizizz*, y actividades audiovisuales con *EdPuzzle*. En general, los resultados fueron muy satisfactorios, pues los discentes que se acogieron a este sistema y realizaron todas las actividades superaron la asignatura, aunque las puntuaciones finales variaron según la implicación y el trabajo autónomo de cada uno de ellos.

Asimismo, a final del curso se entregó a los estudiantes un breve cuestionario para conocer su opinión sobre la metodología empleada en el aula. Todos destacaron la facilidad de uso de estas herramientas y coincidían en que el empleo de las mismas les había facilitado enormemente el proceso de aprendizaje. Sin embargo, algunos se encontraron con problemas a la hora de realizar las actividades en casa, debido a la conexión a Internet, algo que debe tenerse en consideración a la hora de trabajar con estas nuevas tecnologías. Por último, los estudiantes señalaron que estas metodologías implican una mayor carga de trabajo para ellos, aunque la mayoría coincidía en que habían entendido muy bien los conceptos y que había merecido la pena el esfuerzo. No obstante, esa mayor carga de trabajo es lo que hizo que algunos estudiantes abandonaran el sistema de evaluación continua a las dos o tres semanas de comenzar y optaran por una evaluación tradicional con un examen final, ya que sus obligaciones personales o profesionales les impedía cumplir los criterios requeridos para este tipo de evaluación.

8.4.5. Conclusiones

En una sociedad y un sistema educativo en constante cambio, los docentes nos enfrentamos continuamente al reto de introducir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien una mayor participación del alumnado en el mismo. Para ello, la aplicación de metodologías docentes activas y las TIC juegan un papel fundamental, ya que ofrecen múltiples opciones tanto para trabajar los contenidos como para evaluar las competencias y conocer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, *EdPuzzle* constituye una valiosa herramienta para mejorar los contenidos digitales y adaptar el material audiovisual que se considere de interés para la docencia, ya sea de manera presencial o a distancia. Esta plataforma gratuita permite, de manera sencilla y bastante completa, realizar una evaluación del alumnado de una forma novedosa, realizando actividades que suscitan el interés de los estudiantes.

Aunque la aplicación de este tipo de metodologías docentes que incorporan las TIC implica una mayor carga de trabajo tanto para el docente como para el alumnado, consideramos de gran utilidad el empleo de las mismas, dado los resultados satisfactorios que se han obtenido en esta experiencia educativa.

En definitiva, gracias a la aplicación de las TIC, se ha logrado diseñar diversas actividades que han conseguido una mayor implicación del alumnado del Grado en Administración y Dirección de Empresas en su formación, al tiempo que ha mejorado la comunicación y la participación activa, así como la adquisición de los conocimientos y competencias establecidas en la guía docente, y se ha promovido el interés de los estudiantes por la Historia Económica y Empresarial.

8.4.6. Bibliografía

- Castro-Valdivia, M. (2020). 'Historia de la empresa y las tecnologías de la información y la comunicación' en Gázquez Linares, J. J. et al. (comps.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson, pp. 647-655.
- Castro-Valdivia, M. y Matés-Barco, J. M. (2017). 'Innovación educativa y fomento de la cultura emprendedora en la Universidad' en Fernández Paradas, A. R. y Fernández-Paradas, M. (coords.) *La didáctica de las Ciencias Sociales ante la necesidad de nuevas narraciones en el siglo XXI: Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales*. Granada: Comares, pp. 241-257.
- Castro-Valdivia, M., Larrinaga Rodríguez, C. y Vázquez-Fariñas, M. (2019). 'La enseñanza de la historia económica y las TIC. Retos y oportunidades' en Fernández Paradas, A. R. et al. (eds.) *Humanidades y Ciencias Sociales. Interrelaciones con las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Narcea, pp. 251-262.
- Castro-Valdivia, M. y Vázquez-Fariñas, M. (2021). 'Innovación docente aplicada a la enseñanza de la historia económica: flipped classroom y mobile learning como alternativas a la metodología tradicional' en Pinto Tortosa, A. J. y Soto Pineda, J. A. (coords.) *Challenge Based Learning: Un puente metodológico entre la Educación Superior y el mundo profesional*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi, pp. 73-94.
- Díaz Álvarez, A. y Pons Fanals, E. (2011). 'La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas', *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (3), pp. 86-98.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. (2015). 'Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning', *CBE-Life Sciences Education*, 14 (1), pp. 1-12. doi: 10.1187/cbe.14-08-0129
- Vázquez-Fariñas, M. (2020). 'Aprendizaje activo en la enseñanza universitaria: el modelo *flipped classroom* y su aplicación a las asignaturas de la rama de Historia Económica' en Gázquez Linares, J. J. et al. (comps.) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson, pp. 581-590.
- Vidal Prado, C. (2012). 'El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas', *Revista catalana de dret públic*, (44), pp. 253-283.

8.5. Innovación docente: recursos y patrimonio en las aulas

Ana María Velasco Molpereces
Pedro Pablo Ortúñez Goicoleas
Universidad de Valladolid

8.5.1. Introducción

El objetivo de esta propuesta es indagar en la innovación docente aplicada a la Educación Patrimonial, a la Historia Económica y a la Historia de la Empresa. Nace vinculada al Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2020-2021: “Ciencias sociales y humanidades digitales: social e-learning”. Con el proponemos introducir en la enseñanza de la Historia Económica, las redes sociales y los contenidos multimedia a las que tan familiarizados están nuestros estudiantes: nativos digitales. Este proyecto pretende, en definitiva, acercar a los alumnos, en un lenguaje que ellos trabajan y dominan, aunque sea con un objetivo de entretenimiento, al sistema científico.

El proyecto se articula en tres ejes, insistiendo en: la alfabetización audiovisual y digital del alumnado; la extensión de las humanidades y ciencias sociales digitales entre los profesores y, naturalmente, en la creación de una red de profesores, expertos e instituciones online, que permitan acercarse a los nativos digitales, cuyo único horizonte es lo digital, a contenidos cualificados y fiables.

Por otra parte, para lograr conectar más con los alumnos, hemos escogido, junto con las revistas científicas y sus perfiles online, el material de la red de museos locales, regionales y nacionales y sus recursos y perfiles online de redes sociales. En la comunicación propuesta se pretende transmitir este planteamiento didáctico respecto a la experiencia ya desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, así como en la de Filosofía y Letras, de la Universidad de Valladolid, así como en el campus de Segovia de esta universidad.

8.5.2. El proyecto ciencias sociales y humanidades digitales: social E-learning

El objetivo del Proyecto de Innovación Docente “Ciencias sociales y humanidades digitales: social e-learning”, coordinado por Pedro Pablo Ortúñez Goicolea y Ana María Velasco Molpereces, es mejorar la calidad de la docencia, así como la implica-

ción de los alumnos en asignaturas en las que las humanidades y las ciencias sociales se encuentran. Los objetivos fundamentales del proyecto, iniciado en 2020 y calificado de excelente por la Universidad de Valladolid, son, en definitiva:

1. La alfabetización audiovisual y digital del alumnado. Los nativos digitales están perdidos en la red: manejan Instagram, Facebook, TikTok y Twitter, pero no tienen recursos para buscar conocimiento científico, descartar bulos y pseudociencia. La necesidad de acudir a fuentes autorizadas y de hacer ciencia colaborativa es obligada, especialmente post Covid. Por ello, con este PID pretendemos utilizar las redes sociales como puerta de acceso para acercar al alumnado al conocimiento científico (virtual), especialmente las de museos, archivos y revistas científicas.
2. La extensión de las humanidades y ciencias sociales digitales entre los profesores, para mejorar la docencia y especialmente la virtualización y multimedialidad. En el confinamiento se dio, gracias al esfuerzo, una situación acientífica: la del profesor levantando asignaturas (online) de la nada, sin planificación. Pero la base de la ciencia es la colaboración y la continuación de lo previo, que posibilita seguir. El *e-learning* no es emitir clases (grabar un audio de una hora) o usar manuales y un foro/tutoría. Tampoco la docencia presencial debe ser pasiva: es necesario dinamismo, multimedialidad y aprovechar los contenidos y posibilidades de la red, comprendiendo el lenguaje digital y audiovisual, y su uso para generar interés. Este proyecto, que nace del encuentro de dos grandes áreas de conocimiento, ciencias sociales y humanidades, contribuye a la extensión de las humanidades y ciencias sociales digitales para aprovechar los recursos digitalizados y los programas y aplicaciones relacionadas con los datos y lo online. El *e-learning* tiene sus dinámicas, el uso de recursos electrónicos, y es necesario aplicarlas.
3. Ahondando en los dos lados de la comunidad educativa, introducimos la colaboración con entidades y la creación de una red multidisciplinar de profesores que apliquen las humanidades y ciencias sociales digitales en las clases, concretando los objetivos del proyecto con otras instituciones culturales, para combatir la pseudociencia. Para la alfabetización digital del alumnado y el fomento de las humanidades y ciencias sociales digitales en las aulas, incidimos en el aprovechamiento de los recursos de la red en fuentes de confianza. Las publicaciones científicas no son consultadas por los alumnos. Encuentran en las redes sociales, blogs, Youtube y medios online sus fuentes de confianza, aun entendiendo que no lo son, porque están online y son accesibles, y elaboran sus trabajos y apuntes con ellas. Son nativos digitales y su único horizonte es lo digital.

Este proyecto es innovador porque, además de combatir esos comportamientos, dando herramientas para desarrollar un pensamiento crítico y científico online, no solo pretende corregirlos sino aprovecharlos. A menudo se recrimina a los alumnos, sobre todo en trabajos, que no utilizan las fuentes

correctamente, es decir que no saben investigar, y que no discriminan entre fuentes de confianza y fuentes que no lo son. El problema de la desinformación y las *fake news* no es pequeño en la sociedad y tampoco en las aulas universitarias. Por ello pretendemos contribuir a solucionarlo y a formar un alumnado (y también un profesorado) crítico, sí, pero conectado al mundo real: esto es el digital.

El concepto de la posverdad, que tan vinculado está con la necesidad de formar en el uso de fuentes y recursos online, fue usado por primera vez en un ensayo de 1992 por el dramaturgo serbio-estadounidense Steve Tesich en *The Nation*. Tesich lo utilizó a propósito de diversos fenómenos del pasado, pero también de aquel momento, como los escándalos Watergate e Irán pero también de la Guerra del Golfo, y afirmó que era un deseo de la sociedad el vivir en un mundo de posverdad. A medida que se ha avanzado en la digitalización y se han extendido tanto las redes sociales como herramientas tecnológicas como los *smartphones* este concepto ha incrementado su presencia y aceptación, vinculado también a la emergencia de una actualidad informativa minuto a minuto, como puede verse en sucesos como los atentados del 11 de septiembre de 2001. Tras ellos diferentes teóricos como Keyes, Alterman, Crouch o Roberts han reivindicado ese concepto vinculado también al uso político y fraudulento de la información. En el caso de la educación es posible que no debamos hablar propiamente de una era de la posverdad -aunque nuestros estudiantes (y nosotros mismos) estamos amenazados por ella- pues no hay tanto un uso interesado de la información como un mal uso o un consumo erróneo de ella, tanto en sentido cotidiano como para el ámbito universitario.

Esta preocupación, que llevó a que ‘posverdad’ (*post-truth*) fuera en 2016 la palabra del año para el diccionario Oxford, entronca por tanto con la formación en fuentes y recursos online. Por ello los objetivos de este proyecto se concretan de la siguiente manera:

1. Acercando los buscadores científicos y los archivos digitales, gracias a sus redes sociales.
2. Informando del sistema de la ciencia, en particular de las revistas científicas, con sus perfiles online.
3. Difundiendo el *fact-checking* científico.
4. Y sobre todo incluyendo un aspecto ignorado: la red de museos local, regional y nacional y sus recursos y perfiles online de redes sociales. Son archivos (digitales) de fuentes primarias y motores científicos, con afán divulgativo y destacada presencia en redes, a los que cada vez más se demanda más responsabilidad y presencia social.

Se trata de un proyecto mixto, que incluye tanto a profesores de la Universidad de Valladolid, de sus diferentes campus, como de la Universidad de Burgos y de la Universidad de Sevilla, pero también a profesionales externos, vinculados a diferentes

instituciones (el Ateneo de Valladolid, la Fundación Municipal de Cultura de Valladolid, la catedral de Segovia, el Museo del Prado, etc.) y a diversos medios y canales de investigación, divulgación e información en redes sociales y en el entorno digital. Por ello, se trata de un proyecto centrado en la coordinación y la interdisciplinariedad que se centra en la virtualización y en las nuevas tecnologías en la educación. Se pretende que el proyecto tenga una larga trayectoria, y aunque en este curso (2020-2021) se ha iniciado a nivel local (UVa), con proyección intercampus (Valladolid-Segovia), planeamos más incorporaciones nacionales, tanto académicas como institucionales y profesionales.

El proyecto, que surgió vinculado a la asignatura de Historia Económica de España, impartida en el Grado en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el curso 2019-2020, asignada al Departamento de Fundamentos del Análisis Económico e Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Valladolid, nació al cambiar el método didáctico de la asignatura por la suspensión de las clases presenciales por la pandemia de la Covid-19 en España. Sus profesores, y autores de este trabajo, se encontraron al adaptar la docencia y la evaluación a un método de evaluación continua y a la docencia online a distancia, tanto síncrona como asíncrona, con diversos problemas en el alumnado. La dificultad de manejo de las TIC, los problemas para realizar trabajos correctamente empleando fuentes e información de rigor y el conocimiento muy superficial del mundo digital, fueron algunas de las cuestiones o de los desafíos con que se encontraron.

Por ello decidieron hacer una propuesta de innovación docente, dirigida tanto a los profesores como a los alumnos, para contribuir a hacer un uso correcto de las nuevas tecnologías. La paradoja de que los alumnos ‘viven’ en Instagram, Tik Tok, Twitter y Facebook, pero no utilizan la red para nada que no sea entretenimiento y solo buscan en Google, utilizando los primeros resultados (que suelen ser blogs o noticias y reportajes periodísticos), desconociendo buscadores científicos o incluso Google Scholar, nos pareció una oportunidad para alfabetizar digitalmente, pero desde esas posiciones.

Nuestro trabajo, además, se inscribe en un área en continuo crecimiento en el ámbito de la innovación educativa y así hemos encontrado algunos proyectos de innovación docente en otras universidades que tratan de involucrar al alumnado en diversos proyectos de aprendizaje utilizando las TICS, que incluyan también la creación de contenidos (de rigor) o el consumo de estos mismos en Internet. Por ejemplo ReiDoCrea (Universidad de Granada) donde los alumnos elaboran artículos a partir de trabajos de investigación de los alumnos, #RadioEdUBU (Radio Educativa de la Universidad de Burgos) que es una radio mediante podcasts, el proyecto de *Flipped classroom* de la Universidad de las Islas Baleares, el que se centra en el debate como herramienta de aprendizaje en las universidades de Extremadura y Sevilla o el de Caminar la ciudad en la Universidad Politécnica de Cataluña que se basa en compartir interactivamente resultados o trabajos.

Este proyecto, además, responde a las recomendaciones gubernamentales sobre el teletrabajo/virtualización de los diferentes aspectos laborales/docentes tras la Covid-19, así como al horizonte 2030 y a las políticas de la UE en pro de la digitalización y el fomento de las humanidades digitales. Así como al compromiso de la universidad, en este caso la Universidad de Valladolid, con su Vicerrectorado de enseñanza online, y el desarrollo de títulos online por la digitalización, pero se trata de una cuestión en auge, aumentada por los problemas de la pandemia de coronavirus.

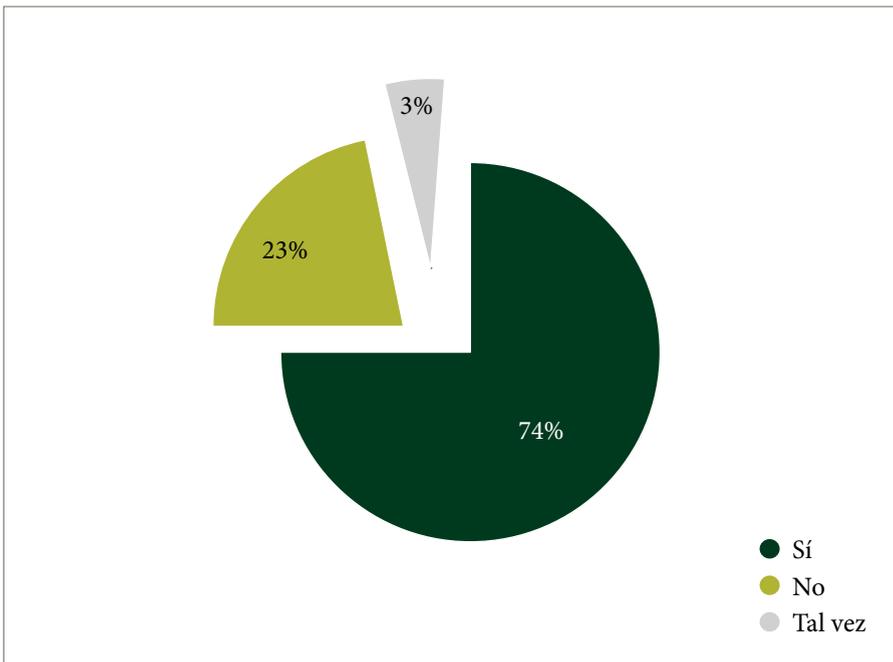
Una de las primeras actividades que hemos hecho ha sido hacer una encuesta a los alumnos para conocer su opinión y el estado de la cuestión entre el alumnado al que se dirige el proyecto, que contó con casi trescientas respuestas (259) por parte de los alumnos de los profesores miembros del PDI.

Las diecisiete preguntas eran:

1. ¿En qué redes sociales estás? Di cuáles (Facebook, Instagram, Twitter, Tik tok...)
2. ¿Cuál es la que más usas?
3. ¿Para qué las usas más, habitualmente?
4. ¿Qué tipo de suscripciones o contenidos sigues?
5. ¿Conoces las redes sociales de algún Museo, Archivo, revista científica, actividad cultural? ¿Podrías indicarnos cuáles?
6. ¿Echas de menos que se usen o se hable de redes sociales en la universidad? (No solo como objeto de estudio, sino que sean parte de los contenidos y de los trabajos)
7. ¿Qué opinas de que los profesores sean activos en redes sociales y las utilicen para las clases? ¿Te gustaría interactuar con ellos?
8. ¿Utilizas Google Scholar o Dialnet para tus trabajos?
9. ¿Utilizas la biblioteca universitaria para hacer los trabajos o buscas online?
10. ¿Utilizas las referencias bibliográficas que te facilitan tus profesores en tu estudio, para hacer los trabajos o eres más de buscar por tu cuenta, online?
11. Cuando buscas online: ¿preguntas a Google y consultas solo los primeros resultados que ofrece?
12. ¿Te parece importante usar fuentes científicas en tus trabajos universitarios?
13. ¿Crees que el profesor debe valorar el uso de estas fuentes en los trabajos?
14. ¿Conoces la normativa APA? ¿Te han explicado en clase cómo se citan las referencias bibliográficas?
15. ¿Citas la bibliografía y fuentes usados en tus trabajos? ¿Te preocupa el plagio y las malas praxis en los trabajos? ¿Solo por Turnitin?

16. Al margen de tener estudios universitarios y de hacer el TFG o TFM, ¿te interesa seguir estudiando y la ciencia o, una vez que termines tu titulación, buscarás empleo?
17. Y, para terminar, además de agradecerte tu participación: ¿te habías parado a pensar sobre las redes sociales y la difusión de la ciencia en Internet?

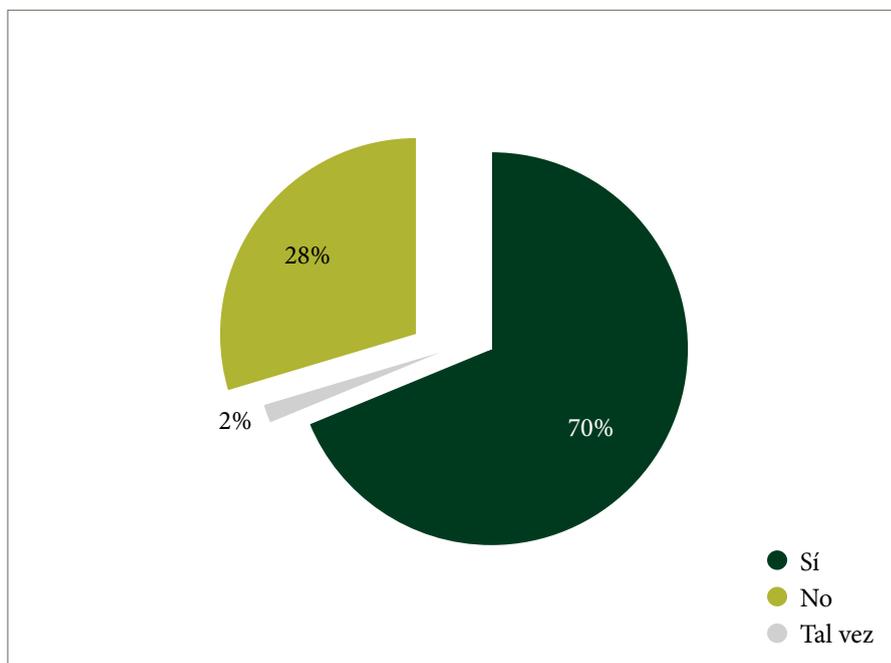
Figura 8.5.1. ¿Echas de menos que se usen o se hable de redes sociales en la universidad? (No solo como objeto de estudio, sino que sean parte de los contenidos y de los trabajos).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Nos llamó la atención que, aunque con un apoyo mayoritario y una preocupación por la falta de uso de redes sociales y de formación sobre ellas en las clases, más de un veinte por ciento no se preocuparon por el tema y algunos fueron muy contrarios a su uso y aplicación, con argumentos muy radicales. Uno de los estudiantes incluso lamentaba que existiera Internet y las redes sociales. También nos pareció muy interesante que algunos consideraran que un aspecto muy positivo para la universidad sería que hubiera interrelación digital entre profesores y alumnos.

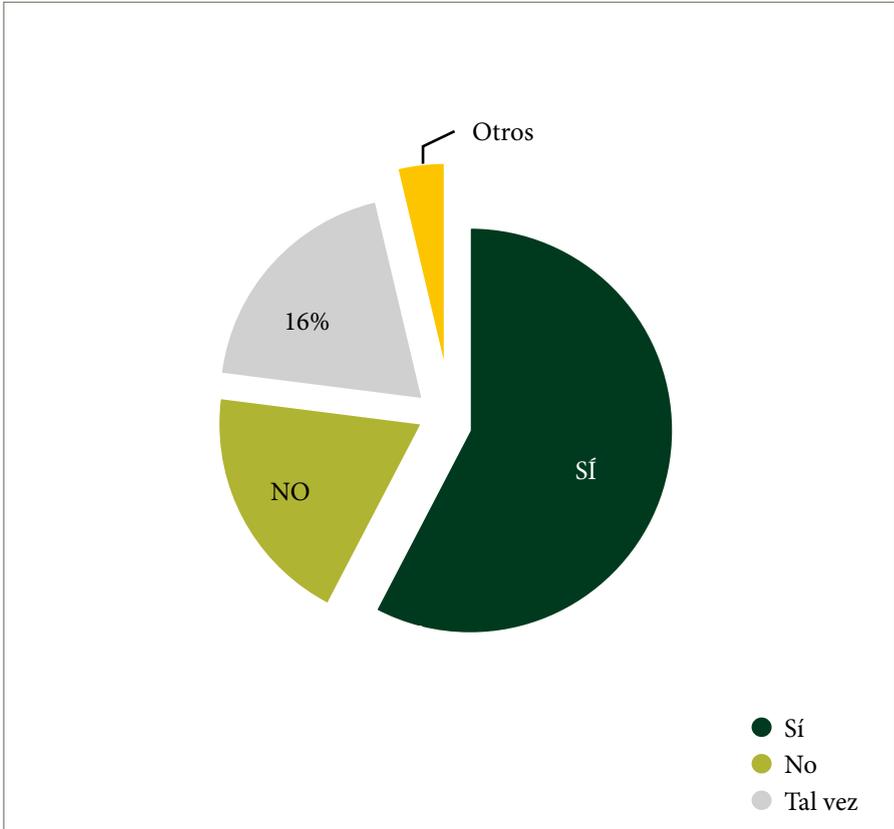
Figura 8.5.2. ¿Crees que el profesor debe valorar el uso de estas fuentes en los trabajos?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

El bloque de preguntas destinado a indagar en su uso de la información científica online para realizar trabajos arrojó cuestiones interesantes. El 30 % de los alumnos afirmaron consultar únicamente Google y solo los primeros resultados y el 27 % aseguraron que les parecía importante utilizar fuentes científicas en sus trabajos pero que no sabían cómo usarlas ni buscarlas. También nos pareció interesante que un 8 % dijeran que les parecía importante pero que no las usaban, lo que nos lleva a pensar que este tipo de alfabetización científica digital es imprescindible. Y que el 26 % dijese no saber ni lo que eran Google Scholar ni Dialnet. También nos hizo reflexionar el hecho de que el 28 % consideraran que no era demasiado necesario (que solo debía valorarse ‘tal vez’) que se usaran fuentes científicas en los trabajos y en las clases y que incluso un 2 % fueran refractarios a esa idea. Cabe señalar, además, que menos de la mitad indican la bibliografía en sus trabajos y que no saben citar, según ellos mismos afirman. Además, casi al 30 % no le preocupa el plagio y tampoco las malas praxis en sus trabajos.

Figura 8.5.3. ¿Te habías parado a pensar sobre las redes sociales y la difusión de la ciencia en Internet?



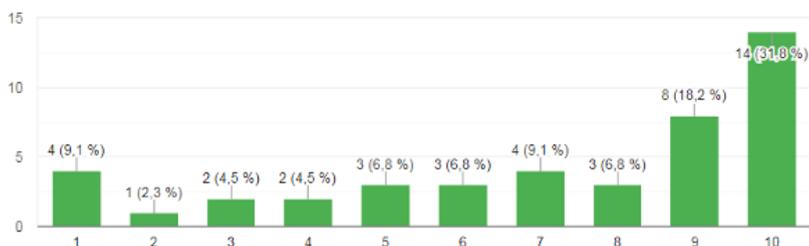
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Para terminar, les preguntamos sobre si habían reflexionado sobre las redes sociales y la difusión de la ciencia y el conocimiento en Internet y más del 26 % no lo habían hecho, porcentaje al que había que sumar un 16 % que apuntaba que quizá lo había hecho pero que no lo aplicaban a la universidad. Todo ello, nos ha llevado a confirmar la necesidad del proyecto y a diseñar diversas aplicaciones y actividades de las TIC en las aulas. La innovación educativa se basa en la interrelación del triángulo: tecnología, metodología docente y comunidad educativa (tanto alumnos como profesores). Y así se ha realizado en las asignaturas, y en particular en las asignaturas sobre historia económica, a las que pertenecen los profesores del proyecto.

Figura 8.5.4. 1) ¿Te gustaba la historia? / 2) Y ahora, tras cursar la asignatura, ¿sientes algún interés por la historia?

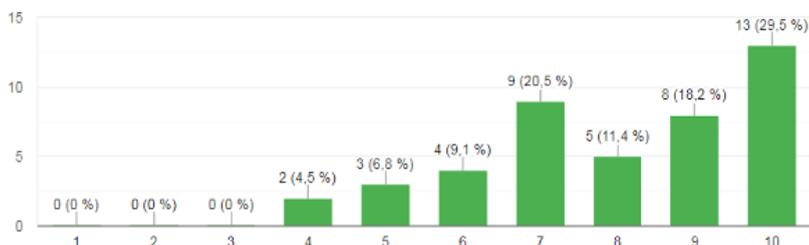
¿Te gustABA la historia?

44 respuestas



Y ahora, tras cursar la asignatura, ¿sientes algún interés por la historia?

44 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

En el curso 2019-2020 realizamos una encuesta final a los alumnos de la asignatura que fue origen del proyecto, Historia Económica de España (Grado en Economía, UVA), que respondieron 44 estudiantes, para saber qué opinaban de la docencia incorporando redes y material audiovisual y con trabajos de evaluación continua basada en las necesidades impuestas por la pandemia. La respuesta fue muy positiva pues un 47,7 % de los alumnos consideraron que habían aprendido (del 1 al 10, siendo el primero nada y el sobresaliente muchísimo), mucho (8), el 18,2 % evaluaron su aprendizaje en un 9 y un 4,5 % en un 10. Solamente un alumno votó en el tramo de poco (4) y el resto (12 alumnos votaron ó 6 (9,1 %) ó 7 (18,2 %)). Cuando se les preguntó por cómo el método de trabajo con TICS influyó en su interés por la asignatura, pues desde el principio afirmaban estar poco interesados por la historia –económica y general- y por encontrarla poco relevante en sus estudios y futuro profesional, es reseñable la positiva evolución señalada por los encuestados. Todo ello nos permite concluir en la necesidad de implementar este tipo de metodología docente y en reafirmar el interés del proyecto.

8.5.3. Biografía

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). 'Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias', *Formación universitaria*, 9(3), pp. 31-38. doi: 10.4067/S0718-50062016000300005
- Bustamante, J. C., Larraz, N., Vicente, E., Carrón, J., Antoñanzas, J. L. y Salavera, C. (2016). 'El uso de las píldoras formativas competenciales como experiencia de innovación docente en el grado de magisterio en educación infantil', *ReiDoCrea*, (5), pp. 223-234
- García-Ramírez, J. M. (2015). 'ReiDoCrea, un proyecto de innovación en la transparencia docente', *ReiDoCrea*, (4), pp. 1-5.
- Urbina, S., Arrabal, M., Conde, M., Ordinas, C. y Rodríguez, S. (2015). 'Flipped classroom a través de videoconferencia. Un proyecto de innovación docente', *Campus Virtuales*, 4(2), pp. 60-65.
- Velasco Molpeceres, A. y Reguero Sánchez, I. (eds.) (2016). *La Historia a través de los mass media. Prensa, cine y moda (siglos XX y XXI)*. Madrid: Creaciones Vincent Gabrielle.

SUPERANDO EL COVID-19 EN LAS AULAS DE HISTORIA ECONÓMICA

SUPERANDO EL COVID-19

EN LAS AULAS DE
HISTORIA ECONÓMICA

Un profesor de universidad tiene grandes retos. Se espera de él que investigue a los más altos niveles científicos y, al mismo tiempo, como docente, prepare a sus estudiantes para las exigencias del mercado laboral. Y, en algún caso, incluso, pueda despertar la vocación de investigación que tanto hace falta en España. Y este libro recoge el trabajo de muchos profesores que realizan esta labor calladamente día a día en sus Universidades.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA