

# Taller de Innovación Docente

Santander, del 5 al 7 de junio de 2013



Dirige: Sociedad de Economía Mundial



ISBN: 978-84-695-7721-9

D.L.: SA-291-2013

TALLER DE INNOVACIÓN DOCENTE

© Autor: Sociedad de Economía Mundial – Daniel Díaz-Fuentes

Editores:

Miguel Ángel Bringas  
Marcos Fernández-Gutiérrez  
Marta Fernández-Redondo  
Julio Revuelta  
Carmen Trueba

Impresión: Tratamiento Gráfico del Documento, S.L.

Avda. de los Castros, s.n.  
39005, Santander  
Tel. 942 20 11 08  
tgd@edicionesTGD.com

ISBN: 978-84-695-7721-9

D.L.: SA-291-2013

# Trabajos presentados

- 1.** Difusión del proyecto OpenCourseWare - Universidad de Cantabria en asignaturas relativas a la economía mundial  
Judith Clifton • Daniel Díaz-Fuentes • Marcos Fernández-Gutiérrez • Julio Revuelta
- 2.** El trabajo autónomo del alumno: una aplicación móvil basada en el condicionamiento operante  
Carmen Trueba • Lorena Remuzgo • Vanesa Jordá
- 3.** Cobertura de riesgos en el mercado de divisas. Ejercicios reales de cobertura en los mercados de futuros y acciones  
Fernando Alonso Guinea
- 4.** Comercio internacional: B-learning & E-learning  
Carmen María Llorca Rodríguez • Amalia Cristina Casas Jurado • Rosa María García Fernández • José Luis Sáez Lozano
- 5.** Efectos del arancel en equilibrio general: el caso de un país pequeño. Análisis gráfico con PPT  
Juan A. Sanchis Llopis • Amparo Sanchis Llopis
- 6.** Análisis económico aplicado mediante técnicas de aprendizaje cooperativo  
Judith Clifton • Daniel Díaz-Fuentes • Marcos Fernández-Gutiérrez • Julio Revuelta
- 7.** Aprendizaje colaborativo en grupos masificados: el uso de la Wiki en Sistema Económico Mundial  
Raúl de Arriba Bueno • María Cruz García Sanchis
- 8.** El Plan de Acción Tutorial en la Universidad: seguimiento del PAT de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC y su función como plataforma educativa integral dentro del EEES  
Fernando de Llano-Paz • Marta Fernández-Redondo
- 9.** Estrategia docente para ilustrar cómo por medio de una función de producción se puede dar respuesta a cómo decisiones de internacionalización y/o innovación de las empresas obtienen rendimiento en términos de productividad  
Juan A. Máñez Castillejo • María E. Rochina Barrachina • Juan A. Sanchis Llopis
- 10.** Historia Monetaria, pasado y presente: aprendizaje a través de los Ensayos  
Pilar Nogues-Marco
- 11.** Puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa en Historia Económica  
Montserrat Álvarez Martín • Pedro Pablo Ortúñez Goicolea
- 12.** Análisis de la utilización de producciones cinematográficas para la docencia de Historia Económica. Resultados de la implementación del EEES  
Mauricio Matus López • Paula Rodríguez Modroño

- 
- 13.** La pobreza y la riqueza de las naciones. Perspectiva histórica del desarrollo económico mundial  
Elena Catalán Martínez
  - 14.** Historia del crecimiento económico: una propuesta de recursos didácticos  
Miguel Ángel Bringas Gutiérrez • Elena Catalán Martínez
  - 15.** Problemas financieros e hiperinflación: el uso de las TICs en la enseñanza de la historia económica, ventajas y limitaciones  
M<sup>a</sup> Ángeles Pons Brias
  - 16.** Twitter, una herramienta auxiliar para la docencia de Historia Económica  
Misael Arturo López Zapico • Julio Tascón Fernández
  - 17.** Taller de innovación docente para la impartición de la asignatura “Entorno económico mundial y nacional”  
María del Carmen Pérez González • Miguel Blanco Canto
  - 18.** Estudio de las políticas contra la pobreza y la exclusión: el papel de los talleres interactivos en los estudios oficiales de Master  
Isabel Novo-Corti
  - 19.** Adaptación al EEES: experiencias desde la asignatura "Macroeconomía IV: Economía Internacional"  
Adolfo Maza • María Hierro
  - 20.** Aplicaciones del análisis microeconómico en la economía del transporte en los planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior  
Rubén Sainz González • Ramón Núñez Sánchez • Soraya Hidalgo Gallego
  - 21.** La formación transversal en el Espacio Europeo de Educación Superior: experiencias de innovación docente en el ámbito universitario  
Noelia González Prieto • Marta Pascual Sáez
  - 22.** Advancing social responsibility and innovation in a Spanish public university: the case of the Inditex Chair of Social Responsibility at the University of A Coruña  
Ana Felgueiras • Marta Rey-García
  - 23.** Economía y Administración de Empresas para ingenieros  
Ainoa Quiñones Montellano • Saúl Torres Ortega • Rubén Diego Carrera

**Difusión del proyecto OpenCourseWare - Universidad de Cantabria en asignaturas relativas a la economía mundial**

**Diffusion of the OpenCourseWare – University of Cantabria Project in subjects related to the world economy**

Judith Clifton

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
judith.clifton@unican.es

Daniel Díaz-Fuentes

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
daniel.diaz@unican.es

Marcos Fernández-Gutiérrez

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
marcos.fernandez@unican.es

Julio Revuelta

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
julio.revuelta@unican.es

**Resumen**

El proyecto OpenCourseWare fue lanzado por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en el año 2002 al publicar en internet de forma gratuita los materiales docentes de algunas asignaturas de educación superior impartidas en la institución. Con ello, aprovechando la globalización de las redes de información, se hacía más fácil y rápida la difusión del conocimiento a nivel mundial. De forma progresiva, en poco más de una década, universidades de todos los continentes se sumaron a la iniciativa incrementando exponencialmente el número de materias y conocimiento difundidos a través de esta iniciativa. En esta ponencia se analiza el impacto de la difusión a través del proyecto OpenCourseWare de las asignaturas impartidas en la Universidad de Cantabria relacionadas con la economía mundial.

**Key words:** Open Education, OpenCourseWare, Virtual platforms

**Palabras clave:** Educación abierta, OpenCourseWare, Plataformas virtuales

**Clasificación JEL:** A22, F00

## Introducción

El proyecto OpenCourseWare (OCW) fue presentado por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en abril de 2001 (Morillo, Sebastián y Casado 2011) y puesto en marcha progresivamente desde entonces, como fruto de la inquietud de la institución por promover el conocimiento y para aumentar su prestigio como generadora y difusora del mismo. En septiembre de 2002 ya contaba con más de 50 cursos virtuales disponibles en abierto para el público (Valverde 2010). Desde entonces, en poco más de una década, la iniciativa se ha extendido a nivel mundial de forma exponencial, incorporando a múltiples universidades de diversos continentes y englobando miles de asignaturas de todas las ramas de conocimiento (Carson 2009; Johansen y Wiley 2011).

La educación abierta supone un cambio de paradigma en cuanto a la difusión del conocimiento, al disminuir el coste de transmisión de la información, acelerar el proceso y facilitar su personalización según las necesidades de los demandantes. En este sentido el proyecto OCW surge de las instituciones de educación superior con el fin de acercar al público global su oferta académica a través de internet, además de ayudar a los profesores a mejorar su labor mediante la comparación con otros materiales y prácticas docentes y, en definitiva, mejorar y acelerar el proceso de difusión del conocimiento al nivel de la educación superior. Por ello el público al que se destina no se limita únicamente a los estudiantes o los docentes sino que el carácter abierto y gratuito de la iniciativa incluye a cualquier persona con inquietudes por los conocimientos incorporados en los cursos adscritos (Pernías y Marco 2007).

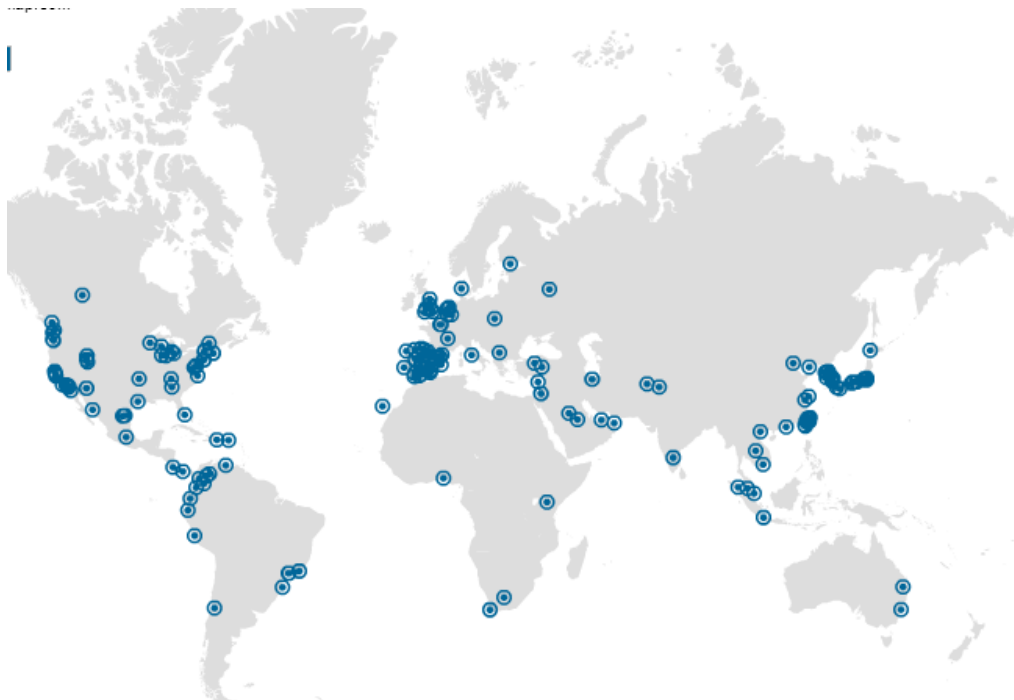
El objetivo de la presente comunicación es analizar el impacto de la inclusión en el proyecto OpenCourseWare de la Universidad de Cantabria de algunas asignaturas relacionadas con la economía mundial. Estas asignaturas son Desarrollo Económico, Economía Mundial, Organización Económica Internacional y Economía de los Servicios Públicos e Innovación.

En adelante la ponencia queda estructurada como sigue. En el siguiente apartado se expone el proceso de difusión y crecimiento del proyecto OCW, tanto a nivel global como nacional, haciendo especial referencia al caso de la Universidad de Cantabria. Tras este apartado se dedica un epígrafe al análisis del caso, en términos cualitativos y cuantitativos, de la asignatura Economía Mundial del Grado de Economía de la Universidad de Cantabria.

## 1. La difusión del proyecto OCW

Como habíamos comentado, desde que se puso en funcionamiento el proyecto OCW por parte del MIT a inicios de la década pasada este se ha expandido rápidamente por todo el mundo. Ante la difusión del proyecto en 2005 se fundó el OpenCourseWare Consortium que engloba y coordina a las universidades participantes en la iniciativa. Actualmente el proyecto se ha implantado en cientos de universidades de 47 países a lo largo de los cinco continentes, como muestra el siguiente mapa:

**Mapa 1.** Participación en el proyecto OCW



Fuente: OpenCourseWare Consortium

España es uno de los países líderes a nivel mundial en la inclusión de contenidos en OCW. De hecho es el primer país europeo en este aspecto. En total 33 universidades españolas participan en esta iniciativa, si bien hay una alta variación en el grado de intensidad en la participación, al haber universidades con decenas de asignaturas en OCW mientras que otras aún se encuentran en una fase inicial de su participación en el proyecto incorporando únicamente unas pocas asignaturas como paso inicial. En el caso español una de las características es que gran parte de la coordinación y empuje en la difusión del proyecto ha partido de la plataforma OCW Universia, que no solo engloba las iniciativas españolas en este campo sino que también incluye las latinoamericanas, en concreto hasta ahora las provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela

Dentro de la difusión en España del proyecto OCW, la Universidad de Cantabria, ofrece desde 2008 asignaturas a través de su portal OCW. Actualmente se encuentran disponibles decenas de asignaturas clasificadas en cinco áreas de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura). En concreto en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas hay 32 asignaturas. Las dos primeras se incluyeron en 2008, otras tres en 2009, siete más en 2010, quince nuevas en 2011, dos en 2012 y hasta el momento tres en 2013. De estas asignaturas, las directamente relacionadas con la economía mundial incluidas en el OCW de la Universidad de Cantabria son Economía Mundial, que fue pionera en este sentido al incorporarse en 2008 en la primera convocatoria del proyecto OCW realizada por la propia universidad; Organización Económica Internacional, que entró en 2010; Desarrollo Económico, que lo hizo un año después; y Economía de los Servicios Públicos e Innovación, que se ha incorporado en 2013.

## **2. Análisis del caso: Economía Mundial (Grado de Economía de la Universidad de Cantabria)**

Como se ha señalado anteriormente la asignatura Economía Mundial, perteneciente al Grado de Economía de la Universidad de Cantabria, se incluyó en el proyecto OCW en la primera convocatoria realizada por la universidad en el año 2008 siendo una de las dos únicas asignaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas en incorporarse ese año.

El objetivo de los docentes al incluir los materiales de la asignatura en el portal OCW era doble. Por una parte, se quería ampliar la difusión del conocimiento sobre la materia más allá de los alumnos matriculados en la asignatura, facilitando con el carácter abierto y gratuito de los materiales la consecución de este objetivo. Por otra parte, se pretendía sustituir parcialmente el aula virtual, de carácter cerrado, por el portal OCW para la provisión de materiales docentes a los alumnos. Utilizando OCW para las cuestiones más generalistas y el aula virtual para ciertos casos concretos (materiales que no se pudieran ofrecer en abierto, otros dirigidos a grupos de alumnos relacionados con sus trabajos de investigación o cuestiones relativas a las calificaciones).

Como se observa en el Gráfico 1, ambos objetivos se han podido cumplir. Se ve que los meses del primer cuatrimestre, cuando se imparte la asignatura, son, en general, cuando se reciben más visitas a la página web de la asignatura en OCW. Siendo las visitas de los alumnos las que explican el diferencial respecto al resto del año. No obstante, también se observa como durante todo el periodo estudiado hay un continuo de consultas a la página web, lo que indica que también hay interés en los contenidos de la asignatura más allá de los alumnos de la misma. De hecho, ese interés sobrepasa nuestras fronteras nacionales, Tabla 1. Si bien es cierto que la mayor parte de las consultas se realiza en España (66% del total), también una proporción significativa proviene de América Latina (29%), dada la cercanía cultural y el idioma común. El 5% restante se debe a visitas de Lituania, Alemania, Irlanda, Portugal, Estados Unidos, Italia y el Reino Unido. Finalmente, cabe señalar que los contenidos más visitados fueron los relativos a los materiales de clase. A



estos les siguieron, a gran distancia, el programa de la asignatura, las lecturas obligatorias y las prácticas.

**Figura 1.** Número de visitas a la página web de la asignatura en OCW



Fuente: CeFoNT Universidad de Cantabria

**Tabla 1.** Visitas a la página web de la asignatura en OCW por país (10 primeros países)

<b>País</b>	<b>Visitas</b>
España	2039
Colombia	198
México	171
Perú	171
Chile	90
Argentina	72
Ecuador	63
Lituania	45
Brasil	36
Alemania	27

Fuente: CeFoNT Universidad de Cantabria

## Referencias bibliográficas

- Carson, S. (2009): "The unwalled garden: growth of the OpenCourseWare Consortium, 2001-2008", *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 24 (1), 23-29.
- Johansen, J. y Wiley, D. (2011): "A sustainable model for OpenCourseWare development", *Educational Technology Research and Development*, 59, 369-382.
- Morillo, M. C., Sebastián, L. y Casado, M. L. (2011): "Diseño para el conocimiento reglado de acceso libre a través de internet", *ARBOR*, 187, 177-182.
- Pernías, P. y Marco, M. (2007): "Motivación y valor del proyecto OpenCourseWare: La universidad del siglo XXI", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1), 48-57.
- Valverde, J. (2010): "El movimiento de educación abierta y la educación expandida", *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180.

**El trabajo autónomo del alumno:  
una aplicación móvil basada en el condicionamiento operante**

**Student's autonomous work:  
a mobile application based on operant conditioning**

Carmen Trueba  
Universidad de Cantabria  
truebac@unican.es

Lorena Remuzgo  
Universidad de Cantabria  
remuzgol@unican.es

Vanesa Jordá  
Universidad de Cantabria  
jordav@unican.es

**Resumen**

En este trabajo se propone el diseño de una herramienta móvil basada en el condicionamiento operante. El condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje que persigue el desarrollo de nuevas conductas en el alumno por medio de incentivos (Skinner, 1938 y 1974). La herramienta móvil se desarrolla en base a un framework específico para este tipo de aprendizaje. Mediante esta aplicación se pretende ayudar al alumno a desarrollar las competencias que corresponden al trabajo autónomo que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, proporcionándole una guía que le permita planificar y aprovechar de manera más eficiente su aprendizaje. Adicionalmente, esta herramienta puede proporcionar información estadística relevante al docente.

**Key words:** European Higher Education Area, competences, autonomous work, operant conditioning, Information and Communication Technologies.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, trabajo autónomo, condicionamiento operante, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**Clasificación JEL:** A22, O52.

## Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza se basaba en la transmisión de conocimientos del profesor hacia los alumnos. Con la Declaración de Bolonia (1999), punto de partida oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se incorporan los conceptos de formación en competencias y la participación de los alumnos en la organización del espacio común de educación superior.

Es por ello que, el modelo de educación tradicional parece haberse quedado obsoleto, siendo necesario dejar paso a nuevas metodologías docentes que otorguen un mayor protagonismo al estudiante, potenciando la construcción de conocimiento por parte del alumno a partir de los conocimientos adquiridos en otros contextos.

Tomando como eje de este estudio el trabajo autónomo del alumno, nos basamos en el concepto de condicionamiento operante introducido por uno de los referentes de la historia de la psicología del siglo pasado, Burrhus Frederic Skinner. Según este enfoque, la mejor forma de entender la conducta es la búsqueda de las causas y consecuencias de cada acción. Así, teniendo en cuenta el abanico de posibilidades que ofrece el uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente<sup>1</sup>, el objetivo de este trabajo es proponer una aplicación móvil<sup>2</sup>, basada en el enfoque del condicionamiento operante, que facilite a los estudiantes el aprendizaje continuo a partir del desarrollo de competencias.

La estructura de este trabajo es la siguiente. Tras esta introducción, se muestra la importancia que el Espacio Europeo de Educación Superior otorga al trabajo autónomo del alumno. Seguidamente, se describe la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje. En la tercera sección, se detalla la propuesta de aplicación móvil, así como su implementación. Finalmente, se exponen las conclusiones obtenidas en el estudio.

### 1. El trabajo autónomo del alumno como pilar fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior

El EEES<sup>3</sup> tiene por objetivo el cambio de la enseñanza superior en Europa a largo plazo, formando graduados mejor preparados cuya incorporación al mercado laboral europeo sea más sencilla.

El primer paso para el desarrollo del EEES tuvo lugar el 25 de mayo de 1998 con la Declaración de la Sorbona que firmaron los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Un año después, la Declaración de Bolonia es firmada por 30 Estados europeos: países de la UE, países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa.

Con la Declaración de Bolonia<sup>4</sup> se pretende sentar las bases para la creación de un EEES que fomente la calidad, la diversidad, la movilidad y la competitividad. Para

<sup>1</sup> Cabe destacar que en este trabajo la tecnología no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir una metodología docente eficiente.

<sup>2</sup> La aplicación propuesta está basada en el *framework* desarrollado por Alonso (2012).

<sup>3</sup> Para más información, ver EEES (2008).

ello, se crea un sistema de créditos como el ECTS (European Credit Transfer System)<sup>5</sup> estructurado en dos ciclos: uno de formación profesional y otro de máster y doctorado. Asimismo, se introduce el Suplemento Europeo al Título (SET) para hacer las titulaciones comparables (Real Decreto 1044/2003)<sup>6</sup>. Por otro lado, se establecen los criterios y directrices necesarios para garantizar la calidad en el EEES y promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades e instituciones europeas de enseñanza superior.

Las competencias adquieren gran protagonismo dentro del EEES. Así, según la Declaración de Bolonia se deben ofrecer a los estudiantes las estrategias y conocimientos necesarios para el aprendizaje y desarrollo de las mismas. Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan al alumno para realizar determinadas tareas en distintos contextos. Concretamente, se clasifican en competencias transversales o generales y en competencias específicas. Las primeras son compartidas por todas las materias mientras que las segundas son propias de cada una de las disciplinas.

De este modo, para promover dicho aprendizaje continuo por parte del estudiante es necesario adaptar las metodologías docentes al aprendizaje por competencias. Para ello, es necesario proporcionar tanto una atención tutorial personalizada como los materiales y recursos precisos para el aprendizaje autónomo del alumno. Asimismo, para conseguir que la evaluación de las competencias incida sobre el aprendizaje de los estudiantes es necesario que ésta sea continua. Sin embargo, dado el gran número de alumnos matriculados en las distintas titulaciones, y a pesar de que se encuentren divididos en grupos, la evaluación continua resulta una “odisea” para el profesor. Así, en este trabajo se propone una evaluación llevada a cabo en un entorno virtual que proporcione al alumno el *feedback* que necesita para un aprendizaje continuo y completo.

## 2. Influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje

Bajo este nuevo paradigma educativo, las TIC emergen como elementos esenciales proporcionando herramientas más potentes y versátiles, las cuales presentan un amplio abanico de oportunidades como son el acceso a información variada, potenciación de las relaciones sociales, creatividad, comunicación y cooperación, así como otras ventajas relacionadas con una mayor flexibilidad en la adquisición de conocimientos (Martínez y Prendes, 2004). Asimismo, los alumnos se muestran más motivados dado que el uso de las nuevas tecnologías infunde un mayor compromiso con la tarea de aprendizaje, potencia el interés del estudiante y aumenta su confianza (Cox, 1997; 1999).

<sup>4</sup> Los países firmantes de la Declaración de Bolonia, y por tanto miembros del EEES son: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza (1999); Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía (2001); Albania, Andorra, Bosnia Herzegovina, Macedonia, Rusia, Serbia y Vaticano (2003); Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania (2005); Montenegro (2007).

<sup>5</sup> Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo efectivo del estudiante.

<sup>6</sup> En esta línea, el proyecto *Tuning* tiene por objetivo sintonizar las estructuras educativas de Europa.

Se evidencia, por tanto, que una guía eficaz en la introducción de las nuevas tecnologías a los alumnos resulta esencial para el éxito de las mismas. De hecho, el punto de partida para potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza es despertar el interés tanto del alumno como del profesorado. Cabe destacar que el rol del docente cambia completamente bajo este nuevo enfoque que las nuevas tecnologías nos ofrecen. Si bien, en el pasado, éstos se caracterizaban por ser la fuente del conocimiento, bajo este nuevo paradigma su función principal es la de ejercer de orientador para los alumnos en la búsqueda de información y uso de recursos, de modo que les permitan adquirir por sí mismos nuevas destrezas y habilidades (Salinas, 1998).

Las iniciativas pioneras en este campo, en la década de los setenta, tuvieron un reducido éxito, lo que despertó el interés de los académicos (Berman, 1981). Desde ese momento se han llevado a cabo numerosos trabajos, entre los que destacamos el de Baleo y Cantón (2009) que realizan una revisión de los estudios sobre la implementación de las nuevas tecnologías en la educación superior. Estos autores establecen numerosas ventajas, como son las posibilidades de *feedback* alumno-profesor, la potenciación de la autonomía personal o la optimización de la organización de las actividades docentes e investigadoras, entre otras.

De hecho, las TIC han sido uno de los principales factores de cambio en las universidades (Lopez de la Madrid, 2007), propiciando la aparición de diversos esquemas organizacionales (Adell, 1997) que van más allá de la clásica distinción entre enseñanza presencial y a distancia. La presencia de las TIC en las universidades españolas se ha ido incrementado a lo largo del tiempo, hasta el punto en que en 2007 el 93 por ciento de ellas ofertaba un plan de enseñanza virtual (Uceda y Barro, 2007).

Sin embargo, el profesorado es un factor decisivo en el éxito de estos programas, el cual generalmente se muestra reacio a los cambios y “sólo cambiarán si pueden ver claramente los beneficios del cambio y las desventajas de no cambiar” (Bates, 2001; 126). La implementación de este proceso supone un cambio sumamente complejo para el profesorado ya que requiere profundas modificaciones en distintas dimensiones: en el material, en las estrategias y en las creencias de los docentes (Fullan, 1982). Como se avanzaba anteriormente, es un hecho prácticamente consensuado, que el papel del profesor se traslada desde la transmisión de información a orientador en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos (Pérez i Garcías, 2002; Salinas, 1999).

### **3. Propuesta de aplicación**

La filosofía de la herramienta que se propone en este trabajo se basa en el concepto de condicionamiento operante.

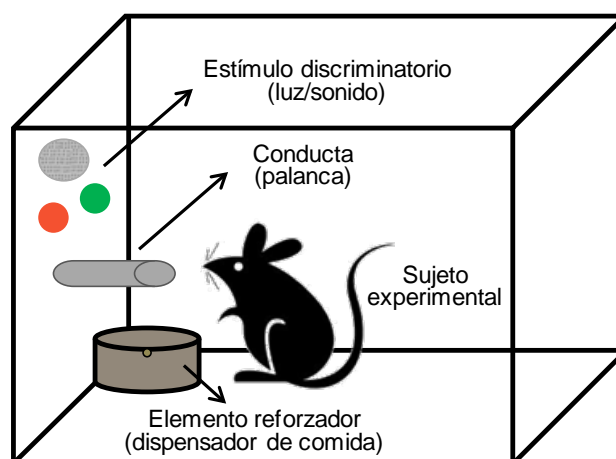
El principal exponente de la teoría conductista del condicionamiento operante fue Skinner (1938). Se trata de una forma de aprendizaje basada en el refuerzo o debilitación de una respuesta voluntaria, condicionado por la obtención de consecuencias positivas o negativas (Skinner, 1938).

En otras palabras, podemos referirnos al mecanismo del condicionamiento operante como que una respuesta tiende a repetirse si provoca un acontecimiento reforzante

para el organismo (Skinner, 1970). Dado que los comportamientos se fortalecen/debilitan por sus consecuencias, se denominaron reforzadores positivos o negativos<sup>7</sup> (Skinner, 1974).

En los experimentos operantes realizados por Skinner (ver Figura 1) el sujeto experimental presiona la palanca (conducta) porque espera que caiga alimento cuando así lo haga (elemento reforzador). De esta manera, un reforzador positivo puede fortalecer cualquier comportamiento que lo produzca (Skinner, 1974).

**Figura 1. Caja de Skinner<sup>8</sup>**



Fuente: elaboración propia.

Los reforzadores utilizados por las instituciones educativas son bien conocidos por todos: consisten en buenas notas, diplomas o medallas (Skinner, 1970). El problema de este tipo de reforzador está asociado al momento en que son transmitidos al alumno. Los indicadores automáticos de la conducta supondrían una ventaja para ayudar a reforzar en el momento adecuado, consiguiendo un *feedback* inmediato entre el profesor y el alumno. Por tanto, el condicionamiento depende de la proximidad temporal del reforzamiento, además de otros muchos factores (Skinner, 1970).

### **3.1 Implementación de la aplicación**

La aplicación que se plantea podrá ejecutarse en dispositivos móviles y tablets, con un acceso directo desde la pantalla principal (Ver Captura 1, Figura 2).

En la pantalla principal de la propia aplicación<sup>9</sup>, se mostrarán las distintas opciones que tiene el alumno para un aprovechamiento eficiente de su trabajo autónomo: resumen de contenidos, tareas pendientes y progreso del trabajo (Ver Captura 2, Figura 2).

<sup>7</sup> El sistema que se plantea en este trabajo se basa únicamente en la utilización de refuerzos positivos.

<sup>8</sup> Para Skinner, pueden considerarse similares los procesos de aprendizaje de un niño y de una rata: primero se genera una conducta que se desea establecer en el sujeto y posteriormente se recompensa o refuerza dicha conducta. De esta manera, el organismo "aprende" qué conductas han sido recompensadas (Skinner, 1970).

<sup>9</sup> El acceso se realiza con el nombre de usuario (dirección de correo electrónico).

Figura 2. Capturas de pantalla

Captura 1



Captura 2



Captura 3



Captura 4



Captura 5



Captura 6



Fuente: elaboración propia



Como se puede observar, las opciones de “contenidos” (Ver Captura 3, Figura 2) y “progreso” son de una sola dirección (aplicación→alumno), mientras que las “tareas pendientes” implican una comunicación bidireccional, es decir, una interacción con la aplicación. De esta manera, los alumnos reciben un *feedback*, como si se tratara de una evaluación del propio profesor.

Con el objetivo de que sea un aprendizaje continuo, a ritmo de los contenidos impartidos en las clases presenciales, los alumnos dispondrán de un tiempo acotado para la resolución de las tareas propuestas, disponiendo de una fecha y hora de inicio/fin de las tareas planteadas<sup>10</sup> (Ver Captura 4, Figura 2).

La dinámica de las tareas es la siguiente: el sistema plantea una tarea relacionada con los contenidos en curso (de acuerdo al punto del programa en que se encuentre la clase teórica), el alumno la resuelve en el tiempo que necesite (siempre que no exceda la fecha límite especificada para la misma), y vuelca el resultado en la aplicación. En este momento, de manera automática, el sistema indica si la tarea ha sido completada de manera satisfactoria (Ver Captura 5, Figura 2).

Asimismo, con la idea de motivar a aquel alumno que no haya logrado superar la tarea propuesta, el sistema permite repetir una tarea similar –siempre dentro del tiempo establecido para la realización de la misma– que evalúe los mismos contenidos.

Cada cierto tiempo, la aplicación proporciona una estadística con el grado de alcance de los objetivos planteados (Ver Captura 6, Figura 2).

Asimismo, la aplicación está programada para que mediante un mensaje en un pop-up proporcione la siguiente información (en cualquier momento, si así lo permite el usuario del sistema): nueva tarea, tarea a punto de finalizar, tarea finalizada, estadística disponible, etc.

#### **4. Conclusiones**

En este trabajo se ha presentado una propuesta de aplicación móvil, basada en el concepto de condicionamiento operante, cuyo objetivo es reforzar el trabajo autónomo del estudiante.

Tras esta primera propuesta, la idea es seguir trabajando en el desarrollo de la misma. Una vez que se implemente y se encuentre disponible la primera versión de esta aplicación, se realizará un proyecto piloto con un grupo de alumnos en una asignatura concreta.

Adicionalmente, es posible incorporar a esta herramienta un gestor de información, que proporcione datos estadísticos relevantes al docente.

<sup>10</sup> Por defecto cada tarea estará disponible desde las 00:00 horas de la fecha de inicio hasta las 23:59 de la fecha de fin.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información", *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Alonso, F. (2012): *Framework para el desarrollo de aplicaciones móviles basadas en sistemas de recompensa*, Proyecto fin de carrera Ingeniería Informática, Facultad de Ciencias (Universidad de Cantabria).
- Bates, T. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*, GEDISA Editorial, Barcelona.
- Berman, P. (1981): "Toward an implementation paradigm", in R. Lehming & M. Kane (Eds) *Improving Schools: using what we know*, Sage, Beverly Hills.
- Baleo, R. y Cantón, I. (2009): Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-12.
- Cox, M.J. (1997): *The effects of Information Technology on Students Motivation. Final Report*. Coventry: National Council for Educational Technology.
- (1999): "Motivating pupils through the use of ICT". in Leask, M. & Pachler, N. (Eds.) *Learning to Teach using ICT in the Secondary School*. Routledge, London, 19-35
- EEES (2008): Desarrollo cronológico. Fecha de consulta: 10 de abril de 2013. Disponible en <http://www.eees.es/>.
- Fullan, M. (1982): "Research into educational innovation", in H. Gray (Ed.) *Management of Educational Institutions*, McGraw-Hill, New York, 245-261.
- López de la Madrid, M.C. (2007): "Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso", *Apertura*, 7, 63-81.
- Martínez F. y Prendes, M.P. (2004): *Nuevas tecnologías y educación*, Pearson, Madrid.
- Pérez i Garcías, A. (2002): "Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior". En: J. Salinas; A. Batista (coord.). *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital*, Imprenta Universitaria, Universidad de Panamá.
- Salinas, J. (1998): "Redes y Educación: Tendencias en educación flexible y a distancia". En Pérez,R. Y otros: *Educación y tecnologías de la educación*. II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación, Oviedo, 141-151.
- (1999): "El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". Actas del I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Skinner, B. F. (1938): *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- (1970): *Science and Human Behaviour*, The MacMillan Company, Nueva York.
- (1974): *About behaviourism*, Alfred A. Knopf, Nueva York.

Uceda J. y Barro, S. (2007): *Las TIC en el sistema universitario español*. UNIVERSITIC 2009, CRUE, Madrid. Fecha de consulta: 15 de enero de 2011.  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/UnlvERSITIC\\_2009.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/UnlvERSITIC_2009.pdf)

## Cobertura de riesgos en el mercado de divisas

### Ejercicios reales de cobertura en los mercados de futuros y opciones

Fernando Alonso Guinea  
Departamento de Economía Aplicada I (Economía Internacional y Desarrollo),  
Universidad Complutense de Madrid.  
falonsog@ucm.es

**Clasificación JEL:** F30; I22

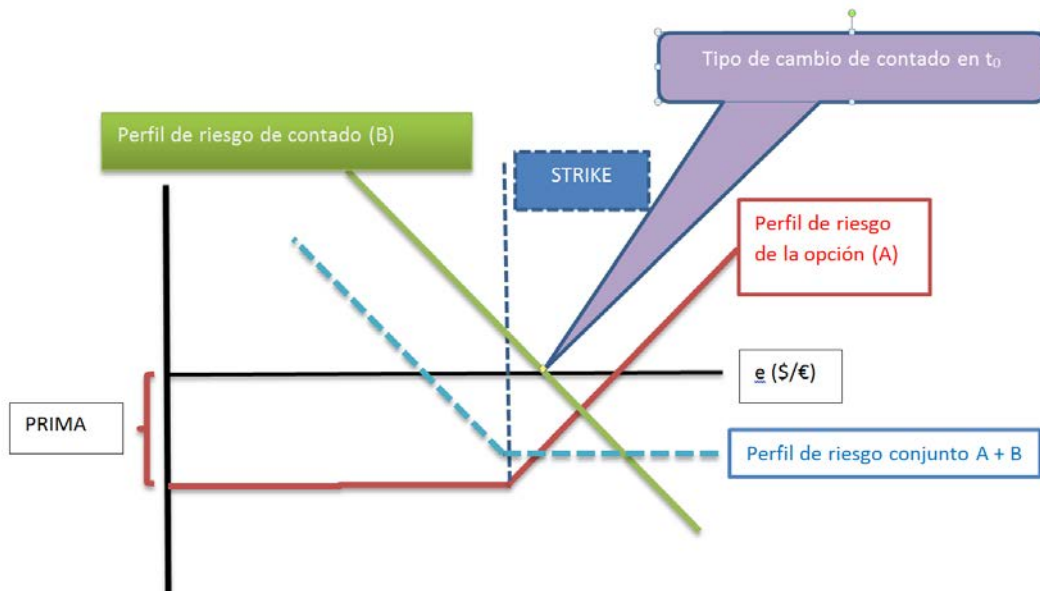
En el proceso para realizar una exportación, realizamos la oferta comercial, diseñando una estrategia en la que exponemos la fiabilidad de la empresa, el catálogo del producto y las condiciones para realizar un pedido. A continuación el comprador establece los términos en los que está interesado y pasamos a negociar precios y cláusulas Incoterm. Una vez alcanzado el acuerdo se recibe la orden de pedido. Este es el momento en el que tenemos que cubrir nuestra posición de contado. Hemos hecho una oferta comercial en la que a partir del escandallo de exportación hemos transmitido a precios las cuantía en coste de nuestros inputs, mano de obra, margen de beneficio, transporte, seguro, y cuanto otros pagos tengamos que realizar en la operación hasta llegar al punto que nos determine la cláusula Incoterm. Este será el momento  $t_0$  en el que tendremos que cubrir el tipo de cambio con el que hemos hecho nuestra oferta comercial. Como hemos dicho anteriormente, las operaciones de comercio internacional suelen conceder una financiación suficiente al importador, para facilitar la venta del producto, permitir que se pague una vez se ha recibido la mercancía, e incluso en algunos casos, si el periodo de gracia es suficientemente largo, permitir el reembolso mediante la venta de la mercancía al importador en la operación global antes de pagar al importador<sup>1</sup>. Tanto el exportador como el importador tendrán una estrategia opuesta en su gestión del riesgo de divisas. Un exportador irá largo en dólares o corto en euros, mientras un importador irá corto en dólares o largo en euros. Esto quiere decir que el exportador puede soportar su propio riesgo en divisas vinculado a la volatilidad del tipo de cambio de la moneda con la suya propia durante el tiempo que concede de financiación al importador, o puede asegurarlo mediante un contrato de “seguro de cambio” o gestionar su propio riesgo en los mercados de derivados teniendo como garantía el subyacente en dólares/euros que gestione la operación. Estas coberturas no son necesarias en las operaciones de comercio intracomunitarias. El problema asociado a solicitar en un banco un “seguro de cambio” es que la comisión que cobran suele ser alta

<sup>1</sup> Esta es la estrategia seguida por las grandes superficies como Alcampo o Carrefour con sus proveedores, lo que les proporciona importantes ingresos por gestión de tesorería.

(puede llegar en ocasiones al 5% de la operación) cargando gran parte de la comisión en un tipo de cambio muy desfavorable para la operación. Lo que propongo desde esta situación a los alumnos es la gestión de su propio riesgo en divisas a través de la cobertura en el mercado de futuros y opciones.

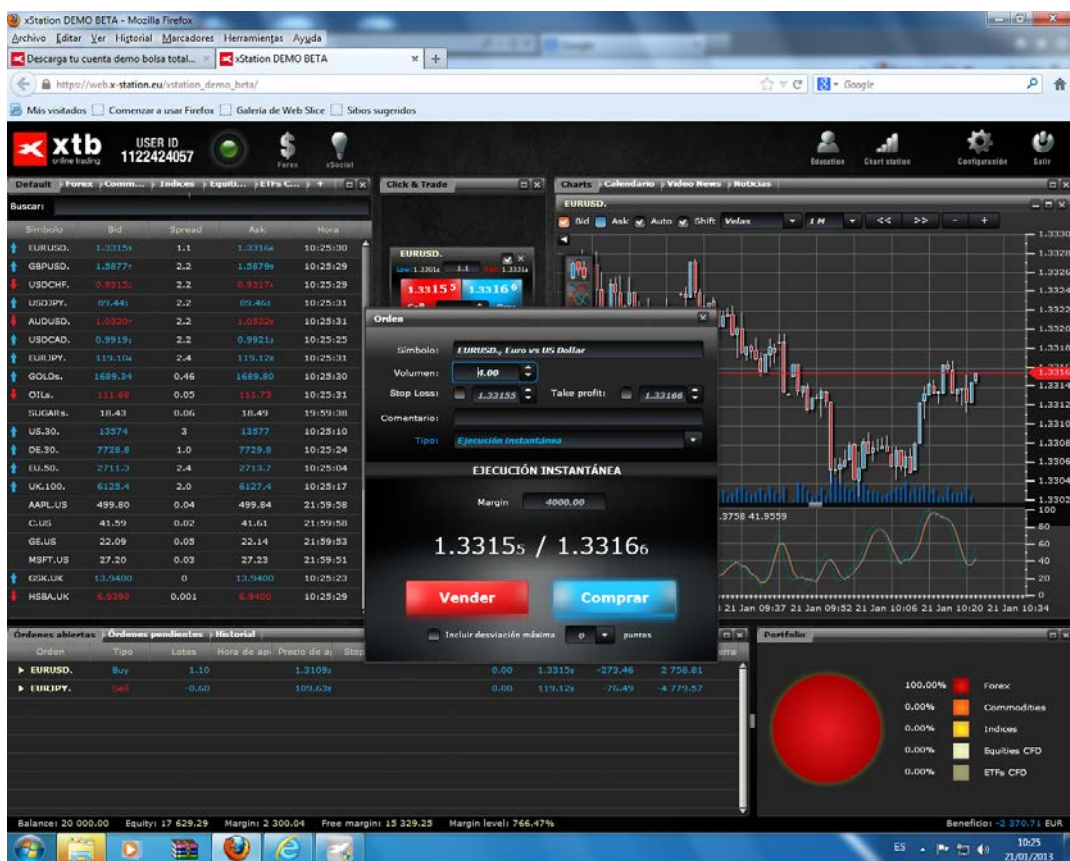
Antes de proceder a cubrir su posición de contado, les hago una amplia introducción del mercado de divisas y su funcionamiento. Todos los problemas vinculados a la convertibilidad de las divisas y la existencia de divisas convertibles y no convertibles y el sistema de liquidación en el mercado Forex de divisas y los datos que influyen en la cotización de las principales divisas mundiales. También hacemos algunos ejercicios de arbitraje y especulación con divisas para que se vayan familiarizando con las operaciones en divisas. También les doy unas sesiones introductorias sobre el funcionamiento del mercado de futuros y opciones, el funcionamiento de la cámara de compensación, las garantías, etc. Opciones call, put, tanto en compra como venta y aprendemos el funcionamiento de sus perfiles de riesgo. Para que lo entiendan mejor, y como suelen no estar familiarizados con la dinámica de los derivados se lo explico primero con barriles de petróleo y a continuación con divisas. También aquí se produce una confusión en el alumno dependiendo de si se usa el tipo de cambio directo o inverso en las divisas. Esto es así porque si usamos tipos directos, los perfiles de riesgo de una compra de put por ejemplo es equivalente al ejemplo con barriles de petróleo, sin embargo, si lo hacemos con el tipo de cambio dólar/euro (inverso) el perfil de una put sobre dólares será equivalente al de comprar una call sobre euros en tipo directo. Aquí tienen un serio problema para poder asimilar estas equivalencias.

A partir de aquí, los alumnos deciden qué operación (producto, país, nominal de la operación) y en qué divisa diferente del euro la van a realizar.

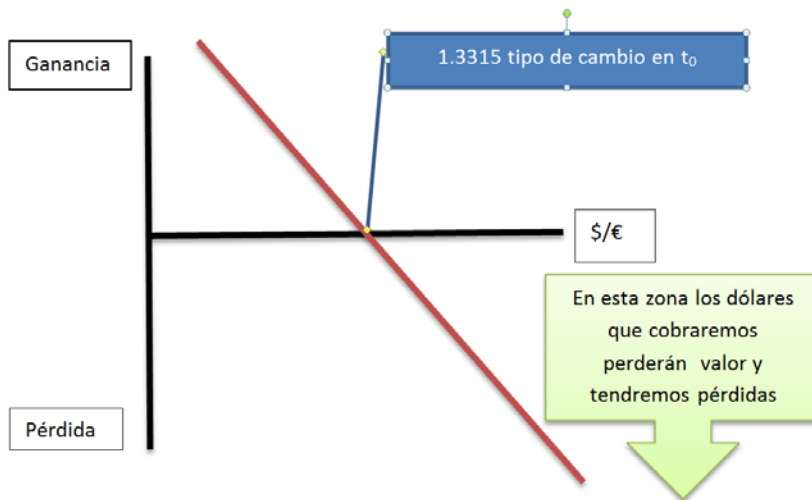


Para poder realizar la cobertura tendremos:

1. Que determinar el tipo de cambio que hemos utilizado en el escandallo y aplicar el que se define en el momento que recibimos la aceptación de la oferta comercial bien a través de la recepción de la orden de pedido o bien en el momento de la firma del contrato de compraventa internacional que coincidirá con el que pongamos en el momento elaborar la factura pro forma y la factura comercial. Este tipo de cambio será el que determine el perfil de riesgo del importador o exportador en el mercado de contado (spot) y será el que tengamos que cubrir. Imaginemos por ejemplo que en el momento  $t_0$  el tipo de cambio es de 1.3315 dólares y somos un exportador. A medida que se eleva el tipo de cambio por ejemplo hasta 1.35 dólares por euro hasta llegar el momento en el que cobremos por ejemplo el crédito documentario irrevocable y a plazo emitido por el banco del importador, el dólar pierde valor y el euro lo gana. Esto implica que si somos exportadores estaríamos perdiendo dinero. Nos vamos al mercado de contado a través de la aplicación Metatrader del intermediario XTB donde podemos abrir una cuenta demo durante un mes con 20000 dólares. Aplicamos

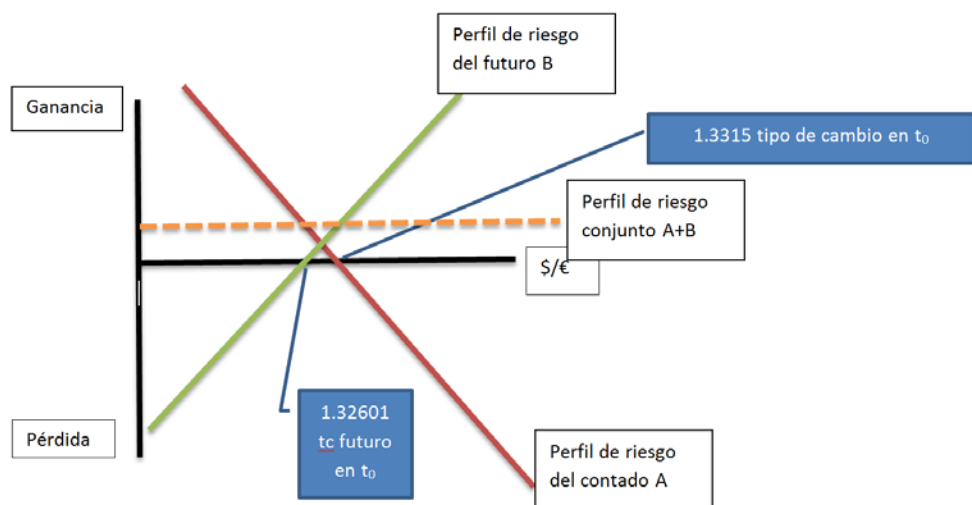


Nuestro perfil de contado sería:



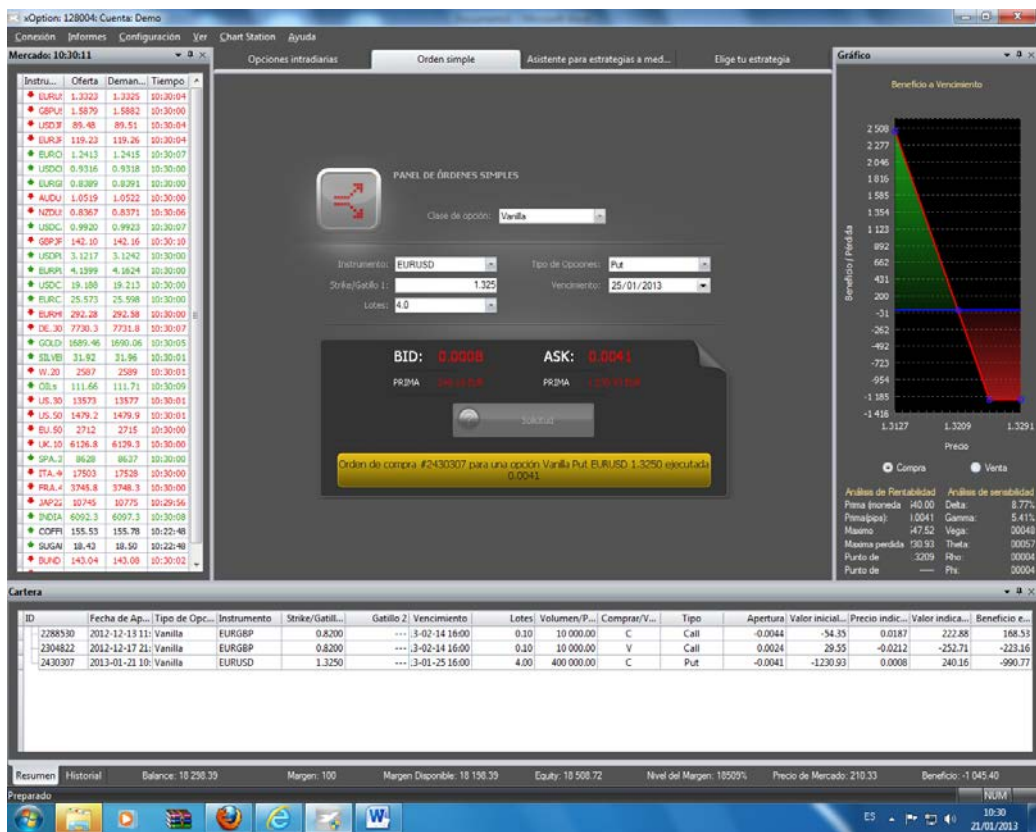
- Para cubrir la posición en el momento  $t_0$  del mercado de contado necesitaremos cubrir esa posición con un activo financiero del mercado de derivados o con un seguro de cambio que tendría un coste 4 o 5 veces superior al de cubrirse con opciones o futuros. Necesitamos un activo en los derivados que cuando la cotización se vaya hacia la derecha y el valor de los euros con los que nos van a pagar caiga, obtengamos beneficios que compensen la pérdida del subyacente. En nuestro ejemplo podemos comprar un futuro sobre dólares al precio que estén los futuros en  $t_0$  y que no podemos elegir como haremos con el strike de las opciones. El futuro vendrá dado por su cotización en el mercado de futuros para dólar/euro. Si por ejemplo está cotizando el futuro a 1.32601 euros por dólar, entonces el perfil de riesgo resultante será:

Nuestro perfil de contado sería:



La otra posibilidad es irnos al mercado de opciones y comprar una call sobre dólares eligiendo un strike parecido al de la posición de contado que estamos cubriendo. Nos vamos al programa xoption de xtb que

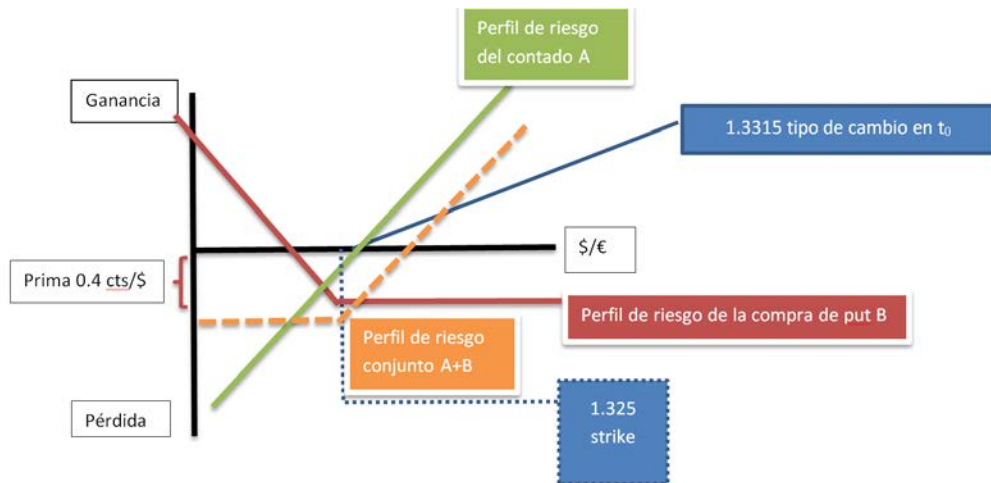
permite trabajar con opciones mediante una cuenta demo equivalente a la de contado. Elegimos vanilla en tipo de opción, lo que nos permite abrir y cerrar posiciones en opciones en la fecha de vencimiento que queramos, a continuación elegimos el strike, la cantidad de dinero que queremos cubrir en lotes (1 lote son 100000 dólares y nos permite operar a partir de 0.1 lote, es decir múltiplos de 10000 dólares) y nos resultará la prima que tenemos que pagar en dólares. Elegimos la fecha de vencimiento que coincidirá con el momento en que cobremos la cantidad adeudada por la empresa importadora y que estará también vigente en el crédito documentario comunicado por el banco emisor. El pantallazo siguiente corresponde a una operación de compra de put que correspondería a la cobertura de riesgo de un importador y que le proporciona beneficios en la opción cuando el dólar se aprecia y por tanto el importador tiene pérdidas en el contado porque para comprar los dólares dentro de unos meses tendrá que pagar más euros.



Tendremos que poner en nuestro ejemplo un importador que compra una put (put protectora que sería call cubierta en caso de un exportador)

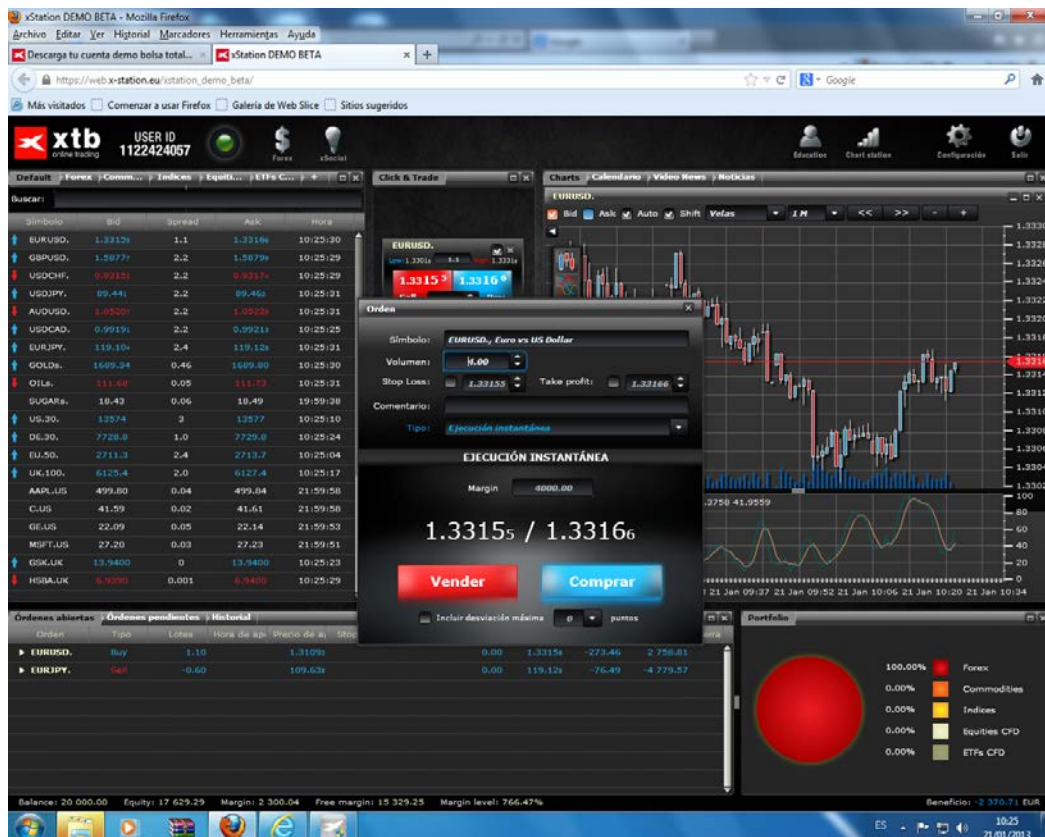


Nuestro perfil de contado sería:

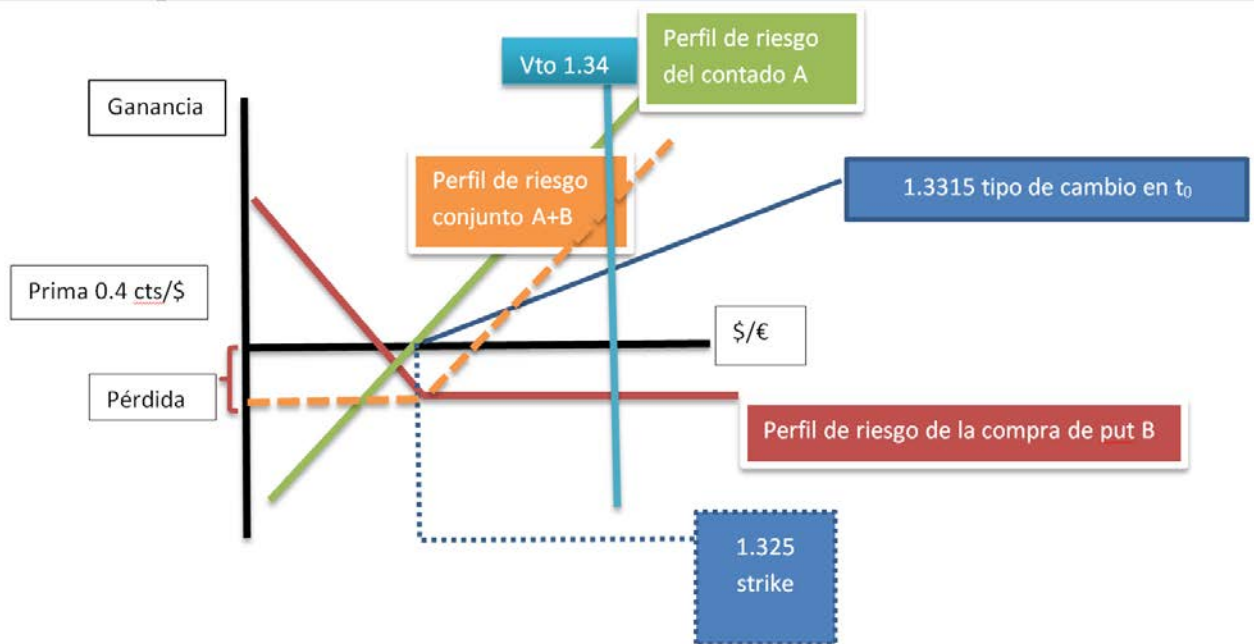


Nuestra pérdida máxima serán 0.65 céntimos por dólar (La diferencia entre el strike y el contado en  $t_0$ ). El coste de nuestra cobertura será de un 0.4% del total asegurado en dólares y a partir de 1.3355 tendremos ganancias en el riesgo conjunto de contado más opción.

3. En el momento del vencimiento, dependiendo de cuál sea la cotización, nos encontraremos a la derecha o izquierda del gráfico, pero sabemos que la pérdida máxima será de la prima, 0.65 cts/\$. En el momento del vencimiento vamos al mercado de contado y compramos o vendemos los dólares de verdad:



4. A partir de aquí determinamos la ganancia/perdida en el mercado de contado, de futuro, de opciones...
5. Nuestro perfil de contado sería si compramos a 1.34



6. Para 1.34 en el vencimiento no ejerzo la opción y pierdo 0.4cts de la prima por dólar. En el mercado de contado gano la diferencia entre 1.34 y 1.3315, es decir, 0.85 cts. Por dólar y conjuntamente estaría sobre la línea naranja ganando 0.45cts.
7. Si el tipo hubiera perjudicado nuestros intereses, por ejemplo en una cotización de contado en el vencimiento de 1.30, ganaríamos la diferencia entre 1.30 y el strike, es decir, 2.5 cts. Perdemos la prima que ya pagamos al principio 0.4cts. y perdemos en el mercado de contado 3.15. El resultado es una pérdida de 0.65 cts.

## Comercio internacional: B-learning & E-learning

### International trade: E-learning & E-learning

Carmen María Llorca Rodríguez  
Universidad de Granada  
cmlorca@ugr.es

Amalia Cristina Casas Jurado  
Universidad de Granada  
ccasas@ugr.es

Rosa María García Fernández  
Universidad de Granada  
rosamgf@ugr.es

José Luis Sáez Lozano  
Universidad de Granada  
josaez@ugr.es

#### Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior supone la reconsideración de las estrategias didácticas a adoptar dada la reorganización de la actividad presencial y no presencial del alumnado en los nuevos planes de estudio. Es necesario, pues, el diseño de actividades de consolidación del conocimiento que sirvan de apoyo a las de desarrollo permitiendo, a la vez, una mayor autonomía del alumno en la gestión de su propio aprendizaje.

Por tanto, nuestra innovación docente presenta actividades de consolidación con el fin de facilitar el dominio por parte del alumnado de los contenidos relativos al bloque didáctico dedicado al Comercio Internacional en las tres dimensiones de los mismos: conceptual, procedimental y actitudinal. Como recurso didáctico se utilizan las NTIC, combinando b-learning y e-learning, ya que permiten adoptar formatos interactivos más atractivos para los alumnos que los tradicionalmente aplicados en Economía Mundial y más efectivos, al proporcionar una retroalimentación inmediata sobre la evolución del proceso de aprendizaje. Se presta especial atención a la utilización de las técnicas cuantitativas abordadas con anterioridad por el alumnado en su plan de estudios para el análisis de las cuestiones fundamentales del Comercio Internacional.

**Key words:** European Space for Higher Education, Learning non-attendance, International Trade.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, Aprendizaje no presencial, Comercio Internacional.

**Clasificación JEL:** A13; A22; F10; F53

## Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) otorga al alumno el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Declaración de Bolonia, 1999 y Declaración de Lovaina, 2009). Ha de ser el constructor de su propio conocimiento (Conferencia de Praga, 2001, Comunicado de Bergen, 2005 y Comunicado de Londres, 2007); mientras que el profesor se ha de transformar en guía esencial para el desarrollo de herramientas de aprendizaje y de pensamiento apropiadas para trabajar los diferentes dominios de contenido (De Miguel Díaz, 2005). Por tanto, las estrategias didácticas a adoptar han de buscar, no la mera acumulación de respuestas o datos por parte del alumno, sino que éste aprehenda el significado y las relaciones de los elementos que constituyen la información. De ahí, el trinomio “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” y el que se convierta en crucial la selección de información relevante y su interpretación en función de los conocimientos previos poseídos por el estudiante.

La multitud de conceptos existentes en las materias propias de la Ciencia Económica y, en particular, en la Economía Mundial (EM) y las diversas vinculaciones entre ellos hace de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior todo un reto didáctico para el profesorado. El e-learning permite desarrollar en el alumnado un aprendizaje activo caracterizado por una mayor motivación, independencia, autosuficiencia y el trabajo con diferentes fuentes de datos evaluando, discriminando, organizando y comunicando información. Así, el trabajo del alumno es más flexible, accesible e interactivo pero puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio profesor-alumno adecuada y si el alumnado no ha desarrollado aún habilidades para el trabajo autónomo (Mondejar et al., 2006 y Cabero, 2006). Sin embargo, el b-learning, al suponer un aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje (Heinze y Procter, 2004), hace uso de las ventajas de la formación on-line y la formación presencial. Implica una combinación de estrategias y recursos didácticos que encaja con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EM dentro del EEES. En éste las técnicas expositivas que fomentan la participación del alumnado en las clases presenciales aún han de mantener un papel crucial; pero la reorganización de la actividad presencial y no presencial del alumnado en los nuevos planes de estudio hace necesario el diseño de actividades de consolidación del conocimiento y de investigación que sirvan de apoyo a las de desarrollo permitiendo una mayor autonomía del alumno en la gestión de su propio aprendizaje y, a la vez, fomentando su iniciativa.

Nuestra propuesta didáctica toma como ejemplo el bloque didáctico dedicado al Comercio Internacional dentro del programa de EM del Grado en Economía de la Universidad de Granada (UGR) y presenta actividades de consolidación e investigación que pretenden facilitar el dominio por parte del alumnado de sus contenidos en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Para adoptar formatos interactivos más atractivos para los alumnos que los habitualmente aplicados en Economía Mundial y más funcionales, permitiendo una

retroalimentación inmediata sobre la evolución del proceso de aprendizaje y la incorporación de la información generada al respecto a la evaluación, se ha utilizado como recurso didáctico las NTIC.

Nuestro afán es ayudar al alumnado a construir un conocimiento significativo que le permita adquirir las competencias generales y específicas marcadas para el bloque didáctico seleccionado entendiendo el aprendizaje como un proceso activo, constructivo y estratégico en el que la mediación social es especialmente importante, pero no menos el control consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumno que incita esta iniciativa. Ha de resaltarse, además, que, dada la naturaleza de las fuentes de información seleccionadas, esta innovación docente podría ser aplicada en experiencias bilingües.

El resto del trabajo se articula de la siguiente forma: los dos siguientes epígrafes presentan, respectivamente, el marco didáctico en el que se inserta la propuesta de innovación y las actividades de consolidación e investigación diseñadas; mientras que la última sección recoge la síntesis y las principales conclusiones.

## **1. El bloque didáctico**

El programa de la asignatura Economía Mundial del Grado en Economía de la UGR contiene tres unidades didácticas dedicadas al Comercio Internacional y la Política Comercial agrupadas en un único bloque didáctico que sigue al tema introductorio de la asignatura y que antecede a los dedicados a las Cuestiones Monetarias y Financieras y al Crecimiento y Desarrollo. En todos ellos se analizan, en primer lugar, los conceptos y teorías explicativas de los fenómenos que se abordan; en segundo, las posibles políticas económicas y los organismos económicos internacionales vinculados a esos fenómenos y, por último, la evidencia de los flujos/realizaciones. Así, por ejemplo, en el bloque didáctico dedicado al Comercio Internacional y la Política Comercial se examina las principales teorías que explican el comercio internacional, los flujos comerciales (su evolución, características y causas), los instrumentos de la política comercial, los principales argumentos utilizados en el debate librecambio-proteccionismo y, por último, la ordenación del comercio internacional a través de la cooperación económica internacional y la integración económica internacional.

Entre las competencias generales a trabajar en este bloque didáctico destacan: la capacidad de aprendizaje autónomo, la habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad para la resolución de problemas, la capacidad de organización y planificación, el poder transmitir información, ideas y soluciones sobre problemas planteados y la capacidad de comunicación oral y escrita.

Ha de señalarse que el sistema de evaluación de la asignatura tiene en cuenta, además de los resultados obtenidos por el estudiante en exámenes escritos sobre contenidos conceptuales y procedimentales, la realización de trabajos prácticos y la participación en distintas actividades (seminarios, talleres, etc.).

Éste es el marco didáctico tenido en cuenta a la hora de diseñar las actividades de consolidación del conocimiento y de investigación que presentamos a continuación en los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal.

## 2. Propuesta didáctica

Como se ha comentado anteriormente, la amplitud de la terminología utilizada y la multitud de relaciones o vínculos existentes entre dichos conceptos en EM presenta una especial dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, en el bloque didáctico dedicado al Comercio Internacional y la Política Comercial. Para ayudar al estudiante a afrontar este reto, el diseño de actividades que impliquen la clara diferenciación de la terminología técnica propia de la materia y la determinación de sus posibles vinculaciones con otras variables es crucial. Ha de tenerse en cuenta, además, que dichas actividades deben tener un formato interactivo que sea más atractivo para los alumnos que los tradicionalmente aplicados y que permitan una retroalimentación inmediata tanto al alumno como al profesor. Es necesario, pues, que, al terminar de resolver la actividad, se muestre su corrección y que la web que sirve de recurso didáctico permita la identificación del alumno y contenga habilitada la posibilidad de enviar los resultados automáticamente al profesor para que pueda irse configurando un portafolio de actividades que sea tenido en cuenta en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El software desarrollado por Half-Baked Software Inc. permite cubrir esas necesidades pudiendo ser utilizado en Moodle.

Las figuras 1 y 2 muestran ejemplos de este tipo de actividades. Un crucigrama en el que las definiciones de los términos se le presentan al alumno conforme va *pinchando* en las casillas marcadas con el número de la horizontal o vertical. El alumno introduce el término que considera correcto en la casilla que aparece al lado de la definición. De ser erróneo, puede recurrir a ayuda. El *matching exercise* de la figura 2 permite al alumno relacionar situaciones o efectos. En este caso, cada vez que el alumno entre en la aplicación web se le presentará una distinta selección de situaciones. Como se puede observar, se ha optado por limitar el tiempo disponible para la resolución de la actividad y el alumno tiene retroalimentación inmediata sobre el acierto o el error.

**Figura 1. Comercio Internacional: terminología**



Fuente: elaboración propia a partir de software libre (HotPotatoes) desarrollado por Half-Baked Software Inc.

**Figura 2. Comercio Internacional: vínculos**



Fuente: elaboración propia a partir de software libre (HotPotatoes) desarrollado por Half-Baked Software Inc.

Así mismo, el alumnado ha de aprehender habilidades procedimentales en el campo de la EM a la vez que desarrolla las competencias generales marcadas en la asignatura y, en concreto, en el bloque didáctico aquí seleccionado como ejemplo. La actividad recogida en la figura 3 responde a ese reto didáctico. El alumno ha de buscar los datos necesarios para resolver el ejercicio en la web de la Organización Mundial del Comercio (se adjunta el vínculo bajo el texto OMC-DATOS) y, tras realizar los cálculos oportunos en una hoja de cálculo utilizando los conocimientos previamente adquiridos en técnicas de análisis cuantitativo, identificar el resultado correcto entre las opciones que se le presentan. De nuevo, tendrá la retroalimentación inmediata dado que la aplicación le muestra su acierto o error.

**Figura 3.** Comercio Internacional: procedimientos

**EXPORTACIONES MUNDIALES - DATOS OMC**  
Matching exercise

Tras realizar la extracción de datos de la base de la OMC Time Series on international Trade calcule el índice con base 2000, la Tasa de Variación Media Anual para el período 2000-2011 para cada tipo de producto, el peso de cada uno de ellos en el total de exportaciones mundiales, y el peso de cada una de las categorías de manufacturas en el total de la rama

Check

EL PESO DE LAS MANUFACTURAS EN EL TOTAL DE EXPORTACIONES A PRECIOS CORRIENTES	HA DESCENDIDO EN 2011 CON RESPECTO A 2000	:)
EL PESO DE LOS COMBUSTIBLES EN EL TOTAL DE EXPORTACIONES A PRECIOS CORRIENTES	HA AUMENTADO EN 2011 CON RESPECTO A 2000	:)
TASA MEDIA DE VARIACIÓN ANUAL DE COMBUSTIBLES EN EL PERÍODO 2000-2011	5.99	X
TASA MEDIA DE VARIACIÓN ANUAL DE TEXTIL EN EL PERÍODO 2000-2011	15.11	X
DURANTE EL PERÍODO 2000-2011, MAQUINARIA	HA DISMINUIDO SU PESO RELATIVO EN LAS MANUFACTURAS	:)
DURANTE EL PERÍODO 2000-2011, PRODUCTOS QUÍMICOS	HA AUMENTADO EN 2011 CON RESPECTO A 2000	X
EL ÍNDICE CON BASE 2000 DE AGRICULTURA EN EL AÑO 2008 ES	SEÑALE LA OPCIÓN CORRECTA	X
EL ÍNDICE CON BASE 2000 DE MANUFACTURAS EN EL AÑO 2011 ES	SEÑALE LA OPCIÓN CORRECTA	X

Check

Index =>

Fuente: elaboración propia a partir de software libre (HotPotatoes) desarrollado por Half-Baked Software Inc.

Por último, es de especial importancia el fomento de competencias actitudinales, especialmente, el desarrollo de una visión crítica en el alumnado ante, en nuestro caso, los problemas surgidos en este ámbito de las relaciones económicas internacionales. En esta dimensión, se propone a los estudiantes que, en grupo, seleccionen alguna noticia, documento o vídeo de las webs de los organismos económicos internacionales o de prensa especializada vinculados con el bloque didáctico y que elaboren un resumen crítico del mismo. Como ejemplo, se ha seleccionado la web de la OMC (<http://www.wto.org>). Ha de destacarse que este tipo de actividad ayuda a desarrollar, además, la habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad para la resolución de problemas, la capacidad de organización y planificación, el poder transmitir información, ideas y soluciones sobre problemas planteados y la capacidad de comunicación oral y escrita.



Figura 4. Comercio Internacional: actitudes

Fuente: OMC (<http://www.wto.org>)

Como se puede observar, se ha optado por seleccionar fuentes de información que utilizan como idioma vehículo preferente el inglés, tanto en la vertiente de actividades que trabajan los contenidos conceptuales y procedimentales como en la que aborda los actitudinales. Además, parte de las indicaciones dadas al estudiante en las actividades también se ha expresado en inglés conscientemente. Obviamente, la finalidad perseguida es ayudar al dominio de este idioma por parte del alumnado. Ha de recordarse, que aunque no figura explícitamente como competencia de la asignatura EM, es esencial para la actualización continua del conocimiento en este ámbito y, además, el Grado en Economía obliga a la superación del nivel B1 de idioma extranjero. Es clara, por tanto, su posible aplicación a experiencias bilingües.

### 3. Conclusiones

El EEES convierte al alumno en el constructor de su propio conocimiento cambiando la tradicional orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Por otra parte, su implantación ha conllevado la reorganización de la actividad presencial y no-presencial del alumnado en los nuevos planes de estudios. Todo ello, unido a las dificultades que imponen las características de la EM como asignatura universitaria en su proceso de enseñanza-aprendizaje, conlleva la necesidad de adoptar nuevas estrategias didácticas.

Dado que las técnicas expositivas-participativas en las sesiones presenciales son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EM, la introducción del b-learning ayuda a la flexibilización, accesibilidad e interactividad del trabajo del alumno en la consolidación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requieren la introducción de actividades de investigación o descubrimiento. Facilita, además, la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la dimensión formativa como en la sumativa ya que las NTIC permiten una retroalimentación inmediata tanto al alumnado como al profesorado.

La innovación docente presentada tomando como ejemplo el bloque didáctico dedicado al Comercio Internacional y las Políticas Comerciales en EM del Grado en Economía permite desarrollar, no sólo las competencias específicas de la asignatura, sino también las generales, especialmente: la capacidad de aprendizaje autónomo, la habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad para la resolución de problemas, la capacidad de organización y planificación, el poder transmitir información, ideas y soluciones sobre problemas planteados y la capacidad de comunicación oral y escrita.

Por último, ha de destacarse que la selección de fuentes de información suministradas al estudiante y el diseño de las actividades permite la aplicación de esta iniciativa a experiencias bilingües.

### Referencias bibliográficas

Bartolomé, P. (2004): "Blended Learning. Conceptos Básicos. Píxel-Bit". *Revista de Medios y Educación*, vol. 23, pp. 7-20.

Cabero, J. (2006): "Bases pedagógicas del e-learning". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, nº 1. UOC

Comunicado de Bergen (2005): Alcanzando las metas.

Comunicado de Londres (2007): Respondiendo a los retos de un mundo globalizado

Conferencia de Praga (2001): Hacia el área de la educación superior europea

De Miguel Díaz, M. (2005): "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva". *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 16-27

Declaración de Bolonia (1999): La educación superior europea

Declaración de Lovaina (2009): Construyendo capital humano

Heinze, A. y Procter, C. (2004): *Reflections on the use of Blended Learning. Education in a Changing Environment Conference Proceedings*, University of Salford, Salford, Education Development Unit . <http://www.edu.salford.ac.uk/her/>

Mondejar, J.; Mondejar, J.A. y Vargas, M. (2006): "Implantación de la metodología e-learning en la docencia universitaria: una experiencia a través del proyecto Campus Virtual", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (1), 59-71.

**Efectos del arancel en equilibrio general: el caso de un país pequeño. Análisis gráfico con PPT.**

**Tariff effects on general equilibrium: the case of a small country. A graphical analysis with PPT.**

Amparo Sanchis Llopis  
Universidad de Valencia y ERICES  
sanchisa@uv.es

Juan A. Sanchis Llopis  
Universidad de Valencia y ERICES  
sanchisl@uv.es

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo el uso de una herramienta auxiliar como es el Power Point de Microsoft (PPT) puede suponer un apoyo sustancial a la explicación del profesor en el análisis gráfico de cierta complejidad, como es el caso del análisis de los efectos de la imposición de un arancel sobre el bienestar y el comercio internacional. Cuando un país impone un arancel a la importación de un determinado producto, tanto el mercado de dicho producto como otros mercados se ven afectados. Los efectos de un arancel se explican adoptando un enfoque de equilibrio parcial, generalmente porque el análisis es adecuado y es mucho más sencillo que un enfoque que tiene en cuenta los efectos entre los distintos mercados de un país. El enfoque de equilibrio parcial, aunque es muy utilizado por su simplicidad, en ocasiones no analiza adecuadamente los efectos de un arancel. Por tanto, consideramos que es interesante explicar los efectos de la imposición de un arancel en el caso general, en el que se tenga en cuenta los efectos sobre el mercado del producto que impone el arancel y sobre otros mercados de dicho país, suponiendo que se trata de un país pequeño (incapaz de afectar a los precios mundiales). La capacidad de animación gradual de cada elemento de un gráfico de forma individual, secuencial y acumulativa convierte al PPT en una herramienta idónea para su utilización en el aula como instrumento de apoyo al análisis gráfico de situaciones difíciles de ilustrar en la pizarra.

**Key words:** tariff effects, general equilibrium, small country.

**Palabras clave en español:** efectos del arancel, equilibrio general, país pequeño.

**Clasificación JEL:** F13, R13.

## Introducción

Las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC) han alterado de forma sustancial el proceso de aprendizaje en el aula. Entre las muchas herramientas que han aparecido en los últimos años, el programa Power Point de Microsoft (PPT) es probablemente una de las más utilizadas actualmente entre los profesores universitarios. Aunque también ha sido objeto de críticas por la manera en que ha sido y sigue siendo utilizada por algunos profesores, puede decirse que sus potenciales ventajas en determinados contextos superan estas críticas.

Un caso de especial relevancia donde el uso del PPT se convierte en una herramienta sustancial de apoyo a la explicación del profesor en el aula es en el análisis gráfico. En efecto, aplicado al análisis gráfico, el PPT se convierte en un instrumento de enorme potencialidad que puede utilizarse de forma adecuada en beneficio del proceso de aprendizaje. La enorme versatilidad y capacidad de animación de los distintos elementos que aparecen en la explicación de un análisis gráfico, permiten mostrar la información de una manera dinámica y gradual, permitiendo una mejor asimilación de conceptos y un mayor seguimiento y comprensión de los distintos componentes del análisis gráfico por parte de los estudiantes. Esto es especialmente relevante en el caso de análisis gráficos de cierta complejidad, como el que abordamos en este trabajo: análisis de los efectos de la imposición de un arancel sobre el bienestar y el comercio, utilizando un enfoque de equilibrio general. Este análisis forma parte del contenido de la asignatura Economía Internacional, que se imparte en Tercer Curso del grado de Economía de la Universidad de Valencia. El proceso de animación del análisis gráfico permite “personalizar” la dinámica del análisis, adaptándolo a las preferencias de cada profesor en función del contenido y del nivel de conocimientos del estudiante.

El uso del PPT no debe ser un obstáculo a la participación de los estudiantes en el aula. Para estimular y motivar al estudiante, los estudiantes pueden seguir la explicación del profesor reproduciendo en papel todos y cada uno de los movimientos de los elementos que van surgiendo en el análisis gráfico realizado a través del PPT. En su versión más dinámica, el análisis en PPT puede llegar a sustituir a la explicación en pizarra, aunque siempre debería entenderse como una herramienta de apoyo y complemento a la tiza y la pizarra para el profesor. Asimismo, el material elaborado a través del PPT se puede poner a disposición de los estudiantes a través del aula virtual, lo que les permitirá reproducir a demanda y de forma reiterada lo que se ha explicado en clase. De esta manera, la explicación del profesor continúa más allá del tiempo presencial en el aula.

A continuación, para ilustrar la idoneidad de la utilización del PPT en el análisis gráfico, abordamos el análisis de los efectos del arancel sobre el bienestar y el comercio, utilizando un enfoque de equilibrio general y para el caso de un país pequeño. No obstante, para comprender el alcance de la idoneidad del uso del PPT en el análisis gráfico, sería necesario la utilización del propio PPT.

## 1. El equilibrio de libre comercio para un país pequeño

Para analizar el equilibrio de libre comercio, donde los precios de los bienes se determinan en el mercado mundial, vamos a suponer que el mundo está formado por dos países. Vamos a suponer que uno de los dos países es un país pequeño, incapaz de modificar su relación de intercambio con el resto del mundo. Supondremos también que este país produce dos bienes: manufacturas y alimentos, y dada la relación de intercambio con el resto del mundo, exporta manufacturas al resto del mundo e importa alimentos del resto del mundo. Así, el país pequeño vende sus manufacturas al mercado mundial a un precio dado de  $P_M^*$ , y compra alimentos a un precio mundial dado de  $P_A^*$ .

El Gráfico 1 ilustra el equilibrio del país pequeño antes de la imposición del arancel. La economía del país pequeño produce una combinación de manufacturas y alimentos que viene determinada por el punto de su frontera de posibilidades de producción (FPP) que es tangente la línea isovalor más alejada posible con una pendiente igual a los precios relativos,  $-P_M^*/P_A^*$ , indicado por el punto  $Q^1$ . Esta línea isovalor también define la restricción presupuestaria del país ( $PIB = S_M^1 P_M^* + S_A^1 P_A^*$ ), es decir, todas las posibilidades de consumo que puede permitirse el país pequeño. La economía elige un consumo de manufacturas y alimentos que viene determinado por el punto sobre la restricción presupuestaria que es tangente a la curva de indiferencia más elevada posible (curva de indiferencia  $U_1$ ). Este punto es el punto  $D^1$  del Gráfico 1.

En el Gráfico 1 se observa que dado el punto óptimo de producción  $Q^1$  y el punto óptimo de consumo  $D^1$ , se pueden determinar las exportaciones de manufacturas ( $X_M^1$ ) e importaciones de alimentos ( $X_A^1$ ) del país pequeño. En el Gráfico 1, al triángulo formado por los puntos  $Q^1$  y  $D^1$ , y las cantidades de exportación y de importación se le llama triángulo de comercio (marcado en verde en el Gráfico 1).

## 2. El equilibrio tras la imposición de un arancel por parte del país pequeño

Vamos a suponer ahora que el gobierno del país pequeño decide imponer un arancel *ad valorem* de una tasa  $t$  a la importación de alimentos desde el resto del mundo. A partir de la imposición del arancel, el precio de los alimentos al que se enfrentan los consumidores y productores del país pequeño aumenta a  $P_A^*(1+t)$  y la nueva línea de precios relativos se hace, por tanto más horizontal, con una pendiente de  $-P_M^*/P_A^*(1+t)$  (pendiente 2 en el Gráfico 2). El cambio en los precios relativos, provoca un cambio en la producción y en el consumo del país pequeño.

El efecto sobre la producción por la caída del precio de las manufacturas (en relación con el precio de los alimentos que ha aumentado por el arancel) es simple: la producción de manufacturas cae, mientras que la de alimentos aumenta. En el Gráfico 2 este cambio en la producción se muestra por el nuevo punto óptimo, que es el punto  $Q^2$ , que viene determinado por el punto de tangencia entre la frontera de posibilidades de producción (FPP) y la nueva pendiente de los precios relativos ( $-P_M^*/P_A^*(1+t)$ ).

El efecto sobre el consumo es más complejo. Esto es así porque hay que determinar cómo se gasta el gobierno del país pequeño los ingresos que genera el arancel. El efecto preciso del arancel en el país pequeño dependerá de cómo gasta su gobierno dichos ingresos. En este trabajo vamos a considerar que el gobierno del país pequeño decide devolver a sus consumidores los ingresos que obtiene a través del arancel (o bien en forma de menores impuestos o bien por medio de otra políticas). En este caso, la restricción presupuestaria a la que se enfrentan los consumidores no es nueva la recta con pendiente  $-P_M^*/P_A^*(1+t)$  que pasa a través del nuevo punto de producción  $Q^2$  ya que los consumidores pueden gastar más de esa cantidad, porque además de la renta que generan produciendo bienes, reciben el ingreso arancelario que recauda el gobierno.

Para obtener la nueva restricción presupuestaria hay que recordar que el comercio internacional ha de estar en equilibrio a los precios mundiales. Es decir,  $P_M^*(Q_M - D_M) = P_A^*(Q_A - D_A)$ , donde  $Q_M$  y  $Q_A$  refleja la producción de manufacturas y alimentos y  $D_M$  y  $D_A$  reflejan el consumo de manufacturas y alimentos. Por tanto,  $P_M^*(Q_M - D_M)$  refleja las exportaciones a precios mundiales y  $P_A^*(Q_A - D_A)$  las importaciones a precios mundiales. Esta expresión se puede reordenar de manera que el valor del consumo a precios mundiales ha de igualar el valor de la producción a precios mundiales. Es decir,  $P_M^*Q_M + P_A^*Q_A = P_M^*D_M + P_A^*D_A$ . Esto define una restricción presupuestaria que pasa por el nuevo punto de producción  $Q^2$ , con una pendiente  $-P_M^*/P_A^*$ . El nuevo punto de consumo deberá situarse sobre esta nueva restricción presupuestaria (restricción presupuestaria 3 en el Gráfico 2).

Sin embargo, los consumidores no decidirán consumir en el punto de tangencia de una curva de indiferencia con esta nueva restricción presupuestaria. Esto es así porque el arancel provoca un cambio en las cantidades de alimentos y manufacturas que desean consumir ya que los alimentos son ahora relativamente más caros que las manufacturas, con respecto a la situación sin arancel. Ahora se consumen menos alimentos y más manufacturas. Así, el nuevo punto de consumo después de arancel es el punto  $D^2$  en el Gráfico 2. Este punto se sitúa sobre la nueva restricción presupuestaria (restricción presupuestaria 3 en el Gráfico 2) y al mismo tiempo en una curva de indiferencia tangente a la nueva pendiente de precios a los que se enfrentan los consumidores (pendiente 4 en el Gráfico 2). Esta línea se sitúa por encima de la línea con la misma pendiente (pendiente 2) que pasa por el nuevo punto de producción  $D^2$ . La diferencia entre estas dos líneas es el ingreso arancelario redistribuido a los consumidores por parte del gobierno.

### 3. Efectos de un arancel. Comparación del libre comercio con la situación después de establecer un arancel.

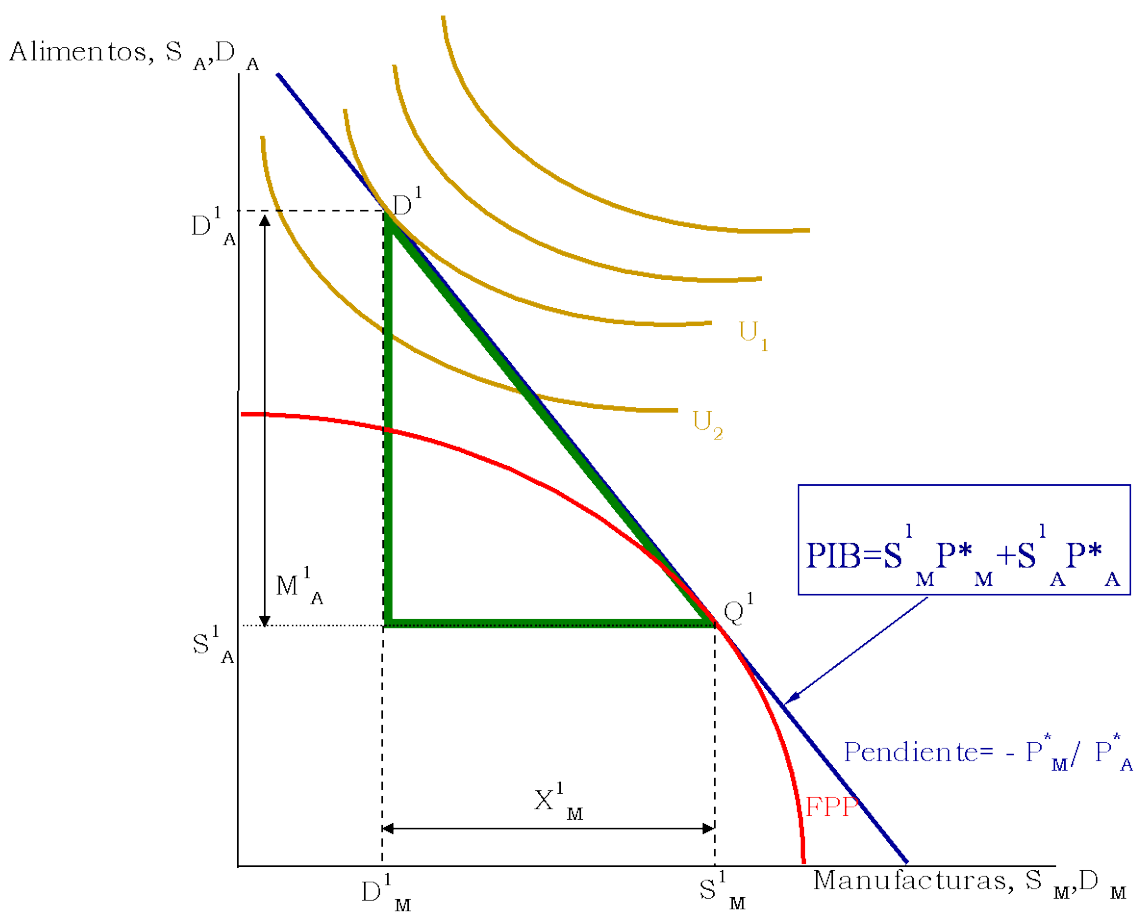
Del análisis de los Gráficos 1 y 2, se deducen tres importantes efectos.

1. El bienestar en el país que impone el arancel es menor que en libre comercio. Es decir, el punto  $D^2$  se sitúa en una curva de indiferencia por debajo de la curva de indiferencia sobre la que se sitúa el punto  $D^1$  (equilibrio sin arancel).
2. La reducción del bienestar tiene dos componentes: (i) el país pequeño ya no produce en aquel punto en el que se maximiza su renta a los precios mundiales. La restricción presupuestaria que pasa por el punto  $Q^2$  se sitúa por dentro de la restricción que pasa por el punto  $Q^1$ ; (ii), los consumidores no

consumen en el punto que maximiza su bienestar sobre la nueva restricción presupuestaria de la economía (restricción presupuestaria 3 en el Gráfico 2); no se desplazan hacia arriba a una curva de indiferencia que sea tangente a la verdadera restricción presupuestaria de la economía. Tanto el efecto (i) como el efecto (ii) son consecuencia de que los consumidores y productores del país pequeño se enfrentan a una distorsión en los precios.<sup>1</sup>

3. El comercio internacional se reduce con el arancel. Las exportaciones e importaciones son menores después de la imposición del arancel. El nuevo triángulo de consumo (triángulo rojo en el Gráfico 2) es menor cuando existe un arancel que en el caso de libre comercio (triángulo verde en el Gráfico 2).

**Gráfico 1. Equilibrio de libre comercio para un país pequeño**

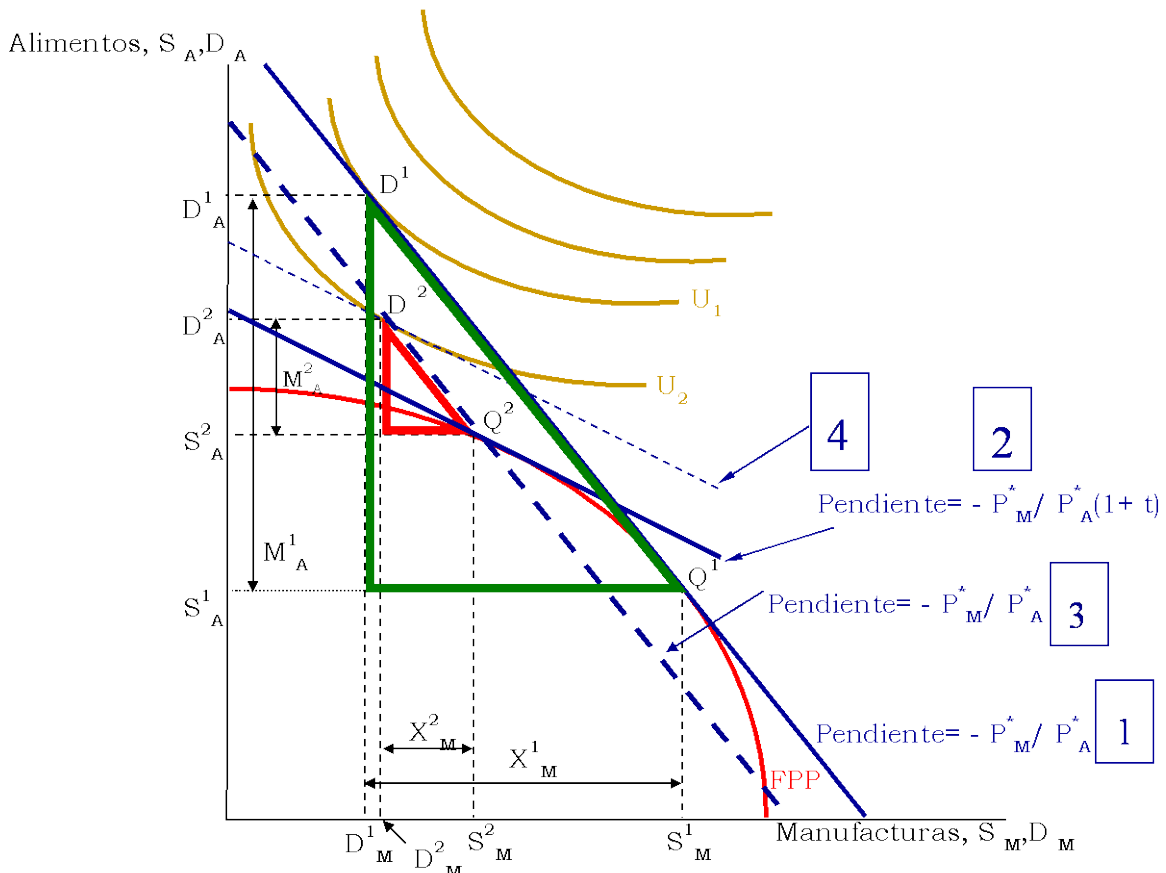


Fuente: Elaboración propia.

<sup>1</sup> La pérdida de bienestar asociada a la producción ineficiente (ii) se corresponde, en equilibrio general, a la pérdida de distorsión de la producción que se describe en el equilibrio parcial, y la pérdida de bienestar debida a la ineficiencia del consumo (ii) corresponde a la pérdida de distorsión del consumo.



**Gráfico 2.** Equilibrio para un país pequeño tras la imposición de un arancel



Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

En este trabajo se presenta una aplicación de cómo una herramienta auxiliar, como es el Power Point de Microsoft, puede resultar idónea a la hora de explicar, mediante el análisis gráfico, los efectos de la imposición de un arancel sobre el bienestar del país que lo impone y sobre el comercio internacional, utilizando un enfoque de equilibrio general y suponiendo el caso de un país pequeño, incapaz de modificar su relación de intercambio con el resto del mundo. Este análisis forma parte del contenido de la asignatura Economía Internacional, que se imparte en Tercer Curso del grado de Economía de la Universidad de Valencia. La relativa complejidad del gráfico hace del uso del PPT, a través de la animación secuencial de los distintos elementos que forman parte del análisis, una herramienta didáctica idónea para ser utilizada en el aula, y puesta a disposición de los estudiantes como material complementario al manual de referencia en la asignatura.

#### Referencias bibliográficas

Krugman, P. R., Obstfeld, M. y Melitz, M. (2012): *Economía Internacional, teoría y política*, 9ª edición, Pearson, Madrid.

## **Análisis económico aplicado mediante técnicas de aprendizaje cooperativo**

### **Applied economic analysis using cooperative learning techniques**

Judith Clifton

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
judith.clifton@unican.es

Daniel Díaz-Fuentes

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
daniel.diaz@unican.es

Marcos Fernández-Gutiérrez

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
marcos.fernandez@unican.es

Julio Revuelta

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria  
julio.revuelta@unican.es

### **Resumen**

Este trabajo presenta los resultados correspondientes al curso académico 2011/2012 de un proyecto de innovación docente consistente en la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo, de manera coordinada, en tres asignaturas del Grado en Economía, en el ámbito del análisis económico aplicado. El aprendizaje cooperativo se desarrolla a partir del trabajo conjunto y coordinado de grupos de estudiantes, para abordar una serie de actividades planteadas. Entre sus ventajas, destacan la mayor participación activa de los estudiantes, la reducción de los abandonos y los mejores resultados en el aprendizaje, dado que a la exigencia del profesor se suma la del grupo al que cada estudiante pertenece. El aprendizaje cooperativo resulta también fundamental para desarrollar habilidades clave para la futura vida profesional, como aprender a trabajar en equipo, a coordinarse con otras personas, a tomar decisiones, a comunicarse o a gestionar conflictos, en las cuales los estudiantes españoles muestran un déficit al finalizar sus estudios. En su conjunto, esta metodología de trabajo resulta de enorme interés para desarrollar gran parte de las competencias genéricas del Grado en Economía.

En este proyecto, para cada una de las tres asignaturas incluidas, se ha planteado el aprendizaje cooperativo de dos formas complementarias: grupos formales, que desarrollan a lo largo del curso un trabajo sobre un tema de su elección dentro del temario de la asignatura, con la supervisión del profesor, y que finalmente presentan tanto de forma escrita como oral; y grupos informales, formados determinados días en el aula para, como complemento a las explicaciones del profesor, realizar ejercicios prácticos o discutir temas o lecturas de relevancia. En su conjunto, aunque con variabilidad entre los grupos, el aprendizaje cooperativo ha ofrecido muy buenos resultados en las asignaturas en que se ha aplicado en el marco de este proyecto, permitiendo mejorar la participación de la gran mayoría de estudiantes, incrementar su motivación, esfuerzo y aprendizaje a lo largo del curso y, asimismo, aumentar la satisfacción de los estudiantes con el mismo. En los próximos años, planteamos continuar con la aplicación de esta metodología y profundizar en la misma en estas asignaturas, así como en una asignatura transversal recientemente aprobada por la Universidad de Cantabria para trabajar específicamente el aprendizaje cooperativo.

**Key words:** teaching innovation, cooperative learning, formal groups, informal groups.

**Palabras clave:** innovación docente, aprendizaje cooperativo, grupos formales, grupos informales.

**Clasificación JEL:** A23.

## Introducción

El objetivo de la experiencia descrita en este trabajo es desarrollar una estrategia innovadora de docencia en el análisis económico aplicado, a partir del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que se ha extendido enormemente en las universidades de todo el mundo en las últimas décadas. Se desarrolla a partir de la organización de la clase en grupos o equipos de trabajo, en los cuales los estudiantes trabajan conjuntamente y de forma coordinada para resolver una serie de tareas propuestas y profundizar en su propio aprendizaje. La clave del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva: los objetivos de los miembros de cada grupo se hallan estrechamente vinculados, de forma que cada uno de ellos únicamente puede alcanzar sus objetivos si los demás consiguen alcanzar los suyos.

En el presente trabajo, se describe el planteamiento y los resultados de la experiencia simultánea en la introducción de estas técnicas en varias asignaturas del Grado y Licenciatura en Economía a lo largo del curso académico 2011-2012, en el marco de un proyecto de innovación docente bajo el título de “Análisis económico aplicado mediante técnicas de aprendizaje cooperativo”, aprobado en la convocatoria competitiva 2011-2012 por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Cantabria. Dicho proyecto, cuya estrategia y potencial pretendemos continuar y profundizar en los cursos venideros, y hemos ya ido introduciendo de manera progresiva en cursos anteriores, va dirigido a los alumnos del Grado en Economía, a lo largo del conjunto de su formación, a partir de la coordinación y complementariedad de una serie de actividades de evaluación desarrolladas en las asignaturas Economía Mundial (obligatoria del segundo curso), Política Económica Europea (obligatoria del tercer curso) y Desarrollo Económico (optativa del cuarto curso). Con ello, el proyecto prevé incorporar a un número de entre 70 y 80 alumnos cada año, que participarían en el proyecto al menos dos veces a lo largo de su trayectoria formativa, al cursar las dos asignaturas obligatorias contempladas. Además, los estudiantes tienen la opción de profundizar en el proyecto en caso de que decidan cursar la asignatura optativa Desarrollo Económico, en el último año de su formación. La asignatura Desarrollo Económico se imparte en la Licenciatura de Economía hasta el curso 2012/2013; a partir del curso 2013/2014, se impartirá en el Grado en Economía, si bien para entonces habrá de encontrarse plenamente adaptada a los nuevos contenidos y estrategias de aprendizaje previstos en el Espacio Europeo de Educación Superior e integrada en los objetivos y el desarrollo del previamente descrito proyecto de innovación docente.

### 1. Motivación

Entre las ventajas que supone el aprendizaje cooperativo en términos de mejora del aprendizaje, los profesores Bará, Domingo y Valero (2011) destacan:

- La implicación y participación de un mayor porcentaje de los estudiantes y la reducción del número de abandonos.
- Mayor satisfacción de los estudiantes y actitud más positiva y activa hacia las asignaturas.

- Mejores resultados académicos.
- Mejora de las competencias personales de los estudiantes y de su preparación para las exigencias profesionales (según la propia percepción de los estudiantes), así como de la capacidad para razonar de forma crítica.
- Ayuda a los profesores para mejorar los objetivos formativos, mediante la facilitación de la observación del proceso de aprendizaje.
- Mejora de la interrelación no solo entre estudiantes, sino también entre estos y los profesores, con repercusiones positivas sobre el aprendizaje.

Estas ventajas se logran a partir de la interdependencia positiva que supone el aprendizaje cooperativo (los objetivos individuales de los miembros de un grupo dependen de que todos ellos alcancen respectivamente los suyos); la exigibilidad o rendición de cuentas, por un lado ante los otros miembros del grupo y, por otro, ante los profesores, en las actividades diseñadas para ello; la interacción entre los propios estudiantes, mediante la cual pueden cubrir con mayor facilidad (si bien sin que la labor del profesor desaparezca) determinados problemas o dudas y, simultáneamente, otros estudiantes pueden desarrollar capacidades para explicar, discutir o analizar críticamente; y, finalmente, el desarrollo de habilidades interpersonales y de grupo, clave para las competencias a adquirir por los futuros titulados, tales como saber comunicarse, organizar el trabajo, tomar decisiones o gestionar conflictos.

El planteamiento inicial de esta experiencia parte del enorme potencial del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las competencias genéricas contempladas en el Grado en Economía, en consonancia con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. El aprendizaje cooperativo, a partir de una estrategia docente innovadora centrada en el fomento del aprendizaje activo, la participación e interrelación de los estudiantes y el desarrollo de formas alternativas de abordar el contenido de la asignatura a las cuales los estudiantes no se encuentran acostumbrados, permite reforzar la preparación de los futuros graduados en algunas relevantes exigencias de su posterior actividad profesional, así como de su formación y desarrollo personal. Concretamente, los objetivos de esta experiencia de innovación docente son desarrollar y profundizar las siguientes competencias genéricas contempladas por el Grado en Economía de la Universidad de Cantabria (2008):

- La capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, a partir de la identificación, análisis y definición de los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
- La capacidad para utilizar herramientas informáticas, a partir de aptitudes de manejo de software como medio para la realización de las tareas necesarias en las materias impartidas y en las tareas profesionales.
- La capacidad de crítica y autocrítica, a partir de la discusión de los problemas relativos al análisis económico que se consideren en las asignaturas impartidas y la posterior valoración y reflexión en torno al trabajo realizado.
- La motivación por la calidad y la excelencia, a partir del aprendizaje práctico de las ventajas que ello reporta para el funcionamiento de las organizaciones y los equipos de trabajo

- La capacidad para trabajar en equipo, integrándose y colaborando de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, más allá de los objetivos de carácter individual.
- Y, finalmente, el trabajo en un contexto internacional, ligada a la comprensión y adaptación a la cultura empresarial y social de distintos países.

## 2. Planteamiento

El desarrollo del proyecto se plantea, a través de tres asignaturas, a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes del Grado en Economía. Con ello, se pretende coordinar las competencias aprendidas y desarrolladas en cada una de las asignaturas, considerando el nivel y los conocimientos previos en cada momento. En primer lugar, el proyecto incide sobre los estudiantes del Grado en Economía en la asignatura Economía Mundial, durante el primer cuatrimestre del segundo curso. En este momento, los estudiantes tienen una escasa experiencia con el aprendizaje cooperativo, por lo que se plantea una introducción a esta metodología, en la cual los estudiantes se inicien en el desarrollo de trabajos y actividades basados en esta técnica y se familiaricen con sus principales ventajas, así como con los problemas y requisitos que requiere afrontarla con éxito. En segundo lugar, en la asignatura Política Económica Europea, en el segundo cuatrimestre del tercer curso, el aprendizaje cooperativo se plantea como una continuación de lo aprendido previamente y como una consolidación y desarrollo de las competencias que pretenden alcanzarse. Finalmente, los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en el aprendizaje cooperativo en la asignatura Desarrollo Económico, de carácter optativo e impartida en el primer cuatrimestre del cuarto curso. Se plantea que esta asignatura sirva para el perfeccionamiento y profundización en estas técnicas, deteniéndose en mayor medida en el refuerzo y supervisión de aspectos concretos del desarrollo de los trabajos y, debido a las posibilidades que ofrece contar con menos alumnos, en una mayor interrelación con el profesor para profundizar en los temas de mayor interés para los estudiantes.

En cada una de las asignaturas, el aprendizaje se desarrolla con un formato común. No desaparecen las clases expositivas tradicionales que, con un contenido más reducido adaptado al tiempo disponible, continúan siendo el hilo conductor. También se mantiene un examen final, al que corresponde una parte de la calificación. Otra parte (muy importante) se deriva de una evaluación continua, basada en el aprendizaje cooperativo. Un elemento central de este aprendizaje cooperativo se desarrolla a partir del trabajo en grupos formales. En primer lugar, durante las primeras semanas, se realiza la formación de los grupos, bajo iniciativa de los estudiantes pero con la coordinación y supervisión del profesor, con objeto de favorecer en lo posible el proceso de aprendizaje; estos grupos formales se mantienen a lo largo de toda la asignatura (un cuatrimestre). Cada grupo elabora una propuesta de trabajo (tema, motivación, estructura, fuentes, resultados esperados y calendario de trabajo) sobre un tema de su interés dentro del contenido de la asignatura, que ha de presentar en el aula en un día asignado para ello, donde la propuesta es discutida por el profesor; tras los cambios y aportaciones sugeridos, los grupos reelaboran (en su caso) la propuesta y su plan de trabajo. Tras ello, y a lo largo del curso, en paralelo a la impartición del temario, los grupos desarrollan su

trabajo de manera autónoma, asumiendo las responsabilidades necesarias para ello, con la supervisión del profesor.

Asimismo, se plantea la realización de talleres temáticos en el aula, por espacio aproximado de una hora, focalizados en el aprendizaje y mejora del trabajo de los grupos en determinados aspectos donde la experiencia de otros años permite detectar la existencia de problemas, tales como: cómo estructurar un trabajo (informe técnico, trabajo de investigación, evaluación de una política pública, etc); cómo trabajar en grupo, habilidades y responsabilidades que implica, problemas y potenciales ventajas; cómo buscar recursos bibliográficos (biblioteca y fuentes electrónicas) y cómo examinar/discutir la literatura; cómo buscar, analizar y contrastar la información empírica necesaria para desarrollar los trabajos, etc. Los talleres se basan en la interactividad: el profesor, al inicio, expone unas líneas o aspectos básicos; a continuación, los grupos exponen sus ideas y problemas en relación al tema del taller y se plantea una discusión con los restantes grupos, con las aportaciones y la supervisión del profesor. El objetivo de los talleres es favorecer el aprendizaje cooperativo también entre distintos grupos, en aquellos aspectos que detectamos como carencias o problemas generales. Como actividad adicional innovadora complementaria al trabajo de los grupos, en este curso se planteó disponer de una sesión en la cual puedan discutir sus propuestas, ideas, enfoques, resultados y conclusiones con un experto internacional en el ámbito del análisis económico aplicado. El experto, en calidad de invitado, explicaría los temas, enfoque, planteamiento y técnicas de su trabajo habitual en su ámbito (la investigación científica; a continuación, los grupos le describirían el planteamiento y enfoque de los trabajos que desarrollan, así como los resultados y las conclusiones que plantean obtener; todo ello permitirá establecer una discusión, en beneficio del contenido de los trabajos y del desarrollo de una serie de habilidades y competencias (en particular, la oportunidad de desarrollar la capacidad de discusión y análisis crítico en un ambiente internacional).

Finalmente, en las últimas semanas de la asignatura, una vez hayan podido trabajar en sus propuestas de forma autónoma y resolver sus dudas en los talleres temáticos y en tutorías específicas, cada grupo entrega por escrito en una fecha previamente acordada su trabajo final, por el cual será evaluado. A continuación, los miembros del grupo presentan su trabajo en el aula y su contenido, resultados y conclusiones es discutido en público con los profesores y con otros grupos (tratando de encontrar sinergias entre los mismos), por lo cual también serán calificados.

Por otro lado, además del trabajo descrito en grupos formales, el proyecto plantea también el aprendizaje cooperativo a partir de grupos informales. Su funcionamiento es el siguiente: tras la exposición del temario en el aula y como refuerzo y complemento práctico a dicha exposición, los estudiantes forman, en varios días de clase, pequeños grupos de trabajo, mediante los cuales abordan de manera cooperativa (asegurándose el adecuado rendimiento individual mediante la interdependencia positiva) una serie de actividades previamente diseñadas por los profesores, entre las cuales se encuentran, en función del contenido del temario y las posibilidades ligadas al mismo: resolución de ejercicios prácticos, discusión de lecturas, análisis de datos y comentarios críticos y debates sobre temas de actualidad. Este tipo de experiencias se han ensayado ya en asignaturas como Economía Mundial y Política Económica, con un excelente resultado en términos de

participación de los estudiantes y refuerzo del aprendizaje de los conceptos y cuestiones abordadas en la docencia expositiva.

### 3. Desarrollo y resultados

#### 3.1. *Desarrollo por asignaturas*

La primera asignatura en que se articula el proyecto es Economía Mundial, obligatoria de 2º del Grado en Economía e impartida en el Primer Cuatrimestre. El número de estudiantes que ha participado en la asignatura en el curso 2011/2012 ha sido de 85, divididos en dos grupos. En esta asignatura, gran parte del trabajo se ha desarrollado a partir de grupos formales de alrededor de 4 estudiantes, de la manera descrita en el párrafo anterior. Asimismo, también ha sido fundamental para el desarrollo de la asignatura y del proyecto el trabajo en grupos informales de 2 ó 3 estudiantes, a partir de los cuales se han complementado las explicaciones teóricas aplicándose a actividades como los debates técnicos, la discusión de lecturas o la realización de ejercicios prácticos. En el curso 2011/2012, el trabajo en grupos formales ha supuesto un 45% de la calificación global de la asignatura y el trabajo en grupos informales un 15% adicional; el 40% restante ha venido determinado por el método tradicional de clases magistrales y examen final. Los resultados obtenidos en la asignatura han sido muy satisfactorios y la consolidación de la metodología docente introducida en este proyecto es un elemento fundamental para ello. En general, se ha consolidado enormemente la mejora de la implicación y la continuidad del esfuerzo y el rendimiento de los estudiantes. La asistencia a clase ha alcanzado un promedio cercano al 80%, muy superior al promedio de la titulación y al 50% alcanzado en la misma asignatura en cursos previos. El porcentaje de alumnos que han seguido la evaluación continua ha alcanzado el 90%, frente al 60% del curso anterior. Fruto de todo ello y de los buenos resultados obtenidos por los estudiantes, el porcentaje de aprobados se ha acercado al 70% en Febrero, frente al 55% alcanzado en 2011/2012 y teniendo en cuenta además que el proyecto ha permitido ampliar los contenidos impartidos y el grado de exigencia de la asignatura. Como dato que refuerza estas sinergias, en la encuesta realizada a los estudiantes, estos han valorado con un 3,98 sobre 5 que la asistencia a clase resulta útil para seguir la asignatura. La aplicación del proyecto también ha supuesto una serie de retos, dificultades y problemas. En particular, los estudiantes han tenido que asumir nuevas responsabilidades a las que no estaban acostumbrados y tomar conciencia del trabajo con un cierto nivel de presión y con la necesidad de organización y coordinación, por lo que en ciertos momentos del curso han expresado sus dificultades, aunque finalmente los resultados fueron muy positivos. Como elemento ilustrativo de estas circunstancias, destaca que en la encuesta de calidad la valoración de la cuestión “en conjunto, el esfuerzo que se exige para aprobar se ajusta al número de créditos de la asignatura” ha sido valorada por los estudiantes con un 3,74 sobre 5, casi 3 décimas menos que el promedio del resto de cuestiones planteadas, en las que la valoración global ha sido altamente positiva. Cabe señalar, finalmente, que la división de todos los participantes en dos grupos, gracias a la política diseñada por la Universidad de Cantabria en este sentido, ha resultado un elemento fundamental para posibilitar la realización y el éxito de esta experiencia. También en el primer cuatrimestre, el proyecto ha abarcado la asignatura Desarrollo económico, de carácter optativo e impartida en el cuarto curso de la Licenciatura en Economía. El número de estudiantes matriculados en esta asignatura se ha ido



incrementando sensiblemente a lo largo de los últimos años, a medida que se ha ido profundizando en la introducción de las nuevas metodologías contempladas en este proyecto, lo cual refleja la satisfacción de los estudiantes al respecto. En el curso 2011/2012, el número de matriculados ha sido de 39 personas, con lo cual resulta una de las asignaturas más demandadas de la titulación. La asignatura se ha desarrollado en gran medida a través del trabajo en grupos formales de unos 4 estudiantes, de la manera descrita previamente. Asimismo, se ha trabajado también mediante grupos formales de 2-3 estudiantes para la realización de ejercicios prácticos complementarios a las clases teóricas. En esta asignatura, se ha hecho especial hincapié en el desarrollo de talleres específicos sobre ámbitos donde tradicionalmente los estudiantes muestran mayores problemas para desarrollar sus trabajos y sus competencias. Concretamente, se ha realizado un taller largo en relación a cómo realizar y estructurar una propuesta de investigación y cuatro talleres breves sobre cómo estructurar un ensayo de investigación, cómo trabajar en grupo, cómo analizar la información empírica y cómo hacer una buena presentación en público. Un problema que ha existido a lo largo del curso, agravado por la coincidencia de varios días festivos y la celebración de claustros universitarios, ha sido la falta de tiempo para desarrollar algunos de estos talleres con la suficiente profundidad y, en particular, para dedicar tiempo al trabajo específico en sus contenidos por parte de los estudiantes. La asignatura se ha completado con un examen final en el que los estudiantes responden a una serie de cuestiones sobre dos temas de la asignatura a su elección, en los cuales se han especializado mediante el trabajo en grupos formales a lo largo del curso. Los resultados del proyecto en esta asignatura han sido muy positivos. Al principio del curso, se ha producido un número de abandonos relativamente alto, por lo que alrededor de una cuarta parte de los alumnos que se habían matriculado en la asignatura no han seguido la evaluación continua; se trata de un resultado bastante habitual en este tipo de metodología docente, dado que se exige una participación y esfuerzo a los estudiantes de manera continuada desde el principio de la asignatura y esto supone una barrera inicial para los menos motivados, especialmente al tratarse de una asignatura optativa. Una vez superada esta barrera, como resulta habitual con esta metodología, la implicación, esfuerzo y resultados de los estudiantes han sido muy positivos. El número de aprobados se ha mantenido muy alto, a la vez que la carga de trabajo y el nivel de los estudiantes se ha incrementado notablemente. Este elemento resulta de particular interés, por tratarse de una asignatura optativa: para que esta resulte atractiva para los estudiantes sin que se reduzca el nivel y la carga de trabajo (e incluso aumentándolo), es fundamental el desarrollo de una metodología y contenidos docentes atractivos, como los posibilitados a partir de este proyecto. Ilustrativamente, la encuesta realizada a los estudiantes muestra que su valoración del planteamiento de la asignatura y su encaje en el curso en que se imparte alcanza un 4,19 sobre 5; en cambio, la respuesta a si el esfuerzo que se exige para aprobar se ajusta al número de créditos de la asignatura alcanza un 3,9 sobre 5 y es una de las más bajas de toda la encuesta relativa a esta asignatura (el promedio alcanza el 4,1 sobre 5). En consecuencia, esta metodología ha permitido alcanzar buenos resultados, una elevada satisfacción de los estudiantes y una fuerte demanda de la asignatura sin bajar el nivel de exigencia e incluso aumentándolo. Finalmente, en el segundo cuatrimestre, el proyecto se ha aplicado también a la asignatura Política económica, de carácter obligatorio e impartida en el cuarto curso de la Licenciatura en Economía. Se trata de una asignatura impartida por la profesora Judith Clifton, que también lleva años introduciendo técnicas de

aprendizaje cooperativo en la docencia; a través de este proyecto, no sólo se ha profundizado y estructurado dicha metodología, sino que también se ha coordinado con la aplicada por el resto de profesores participantes en el mismo en las otras asignaturas incluidas, lideradas por el profesor Daniel Díaz. Además, Política económica pasará a impartirse en el próximo curso dentro del Grado en Economía y la aplicación de esta nueva metodología ha permitido su plena adaptación, por anticipado, a los nuevos planes de estudios. En el curso 2011/2012 la asignatura ha contado con un número de alrededor de 80 estudiantes matriculados. La asignatura se ha desarrollado, en gran medida, a partir del trabajo en grupos formales de unos 4 estudiantes, de la manera descrita para el resto de asignaturas del proyecto, así como determinadas actividades articuladas a través del trabajo en grupos informales, todo ello de manera complementaria a la metodología docente tradicional. Los resultados obtenidos han sido muy positivos, con un elevado porcentaje de asistencia, de seguimiento de evaluación continua y, al finalizar la evaluación de la asignatura, también un porcentaje alto de aprobados, fruto de un buen rendimiento general de los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. Como otro elemento novedoso, que no ha sido posible en las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre por la premura para organizarlo, en esta asignatura los estudiantes han contado con un taller específico en el cual discutir el contenido y el avance de sus trabajos con un experto internacional. Concretamente, en este curso 2011/2012, la asignatura ha contado con la presencia de la profesora de políticas públicas y planificación Mildred Warner, de la Cornell University (Nueva York, EEUU), una de las mayores expertas del mundo en modelos de gobernanza de los servicios públicos. En esta asignatura, los estudiantes han obtenido unos buenos resultados, fruto fundamentalmente de un fuerte nivel de exigencia y trabajo continuado posibilitado por la metodología docente introducida a través del presente proyecto.

### **3.2. Avances en el desarrollo de competencias**

La experiencia descrita en este trabajo pretende avanzar en la consecución de una serie de competencias en las cuales los estudiantes españoles vienen mostrando un serio déficit. En su conjunto, los resultados obtenidos han sido muy positivos, si bien es necesario puntualizar que la adquisición de este tipo de competencias es un proceso largo y continuado, por lo que este proyecto resulta una aportación positiva, pero no permite ni pretende corregir por completo el déficit. Es cierto también que el proyecto se articula a través de tres asignaturas y de manera coordinada, por lo que un potencial adicional es que los beneficiarios del mismo lo serán en dos y hasta tres ocasiones (si cursan la optativa Desarrollo económico) a lo largo de su formación, por lo que sí esperamos que los efectos observados en este curso se multipliquen en próximos cursos, a medida que los estudiantes vayan avanzando en su formación. En el curso 2011/2012, el proyecto ha alcanzado un número de beneficiarios que supera los 200 estudiantes, sensiblemente superior al previsto inicialmente. Respecto a las competencias previstas, los estudiantes han mostrado un enorme avance en la capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas, si bien aún resulta necesaria una mayor profundización en este tipo de metodología para que cuenten con una mayor claridad en sus objetivos y elementos clave al realizar análisis y resolver problemas. También hemos observado una gran mejora, extensible a los últimos años, en la capacidad para utilizar herramientas informáticas, lo cual viene facilitado por la enorme familiaridad que tienen las generaciones más jóvenes con este tipo de herramientas, cuyo uso en ciertos casos

incluso supera los objetivos que nos planteamos al inicio de este proyecto. Por otro lado, la competencia de capacidad de crítica y autocrítica muestra resultados más ambiguos: los estudiantes aceptan cada vez en mayor medida la crítica constructiva si llega desde los profesores y si va acompañada de una adecuada valoración de los puntos fuertes de su trabajo; en cambio, la capacidad de autocrítica está muy poco desarrollada y aún en menor medida la capacidad de realizar una crítica constructiva a los propios compañeros. En los próximos cursos, nos proponemos poder avanzar en estas carencias, fomentando la capacidad de criticar constructivamente (aportar y ser aportados) a los trabajos de los compañeros a través de las sesiones de discusión, con el fin de contribuir a mejorar la deficiente cultura de crítica en el trabajo existente en España, que se debate entre el miedo a opinar o la indiferencia y la crítica dañina y destructiva. Otra competencia fundamental es la capacidad para trabajar en equipo, central en el desarrollo de este proyecto y en la cual observamos que el mismo posibilita avances y mejoras muy importantes. Finalmente, la última competencia en la que nos proponíamos avanzar es la de trabajar en un contexto internacional, posibilitada por la presencia de estudiantes de intercambio extranjeros. En general, es complicado avanzar en esta competencia porque los estudiantes son, en un principio, renuentes a formar grupos internacionales y son relativamente pocos los que llegan a formarse (como mucho, dos o tres por asignatura), dado que suponen el reto de conocer gente nueva y culturas de trabajo diferentes e incluso de superar ciertas barreras idiomáticas. Sin embargo, una vez los grupos internacionales se forman, los resultados que obtienen suelen ser bastante buenos, los estudiantes quedan satisfechos y, sobre todo, la experiencia resulta sumamente enriquecedora. Se trata, no obstante, de una competencia en la que también nos proponemos profundizar en cursos venideros.

#### **4. Conclusiones**

En su conjunto, la metodología descrita en el presente trabajo está ofreciendo muy buenos resultados en las asignaturas en las que se ha aplicado, en términos de los progresos y logros de los estudiantes, así como de la satisfacción tanto de los mismos como de los profesores. Por ello, los participantes en esta experiencia, descrita para un año concreto pero ya paulatinamente introducida en cursos anteriores, pretendemos continuar, profundizar y mejorar en los aspectos en que resulte necesario su aplicación. En el presente curso 2012/2013, hemos continuado profundizando en la aplicación de esta estrategia en las asignaturas descritas. Además, como elemento adicional, la Universidad de Cantabria ha aprobado para su impartición a partir de este curso una asignatura transversal en la que tratamos específicamente de abordar las competencias necesarias para el desarrollo de proyectos basados en el trabajo cooperativo y que, por tanto, aspira a resultar un elemento de enorme interés para extender el número de beneficiarios de esta iniciativa y consolidar sus beneficios en términos de competencias personales y profesionales de los estudiantes de la Universidad de Cantabria. En esta primera experiencia, alrededor de 60 estudiantes, en su mayor parte iniciándose en la universidad y con escasa experiencia en esta metodología de trabajo, han cursado esta asignatura transversal, obteniendo unos excelentes resultados en términos de adquisición de competencias y satisfacción con la asignatura.

## Referencias bibliográficas

Bará, J.; Domingo, J. y Valero, M. (2011): *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Cantabria, 5 y 6 de Mayo de 2011.

Díaz-Fuentes, D. y Fernández-Gutiérrez, M. (2011): *Desarrollo Económico*. OpenCourse Ware, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Universidad de Cantabria. Disponible en: URL: <http://ocw.unican.es>.

Universidad de Cantabria (2008): *Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales. Propuesta de Título de Grado en Economía*. Servicio de Gestión Académica, Universidad de Cantabria.

## **Aprendizaje colaborativo en grupos masificados: el uso de la Wiki en Sistema Económico Mundial**

### **Collaborative Learning in Crowded Classrooms: A Wiki for World Economic System**

Raúl de Arriba Bueno  
Departamento de Economía Aplicada, Universidad de Valencia  
dearriba@uv.es

Maria Cruz García Sanchís  
CIPFP Mislata, Valencia  
mgarciasa@gmail.com

#### **Resumen**

Los procesos económicos mundiales son complejos y mutan constantemente. Su interpretación exige poseer competencias analíticas que se desarrollan mejor en espacios que permiten un aprendizaje activo donde los alumnos tienen un papel protagonista. Desgraciadamente, esta circunstancia difícilmente se produce en aulas masificadas. Este trabajo presenta una experiencia educativa para la asignatura Sistema Económico Mundial de Ciencias Políticas adaptada a grupos masificados: una metodología combinada de trabajo por proyectos y aplicaciones Web 2.0 (Wiki) que permite diseñar un entorno de aprendizaje colaborativo en grupos masificados. Los resultados ilustran, por un lado, el potencial de esta propuesta para mejorar las competencias analíticas de los alumnos y su capacidad de valoración crítica de los fenómenos económicos mundiales. Y por otro, hasta qué punto la wiki facilita el aprendizaje colaborativo, la asunción de un rol más activo del alumno y la monitorización por parte del profesor de estas actividades en grupos masificados.

**Key words:** educational innovation, collaborative learning, Wiki, large class size, teaching of world economics.

**Palabras clave:** innovación educativa, aprendizaje colaborativo, Wiki, grupos grandes, enseñanza de la economía mundial.

**Clasificación JEL:** A22, A29, F50.

## Introducción

El aprendizaje de la economía internacional precisa el desarrollo de las competencias de análisis y reflexión de los alumnos dado que la comprensión de relaciones económicas en el ámbito mundial requiere algo más que la memorización de contenidos. Estas competencias se desarrollan mejor en espacios que permiten un aprendizaje activo en el que los estudiantes adquieren mayor protagonismo, circunstancia difícil de reproducir en aulas con elevado número de alumnos.

Este trabajo presenta una experiencia educativa para la asignatura Sistema Económico Mundial de Ciencias Políticas adaptada a grupos masificados: una metodología combinada de trabajo por proyectos y aplicaciones Web 2.0 (Wiki) que permite diseñar un entorno de aprendizaje colaborativo en grupos masificados.

La expansión de las TIC en la sociedad contemporánea nos invita a valorar su utilidad en el ámbito educativo. En realidad, el uso de las TIC en la enseñanza no es nuevo: hace tiempo que se usa masivamente el PowerPoint y la Web (1.0) y algo menos la Web 2.0. No se trata de utilizar las TIC porque es “moderno”, si no de investigar si su uso permite transformar las prácticas educativas tradicionales basadas, por ejemplo, en la clase magistral y la memorización de contenidos.

La aplicación de metodologías de aprendizaje activas y participativas tampoco es algo nuevo: los debates en clase, la resolución de problemas, los comentarios de texto, la redacción de ensayos, los trabajos en grupo, etc. se llevan poniendo en prácticas en las aulas universitarias desde hace muchos años. Sin embargo, los resultados de estas experiencias no son siempre satisfactorios y, sobre todo, un elevado número de alumnos por aula dificulta un desarrollo eficaz de estas prácticas. Este trabajo pretende analizar si tecnología Web 2.0, en este caso la Wiki, permite el despliegue de metodologías docentes renovadas en grupos masificados, en concreto un mejor desarrollo de prácticas de aprendizaje colaborativo y el fomento y monitorización de la participación efectiva de los estudiantes.

### 1. Aprendizaje colaborativo para grupos masificados en el entorno Wiki

Actualmente, las nuevas tecnologías y, en especial, las aplicaciones derivadas de la Web 2.0, incrementan las posibilidades de trabajo colaborativo y la creación de nuevos contextos didácticos que nos permiten implantar y mejorar los procesos de renovación pedagógica en el aula (Rittberger y Blees, 2009; Redecker y otros, 2009). Estos avances tecnológicos dibujan un escenario en el que los estudiantes pueden convertirse en participantes activos y co-productores del conocimiento. De esta forma, se generan oportunidades para el desarrollo de contextos educativos más horizontales (Tambouris y otros, 2012).

En nuestro caso, la metodología que hemos diseñado para la asignatura Sistema Económico Mundial pretende asumir estos modos de aprendizaje, teniendo en cuenta las restricciones que implica su aplicación en grupos masificados. La propuesta se apoya en cuatro ejes clave: trabajo por proyectos, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo y B-learning a través de la Wiki.

La combinación del trabajo colaborativo, en la que los alumnos pueden desarrollar habilidades mixtas tanto de aprendizaje como de desarrollo social y personal, y la utilización de la Web 2.0, concretamente la Wiki, permite implementar una

metodología de trabajo en la que el objetivo final es motivar e implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, nuestra propuesta trata de generar un contexto de aprendizaje con las siguientes características:

- Fomento del aprendizaje colaborativo en grupos masificados como base para incrementar la participación y la motivación de los estudiantes.
- Empleo del trabajo basado en proyectos como diseño básico de la situación de aprendizaje con la intención de favorecer la creatividad y la reflexión.
- Globalización de los aprendizajes mediante la creación de situaciones que permitan activar los conocimientos previos de los alumnos, así como la integración de lo aprendido en otros módulos de la carrera.
- Cambio del rol del alumno, al que se va a pedir que participe de manera activa en el proceso de aprendizaje movilizándolo diferentes competencias y habilidades.
- Cambio del rol del profesor, que pasa de ser un transmisor de contenidos a un dinamizador de todo el proceso de aprendizaje.
- Evolución hacia un aula continua, eliminando la separación entre aula y entorno.
- Existencia de comunicación multidireccional entre alumnos y profesores, tanto on-line como off-line para favorecer la construcción compartida del conocimiento así como el feedback en el proceso de aprendizaje.

### **1.1 Aprendizaje por proyectos**

El aprendizaje por proyectos es una técnica pedagógica que permite desarrollar el aprendizaje mediante la investigación de un tema de interés por parte de un grupo de alumnos que trabajan colaborativamente. De esta forma, a través de un recorrido por un tema-problema se favorece el análisis, la interpretación y la crítica, así como el contraste de ideas entre alumnos. En este caso, predomina la actitud de cooperación entre los alumnos y el profesor actúa como un facilitador y no como un experto (Hmelo-Silver, 2004).

Otras características interesantes de esta metodología didáctica desde el punto de vista de la renovación pedagógica son las siguientes: cuestiona la idea de verdad única, se favorecen diferentes itinerarios para aprender lo mismo de diferentes maneras, permite una visión actualizada de los problemas frente a la obsolescencia que muchas veces impera en los contenidos de las diferentes asignaturas y se adapta a la diversidad del aula (Hernández, 2000).

### **1.2 La autogestión del aprendizaje**

La autogestión del aprendizaje sitúa al alumno como protagonista activo de dicho proceso. La autogestión tiene como principio básico que el estudiante asuma que debe hacer suyo el proceso de aprendizaje y no contemplarlo como una actividad cuasi-administrativa consistente en responder a las demandas del profesor (Zimmerman, 1989).

La autogestión permite que el alumno se responsabilice de su aprendizaje, que sea capaz de movilizar sus conocimientos previos y de interrelacionar los contenidos de los diferentes módulos. Esta implicación permite desarrollar el interés y la motivación, ya que el alumno se convierte en sujeto activo, pero a su vez incrementa los niveles de exigencia ya que aprender no puede suponer un mero proceso de escuchar-memorizar-contestar, si no que supone buscar, comprender y relacionar (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

### **1.3 El aprendizaje colaborativo**

El aprendizaje colaborativo tiene una larga tradición apoyada en el paradigma educativo constructivista (Rinehart, 1999). Falcó y Huertas (2012: 1334-5) sintetizan los elementos básicos de este enfoque pedagógico: “interdependencia positiva (para lograr los objetivos del grupo las contribuciones de cada uno de los compañeros de equipo son necesarias), interacción estimulante (todo lo que un compañero piensa, comunica y realiza afecta la forma en que el grupo logra sus objetivos), responsabilidad individual (aunque los compañeros de equipo pueden ayudarse entre sí, cada uno tiene asignada la responsabilidad de una tarea que conformará su nota), procesamiento en grupo (el equipo tiene que evaluar conjuntamente lo que están haciendo) y habilidades sociales (cada compañero del grupo tiene que mejorar sus habilidades interpersonales para trabajar como equipo).”

Aunque el concepto “colaborativo” puede ser ambiguo, y en ocasiones es confundido con “cooperativo”, según Kirschner (2001) incorpora las siguientes características básicas: el aprendizaje es activo; el profesor es más un facilitador que un sabio; la enseñanza y el aprendizaje son experiencias compartidas; los estudiantes participan en grupos pequeños; los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje; los estudiantes reflexionan sobre sus propios supuestos y procesos de pensamiento; y se desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo mediante la construcción de consensos.

### **1.4 La utilidad de las nuevas tecnologías**

Las aplicaciones derivadas de la Web 2.0 proporcionan una infraestructura apropiada para que los modelos pedagógicos colaborativos puedan implementarse en aulas masificadas. En primer lugar, permiten incluir los procesos de interacción en una estructura comunicativa con el objetivo de enriquecer las posibilidades de diálogo e intercambio entre los actores implicados en la acción formativa. En segundo lugar, refuerzan el rol activo del alumno, facilitándole vías de participación más allá de las coordenadas de la situación educativa tradicional ligadas a la interacción presencial. En tercer lugar, flexibilizan el proceso de construcción de aprendizaje a través del soporte que facilitan las tecnologías orientadas a la colaboración y al trabajo en grupo, como es la Wiki. Por último, ofrecen flexibilidad en términos de espacio y tiempo para poder participar y facilitan el seguimiento del trabajo colaborativo del alumno por parte del profesor.

El Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (Computer-Supported Collaborative Learning o CSCL) tiene ya cierta tradición y existen diversas experiencias sobre su uso (Scardamalia y Bereiter, 1994; Resta y Laferrière, 2007; So y Brush, 2008; ChanLin, 2012). Básicamente, el CSCL consiste en la utilización de la tecnología para facilitar la creación de conocimiento de forma compartida a través del proceso de aprendizaje en grupo. El CSCL incluye diferentes situaciones en las que se producen interacciones entre los estudiantes que usan redes informáticas para mejorar el entorno de aprendizaje, permitiendo la comunicación asíncrona y síncrona entre participantes con independencia de su proximidad geográfica (Resta y Laferrière, 2007). A pesar de la amplia literatura existente sobre aprendizaje colaborativo en formato presencial, todavía es necesaria más investigación sobre aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, especialmente sobre el diseño adecuado para mejorar su eficacia en diferentes contextos.



Una de las aplicaciones que permitir generar contextos de aprendizaje como el descrito anteriormente es la Wiki, proporcionada por *Wikispaces.com*. Básicamente, la Wiki es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples participantes a través de un navegador web. La Wiki se contrapone al Power Point y ambos reflejan dos modelos de enseñanza-aprendizaje diferentes: uno estático, unidireccional y limitado al espacio tiempo del aula, y otro activo, colaborativo y multidireccional. El potencial docente de la Wiki se explica por varias razones:

1. Posibilita el aprendizaje colaborativo.
2. Permite el seguimiento de la participación. El profesor puede monitorizar y evaluar cada una de las contribuciones individuales al proyecto común.
3. Facilita el feedback del profesor sobre el trabajo de cada uno de los alumnos.
4. Facilita la realización de actividades colectivas de forma no presencial.
5. Permite la autogestión del tiempo empleado en la actividad.
6. Incentiva el autocontrol del proceso de aprendizaje al alumno.
7. Posibilita evitar situaciones de autoexclusión (derivadas de la timidez, de la falta de recursos dialécticos en público, de las dificultades para reunirse en persona con el resto del grupo, etc.).
8. Constituye una herramienta docente de fácil manejo y disponible para todos.
9. Constituye un material disponible para toda la clase y para futuros alumnos, convirtiéndose en un libro de aula vivo y compartido.

## 2. Desarrollo de la actividad

### 2.1. Descripción de la actividad

Sistema Económico Mundial es una asignatura obligatoria de 5º curso de la licenciatura de Ciencias Políticas de la Universidad de Valencia. Un aspecto determinante a la hora de plantear esta propuesta didáctica es que el número de alumnos matriculados en la asignatura en el curso 2011-2012 fue 110. Con esa cifra de estudiantes resulta complicado, en principio, establecer una dinámica de clase participativa centrada en procesos de aprendizaje activos y realizar un seguimiento personalizado de todos los estudiantes.

La actividad consistió en editar una Wiki en grupos de cinco alumnos sobre determinados problemas de la economía mundial. Para ello se diseñó un proyecto de trabajo en el que los alumnos debían investigar, reflexionar colectivamente y generar una propuesta de resultado conjunta. Toda la evolución del proceso de investigación y las discusiones de los alumnos tenían que reflejarse en la Wiki. Para poder realizar la actividad correctamente, los alumnos tuvieron que hacer tareas tanto de responsabilidad individual como de carácter colectivo, organizadas fases sucesivas claramente especificadas: 1ª propuesta de los objetivos de investigación, 2ª selección del objetivo, 3ª propuesta de recursos bibliográficos y documentación, 4ª elaboración del esquema del trabajo y 5ª redacción de un ensayo de tres páginas.

### 2.2. Valoración de la actividad

Para comprobar la eficacia de la Wiki en el aula hemos realizado una evaluación cuantitativa mediante un cuestionario que recoge las opiniones de una muestra de 40 alumnos de la asignatura. La tabla 1 recoge algunas características de la muestra referidas a la relación de los estudiantes con la asignatura.

Tabla 1. Características de la muestra

<b>Experiencia de trabajo en grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1 o 2 veces	3	7,5
3 o 4 veces	1	2,5
4 o 5 veces	2	5,0
Muchas veces	34	85,0
<b>Le gusta trabajar en grupo</b>		
Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo	7	17,5
No estoy seguro/a	8	20,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	25	62,5
<b>Las nuevas tecnologías son útiles</b>		
Totalmente en desacuerdo	1	2,5
No estoy seguro/a	4	10,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	35	87,5
<b>Experiencia previa con la Wiki</b>		
Nunca	37	92,5
1 o 2 veces	3	7,5
Más de 2 veces	0	0,0

Fuente: elaboración propia

Buena parte de las posibilidades de aprovechamiento de la Wiki depende de su operatividad, es decir: (1) facilidad de manejo de la aplicación, (2) si resulta útil para realizar trabajos en grupo, (3) si facilita la autogestión del tiempo de trabajo y (4) si evita situaciones de autoexclusión (derivadas de la timidez o de la falta de recursos dialécticos en público). Los resultados obtenidos son los siguientes (tabla 2):

- al 80% le ha resultado fácil el manejo de la Wiki
- el 77,5% considera que la Wiki facilita la realización de trabajos en equipo
- el 90% valora que la Wiki facilita la autogestión del tiempo de trabajo
- el 82,5% considera que con la Wiki se evitan situaciones de autoexclusión (por timidez o falta de recursos dialécticos en público) que se producen en las reuniones de trabajo propias de las actividades en grupo convencionales.

También queremos comprobar hasta qué punto la Wiki facilita el desarrollo de ciertas competencias útiles para los estudiantes de Sistema Económico Mundial, como: (1) capacidad de reflexión sobre cuestiones de economía mundial, (2) capacidad de auto-aprendizaje, (3) capacidad de presentar ideas de forma argumentada y (4) aprendizaje de contenidos. Los resultados son los siguientes:

- el 82,5% considera que esta actividad le ha permitido mejorar la capacidad de reflexionar sobre los fenómenos de la económica mundial.
- el 77,5% opina que ha incrementado su capacidad de autoaprendizaje.
- el 70% piensa que la realización de la Wiki le ha permitido mejorar la capacidad de presentar ideas de forma argumentada.
- el 80% considera que la práctica realizada a través de la Wiki favorece el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

**Tabla 2.** Valoración de la Wiki

<b>¿Es fácil manejar la plataforma Wiki?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	4	10,0
No estoy seguro/a	4	10,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	32	80,0
<b>La Wiki facilita realizar trabajos en grupo</b>		
Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo	4	10,0
No estoy seguro/a	5	12,5
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	31	77,5
<b>¿La Wiki facilita la autogestión del tiempo?</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	2	5,0
No estoy seguro/a	2	5,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	36	90,0
<b>¿Evita situaciones de autoexclusión?</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	5	12,5
No estoy seguro/a	2	5,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	33	82,5
<b>Capacidad de reflexión</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	1	2,5
No estoy seguro/a	6	15,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	33	82,5
<b>Capacidad de autoaprendizaje</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	3	7,5
No estoy seguro/a	6	15,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	31	77,5
<b>Presentación de ideas argumentadas</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	4	10,0
No estoy seguro/a	8	20,0
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	28	70,0
<b>Favorece el aprendizaje de los contenidos</b>		
Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo	1	2,5
No estoy seguro/a	7	17,5
Totalmente de acuerdo/ De acuerdo	32	80,0

Fuente: elaboración propia

### 3. Conclusiones

Los resultados de esta experiencia ilustran que la Wiki facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo, la asunción de un rol más activo del alumno en dicho proceso y la monitorización y evaluación del trabajo individual en este tipo de actividades en grupos masificados. Por otra parte, también hemos podido comprobar que la realización de este tipo de actividades mejora las competencias analíticas de los alumnos y su capacidad de valoración crítica de los fenómenos económicos propios de la económica mundial.

Pero estas son impresiones derivadas de nuestra percepción como profesores y hay que tener en cuenta que cualquier propuesta didáctica debe tener en cuenta la opinión del alumno. El grado de satisfacción de los estudiantes con la Wiki es muy elevado, así como la percepción de su utilidad para el proceso de aprendizaje. La mayoría consideran que es una aplicación fácil de aprender y utilizar y que han mejorado la capacidad de reflexión así como la comprensión de la asignatura.

Los alumnos perciben que la Wiki les ha ayudado a mejorar su capacidad para el autoaprendizaje así como la autogestión del tiempo. Esto se relaciona con una sensación de mayor eficacia en el proceso de aprendizaje. Dado que la economía mundial es considerada una materia difícil por la mayoría de alumnos, el hecho de que finalmente los alumnos se consideren competentes en la materia es un aspecto importante a resaltar. Otro punto a destacar es que la mayoría de los alumnos creen que la Wiki facilita que personas que en el aula no participan por diversas razones, lo hagan sin limitaciones a través de la Wiki, lo cual mejora su competencia social y actúa como actividad inclusiva para todos los participantes.

### Referencias bibliográficas

- ChanLin, L-J. (2012): "Learning Strategies in Web-Supported Collaborative Project", *Innovations in Education and Teaching International*, 49, 3, 319-331.
- Falcó, J.M. y Huertas, J.L. (2012): "Use of Wiki as a Postgraduate Education Learning Tool: A Case Study", *International Journal of Engineering Education*, 28, 6, 1334-1340.
- Hernández, F. (2000): "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad", *Revista Educar*, 26, 39-51.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004): "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?", *Educational Psychology Review*, 16, 3, 235-266.
- Kirschner, P.A. (2001): "Using Integrated Electronic Environments for Collaborative Teaching/Learning", *Learning and Instruction*, 10, Suppl. 1, 1-9.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006): "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice", *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199-218.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. y Punie, Y. (2009): *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Resta, P. y Laferrière, T. (2007): "Technology in Support of Collaborative Learning", *Educational Psychology Review*, 19, 65-83.

- Rinehart, J.A. (1999): "Turning Theory into Theorizing: Collaborative Learning in a Sociological Theory Course", *Teaching Sociology*, 27, 3, 216-232.
- Rittberger, M. y Blee, I. (2009): "Entorno de aprendizaje de la Web 2.0: Concepto, aplicación y evaluación", *eLearning Papers*, 15, 1-20.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1994): "Computer Support for Knowledge-Building Communities", *Journal of the Learning Sciences*, 3, 3, 265-283.
- So, H-J. y Brush, T.A. (2008): "Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors", *Computers & Education*, 51, 318-336.
- Tambouris, E., Panopoulou, E., Tarabanis, K., Ryberg, T., Buus, L., Peristeras, V., Lee, D., y Porwol, L. (2012): "Enabling Problem Based Learning through Web 2.0 Technologies: PBL 2.0", *Educational Technology & Society*, 15, 4, 238-251.
- Zimmerman, B. J. (1989): "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

**El Plan de Acción Tutorial en la Universidad: seguimiento del PAT de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC y su función como plataforma educativa integral dentro del EEES**

**The University's Tutorial Action Planning: The TAP monitoring of the Faculty of Economics and Business of A Coruña University and its role as a comprehensive educational platform within the EHEA**

Fernández Redondo, Marta

Dpto. Economía Aplicada I. Facultad de Economía y Empresa. Universidad de A Coruña. Campus Elviña. 15071 A Coruña  
mfr@udc.es

De Llano Paz, Fernando

Dpto. Economía Financiera y Contabilidad. Facultad de Economía y Empresa. Universidad de A Coruña. Campus Elviña. 15071 A Coruña  
fdellano@udc.es

**Resumen**

La Universidad está llamada a preparar a sus estudiantes para que estos desempeñen un papel activo en la sociedad, mediante el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Para ello la Universidad tiene a su alcance la disposición de múltiples recursos (humanos y técnicos) que pueden facilitar la tarea del desarrollo de aquellas herramientas personales que faciliten la inserción laboral y el desarrollo integral de su alumnado. La transformación que experimenta el papel de profesor y alumno dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) es sustancial. Sin duda, uno de esos cambios afecta a la función tutorial en la universidad.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universidad de A Coruña (UDC) tiene entre sus objetivos facilitar un aprendizaje activo y cubrir las necesidades de su alumnado mediante un acompañamiento formativo transversal que pueda complementar la formación oficial y específica de sus Grados universitarios. Para ello, en nuestra facultad se ha desarrollado un PAT con dos pilares fundamentales. Por un lado, un sistema de mentoría basado en el intercambio interpersonal tutor-alumno (*mentoring*) orientado a mejorar el proceso de integración del alumno en la vida universitaria. Por otro lado, un "Servicio de Formación y Recursos (SFR)" que nace para ofrecer al alumnado cursos y actividades formativas de carácter básico y transversal en habilidades y recursos que facilitan, además de su futura inserción laboral, el desarrollo de su formación académica y personal en la Facultad.

**Keywords:** Teaching resources, mentoring, cross curricular formation, tutorship.

**Palabras clave:** Innovación docente, recursos docencia, mentoría, formación transversal, tutorización.

**Clasificación JEL:** A22, A23, I23

## Introducción

La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que deberá hacerse plenamente realidad en el año 2010. Tal como se recoge en la exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, resulta necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades españolas “abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”.

La propia Ley Orgánica de Universidades establece en su artículo 46 como derecho del estudiante universitario el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine. Estamos ante un nuevo escenario que, como se ha venido a caracterizar, viene determinado por la universalidad, diversidad, multiculturalidad y movilidad universitaria, en respuesta a las necesidades del estudiante y de lo que demanda la sociedad. La educación superior existe como experiencia formativa necesaria para hacer frente a las diferentes transiciones académicas y profesionales que se dan en la vida de las personas. En este contexto, la tutoría se entiende como la atención personalizada y comprometida del tutor en relación al alumno, que consiste en orientar, guiar, acompañar, informar y formar al estudiante en los diferentes aspectos de su trayectoria académica, profesional y personal, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de desarrollo.

Este proceso de cambio motivado por el desarrollo de un sistema de créditos (ECTS) no sólo afecta al rol del profesor desde un punto de vista científico y técnico, sino también al alumno de formación superior. El profesor deja de cumplir exclusivamente un papel de preceptor (transmisor de conocimientos) para desarrollar una labor de mentor (orientador, consejero, guía) facilitando el uso de los recursos, herramientas, destrezas, poniendo en práctica un proceso de aprendizaje interactivo y constructivo que ayude al desarrollo personal y laboral del estudiante de universidad. El profesorado se convierte en equipo de formadores y orientadores, mientras que al alumnado le corresponde adoptar una actitud activa y de protagonismo en relación con el aprendizaje en un nuevo contexto que viene dado por la era digital y la sociedad de la información. Todo esto supone cambios en la planificación y organización de la docencia del profesorado universitario y la necesidad de desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad entre el colectivo estudiantil.

### 1. Acción tutorial en la universidad.

La implantación del ya conocido como Plan Bolonia tiene como principal objetivo la convergencia de las universidades europeas. Para ello, se exige una estructura de contenidos homologables a través de un sistema de créditos (*European Credit Transfer System*) así como la adquisición de competencias transversales vinculadas a la empleabilidad. Todas estas novedades deben ir acompañadas de una serie de líneas de apoyo al estudiante frente a las

decisiones que tendrá que tomar durante sus estudios de grado y de cara a su inserción laboral (itinerario, gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje, movilidad, asignaturas optativas, prácticas). Para alcanzar los objetivos previstos, las tutorías pasan a ser un elemento fundamental donde los sistemas de información y orientación a los estudiantes se consideran un criterio de calidad incluido y explicado en el plan de estudios de cada titulación.

La implantación de planes de acción tutorial (PAT) ya se contempla en el Informe Bricall (2000, pp 190-191) donde se recomienda su uso como apoyo al estudiante en sus facetas académica y profesional. Además, tanto el Borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador (2008) como el Estatuto del Estudiante Universitario (2010) recogen la función de orientación y tutoría personalizada a desarrollar por parte del profesor y a recibir por parte del estudiante de grado para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de la formación universitaria.

### **1.1 Definición**

Un programa de acción tutorial puede definirse como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor-tutor y estudiante (aprendizaje activo), en aspectos académicos y profesionales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la titulación elegida. Este programa o plan incluirá líneas de acción relacionadas con la acción docente y de apoyo al estudiante para conseguir un aprendizaje autónomo, competente y crítico en su futuro lugar de trabajo (Álvarez, García y Lorca (2005). En definitiva, el PAT es el marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías.

### **1.2 Objetivos generales**

Apoyar el proceso de cambio y transformación de la universidad española en un contexto académico europeo (EEES). Facilitar el proceso de integración del alumnado en la comunidad universitaria en general y, en el Centro donde se imparte la titulación de Grado elegida, en particular. Informar sobre la oferta de servicios, ayudas, recursos, actividades que ofrece la universidad y el centro. Informar sobre la titulación elegida y su significado en el mercado laboral. Orientar sobre itinerarios formativos y profesionales. En resumen, ofrecer al estudiante superior una persona (o grupo de personas) de referencia en el centro en el que estudia, que se apoye y oriente académicamente a lo largo de su trayectoria formativa en la universidad.

### **1.3 Tipos de tutorías**

En el ámbito universitario las tutorías se dividen según estén vinculadas a una materia concreta o a una titulación. Las primeras son las tutorías convencionales ligadas a la enseñanza presencial de una materia específica del programa de estudios. Las segundas suponen un servicio de orientación y apoyo en aspectos académicos, profesionales e incluso personales. Aquí se incluye el Plan de Acción Tutorial en el que los tutores llevan a cabo actividades de carácter académico-transversal con el alumno.



#### **1.4 Líneas de actuación**

Después de detectar las necesidades específicas del centro y los recursos con los que se cuenta en la acción tutorial universitaria hay que prestar especial atención a dos campos de actuación: por un lado, los agentes o partícipes del PAT (tutores y alumnos) y por otro, la metodología y actividades a desarrollar. El profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante o grupo de estudiantes, con el fin de asesorarlo y acompañarlo durante todo su proceso educativo, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias propias de la titulación. La elección de la metodología (tutorías grupales o individuales) determina las actividades a desarrollar (acogida, orientación, evaluación, actividades complementarias).

#### **1.5 Mentoría en la universidad**

El Plan de Acción Tutorial Universitario tiene como objetivos favorecer la excelencia académica, la formación integral y la atención de todos los estudiantes. Es decir, pretende facilitar la formación del estudiante como persona, académica y profesionalmente.

Podemos definir la mentoría (mentoring, coaching) como una técnica de desarrollo de personas, una técnica de acompañamiento e intercambio interpersonal que permite incrementar las posibilidades de éxito reduciendo los fracasos y que permite alcanzar antes los objetivos previstos. Este concepto de mentoría es muy conocido a nivel empresarial que también se puede aplicar en el contexto universitario (Alonso, Sánchez y Calles; 2011). La mentoría en la universidad tiene como objetivo facilitar el éxito en las transiciones y elecciones del estudiante: de una etapa de formación general (1er. Ciclo) a una etapa de especialización (2º ciclo); de un entorno académico (Centro elegido) a un entorno laboral (prácticas, inserción laboral).

El profesor debe jugar un papel que pasa de mero transmisor de conocimientos a formador y orientador: “mentor” (consejero, guía que hace una persona que tiene experiencia y habilidades en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra persona). De la misma manera, el perfil del estudiante se modifica dejando de ser agente pasivo para convertirse en protagonista principal de su aprendizaje. Entendemos que la mentoría en la universidad debe contar con los tutores-docentes y con los alumnos de los últimos cursos para intensificar el intercambio interpersonal entre el mentor (mayor experiencia) y el tutelado (menor experiencia).

La planificación de un programa de mentoría debe incluir actividades que faciliten la adaptación de los alumnos de nuevo ingreso en la universidad y el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes. Los recursos utilizados tendrán un soporte presencial y on-line (reuniones periódicas, foros, página web, blog...). Al finalizar el curso se analizarán los resultados y se hará una evaluación de mentores y tutelados, programa, satisfacción, éxitos y necesidades futuras...

#### **1.6 Formación transversal**

La convergencia europea ha hecho especial incidencia en la adquisición de competencias transversales vinculadas a la empleabilidad y movilidad. En un

primer momento, hay que favorecer el proceso de adaptación e integración al sistema universitario; luego se trata de llevar a cabo acciones de aprovechamiento académico y de desarrollo personal y social; más tarde, la preparación para la transición al mundo del trabajo y a la formación permanente. Por ello, dentro de las actividades del PAT deben diseñarse aquellas que ofrezcan material formativo complementario para la formación del alumno según la titulación de grado elegida.

Estas actividades complementarias a las de orientación académica se encargarán de organizar, gestionar y ofrecer materiales y recursos formativos transversales para los alumnos intentando dar respuesta a las distintas necesidades que puedan surgir a lo largo del tiempo que el alumno permanezca en la universidad tanto en lo que respecta al ámbito de estudios como de su inserción laboral y movilidad internacional. Entre las actividades formativas ofertadas estarían: el manejo de herramientas (informáticas, de gestión de contenidos...), la formación en habilidades sociales y en gestión de equipos de trabajo, o la inserción y orientación laboral, entre otras.

Los cambios en la planificación y en la organización de la docencia así como la necesidad de desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad entre el colectivo estudiantil llevaron a la coordinación del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña a articular un organigrama entre los tutores-docentes y alumnos así como una oferta formativa transversal voluntaria para su alumnado (FEE, 2011 y UDC, 2011)

## **2. El Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña<sup>1</sup>**

El Plan de Acción Tutorial (PAT) coordinado desde la Vicerrectoría de Títulos, Calidad y Nuevas Tecnologías de la Universidad de A Coruña (UDC) forma parte de la Facultad de Economía y Empresa desde el curso 2009-2010. La Facultad de Economía e Empresa (FEE) muestra una serie de rasgos diferenciales respecto a los otros centros de nuestra relativamente reciente universidad debido a una amplia oferta de titulaciones lo que implica un número importante de alumnos. La oferta de titulaciones es la siguiente:

1. Tres estudios de Grado: Grado en Economía, Grado en Administración e Dirección de Empresas (un grupo de primero bilingüe inglés-castellano) y Grado en Ciencias Empresariales;
2. Dos programas de simultaneidad: Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho y Grado en Ciencias Empresariales y Turismo;
3. Dos másters oficiales: en Banca y Finanzas y en Gestión de Políticas Públicas.

En cuanto al alumnado y profesorado un número total de 2.704 estudiantes matriculados en 1º e 2º ciclo en el año académico (55% mujeres y 45%

<sup>1</sup> Queremos agradecer al equipo decanal de la Facultad de Economía y Empresa y a la Universidad de A Coruña los apoyos prestados y, especialmente ,al equipo encargado de llevar a la práctica el Plan de Acción Tutorial de la FEE UDC.

varones) y de 140 docentes en los departamentos adscritos. (<http://www.udc.es/sobreUDC/documentos/estadistica> Agradecemos) y contamos con una oferta aproximada de plazas de nuevo ingreso de 500 alumnos.

### **2.1 Análisis de necesidades**

Nuestra facultad es un centro de tamaño importante dentro de la UDC lo que dificulta la integración del estudiante que ingresa en la universidad y en el propio centro. Dentro de los rasgos específicos de nuestros alumnos tenemos que tener en cuenta:

1. La procedencia geográfica (que varía según la titulación de grado elegida): provincia, área metropolitana, resto de España, alumnos Erasmus, becarios extranjeros, inmigrantes.
2. Perfil multidisciplinar: diversa formación desde de las distintas opciones de bachillerato o módulos de FP.
3. Además, desde el PAT somos conscientes del esfuerzo añadido que deben hacer los tutores en términos de motivación sobre todo en primer y segundo curso si tenemos en cuenta el bajo perfil vocacional del alumno en muchos casos.
4. El contexto de crisis económica actual está reflejando nuevos problemas: el pago de las tasas universitarias, dificultades para pagar la manutención, alquiler, transporte; mayor dificultad para acceder a becas de estudios...

Todo lo anterior estaría explicando las tasas de abandono que se están observando en los estudios de grado. En este sentido, el PAT debe tener un papel fundamental haciendo especial hincapié en la integración e implicación del alumno en la universidad así como fomentar el gusto por el estudio elegido. Además el PAT está sirviendo para detectar situaciones de necesidad de los alumnos ofreciendo asesoramiento y alternativas.

### **2.2 Metas y objetivos**

Los objetivos propuestos en el PAT de la FEE se han diseñado para que cubran todo el período de tiempo en el que el estudiante permanezca en la universidad. Se pueden resumir en los siguientes:

1. Facilitar la adaptación e integración del alumno de nuevo ingreso en las titulaciones de grado del centro
2. Servir de enlace ante posibles problemas detectados por los alumnos en su vida universitaria y académica en el centro en relación al funcionamiento del centro, profesores, guías docentes, Trabajo Fin de Grado...
3. Proporcionar al alumnado herramientas de trabajo y estudio que le permitan aprovechar al máximo sus capacidades individuales académicas y personales
4. Ofertar formación complementaria transversal, opcional y gratuita que dé respuesta a las necesidades de los alumnos en aquellas aptitudes, materias y herramientas útiles para el desarrollo profesional, complementando la oferta formativa oficial de los Grados impartidos en la

propia facultad. Estas actividades se organizarán desde el Servicio de Formación y Recursos del PAT de la FEE.

5. Orientar al alumnado en la configuración de su proyecto profesional y en su incorporación al mercado laboral

### **2.3 Agentes implicados en el PAT**

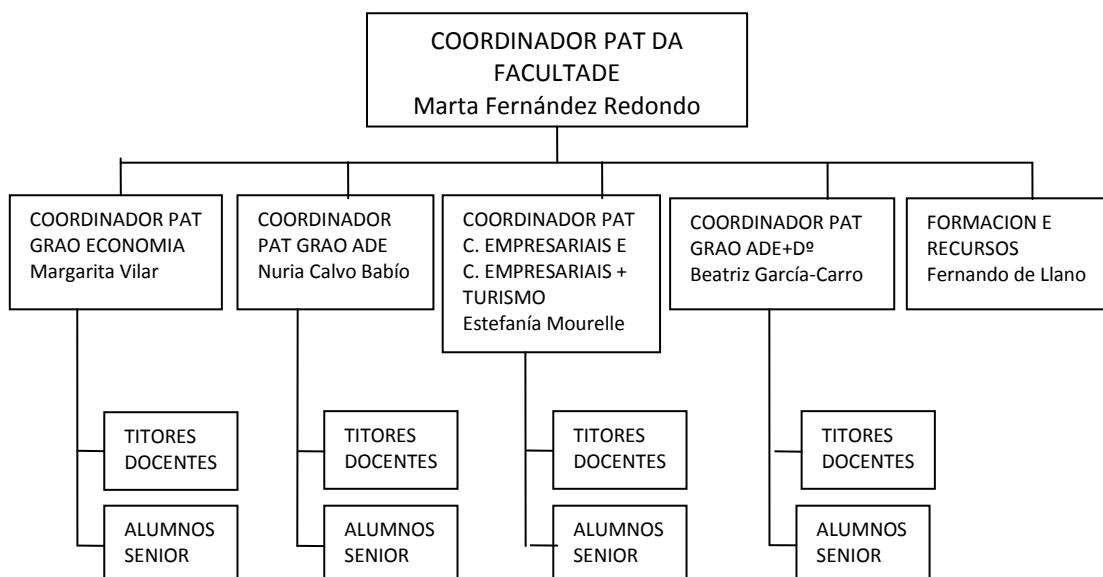
Nuestro recurso fundamental es humano. El equipo de tutores del PAT está formado por docentes de los distintos departamentos de la facultad. En cada curso académico se hará una convocatoria abierta a los docentes de la facultad presentando el PAT y los objetivos fijados. La participación de los tutores docentes es voluntaria y será certificada como mérito específico conforme a la normativa general que establece la UDC. Con el objeto de dar continuidad a la relación alumno-tutor dentro de la mentoría la asignación del tutor se mantendrá hasta que el alumno termine sus estudios. En lo que respecta a la formación para la acción tutorial se promoverá la participación en los cursos específicos organizados por la UDC.

La aplicación de la programación es responsabilidad del coordinador del PAT de la FEE ayudado por los coordinadores PAT de Grado, uno por titulación. Los coordinadores PAT de Grado son docentes que tienen un conocimiento específico de la titulación y del perfil del alumnado. Los tutores-docentes serán el punto fuerte del PAT, en especial los responsables de los primeros cursos y de cuarto de grado. Las tutorías serán grupales e individuales, convocadas por el tutor o a petición del estudiante. El número inicial de alumnos por tutor será de 30 alumnos en el caso de grupos de primera matrícula aunque, en realidad, este número se reduce a menos de 20 al eliminar a los alumnos repetidores y aquellos que no participan del PAT.

También existe la figura de tutor-senior pensada para ofrecer información y asesoramiento más personalizado de cara a un futuro investigador, laboral y/o empresarial de los alumnos que están en el último curso y que se gradúan en el centro. Además el alumno-mentor (dos alumnos de cuarto curso por titulación de grado) está pensada para fortalecer el vínculo entre los alumnos de cursos inferiores y la vida universitaria. La participación del alumno-mentor será voluntaria y reconocida como mérito específico por el decanato de la Facultad de Economía y Empresa a través del correspondiente certificado.

El Servicio de Formación y Recursos de la Facultad de Economía y Empresa desarrolla durante el curso una serie de material formativo complementario para la formación del estudiante. Estas actividades complementarias se encargan de crear, gestionar y ofrecer recursos formativos transversales que mejoren los resultados académicos del alumno y lo preparen para su inserción laboral.

La estructura organizativa se resume en el organigrama siguiente (ver las funciones específicas de los actores participantes del PAT de la FEE UDC en el Anexo I):



En el PAT de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña contamos para el curso 2012-13 con un total de 40 tutores-docentes (incluidos los que participan en el Servicio de Formación y recursos), 10 tutores-senior y 10 alumnos mentores de 4º curso. Los mentores tanto docentes como alumnos son y serán siempre la parte fundamental del Plan de Acción Tutorial junto con el Servicio de Formación y Recursos trabajando para mejorar la integración de los alumnos de primera matrícula y a la inserción laboral y/o profesional.

#### **2.4 Metodología y actividades**

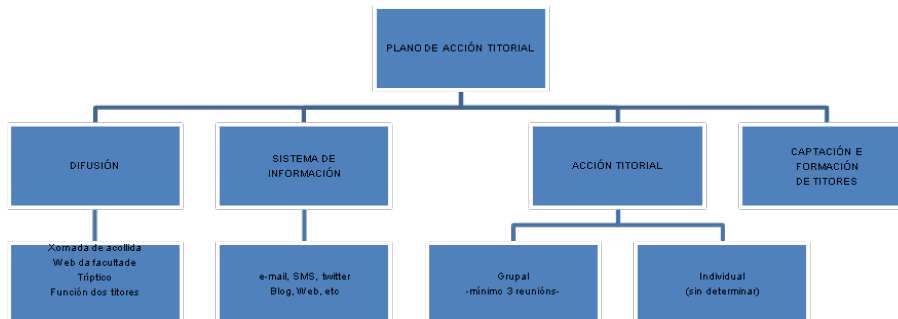
La metodología elegida restringe, en muchos casos, las actividades a desarrollar. En nuestro caso, el modelo expuesto se centra en la potenciación de la relación tutorial en un doble contexto: individual y grupal ya sean presenciales o a través de internet (redes sociales, blog, correo electrónico). En el ANEXO I se puede acceder al blog del PAT de la FEE UDC y a una presentación en power point que se facilita a los tutores de primer curso para presentar a sus alumnos en qué consiste el Plan de Acción Tutorial.

Las actividades a desarrollar se pueden agrupar en: actividades de acogida, actividades de orientación académica, actividades de mentoría, actividades complementarias de formación transversal y actividades de evaluación.

1. La presentación del PAT se lleva a cabo en la Jornada de Acogida de la facultad a los alumnos de nuevo ingreso. El Coordinador PAT presentará:
  - Las funciones básicas del PAT en el EEES y la programación del PAT de la FEE,
  - A los coordinadores PAT de Grado de cada titulación, que estarán presentes,
  - A los tutores-docentes de los grupos de primera matrícula y el listado de todos los tutores del PAT FEE

- A los alumnos mentores y tutores senior,
  - El Servicio de Formación y Recursos.
2. Cada tutor convocará la primera reunión grupal en las primeras semanas de docencia. Para los alumnos de nuevo ingreso se realizarán reuniones grupales siguiendo la estructura de grupos establecidos en cada titulación como unidad de trabajo más consolidado y estable para el alumnado. A cada grupo se le asignará un tutor-docente. Esta primera convocatoria es fundamental ya que, además de establecer la forma de contacto con sus alumnos tutorizados, el tutor tiene la función de presentar los objetivos del PAT, detectar las primeras dificultades de integración en la universidad y atender las dudas siempre dentro de un marco de confianza. Tras este primer contacto se potenciará la tutoría individual (personal y *on line*)
  3. Cada grupo se reunirá con el tutor por lo menos tres veces a lo largo del curso: la primera convocatoria de bienvenida y presentación del PAT, recogida de información del primer cuatrimestre y última al final del segundo cuatrimestre, momento en que se evaluará el PAT del curso académico. Estas reuniones de grupo (tutor-alumno, alumno mentor-delegados de curso) son esenciales para analizar la marcha del curso, detectar posibles errores de diseño de las guías docentes, dificultades de adaptación y de utilización del tiempo de trabajo y buscar, si fuera necesario, estrategias para corregir los defectos detectados siempre dirigidas a mejorar los resultados académicos.
  4. Reuniones individuales a petición del tutor o del alumno para tratar cualquier cuestión ligada con el propio ámbito de la relación tutorial: consulta, académica, itinerario de asignaturas, aspectos más personales...
  5. Finalmente se evaluará el PAT por parte del alumnado y de los tutores para mejorar hasta conseguir que el PAT sea valorado y utilizado activamente por el alumnado.

Las líneas de actuación del PAT de la FEE UDC se resumen en el siguiente esquema:



## **2.5. Evaluación**

La evaluación del PAT seguirá el modelo que facilita el Plan de Acción Tutorial de la Universidad. Los resultados obtenidos del cuestionario serán utilizados en la reunión final de coordinación de tutores de donde saldrán las líneas maestras del informe de evaluación final. Este contendrá necesariamente propuestas de mejora para líneas de actuación posteriores que quedarán reflejadas en el nuevo Plan de Acción Tutorial del siguiente curso.

En el bienio 2011-13, es decir, durante dos cursos académicos se han enviado cuestionarios de evaluación a los tutores-docentes y a los alumnos que han participado activamente del PAT FEE.

En lo que respecta a los cuestionarios contestados por los tutores-docentes destacamos dos preguntas y resumimos las respuestas:

1. ¿Dónde crees que hay que fortalecer la formación de los tutores PAT?  
Respuestas: concretar más las funciones y el papel del tutor, conocer los instrumentos de aplicación del PAT, mejorar sus habilidades de comunicación, utilidad de las TIC's y labores de la mentoría en la universidad.
2. ¿Cuáles han sido los temas más frecuentes tratados en las tutorías?  
Respuestas: Información del centro, Calidad de la docencia recibida, elección de asignaturas y/o itinerarios formativos y profesionales, salidas profesionales, movilidad internacional,. Problemas con profesores o compañeros, becas, ayudas, Trabajo Fin de Grado.

Después de analizar los cuestionarios enviados a los alumnos podemos destacar los siguientes puntos:

1. La participación voluntaria del alumno en el PAT es baja respecto al número de alumnos con los que cuenta la facultad.
2. La propia actividad del tutor es fundamental para lograr una mayor implicación del alumno.
3. Los alumnos que han participado activamente han valorado positivamente su utilidad y recomendarían a sus compañeros una mayor participación.
4. Los temas tratados en las tutorías han servido para solucionar de forma satisfactoria: un mayor conocimiento de la universidad y una mejor integración en el centro; conocer mejor las dificultades de aprendizaje y elegir mejor el itinerario formativo-profesional. En opinión de los alumnos encuestados, el PAT les ha ayudado a mejorar su rendimiento académico.

## **3. El Servicio de Formación y Recursos de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC**

La oferta realizada desde el Servicio de Formación y Recursos de la Facultad de Economía y Empresa (en adelante SFR.FEE) articula la respuesta a las necesidades de los alumnos en aquellos elementos de carácter transversal útiles para el desarrollo de la profesión, complementando la formación ofrecida en los Grados impartidos en la propia Facultad. Responde, pues, al espíritu ya

recogido por autores como Rodríguez Espinar (2004) situando la tutoría universitaria como la "acción de intervención formativa (...) desarrollada (...) con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el profesorado". De esta forma la oferta formativa del SFR.FEE permite la creación de "espacios de convergencia curricular docente de carácter interdisciplinar específicos" (Rodríguez Espinar, 2010). La formación del personal docente e investigador ponente de los cursos del SFR.FEE dota a los mismos de calidad y riqueza. Los docentes ponen a disposición del alumnado del PAT de la Facultad sus conocimientos, aptitudes, experiencia –profesional y personal- y las distintas metodologías que permiten completar la formación técnica y transversal del futuro profesional en las áreas de la Economía y la Empresa.

El nacimiento de este servicio se enmarca dentro del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa (FEE, 2011). Desde este servicio se busca cubrir las necesidades del alumnado en materias transversales dentro de la formación académica universitaria. Desde el SFR.FEE se crean, gestionan y elaboran materiales y recursos formativos relacionados con el manejo de herramientas informáticas y de gestión de contenidos, la formación en habilidades sociales como la gestión de equipos, los roles dentro del equipo de trabajo, la resolución de conflictos, la inserción laboral y la elaboración del Curriculum Vitae, la preparación de entrevistas de trabajo o información sobre las salidas profesionales.

Autores como Álvarez *et al.* (2005) nombran este tipo de actividades formativas como las "otras actividades complementarias" dentro del campo de actuación de metodología y actividades del PAT. Se trata de las específicamente transversales entre las que encuentran las estrategias de aprendizaje, de recogida y gestión de información, de elaboración de trabajos, de inserción laboral y competencias de empleabilidad, entre otras. Rincón (2000) opta por el término de "Tutoría interdisciplinar (seminarios transversales y tutoría especializada)", mientras que Hernández y Torres (2005) proponen el término de "Tutoría para la inserción profesional y la transición universidad-empleo". El SFR.FEE nace con el objetivo servir como complemento formativo del alumnado en materias transversales como la inserción socio-laboral, el manejo de herramientas informáticas y el desarrollo de habilidades sociales.

El SFR.FEE está formado por algunos docentes de la Facultad de Economía y Empresa que quieren participar del PAT a través de la formación transversal de los alumnos de la Facultad. Cada docente se encarga de preparar e impartir un mínimo de dos cursos formativos cada curso académico de una hora y media de duración cada uno, fuera de horario académico. El docente prepara una documentación del curso a entregar a los alumnos así como una presentación en formato digital a proyectar en el curso.

El tutor PAT orienta a su alumnado en función de varios elementos como:

1. Titulación de Grado en la que está matriculado: Economía, ADE, Ciencias Empresariales, Grado simultáneo ADE y Derecho, Grado simultáneo C. Empresariales y Turismo.



2. Curso en el que encuentre. Las necesidades varían según se trate de alumnos de 1º-2º curso, o de alumnos de los últimos cursos.
3. Objetivo-temática específica del curso del SFR y necesidades formativas propias del alumno en cuestión.

El SFR.FEE oferta los cursos de formación transversal a través de una convocatoria abierta y gratuita, siendo conocida esta al comienzo de cada cuatrimestre académico. La propuesta se enmarca dentro de lo que Álvarez y González (2008) conciben como tutoría: "un espacio y un tiempo destinado a la adquisición y asimilación de aprendizajes", debiendo de ser integrada dentro del diseño y desarrollo de la docencia.

Cada tutor/a del PAT tratará de motivar hacia la participación en los cursos ofertados atendiendo al perfil y necesidades detectadas en cada tutorando. Los alumnos se inscriben individualmente a través de un enlace en la página web de la FEE. Se establece un tope máximo de participantes de entre 25 y 30 alumnos. La admisión en cada curso sigue un criterio de orden de inscripción y de preferencia por alumnado de primeros cursos (1º-2º) o cursos finales (3º-4º). Los finalmente admitidos en cada curso, reciben un correo electrónico confirmando su inscripción así como la fecha, hora y lugar de la realización del curso. En el mismo día do curso reciben otro correo confirmando la aula y la hora en el que se adjunta el material a emplear (en formato pdf.).

Hay que señalar además la importancia del Blog del PAT de la FEE como elemento comunicativo entre tutores, profesores y alumnos. Sin duda se está convirtiendo en una de las piezas fundamentales a la hora de coordinar las actividades y la información entre los distintos agentes del PAT.

Las temáticas de los cursos se articulan en torno a tres grandes bloques. Responden a la propuesta de Campoy y Pantoja (2009) en relación con las principales funciones de la acción tutorial: facilitar técnicas de estudio y de gestión del tiempo, presentación de la oferta y funcionamiento de la universidad-facultad, facilitar la continuidad del proyecto profesional del alumno, desarrollar competencias de relación interpersonal en los estudiantes, facilitar la conversión en términos de competencias profesionales los aprendizajes académicos, facilitar las técnicas de búsqueda de trabajo necesarias para la inserción laboral. Estos tres grandes bloques de los cursos del SFR.FEE, son (Ver listado completo y organización de los cursos ofertados desde el SFR.FEE en el ANEXO III):

1. Búsqueda de empleo y orientación socio-laboral
2. Recursos y herramientas de información académica y de investigación
3. Habilidades sociales y elaboración-presentación de trabajos de investigación.

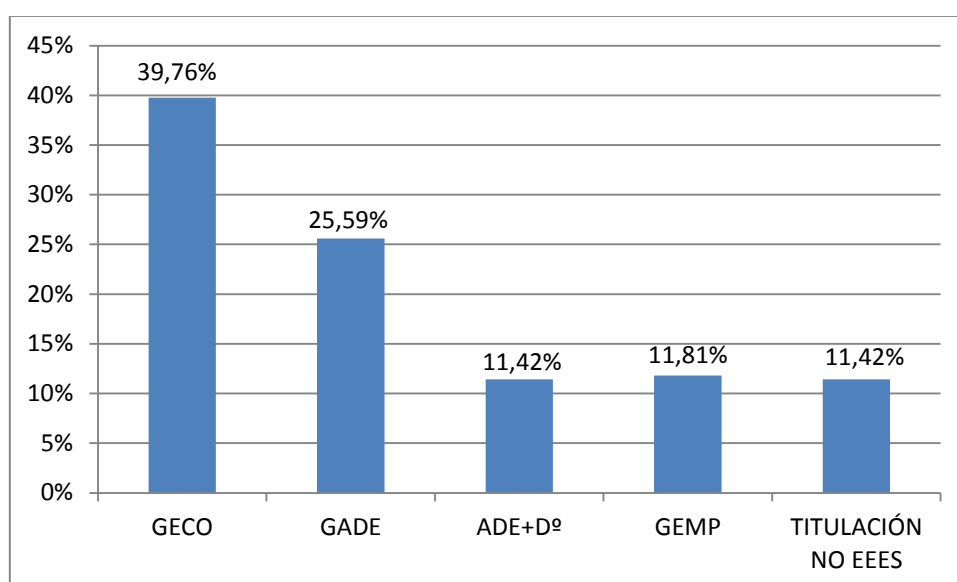
Al finalizar cada curso se realiza una evaluación anónima on-line por alumno en forma de encuesta sobre el aprovechamiento e interés del propio curso por parte del alumno participante. Los resultados permiten la evaluación continua de los cursos y de la oferta integral del SFR.FEE. Con ella se hace posible la

incorporación de nuevos temas de interés para los alumnos y la mejora de los materiales formativos ofertados por el Servicio.

#### 4. Primeros resultados de la oferta formativa del bienio 2011-2013.

Los resultados obtenidos en los dos primeros años de implantación del SFR son muy positivos y alentadores. El número de alumnos inscritos en los cursos se ha incrementado en un 86%, pasando de un total de 215 inscripciones en el primer curso académico a 401. La participación real final se sitúa en un 55-60%. Por titulaciones el alumnado de Economía y de ADE es el más participativo, por delante de los de la doble titulación ADE+Derecho y Empresariales (Figura 1).

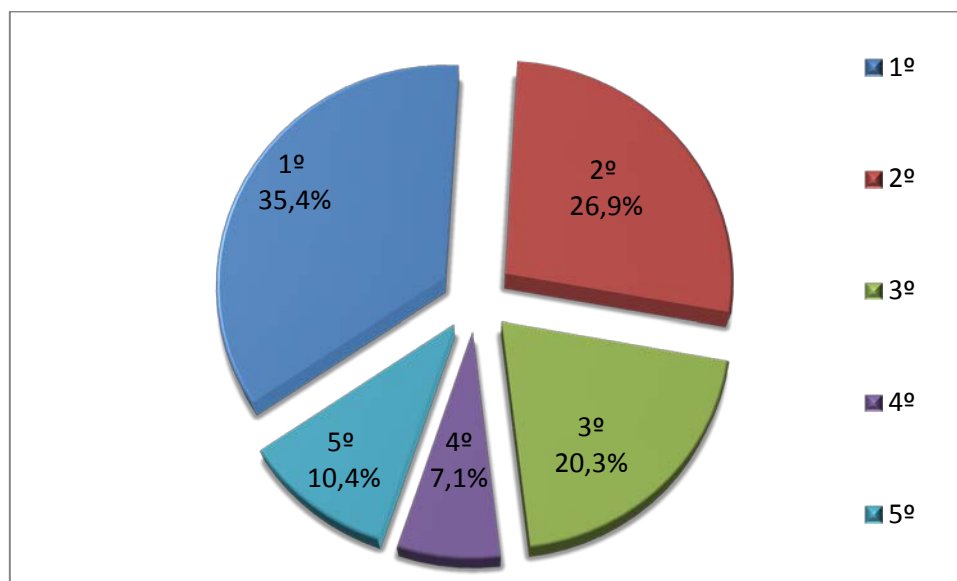
**Figura 1.** Participación del alumnado por titulación impartida en la Facultad de Economía y Empresa de la UDC.



Fuente: Elaboración propia.

Analizando los resultados por curso de titulación (Figura 2), se observa que los de primero y segundo curso suman entre ambos el 60% de los alumnos participantes, seguidos por los de tercer curso. Quizás una de las razones explicativas de la participación destacada de los alumnos de los primeros cursos reside en la mayor relación entre tutor-alumnado dentro del desarrollo del PAT. Es en los primeros cursos en los que el tutor realiza más esfuerzos comunicativos y de relación con sus alumnos. Caso contrario al de los dos últimos cursos donde la labor de tutorización recae más en el alumno y en su responsabilidad, siendo este quien, sabiendo los canales que tiene a su disposición, hace uso o no de los mismos para su propio aprovechamiento. Asimismo cabe señalar la experiencia positiva que resultó de la aplicación del PAT y de los cursos del SFR en relación con la atención y canalización efectiva del alumnado destinatario del Plan de Atención a la Diversidad y del Programa Erasmus.

**Figura 2.** Participación del alumnado por curso de titulación impartida en la Facultad de Economía y Empresa de la UDC.



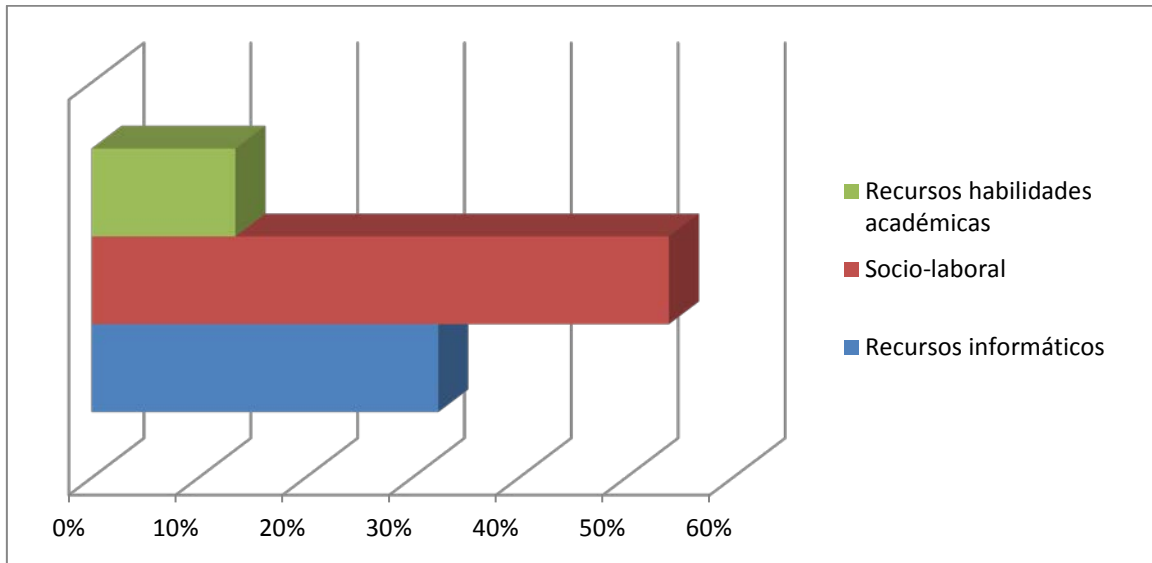
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la participación por temática en los diferentes cursos ofertados (Figura 3), se observa una clara tendencia a la asistencia a los de tipo socio-laboral y de herramientas informáticas. La situación actual de difícil empleabilidad de los egresados conduce a la oferta por parte del SFR del PAT de este tipo de cursos que puedan ayudar a sus alumnos a obtener ciertas ventajas competitivas a la hora de enfrentarse a una entrevista de trabajo o a la elaboración de su Curriculum Vitae.

Entrando en el análisis de los cursos individuales (Figura 4) destacan con un 15% de participación los de Excel nivel 0, Cómo preparar una entrevista de trabajo y el de Salidas Profesionales-Coloquios con profesionales antiguos alumnos de la Facultad. Sin duda hay una necesidad a cubrir en cuanto al manejo de la herramienta de Excel y de preparación para la búsqueda activa de empleo de los alumnos de la Facultad.

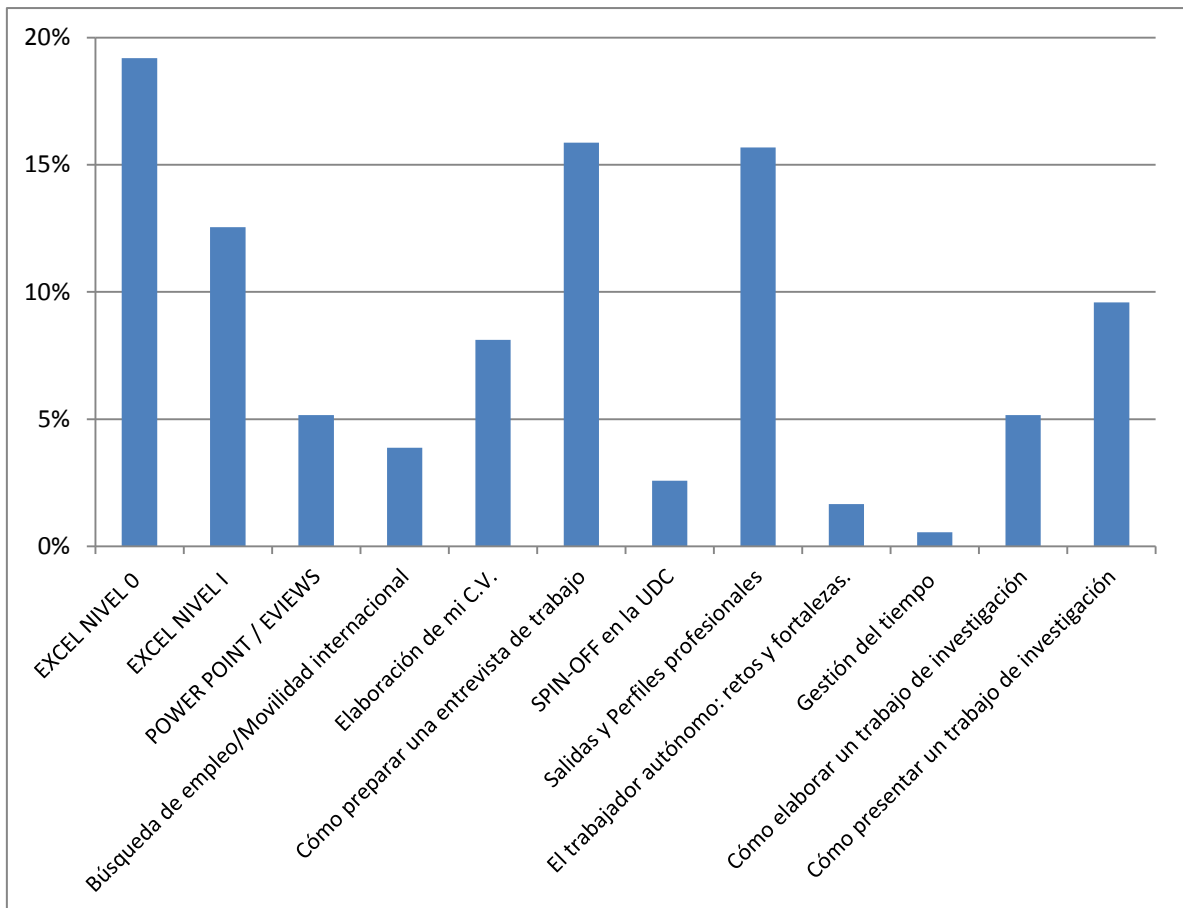
Los datos recogidos aportan además un dato interesante, como lo es el hecho de que todos los cursos ofertados tienen un mínimo de alumnos participantes de entre 8 y 10. La propia participación final del alumnado es analizada por el equipo del SFR-PAT para mejorar la oferta en cuanto a temática como a oferta horaria del mismo.

**Figura 3.** Participación do alumnado por temática de los cursos ofertados por el SFR-PAT.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.** Participación por temáticas-cursos ofertados.



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de los resultados de los dos primeros cursos académicos de implantación permite hablar de que la oferta formativa del SFR resulta interesante y provechosa. La participación global del alumnado (542 alumnos)

está dentro de los objetivos del SFR.FEE. A la hora de establecer un nuevo objetivo para los dos cursos siguientes, quizás este estaría sobre los 650-700 alumnos, cifra que supone un 20% de crecimiento, y la mitad del número total de alumnos que cursan alguna titulación en la Facultad de Economía y Empresa en dos cursos académicos. Por ello se trataría de consolidar la participación de los alumnos que lo hicieron ya en estos dos primeros cursos, así como de animar a los nuevos alumnos de primer curso, quienes comenzarán a saber de este servicio por otros compañeros (quizás la mejor publicidad).

El esfuerzo del propio SFR.FEE por ofertar una formación atractiva y de calidad, así como el de los tutores PAT por animar la participación de sus alumnos tutorizados, serán las mejores vías para conseguirlo.

## 5. Conclusiones

El proceso de cambio motivado por el desarrollo de un sistema de créditos (ECTS) dentro de la convergencia europea de educación superior afecta al rol del profesor desde un punto de vista científico y técnico y a dotar de mayor protagonismo al alumno universitario. Sin duda, uno de esos cambios afecta a la función tutorial en la universidad.

El Plan de Acción Tutorial Universitario tiene como objetivos favorecer la excelencia académica, la formación integral y la atención de todos los estudiantes. Es decir, pretende facilitar la formación del estudiante como persona, académica y profesionalmente.

Los cambios en la planificación y en la organización de la docencia así como la necesidad de desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad entre el colectivo estudiantil llevaron a la coordinación del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña a articular un organigrama entre los tutores-docentes y alumnos así como una oferta formativa transversal voluntaria para su alumnado.

El profesor debe jugar un papel que pasa de mero transmisor de conocimientos a formador y orientador (mentor). De la misma manera, el perfil del estudiante se modifica dejando de ser agente pasivo para convertirse en protagonista principal de su aprendizaje.

La propuesta innovadora de la creación del SFR.FEE dentro del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa busca colaborar con la formación transversal de su alumnado.

Para ello cuenta con la colaboración de docentes especializados, por carrera profesional o formativa, en diversas temáticas atractivas para el alumnado - búsqueda activa de empleo, herramientas informáticas, habilidades para la gestión de equipos de trabajo, etc.- además de con antiguos alumnos egresados de la Facultad que prestan gratuitamente su tiempo y experiencia a la hora de establecer contactos con el alumnado actual de la Facultad.

La puesta en marcha de este SFR.FEE es ya uno de los pilares formativos adicionales y complementarios con los que cuenta la FEE para su alumnado. El hecho de que la oferta esté basada en materias transversales lo convierte en un elemento enriquecedor dentro de la formación impartida en la Facultad. La actualización de los temas así como la adecuación de las propuestas formativas es constante. Se busca con ello responder de la mejor forma posible a las necesidades cambiantes del alumnado de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, M. A., Sánchez, C. y Calles, A. M. (2011): "Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo". *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485-501. ISSN: 0034-9461.
- Alonso, M. A., Sánchez, C., Macías, J. y Calles, A. M. (2009): "Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios", *Mentoring & Coaching: Universidad y Empresa*, 2, 153-170. ISSN: 1888-6604. CLAVE: A
- Álvarez Pérez , P. R. e González Alfonso, M.C. (2008): "Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior". Universidade da Laguna. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 48-70.
- Álvarez Pérez, M<sup>a</sup> B., García Díez, J. y Lorca Fernández, P. (2005): "El programa de acción tutorial como complemento de la acción docente en el EEES" en *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 189-210.
- Campoy Aranda, T. E Pantoja Vallejo, A. (coords.) (2009): *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Universidad de Jaen. Servicio de Publicaciones e intercambio, Jaén.
- De Llano Paz, F. y Fernández Redondo, M. (2012): "O Servizo de Formación e Recursos do PAT da Facultade de Economía e Empresa da UDC na busca da formación integral dentro do EEES", M<sup>a</sup> Teresa Ramiro, M<sup>a</sup> Paz Bermúdez e Inmaculada Teva (Comps.) IX Foro Internacional sobre la evaluación de la Calidad de la investigación y de la Educación Superior (FECIES) ISBN: 978-84-695-3701-5. Santiago de Compostela, junio 2012.
- Del Rincón Igea, B. (2000): *Tutorías personalizadas en la universidad*. Castilla la Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Facultade de Economía e Empresa (2011): *Proxecto do Plano de Acción Titorial da Facultade de Economía e Empresa*. Curso 2011-12. Universidade da Coruña  
([http://www.udc.es/cufie/ufo/patt/proxectos\\_pat\\_udc](http://www.udc.es/cufie/ufo/patt/proxectos_pat_udc) )

Hernández, V. e Torres, J. (2005): *La acción tutorial en la universidad. Informe Técnico*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*.

Rodríguez Espinar, S. (2010): *La tutoría académica en la educación superior*. Universidad de Barcelona.

Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004): *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona:Octaedro-ICE.

Universidade da Coruña –UDC- (2011): *Plano de Acción Titorial*, Vicerreitoría de Calidade e Novas Tecnoloxías, Universidade da Coruña (<http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/index.html>)

## Anexo 1: Dirección web del Blog del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC

<http://patfeeduc.blogspot.com.es/>

Imagen del BLOG:



## Dirección web del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC

<http://www.economicas.udc.es/contenido.php?idpag=304&idcon=pag20081125111107>





## **Anexo 2: Funciones de los actores implicados en el PAT FEE UDC:**

Funciones del coordinador del pat en la FEE UDC:

1. Presentar y coordinar el Plano de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa de la UDC.
2. Hacer visible el PAT para profesores y alumnos mediante correos electrónicos, publicidad en las pantallas del centro, página web del centro, tablero de anuncios, trípticos, blog.
3. Convocar a las reuniones a los Coordinadores PAT de Grado y al responsable del SFR para el intercambio de información.
4. Convocar a las reuniones de carácter más general a los/las Tutores/las-Docentes, Alumnos/las Senior y Tutores/las Senior, al menos una por cuatrimestre.
5. Presentar los datos de la evaluación final de los alumnos, recogidos y analizados previamente por los Coordinadores PAT de Grado.
6. Recoger en el acta te correspondí los resultados de dichas reuniones con los tutores.
7. Canalizar cara quien corresponda (direcciones de los centros, coordinación universitaria del PAT,...) las necesidades y problemas detectados, así como posibles alternativas de solución.
8. Facilitar el enlace de las encuestas de evaluación final del PAT y enviar un informe final a la coordinación universitaria.
9. Actualizar y presentar el "Manual del Tutor".
10. Acercar los tutores información sobre la formación ofertada por la UDC interesante para el cometido tutorial.
11. Gestionar los problemas de conflicto tutor-tutorando.
12. Comunicar al vicerrectorado el listado de tutores para que se extiendan las correspondientes certificaciones.

Funciones de los coordinadores PAT de grado:

1. Coordinar al equipo de tutores de la titulación.
2. Asistir a las convocatorias que haga el Coordinador del PAT.
3. Acercar a los Tutores-Docentes de la titulación correspondiente información sobre actividades y propuestas realizadas desde la Coordinación del PAT.
4. Actualizar y adecuar a su titulación el "Manual del Tutor", según propuesta del Coordinador PAT de la facultad.
5. Detectar las necesidades y problemas del centro y de la titulación y comunicárselas al Coordinador PAT de la facultad.
6. Extraer datos de las evaluaciones inicial y final del PAT por parte de los alumnos y que serán acercados por los tutores de los grupos.

Funciones del tutor-docente de grupo:

1. Ayudar al alumno a diseñar su trayectoria curricular. Esta función exigirá una serie de entrevistas individuales con el alumno de cara a orientar y planificar el próximo curso.

2. Asistir a las reuniones de coordinación de tutores convocadas por su coordinador de Grado el pollo coordinador del PAT.
3. Convocar en tiempo y forma las reuniones grupales con sus alumnos, teniendo especial cuidado en la elección de día y hora para que sea compatible con el horario de los estudiantes.
4. Establecer con los alumnos tutelados una vía de contacto (por e-mail, por ejemplo) y solicitarles los datos que se consideren importantes desarrollar en el cometido tutorial.
5. Comunicar al Tutor PAT de Grado los datos de contacto con el alumno, si le son requeridos.
6. Comunicar al Tutor PAT de Grado las deficiencias detectadas en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación.
7. Asistir, en la medida de lo posible, a cursos de formación en acción tutorial ofertados.
8. Atender aquellas dudas que surjan en las reuniones con los estudiantes.
9. Hacer un seguimiento del proceso que incluye una evaluación final por curso y grupo.

Funciones que NO corresponden al tutor:

1. No es un portal administrativo, es informativo.
2. No es el Defensor de la Comunidad Universitaria, sino el enlace entre el alumno y la institución.
3. No es un consultor psicológico, ya hay un centro específico en la universidad.
4. No debe solucionar problemas personales de alumnos en relación con otros profesores, aunque sí detectar disfunciones con las guías docentes de las materias (GADU).
5. No debe gestionar administrativamente la matrícula de los estudiantes, aunque es recomendable el asesoramiento en su itinerario curricular.

Funciones de los tutores senior:

1. Atender a las inquietudes y dudas del alumno relativas a sus posibilidades y salidas de futuro al terminar la carrera.
2. Aconsejar y orientar a los alumnos de últimos cursos en lo que respecta a su inserción en el mundo laboral.

Funciones de los alumnos senior:

1. Como alumnos de último curso y dada su experiencia en la titulación, servir como guía y ayudar a los compañeros de cursos inferiores en su trayectoria académica.
2. Compartir la carga de trabajo con los coordinadores PAT de Grado y con el coordinador PAT del centro.
3. Servir como mecanismo de transmisión de las necesidades específicas de sus compañeros de último curso de Grado en particular y del resto del estudiantado en general.

Funciones de los estudiantes:

1. Participar de forma voluntaria y activa en el Plan de Acción Tutorial de la Facultad.
2. Facilitarle a su tutor-docente aquella información de contacto que este le solicite.
3. Participar en las reuniones de grupo e individual convocados por el tutor o, en su caso, justificar la imposibilidad de asistencia.
4. Aprovechar las posibilidades que le ofrece el Plan de Acción Tutorial para mejorar su rendimiento académico y su inserción en la comunidad universitaria.

Funciones del coordinador del servicio de formación y recursos del PAT:

1. Coordinar, bajo la supervisión del Coordinador PAT de la Facultad, la oferta de cursos y actividades de formación ofertados a los alumnos a través del SFR-PAT.
2. Coordinar la impartición de los cursos ofertados.
3. Gestionar las inscripciones del alumnado a los cursos del Servicio.
4. Confirmar el alumnado aceptado para la participación en los cursos mediante correo electrónico.
5. Gestionar las encuestas de satisfacción de los cursos realizados.
6. Recoger las quejas sugerencias opiniones de mejora sobre la oferta formativa del SFR-PAT, y favorecer la mejora continua de la misma.

### **Anexo III: Cursos SFR PATFEE UDC (Bienio 2011-13)**

Recursos informáticos y formación académica-investigadora:

1. excel nivel 0
2. excel nivel i
3. power point
4. eviews
5. pensamiento económico: marxismo para no marxistas
6. pistas para la movilidad internacional: masters, postgrado, erasmus, escuelas de negocios...

Orientación sociolaboral:

1. búsqueda de empleo/movilidad internacional
2. elaboración de mi c.v. (teoría y taller)
3. cómo preparar una entrevista de trabajo (teoría y taller)
4. spin-off en la udc
5. salidas y perfiles profesionales (charla coloquio: banca, auditorías, rrhh, jóvenes emprendedores)
6. el trabajador autónomo: retos y fortalezas.

Habilidades sociales y recursos de aula:

1. gestión del tiempo
2. cómo elaborar un trabajo de investigación
3. cómo presentar un trabajo de investigación

Curso de documentación y biblioteca (10 horas presencial + virtual):

1. búsqueda de recursos bibliográficos en la biblioteca de la fee
2. elaboración de un trabajo fin de grado

**Estrategia docente para ilustrar cómo por medio de una función de producción se puede dar respuesta a cómo decisiones de internacionalización y/o innovación de las empresas obtienen rendimiento en términos de productividad**

**Teaching strategy to illustrate how production functions can be used to learn about how internationalization and/or innovation firms' choices have rewards in terms of productivity**

Juan A. Máñez Castillejo  
Universidad de Valencia y ERICES  
jamc@uv.es

María E. Rochina Barrachina  
Universidad de Valencia y ERICES  
erochina@uv.es

Juan A. Sanchis Llopis  
Universidad de Valencia y ERICES  
sanchisl@uv.es

**Resumen**

Esta estrategia docente se desarrolla dentro del Máster de Economía Industrial de la Universidad de Valencia. Se trata de una estrategia que se lleva a cabo una vez que los estudiantes han cursado una serie de asignaturas del Máster. En particular, las asignaturas de microeconomía, economía industrial aplicada, comercio internacional y métodos cuantitativos (donde se utiliza el programa STATA). Es una estrategia docente integradora en la que el objetivo principal es fomentar la transversalidad del conocimiento y del pensamiento activo de los estudiantes para que sean capaces de abordar problemas y resolverlos con los instrumentos que le Máster les proporciona. Afianza, por tanto, competencias importantes que los estudiantes de posgrado deben adquirir junto con el asentamiento de conocimientos con distinto grado técnico. Dicha estrategia docente la planteamos en tres etapas. En una primera etapa se parte de una función de producción sencilla que es utilizada para presentar distintos métodos de estimación de funciones de producción que han venido estrechamente de la mano de la evolución de los métodos en econometría a través del tiempo. De ese modo, se recorren los métodos más sencillos de mínimos cuadrados ordinarios, para continuar con métodos de variables instrumentales, para datos de panel, semi-paramétricos y, por último, los más avanzados que combinan métodos semi-paramétricos con el método generalizado de momentos. Con esta primera etapa los estudiantes comprenden cuál es el uso de todos estos métodos a la hora de estimar algo concreto, una función de producción, y revisan las ventajas e inconvenientes de los mismos. Esta parte descansa en sus conocimientos adquiridos en la asignatura de métodos cuantitativos. En una segunda etapa, recurrimos a sus conocimientos procedentes de las asignaturas de microeconomía y de economía industrial aplicada, para ilustrar cómo a partir de una función de producción se pueden estimar productividades individuales de las empresas. A partir de aquí, comienza la tercera y última etapa de la aplicación docente, en la cual se le explica al estudiante cómo las productividades estimadas, que han sido obtenidas de forma robusta a distintos

problemas, pueden ser utilizadas para responder a preguntas de interés mucho más concretas. Como por ejemplo, a cuestiones sobre cómo las decisiones de internacionalización y/o innovación de las empresas pueden tener rendimiento en términos de su productividad. Y, en particular, se ilustra cómo el procedimiento expuesto en esta aplicación docente permite contestar a las siguientes preguntas: ¿hay learning-by-exporting (aprendizaje al exportar) en términos de productividad? ¿La importación de bienes intermedios por parte de las empresas aumenta su productividad? ¿Hay rendimiento en productividad derivado de las decisiones de innovación de las empresas (inversión en I+D, innovaciones de proceso, de producto, etc.)? ¿Hay efectos de la multinacionalidad de las empresas en su productividad?

**Key words:** Production Function, Internationalization, Innovation, Total Factor Productivity.

**Palabras clave:** Función de Producción, Internacionalización, Innovación, Productividad Total de los Factores.

**Clasificación JEL:** D2, F1, O3, C3.

## Introducción

El objetivo de este trabajo es plantear una aplicación docente que facilita la estimación de funciones de producción a nivel de empresas. Esta aplicación docente se imparte actualmente en el seno del Master de Economía Industrial de la Universidad de Valencia, organizado en base al sistema de créditos ECTS para postgrados. Consideramos que esta aplicación constituye tanto un método innovador para explicar qué son las funciones de producción y cómo se estiman así como una experiencia docente que permite optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de un elemento fundamental de la economía aplicada como son las funciones de producción a nivel microeconómico.

La estimación de funciones de producción proporciona un marco idóneo para la integración de conocimientos y competencias adquiridos en diversas asignaturas del Master, en particular: métodos cuantitativos, microeconomía y economía industrial aplicada. Adicionalmente, combina los conocimientos adquiridos por los estudiantes de una herramienta estadística-econométrica (en el master se imparte un curso introductorio del programa Stata *Getting Started with Stata*).

La evolución histórica de la estimación de la función de producción está estrechamente vinculada a la aparición de nuevos métodos estadístico-econométricos. En la estimación de producción funciones han sido utilizado ambos métodos muy simples, como mínimos cuadrados ordinarios, y más complicados como variables instrumentales, el método generalizado de momentos o los métodos basados en una función de control (Olley y Pakes, 1996: 1263–1297; Levinshon y Petrin, 2003: 317–342). Utilizando como marco la estimación de las funciones de producción, la aplicación docente que proponemos permite explicar cómo implementar en Stata desde métodos muy simples hasta métodos muy complejos. La utilización de Stata para la estimación de las funciones de producción con todos los métodos mencionados, permite a los alumnos adquirir competencias en el paquete estadístico-econométrico más utilizado en el campo de la economía aplicada.

### 1. La función de producción

Utilizamos como punto de partida una simple función de producción Cobb-Douglas,

$$Y_{it} = A_{it} L_{it}^{\beta_l} K_{it}^{\beta_k} M_{it}^{\beta_m} \quad (1)$$

donde habitualmente observamos valores en lugar de cantidades físicas.

Alternativamente, tomando logaritmos de la expresión (1) obtenemos,

$$y_{it} = \beta_0 + \beta_l l_{it} + \beta_k k_{it} + \beta_m m_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

donde la variable  $y_{it}$  representa el valor de la producción en logaritmos,  $l_{it}$  el logaritmo del trabajo,  $k_{it}$  el logaritmo del valor del capital,  $m_{it}$  el logaritmo del valor de los materiales intermedios y  $\ln(A_{it}) = \beta_0 + \varepsilon_{it}$ . El valor de la constante,  $\beta_0$ , puede interpretarse como el nivel de eficiencia media de las empresas a través del tiempo y  $\varepsilon_{it}$  es la desviación de esa media para la empresa  $i$  en el período  $t$ . Además, descomponemos este término inobservable en dos componentes:  $\varepsilon_{it} = \omega_{it} + \eta_{it}$ . Donde  $\omega_{it}$  es la productividad no observada por los analistas pero observada o predecible por las empresas. Intuitivamente,  $\omega_{it}$  puede estar asociado a factores como capacidad de gestión en una empresa, el tiempo de inactividad

esperado debido a averías de una máquina o huelgas, etc. Y el término  $\eta_{it}$  no es observado ni por la empresa ni por los analistas. Una interpretación válida de  $\eta_{it}$  es que es el error de medición clásico de  $y_{it}$  que no está correlacionado con las decisiones sobre los *inputs* de la empresa.

El capital es considerado como una variable de estado, que se supone que se acumula en las empresas según el siguiente proceso de inversión dinámica determinista (*Law of motion*):  $k_{it}=(1-\delta_{it})k_{it-1}+I_{it}$ , donde  $I_{it}$  es la inversión del año  $t$ . Por tanto, se supone que el capital que una empresa utiliza en período  $t$  fue realmente decidido período  $t-1$  (se necesita un período para el capital efectuar el pedido, recibirlo e instalar el capital en la empresa).

El trabajo y los materiales son considerados como *inputs* variables. Es decir, estas variables (a diferencia del capital) son elegidas en el período  $t$ , el periodo que realmente se utilizan (y por lo tanto pueden ser una función del nivel de  $\omega_{it}$ ). Por ejemplo, si la empresa detecta un *shock* de productividad positivo probablemente aumentará la demanda de insumos variables. Son *inputs* no dinámicos en el sentido de que la elección en  $t$  del trabajo y materiales no tiene impacto en las elecciones futuras.

## 2. La estimación de la función de producción: métodos tradicionales

Desde el trabajo de Marshak y Andrews, 1944: 143-205, sabemos que la estimación de la función de producción por MCO presenta problemas. El problema es que si las empresas eligen sus *inputs* (trabajo y materiales) después de conocer su productividad ( $\omega_{it}$ ), es muy probable que estas elecciones estén correlacionadas con  $\omega_{it}$  y, por tanto, tenemos un problema de endogeneidad que provocará un sesgo en los resultados de nuestras estimaciones.

Para estimar nuestra función de producción por MCO, hay que ejecutar las siguientes órdenes en Stata:

```
regress y l k m
predict prodOLS, residuals
```

donde `regress` indica estimación por MCO y `predict` nos permite obtener la productividad estimada como los residuos de la estimación.

Sin embargo, la estimación de los de los parámetros de la función de producción por MCO no son consistentes. Para obtener estimaciones consistentes tenemos que resolver el problema de la simultaneidad (endogeneidad) generado por la correlación entre la productividad y los *inputs* variables. Para solucionar el problema de endogeneidad hay dos alternativas:

- las soluciones tradicionales por medio de métodos paramétricos: técnicas de corte transversal (variables instrumentales, VI), técnicas de datos panel (efectos fijos, EF y el método generalizado de momentos, MGM); y,
- las soluciones no-tradicionales por medio de métodos semiparamétricos: Olley y Pakes, 1996: 1263–1297; Levinshon y Petrin, 2003: 317–342; y Wooldridge, 2009: 112–114.



### 2.1 Técnicas de corte transversal: variables instrumentales, VI

El enfoque de variables instrumentales se basa en la búsqueda de instrumentos adecuados, es decir, variables que están correlacionados con las variables explicativas endógenas que no entren en la función de producción y que no estén correlacionados con los residuos de la función de producción. Aunque a primera vista esto parece difícil, la teoría de las funciones de producción sugiere algunos instrumentos naturales. Así, las funciones de demanda de *inputs* sugieren que los precios (salarios y precios de los materiales intermedios), directamente influyen en la elección de la cantidad de trabajo y de los materiales intermedios, pero estos precios no entran directamente en la función de producción. La última condición necesaria es que los precios de los *inputs* no deben estar correlacionados con  $\omega_{it}$ . Esta condición depende de la naturaleza competitiva de los mercados de *inputs* en el que opera la empresa. Si los mercados de *inputs* son perfectamente competitivos, entonces los precios deberían estar no correlacionados con  $\omega_{it}$  ya que la empresa no puede afectar a los precios del mercado. Pero, si las empresas tienen poder de mercado en los mercados de *inputs*, éstos serán una función de la cantidad de los insumos comprados por la empresa, que generalmente dependerá de la  $\omega_{it}$ , por lo que los precios de los *inputs* no serán instrumentos válidos.

También, hay otros problemas que han hecho que el uso de los precios como instrumentos no haya tenido mucho éxito en la práctica: las empresas no suelen disponer de la información de los precios de los *inputs* entradas a menudo no son denunciados por las empresas, o a menudo se presentan de una manera que dificulta su utilización (pueden recoger de algún componente no observado de la calidad del trabajo que puede entrar en la función de producción a través de  $\omega_{it}$ ); o la falta de variación de dichos precios entre las empresas o a lo largo del tiempo; o problemas asociados con los de deflatores de los precios (errores de medida).

Finalmente, otras opciones para los instrumentos serían utilizar precios de los outputs (aunque estos mercados suelen ser menos competitivos) o cualquier otra variable que afecte a la demanda de *outputs* o al suministro de *inputs* y que sean válidas independientemente de la naturaleza de la competencia de los mercados de *outputs* o *inputs* (aunque son variables difíciles de encontrar).

Para estimar la función de producción por VI, hay que ejecutar las siguientes órdenes en Stata:

```
ivregress 2sls y k (l m = instruments)
predict prodIV, residuals
```

donde *ivregress* indica estimación por VI.

### 2.2 Técnicas de datos de panel: estimador de efectos fijos, EF

El supuesto básico detrás de estimación por EF es que la productividad no observada en la función de producción,  $\omega_{it}$ , es constante para cada empresa a través del tiempo. Este supuesto permite estimar consistentemente los parámetros utilizando cualquier método basado en primeras diferencias o diferencias con respecto a la media. Por ejemplo,

$$y_{it} - \bar{y}_i = \beta_l(l_{it} - \bar{l}_i) + \beta_k(k_{it} - \bar{k}_i) + \beta_m(m_{it} - \bar{m}_i) + (\eta_{it} - \bar{\eta}_i) \quad (3)$$

Dado el supuesto de que  $\eta_{it}$  no está correlacionado con la elección de los *inputs* para todo  $t$  (supuesto de exogeneidad "estricto"), la ecuación (3) puede estimarse

consistentemente por MCO. Para estimar la función de producción por EF, hay que ejecutar las siguientes órdenes en Stata:

```
xtreg y l k m, fe i(id)
predict prodFE, u
```

donde *xtreg* con la opción *fe* indica estimación con datos de panel por EF. El principal problema del método EF es el supuesto de que  $\omega_{it}$  es constante a través del tiempo. Esto es difícil de asumir si se utilizan paneles largos o si el período en estudio contiene importantes cambios macroeconómicos (por ejemplo, desregulación, privatización y cambios de política comercial) que afectan a la productividad de las empresas de forma asimétrica (por ejemplo, las empresas positivamente afectadas serán más propensas a aumentar sus *inputs*). Sin embargo, el supuesto implica que *shocks* de productividad no afectan a la compra de *inputs*. Otros problemas del enfoque EF es que estos métodos simplemente no funcionan bien en la práctica: a menudo se obtienen estimaciones excesivamente bajas para el capital y/o rendimientos a escala muy bajos (Hoch, 1962: 34-53). Otra regularidad empírica que parece contradecir el supuesto que  $\omega_{it}$  es fijo son las grandes diferencias entre las estimaciones en paneles equilibrados (*balanced*) frente a paneles no equilibrados (*unbalanced*).

### 2.3 Técnicas de datos de panel: estimador del MGM (Blundell y Bond, 1999)

Este método relaja el supuesto de que la productividad no observada,  $\omega_{it}$ , sea constante a través del tiempo. Para ello supone que  $\omega_{it}$  sigue un proceso AR(1). La estimación de la función de producción se lleva a cabo por el método sistema-MGM (*system-GMM*) combinando ecuaciones en primeras diferencias (con *lags* en niveles de las variables como instrumentos) y en niveles (con *lags* de incrementos de las variables como instrumentos).

La ventaja de este enfoque es que no necesita exogeneidad “estricta” para los *inputs*, sino sólo que sean variables predeterminadas. Con respecto a los métodos semiparamétricos que utilizan un proceso flexible para la ley de movimiento de la productividad, el método de Blundell y Bond, 1999, supone un proceso paramétrico y lineal, permiten un componente fijo en productividad e impone menos supuestos acerca de la demanda de *inputs*. En Stata este enfoque se puede estimar con los comandos *xtdpd* y *xtabond2*.

## 3. La estimación de la función de producción: métodos no tradicionales (semiparamétricos)

Los métodos no tradicionales se basan en dos ecuaciones: la primera tiene en cuenta el problema de la endogeneidad de los inputs y la segunda tiene en cuenta la ley de movimiento de la productividad (*law of motion for productivity*).

### 3.1 El enfoque de Olley y Pakes, 1996: 1263–1297, OP

Para solucionar el problema de la correlación entre  $\omega_{it}$  y los inputs variables, OP utilizan una función *proxy* o de control,

$$\hat{\omega}_{it} = \hat{i}(k_{it}, \omega_{it}) \rightarrow \omega_{it} = \hat{i}^{-1}(k_{it}, \hat{i}_{it}) = h(k_{it}, \hat{i}_{it}) \quad (4)$$

donde  $i_{it}$  es la demanda de inversión en capital e  $i(.)$  la función de inversión que puede ser invertida suponiendo monotonidad estricta positiva entre la inversión y la productividad.<sup>1</sup> Con esto se consigue que la productividad no observada sea función de variables observables.

Sustituyendo (4) en la función de producción (2) se obtiene

$$y_{it} = \beta_0 + \beta_l l_{it} + \beta_k k_{it} + \beta_m m_{it} + h(k_{it}, i_{it}) + \eta_{it} \quad (5)$$

y dado que no podemos identificar el parámetro  $\beta_k$ , la primera ecuación de estimación es:

$$y_{it} = \beta_l l_{it} + \beta_m m_{it} + \phi(k_{it}, i_{it}) + \eta_{it} \quad (6)$$

donde  $\phi(k_{it}, i_{it}) = \beta_0 + \beta_k k_{it} + h(k_{it}, i_{it})$ , y  $\phi$  es una función desconocida que se aproxima por una función polinómica en  $k_{it}$  y en  $i_{it}$ . De la ecuación (6) los  $\beta_l$  y  $\beta_m$  se estiman por MCO.

La segunda ecuación tiene en cuenta la ley de movimiento de la productividad (*law of motion for productivity*). Para ello se supone que la productividad evoluciona según un proceso de Markov exógeno:  $\omega_{it} = E[\omega_{it} | \omega_{it-1}] + \xi_{it}$  donde es un componente de noticias no correlacionado con la productividad en t-1 y con el capital en t, pero correlacionado con los inputs trabajo y materiales. Así, la segunda ecuación es,

$$y_{it} - \hat{\beta}_l l_{it} - \hat{\beta}_m m_{it} = \beta_0 + \beta_k k_{it} + \omega_{it} + \eta_{it} = \beta_0 + \beta_k k_{it} + g(\hat{\phi}(k_{it-1}, i_{it-1}) - \beta_k k_{it-1}) + \xi_{it} + \eta_{it} \quad (7)$$

donde  $g(.)$  es una función desconocida que se aproxima por una función polinómica en  $k_{it}$  y en  $\hat{\phi}$ . La segunda ecuación se estima a través de mínimos cuadrados no lineales.

Para estimar la función de producción y la productividad total de los factores (PTF) por OP, existe una rutina programada para Stata:

```
opreg y, state(k) proxy(i) free(m l) vce(bootstrap, reps(200))
predict tfpOP, tfp
```

donde *opreg* es el comando que estima la función de producción.

### 3.2 El enfoque de Levinshon y Petrin, 2003: 317–342, LP

La novedad del enfoque de LP es que para solucionar el problema de la correlación entre  $\omega_{it}$  y los inputs variables, utilizan como función *proxy* o de control la demanda de materiales,

$$m_{it} = i(k_{it}, \omega_{it}) \rightarrow \omega_{it} = m^{-1}(k_{it}, m_{it}) = h(k_{it}, m_{it}) \quad (8)$$

donde  $m_{it}$  es la demanda de materiales y  $m(.)$  la función de demanda de materiales inversión que puede ser invertida suponiendo monotonidad estricta positiva entre los materiales y la productividad.<sup>2</sup>

Para estimar la función de producción y la productividad total de los factores (PTF) por LP, existe una rutina programada para Stata

```
levpet y, free(l) proxy(m) capital(k) revenue reps(200)
```

<sup>1</sup> Hay que tener en cuenta que muchas empresas no invierten en capital para un determinado periodo, por lo que esta función no existiría para estas empresas.

<sup>2</sup> Para el caso de los materiales no existen problemas de gasto cero.

predict tfpLP, omega
----------------------

#### **4. Cómo la estimación de funciones de producción permite ver el efecto de las decisiones de internacionalización y/o innovación de las empresas sobre su productividad**

En particular, se ilustra cómo la estimación de funciones de producción permite contestar a las siguientes preguntas: ¿hay *learning-by-exporting* (aprendizaje al exportar) en términos de productividad? ¿La importación de bienes intermedios por parte de las empresas aumenta su productividad? ¿Hay rendimiento en productividad derivado de las decisiones de innovación de las empresas (inversión en I+D, innovaciones de proceso, de producto, etc.)? ¿Hay efectos de la multinacionalidad de las empresas en su productividad? A todas estas preguntas se da respuesta por medio de la revisión de una serie de artículos empíricos cuyo objetivo es cada una de estas parcelas concretas de interés. Los artículos utilizados para ilustrar aplicaciones de las metodologías a los distintos ámbitos mencionados son los siguientes:

##### *Sobre aprendizaje al exportar:*

Máñez-Castillejo, J.A., Rochina-Barrachina, M.E. y Sanchis-Llopis, J.A. (2010): "Does firm size affect self-selection and learning-by-exporting?", *The World Economy*, 33(3), 315-346.

Manjón, M., Máñez, J.A., Rochina-Barrachina, M.E. y Sanchis-Llopis, J.A. (2013): "Reconsidering learning by exporting", *Review of World Economics*, DOI 10.1007/s10290-012-0140-3.

##### *Sobre la importación de bienes intermedios para producir:*

Cirera, X., Lederman, D., Máñez, J.A., Rochina, M.E. y Sanchis, J. A. (2012): "Trade status, trade policy and productivity: The Brazilian case", *Mimeo*.

##### *Sobre las decisiones de innovación de las empresas:*

Rochina-Barrachina, M.E., Máñez, J.A. y Sanchis-Llopis, J.A. (2010): "Process Innovations and Firm Productivity Growth", *Small Business Economics*, 34, 147-166.

Máñez, J.A., Rochina-Barrachina, M.E., Sanchis-Llopis, A. y Sanchis-Llopis, J.A. (2012): "Do process innovations boost SMEs productivity growth", *Empirical Economics*, DOI 10.1007/s00181-012-0571-7.

Demmel, C., Máñez, J.A., Rochina-Barrachina, M.E. y Sanchis-Llopis, J.A. (2012): "Innovation and productivity: Evidence for 4 Latin American countries manufacturing industry". *Mimeo*.

##### *Sobre decisiones conjuntas de internacionalización e innovación:*

Máñez-Castillejo, J.A., Rochina-Barrachina, M.E. y Sanchis-Llopis, J.A. (2013): “The dynamic linkages among exports, R&D and productivity”, *Mimeo*.

*Sobre los efectos de la multinacionalidad de las empresas:*

Añón, D. y Manjón, M. (2012): “Multinationality, foreignness and institutional distance in the relation between R&D and productivity”, *Research Policy*, 41(3), 592-601.

### Referencias bibliográficas

Blundell, R. y Bond, S. (1999): “GMM estimation with persistent panel data: An application to production function estimation”, *Working Paper Series*, W99/4, The Institute for Fiscal Studies, London.

Hoch, I. (1962): “Estimation of production function parameters combining time-series and cross-section data”, *Econometrica*, 30, 34–53.

Levinsohn, J. y Petrin, A. (2003): “Estimating production functions using inputs to control for unobservables”, *Review of Economic Studies*, 70, 317–342.

Marshall, J. y Andrews, W.H. (1944): “Random simultaneous equations and the theory of production”, *Econometrica*, 12, 143–205.

Olley, G.S. y Pakes, A. (1996): “The dynamics of productivity in the telecommunications equipment industry”, *Econometrica*, 64, 1263–1297.

Wooldridge, J.M. (2009): “On estimating firm-level production functions using proxy variables to control for unobservables”, *Economics Letters*, 104, 112–114.

## **Historia Monetaria, pasado y presente: aprendizaje a través de los Ensayos**

Pilar Nogues-Marco  
Universidad Carlos III de Madrid y CEPR, Londres  
mnogues@clio.uc3m.es

### **Resumen**

La primera experiencia española de Trabajos de Fin de Grado (TFG) llevada a cabo el curso pasado en la Universidad Carlos III de Madrid ha puesto de manifiesto la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes la metodología del ensayo a lo largo de la carrera, con la finalidad de que adquieran las competencias básicas para realizar satisfactoriamente el TFG. La presente comunicación presenta la experiencia de utilización de los ensayos en la asignatura optativa de *Casos de Historia Monetaria y Financiera, pasado y presente*, que se imparte en el último curso del Doble Grado de Economía y Derecho. La comunicación presenta el sistema de organización de las clases, las competencias asignadas a los ensayos, el sistema de corrección basado en la rúbrica diseñada por la Facultad de Economía y, por último, la valoración que los estudiantes hacen de la experiencia. Los ensayos son, según mi experiencia, una metodología efectiva de aprendizaje.

## Introducción

La presente comunicación explica la experiencia de utilización de los ensayos en la asignatura de *Casos de Historia Monetaria y Financiera, pasado y presente*, que se imparte como asignatura optativa del último curso del Doble Grado de Economía y Derecho. Se trata de una asignatura organizada alrededor de grandes temas de interés actual, como las crisis bancarias, regulación financiera, agencias de calificación, divisas internacionales, etc que trata de establecer puentes entre el pasado y el presente, buscando en las experiencias históricas reflexiones que nos puedan ayudar a entender los problemas actuales y plantear alternativas de política económica.

La asignatura se organiza en dos grandes bloques. En el primero se trabajan las lecturas obligatorias de cada uno de los grandes temas y en el segundo se realizan los ensayos que elaboran los estudiantes sobre algún tema específico elegido por el alumno. Me centraré en la comunicación en esta segunda parte del curso, la que corresponde al aprendizaje a través de los ensayos. En concreto, la comunicación se estructura en tres apartados: sistema de organización de las clases, competencias y rúbrica (matriz de evaluación) y satisfacción de los estudiantes del aprendizaje a través de ensayos.

Primero explicaré el sistema de organización de las clases adaptado a la realización de ensayos: sesiones de comentario de artículos académicos, sesiones metodológicas, tutorías para la elaboración de los ensayos y exposiciones orales en las que los estudiantes presentan a sus compañeros los conocimientos aprendidos gracias a la realización del ensayo. Después describiré las competencias asignadas a esta metodología, el sistema de corrección de ensayos, basado en la rúbrica que la Universidad Carlos III ha diseñado para la corrección de los TFG de Economía y, finalmente, expondré la valoración que los estudiantes hacen a la experiencia. Los alumnos mostraron un nivel muy alto de satisfacción por la asignatura, que el curso pasado fue evaluada con un 8.86, nota por encima de la media de la titulación, habiendo dedicado un número de horas semanales de trabajo superior a la media de su titulación.

Los ensayos son, por tanto, según mi experiencia, una metodología efectiva de aprendizaje. Permite a los estudiantes adquirir conocimientos sobre temas específicos de su interés, a la vez que trabajan competencias básicas, como la aptitud para aprender, motivación y disposición para el trabajo, capacidad de análisis y comunicación, tanto oral como escrita, capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica y conocimiento de idiomas.

### 1. Sistema de organización de las clases

La asignatura de *Casos de Historia Monetaria y Financiera* se centra en el fenómeno de la globalización financiera, sus implicaciones para las crisis económicas y los retos de política asociados. Combina el enfoque de la investigación económica de actualidad con un enfoque histórico de muy largo plazo, con el fin de enmarcar los temas estudiados en diferentes contextos.

La asignatura optativa de *Casos de Historia Monetaria y Financiera* está concebida como una asignatura de iniciación a la investigación. Dado el propósito del curso y su carácter optativo, así como la disponibilidad de la

bibliografía, las lecturas son en inglés, y la participación activa en clase es requisito indispensable para superar la asignatura.

El curso se organiza en sesiones de distinta naturaleza. En primer lugar están las sesiones dedicadas a los comentarios de artículos académicos. Se leen dos artículos por sesión, y se dedica una sesión semanal a las lecturas. En estas sesiones la profesora enmarca el tema a tratar y modera el debate que generan las intervenciones de los estudiantes. En segundo lugar están las sesiones metodológicas, orientadas a enseñar a los estudiantes a realizar ensayos académicos. En tercer lugar están las tutorías individuales y grupales para realizar un seguimiento continuado del proceso de elaboración de ensayos. Por último, se dedican algunas sesiones al final del curso a la presentación oral de los ensayos de los alumnos.

Los estudiantes deben presentar 3 ensayos a lo largo del curso. La profesora ofrece unas pautas para hacer los ensayos, que son una guía orientativa que puede estar sujeta a cambios si la naturaleza del ensayo así lo requiere. Cada estudiante mantiene contactos periódicos con la profesora, por lo que la guía para hacer los ensayos se va particularizando en los casos necesarios.

El primer ensayo tiene estilo libre, ya que se realiza a principio de curso, antes de las sesiones metodológicas. Sirve para conocer el nivel de partida del estudiante y para explicar los criterios de corrección según la rúbrica. El segundo ensayo se centra en el *Estado de la Cuestión*. El estudiante debe elegir un tema, buscar referencias y seleccionar los artículos más relevantes. El tema y las referencias se comentarán con la profesora en las tutorías sobre los ensayos. La profesora ayuda a los estudiantes a seleccionar la bibliografía y les da sugerencias cuando lo considera necesario. Alternativamente, el estudiante puede optar por hacer la reseña de un libro en vez de un estado de la cuestión sobre un tema. Esta vía alternativa se ofrece para permitir trabajar también a aquellos estudiantes que presentan más dificultades a la hora de realizar un ensayo. El tercer ensayo se centra en la *Contribución Original*. El estudiante debe dirigir el ensayo a dar una aportación original a la pregunta planteada. La “contribución original” se enlazarán con el “estado de la cuestión” desarrollado en el ensayo anterior, por lo que este tercer ensayo se presenta integrado con el segundo ensayo. Para ello se reescribirán la introducción y conclusiones con el fin de adaptarlas a la aportación original, y se revisará el estado de la cuestión si en la corrección del segundo ensayo se han detectado problemas. En este último ensayo se consultará la bibliografía que cada estudiante considere necesaria.

Las sesiones metodológicas están orientadas a la realización de los ensayos: La primera sesión metodológica trata sobre la matriz de evaluación. Para explicar la matriz de evaluación de los ensayos la profesora utiliza el primer ensayo realizado al inicio de curso, que sirve para conocer el nivel de partida de conocimientos de los estudiantes, su capacidad de síntesis y análisis de la información y su opinión crítica. La profesora corrige individualmente los ensayos y comenta los resultados con cada estudiante, para identificar los aspectos de mejora desde el inicio del curso. Se aprovecha este primer ensayo para explicar los criterios utilizados en la corrección según la matriz de



evaluación de las tesinas del grado de economía. Las competencias básicas que se desarrollan en la matriz de evaluación se trabajan en las siguientes sesiones metodológicas, con el fin de ayudar a los estudiantes a elaborar los ensayos.

La segunda sesión metodológica explica detalladamente como hacer un Ensayo. Nos basamos en el modelo de ensayo de la universidad de Berkeley. Una vez explicada la estructura y contenidos del ensayo, se muestran los distintos recursos *on-line* para la búsqueda de bibliografía y bases de datos, que servirán para buscar la información para llevar a cabo los ensayos. Los estudiantes aprenderán a identificar la calidad de la investigación académica, según los índices de impacto del JCR y posición de las revistas en los cuartiles de su área. Se aprende también como buscar documentos de trabajo, como citar la bibliografía y se explica brevemente la funcionalidad del gestor de bibliografía *RefWorks*. La clase metodológica sobre el ensayo se completa con algunas pautas sobre cómo hacer presentaciones orales y *abstracts*. Se da también bibliografía sobre escritura académica y presentaciones orales (Alley 2003, Ballard y Clanchy 2000, Blaxter, Hughes y Tight 2000, Eco 2001, Joseph 1998, Kushner 1996, Mandel 2000, McCloskey 2000, Powell 2002, Venolia 2001). Esta sesión teórica sobre búsqueda de bibliografía y bases de datos se pondrá en práctica durante la realización de los ensayos.

La tercera sesión metodológica se dedica a comentar ensayos de estudiantes de cursos anteriores. El objetivo de esta sesión metodológica es aprender a hacer un buen ensayo revisando ejemplos concretos. La sesión se basa en identificar las partes del ensayo en cada uno de los trabajos (motivación, pregunta, datos, metodología, análisis y resultados), valorando críticamente la calidad de los trabajos y planteando alternativas de mejora, tanto en relación al contenido como a la forma (orden y estructura, claridad de la explicación, etc)

## **2. Competencias, matriz de evaluación y satisfacción de los estudiantes**

La metodología del ensayo permite desarrollar algunas de las competencias más valoradas en el mundo laboral, como la aptitud para aprender y la motivación para trabajar, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de comunicación tanto escrita como oral y el conocimiento de idiomas, concretamente del inglés (Delgado García 2005, Díaz 2005, CYD 2010, Comisión Europea 2012). En concreto, las empresas consideran que la capacidad de comunicación oral y escrita y el conocimiento de idiomas son dos competencias muy necesarias en el mundo laboral que, sin embargo, no están suficientemente garantizadas y que, por tanto, deben trabajarse más en la universidad (CYD 2010).

La experiencia de la primera promoción de TFG arroja resultados similares. Nuestros estudiantes de economía presentan dificultades a la hora de plantear una pregunta bien acotada, elaborar un estado de la cuestión, buscar la información necesaria para responder a la pregunta, estructurar el trabajo, aportar una contribución original, etc. Es, por tanto, especialmente útil aplicar la técnica de ensayos en las asignaturas del grado, para familiarizar a los estudiantes con la metodología.

La corrección de los ensayos se hace con una rúbrica (matriz de corrección), elaborada por la Facultad de Económicas de la Universidad Carlos III de Madrid para evaluar los Trabajos de Fin de Grado (véase el Apéndice). La rúbrica permite al profesor hacer objetiva la corrección subjetiva de los ensayos y familiariza a los estudiantes con este sistema de corrección antes de la realización del TFG (Filene 2005). El ensayo que elabora el *Estado de la cuestión* se corrige siguiendo el apartado de la rúbrica que evalúa la capacidad de análisis de la información, que se centra en la definición del problema a abordar y la descripción del estado de la cuestión. El ensayo que desarrolla la *Contribución Original* se evalúa utilizando el apartado de la rúbrica de capacidad para integrar conocimientos, que se subdivide en el dominio en la aplicación de los conocimientos y la capacidad para generar nuevas ideas. Además, en los dos ensayos se puntúan los apartados de la rúbrica de calidad de la presentación escrita y oral. En la presentación escrita se evalúa básicamente la estructura del trabajo escrito y el dominio del lenguaje de la comunicación escrita. Y en la presentación oral se mide el dominio de los conocimientos, el desarrollo de habilidades comunicativas, el grado de confianza y el dominio del lenguaje de la comunicación oral.

Los alumnos mostraron un nivel muy alto de satisfacción por la asignatura, que el curso pasado fue evaluada con un 8.86, nota por encima de la media de la titulación, habiendo dedicado un número de horas semanales de trabajo superior a la media de su titulación, sistema de control que utilizamos en las encuestas para testar que los estudiantes dan buena nota a la asignatura, no por considerarla fácil (es decir, con pocas horas semanales de trabajo), sino por considerarla realmente buena (con horas de trabajo por encima de la media de la titulación).

Los estudiantes valoraron muy positivamente la metodología de elaboración de ensayos porque consideraron que les permitía aproximarse por primera vez a la investigación y les daba la posibilidad de profundizar en temas concretos de su interés. Declararon que la realización de ensayos les suscitaba un gran interés por la asignatura. Por todo ello, creo que los ensayos son, según mi experiencia, una metodología muy buena de aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Alley, M. (2003): *The Craft of Scientific Presentations*, Verlag: Springer
- Ballard, B. y Clanchy J. (2000): *Cómo se hace un trabajo académico: guía práctica para estudiantes universitarios*, PUZ: Zaragoza.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000): *Cómo se hace una investigación*, Barcelona: Gedisa.
- Comisión Europea (2012): "Un nuevo concepto de educación: invertir en competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos", *Comisión Europea*, noviembre 2012.

- CYC (2010). "La Universidad y la Empresa Española". *Colección documentos Fundación CYC*, 14, 1-45.
- Delgado García, A. M. (2005): "Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de Educación superior", Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, Nro. Ref. EA 2005-0054.
- Díaz, M. M. (dir.) (2005): "Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias", MEC y Universidad de Oviedo, Proyecto EA2005-0118
- Eco, U. (2001): *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Filene, P. (2005): *The Joy of Teaching*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill & London.
- Joseph, A. M. (1998): *Put It in Writing: Learn How to Write Clearly, Quickly and Persuasively*, New York: McGraw-Hill
- Kushner, M. (1996): *Successful presentations for dummies*, Boston: IDG Books.
- Mandel, S. (2000): *Effective Presentation Skills: A Practical Guide for Better Speaking*, Spring Hill: Crisp Fifty-Minute Books.
- McCloskey, D.N. (2000): *Economical Writing*, Long Grove, IL: Waveland Press.
- Powell, M. (2002): *Presenting in English: How to give successful presentation*, Boston: Heinle ELT.
- Venolia, J. (2001): *Write Right!: A Desktop Digest of Punctuation, Grammar, and Style*, Berkeley: Ten Speed Press.

## Apéndice: Matriz de Evaluación de Ensayos

	competencias básicas (17 junio 2010)	1 (suspenso)	2 (aprobado)	3 (notable)	4 (sobresaliente)
presentación oral (2 puntos)	dominio del lenguaje de la comunicación oral (0.5 pts)	La exposición es pobre, aburrida y no contiene información relevante. No se sigue una línea de exposición apropiada	La exposición intenta a veces atraer la atención del tribunal, es aspectos relevantes del trabajo, pero no tiene una línea continua de exposición	La exposición es interesante, mantiene la atención del tribunal, siguiendo una estructura lógica de exposición que toca los puntos relevantes	La exposición es muy interesante, mantiene en todo momento la atención del tribunal, siguiendo una estructura lógica de exposición que toca los puntos relevantes y hace uso de transparencias informativas.
	desarrollo habilidades, grado de confianza (0.5 pts)	El tono es muy bajo para ser percibido con claridad, con pausas largas de espera, y saltos bruscos entre transparencias por pérdida del hilo de exposición	El tono es bajo pero lo sube cuando es indicado. Habla con visibles signos de incomodidad, pero sigue el hilo conductor de las transparencias con leves momentos de titubeo.	El tono es adecuado durante la presentación, y sigue el hilo conductor de las transparencias o del medio en que se apoye sin problema.	El alumno realiza una presentación con seguridad, dirigiéndose hacia el tribunal y la audiencia en la sala, y manejando las transparencias o cualquier otro medio con soltura
	dominio de los conocimientos en la presentación oral (1 pto)	el alumno no tiene los conocimientos adecuados para responder a las preguntas del tribunal	el alumno es capaz de responder al tribunal aportando aclaraciones adicionales a los que ha presentado.	el alumno muestra un sólido conocimiento de los temas asociados al trabajo.	el alumno es capaz de utilizar las preguntas que le formula el tribunal para ahondar en los aspectos del trabajo con la soltura de un experto
calidad de la presentación escrita (1 punto)	dominio del lenguaje de la comunicación escrita (0.5 pts)	La redacción está muy por debajo del nivel exigible en un trabajo universitario. No hay una línea de exposición ordenada ni lógica.	El texto contiene algunos errores gramaticales básicos. La memoria del proyecto tiene una cierta estructura, pero hay partes fragmentadas que no se ubican bien en el documento.	El documento presenta una estructura lógica, ordenada, incluyendo introducción clara con los objetivos y conclusiones.	El documento se lee con facilidad, identificando rápidamente los aspectos clave del trabajo
	calidad y trabajo bien hecho (0.25 pts)	Edición descuidada. Faltan referencias o sin referencias o citadas sin rigor. Los cuadros y gráficos son de mala calidad y no apoyan la comprensión del texto	Trabajo legible pero no muy cuidado. Faltan algunas referencias, y no siempre citadas con rigor. Los cuadros y gráficos son buenos, pero están mal ubicados, y apoyan parcialmente la comprensión del texto	La edición es cuidada y presta atención a los detalles pero hay algunos descuidos de edición. Casi todas las referencias se usan con rigor. Los cuadros y gráficos son de calidad, y ayudan a la comprensión del texto	La edición es cuidada y presta atención a los detalles. Se cumplen los requisitos formales de edición y reproduce las referencias de otros trabajos con rigor. Los cuadros y gráficos son de calidad, y son auto explicativos, permitiendo comprender conceptos relacionados con el trabajo por sí mismos
	capacidad de organización y planificar (0.25 pts)	Carece de estructura y es difícil captar el argumento principal.	Contiene una estructura pero algunos elementos claves no se disciernen bien.	Esta bien estructurado aunque existe alguna dificultad para captar los elementos claves. Introducción y conclusiones	Trabajo bien estructurado, se identifican rápidamente los elementos claves, argumentos y evidencias claves. Incluye introducción y conclusión.

	Competencias	1 (suspenso)	2 (aprobado)	3 (notable)	4 (sobresaliente)
capacidad de análisis de la información (3 puntos)	capacidad de análisis y síntesis // actitud crítica // marco conceptual; capacidad de abstracción	La descripción del estado de la cuestión se ha realizado a partir de datos y opiniones de fuentes no solventes, sin contrastar. Ignora las evidencias, las presenta de forma incoherente o de forma inapropiada. Existen evidencias de plagio.	La descripción de estado de la cuestión incluye algunos datos, conclusiones y opiniones de fuentes solventes, pero se mezclan con datos de fuentes no solventes, sin contrastar. No es muy cuidadoso en el uso de las fuentes terciarias.	La descripción de estado de la cuestión incluye algunos datos, conclusiones y opiniones de fuentes solventes, pero no abarca el estado actual del ámbito del proyecto. Generalmente evita el uso de fuentes terciarias	La descripción de estado de la cuestión incluye datos, conclusiones y opiniones de fuentes solventes y reputadas en el ámbito del proyecto. Solo usa las fuentes terciarias (enciclopedias, fuentes de internet no solventes) cuando es imprescindible.
		El problema que se intenta abordar está mal descrito, porque no está bien definido o no se ha justificado que no esté ya resuelto.	Se describe el problema que se intenta abordar pero no se justifica suficientemente que no esté ya resuelto o no se analiza el problema desde todas las perspectivas.	No se justifica suficientemente la relevancia del problema que se va a abordar utilizando la información recopilada,	El problema a abordar está muy bien definido y relacionado con el estado de la cuestión
		El trabajo presenta serios o frecuentes problemas de rigor en el uso del material. No consigue reconocer contraargumentos obvios. Presenta a menudo argumentos como si fueran evidencias.	El trabajo presenta los datos de forma rigurosa y apropiada. No trata de ocultar contraargumentos obvios, ni disfraza asunciones indemostrables como si fueran hechos.	El trabajo presenta los datos de forma rigurosa y apropiada. No trata de ocultar posibles contraargumentos, ni disfraza asunciones indemostrables como si fueran hechos.	El trabajo presenta los datos de forma rigurosa: reconoce y confronta los posibles contraargumentos. Distingue bien los argumentos demostrables y las asunciones indemostrables pero necesarias
capacidad para integrar conceptos y conocimiento y grado de autonomía (4 puntos)	capacidad para generar nuevas ideas (2 pts)	La memoria no deja claro cuál es el trabajo realizado por el alumno	La solución adoptada representa un trabajo marginal por parte del alumno.	La solución adoptada está justificada, y representa un trabajo con la aportación del alumno claramente expuesto	La solución adoptada está claramente justificada así como el trabajo realizado, que representa una aportación original del alumno
	Dominio de los conocimientos y aplicación a situaciones diversas (2 pts)	El trabajo realizado no puede considerarse suficientemente completo porque para la resolución del problema planteado no se demuestra que se hayan aplicado conocimientos y habilidades básicas asociados al Grado al que opta el alumno.	El trabajo realizado puede considerarse suficiente porque para la resolución del problema planteado se han aplicado al menos dos habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta el alumno.	El trabajo realizado puede considerarse bueno porque para la resolución del problema planteado se han aplicado dos o más habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta el alumno.	El trabajo realizado puede considerarse excelente porque para la resolución del problema planteado se han aplicado la mayoría de las habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta el alumno.
		El alumno no demuestra haber adquirido las habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta.	El alumno parece haber conseguido algunas habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta pero no muestra la necesaria seguridad en los mismos.	El alumno parece haber conseguido algunas habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta y muestra seguridad en los mismos.	El alumno no sólo parece haber conseguido todas las habilidades o conocimientos básicos asociados al Grado al que opta sino que el trabajo le ha permitido mejorar su formación.

Fuente: Matriz de Evaluación elaborada por la Facultad de Ciencias Económicas para evaluar los TFG, 2011-2012, UC3Me Madrid

## **Puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa en Historia Económica**

M. Montserrat Álvarez Martín  
Universidad de Valladolid

Pedro Pablo Ortúñez Goicolea  
Universidad de Valladolid

### **Introducción**

Nuestro trabajo trata sobre la puesta en práctica de la evaluación formativa en el desarrollo de la asignatura de Historia Económica Mundial en los diferentes grados que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid.

Esta evaluación se ha basado en la realización de prácticas variadas que permiten ver el nivel de asimilación de conceptos fundamentales y contenidos, el logro de los objetivos, desarrollar las competencias profesionales y reconducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente exponemos las dificultades para llevar a cabo esta evaluación continua teniendo en cuenta el número de estudiantes por aula y profesor.

### **1. La evaluación centrada en el aprendizaje**

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las estrategias basadas en la cooperación, interacción y participación de los alumnos se consideran las más adecuadas al concebirse como las que les motivan e implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, además es crucial realizar una buena evaluación de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. La dificultad se encuentra en la elección de estrategias de evaluación que se adecuen a los propósitos perseguidos y que ayuden a los alumnos a saber si lo que están haciendo es correcto.

Para conseguir que el sistema de evaluación se adecue a los propósitos perseguidos nos debemos preguntar por qué evaluamos, qué evaluamos, cómo lo hacemos y cuándo deberíamos hacerlo. Las razones para evaluar son variadas: para que el alumno pueda aprender de los errores y remediar las deficiencias, para clasificar y graduar su comprensión, para motivarles y centrar su comprensión, para fortalecer el aprendizaje y para proporcionarnos *feedback* sobre la efectividad de lo que hacemos. Lo que se pretende evaluar es un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos, partiendo de la lista de objetivos de aprendizaje y competencias profesionales. La dificultad es tener en cuenta no solo el conocimiento teórico sino también la adquisición de habilidades prácticas. El cómo evaluar se refiere a las técnicas usadas para evaluar. Los métodos de evaluación deben permitir demostrar a los estudiantes sus capacidades y aprender de sus errores. Consideramos que las pruebas escritas son un elemento útil pero además empleamos otros formatos como

estudios de casos (síntesis y análisis) y ejercicios y trabajos de revisión/comprensión o de reflexión/crítica. En cuanto a quién es el más adecuado para evaluar, se considera que además del profesor, la evaluación por los compañeros tiene un importante valor formativo al estar asociada al proceso de aprendizaje. Por último, la evaluación creemos que debe ser formativa, continua y progresiva para que los estudiantes tengan tiempo para resolver sus problemas y corregir sus errores.

## **2. Contextualización de la materia de Historia Económica Mundial**

En la evaluación formativa la finalidad es ayudar a los alumnos a progresar en las competencias propias de la asignatura, a partir de la instrucción impartida y de las formas de trabajo que se llevan a cabo en las clases. El objetivo de este trabajo es mostrar las técnicas empleadas para llevar a cabo el proceso de evaluación formativa de nuestros alumnos, partiendo de las competencias, objetivos, contenidos de la asignatura y actividades de enseñanza-aprendizaje (lección magistral, estudio de casos y aprendizaje cooperativo de recopilación-interpretación) que son recogidos en la guía didáctica de la asignatura de Historia Económica Mundial del Grado de Economía de la Universidad de Valladolid.

La Historia Económica Mundial es una asignatura de primer curso que consta de 6 créditos ECTS y se encuadra dentro de la formación básica en los diferentes grados que se imparten en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid (ADE, Economía, MIM y FBS) por lo que su conocimiento se considera fundamental para la formación de los futuros graduados. El objeto de estudio de esta disciplina se sitúa a medio camino entre la Historia y la Economía, y su enfoque es evolutivo, pues se analizan las diversas formas mediante las cuales las sociedades humanas han tratado de resolver los problemas de su subsistencia material a lo largo del tiempo. Con ella, los alumnos deben adquirir una formación humanística y una actitud crítica sobre asuntos económicos, políticos y sociales complejos.

La Historia Económica es una ciencia social especializada, por lo que tiene una estrecha relación con todas las demás ciencias de ese campo, sobre todo, con aquellas dos de las que procede: la Historia y la Economía. En el ámbito concreto de los Grados, está más relacionada con las materias del área de Economía Aplicada, especialmente con Economía Mundial y Política Económica.

Los objetivos generales de la materia son: distinguir las características de los sistemas económicos que se han sucedido a lo largo de la historia; valorar el papel de las instituciones y de otras variables extraeconómicas en el funcionamiento de la economía real; entender los factores y las etapas del desarrollo económico y aplicar los conceptos básicos de la Historia Económica a los procesos de cambio económico a largo plazo. Para cumplir con los objetivos propuestos se ha optado por organizar el contenido de la asignatura en tres grandes bloques temáticos: Las economías preindustriales; La Revolución Industrial y los procesos de industrialización; y La Economía del siglo XX. Los bloques temáticos se contextualizan y justifican, y en cada uno de

ellos se señalan los contenidos básicos a tratar, los objetivos específicos, los métodos docentes, la evaluación, la bibliografía específica y los recursos necesarios. A cada bloque se le asignan 2 créditos ECTS y 5 semanas para ser impartidos.

La metodología básica para el logro de los objetivos propuestos es activa, fomenta la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata de estimular la aplicación de la teoría y el traslado de lo aprendido al mundo profesional. En este sentido para el desarrollo de los principios metodológicos se parte del nivel del alumno y se fomenta la necesidad de esfuerzo y trabajo continuo y progresivo. Se motiva también a los alumnos para que utilicen las tutorías para tratar cuestiones sobre las que encuentren dificultades e informarles del resultado de sus trabajos.

Los materiales y recursos didácticos empleados son de carácter impreso (libros, artículos, textos, cuadros, gráficos, mapas, publicaciones periódicas, artículos de prensa...) y también proceden de las TICs (materiales audiovisuales y diversas páginas Web de interés).

El tratamiento de la materia va más allá de los contenidos, tiene en cuenta la eficiencia del aprendizaje para el logro de los objetivos y el desarrollo de las destrezas y actitudes necesarias para el futuro profesional de los alumnos para lo cual los objetivos se tratan de manera coordinada con las competencias generales y específicas que deben desarrollar los alumnos con la asignatura de Historia Económica Mundial y que aparecen recogidas en la ficha técnica de la asignatura en el plan de estudios.

En el proceso evaluativo, además de los objetivos que se persiguen para saber qué se ha de evaluar, hay que explicitar qué se pretende valorar. Los criterios de evaluación que hemos tenido en cuenta partiendo de las competencias a desarrollar por la asignatura, son: el nivel de comprensión de los conceptos, establecimiento de jerarquías y tratamiento de ejemplos; el nivel de adquisición y profundización de los conocimientos adquiridos; argumentación y razonamiento crítico en las diferentes actividades propuestas; la organización, reparto equilibrado de tareas y materiales empleados en los trabajos en grupo; el nivel de expresión escrita, elaboración y coherencia de los trabajos realizados; la capacidad para extraer conclusiones de los contenidos teóricos; el nivel de expresión oral, y la participación e intervención del alumno en el aula.

La evaluación es continua y contempla tres modalidades: evaluación inicial al comenzar cada bloque para valorar el nivel de conocimientos previos del alumno; evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación sumativa final.



### 3. El proceso de evaluación formativa en Historia Económica Mundial: las técnicas y los instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación formativa empleadas son: estudios de casos que se traducen en trabajos individuales o en grupo, elaboración de informes expositivos y argumentativos, exposiciones orales y pruebas escritas. A partir de la evaluación se generan las calificaciones. En los criterios de calificación el 30% de la nota corresponde a la evaluación formativa y el 70% a la prueba escrita sumativa final. La calificación final del alumno es sobre 10 puntos y debe aprobar la prueba sumativa final. El sistema de evaluación y calificación es el mismo tanto en la 1ª como en la 2ª convocatoria.

En el proceso de evaluación formativa para no medir una y otra vez las mismas cosas, hemos realizado una gran variedad de prácticas y pruebas a lo largo de las 15 semanas en las que se imparte la asignatura. Con ellas hemos pretendido valorar el trabajo individual y en grupo de los alumnos y atender a la diversidad de los estudiantes para que puedan demostrar su potencial. También se ha tenido en cuenta la cantidad de tiempo que tenían que dedicar a cada práctica y la importancia de cada una de ellas. Algunas se han realizado íntegramente en las horas de clase reservadas para las mismas y otras han requerido tiempo de las horas no presenciales del alumno, pero siempre contando con el apoyo del profesor. Tras explicar la práctica, su propósito y los criterios de valoración a tener en cuenta, los alumnos han dispuesto de media hora para hacer la práctica por escrito y el tiempo restante se ha destinado a que expongan y comenten las conclusiones a las que han llegado. Una vez recopiladas las prácticas, corregidas y puntuadas, se han colgado los resultados obtenidos y las observaciones oportunas en el tablón de anuncios de la clase. En el análisis valorativo de los trabajos propuestos, además de juzgar la calidad de la tarea realizada por los estudiantes a tenor del cumplimiento de los criterios de evaluación propuestos, se han tratado de detectar los errores conceptuales básicos cometidos por los alumnos e identificar sus necesidades, fortalezas y deficiencias para reconducir la acción docente.

En el primer bloque se dispuso de cinco prácticas:

1. Cada alumno tenía que exponer una situación de crecimiento, prosperidad y desarrollo que no considerase progreso.
2. Tras la entrega del artículo de FURIÓ DIEGO (2010): "La crisis de la Baja Edad Media: Una revisión", en VV.AA.: *Las crisis a lo largo de la historia*, Universidad de Valladolid; para su lectura atenta en casa, se les pidió a los alumnos que comentaran la explicación neomalthusiana de las crisis preindustriales y señalaran al menos otras tres explicaciones recogidas por Furió en su artículo.
3. Tras la entrega de una tabla con datos de población de Europa, África y América, del año cero al año 1800. Se les pidió que realizasen un gráfico con un índice 100 en el año 1000 en casa y en clase explicaran brevemente la evolución de la población en relación con las fases de auge y crisis del feudalismo y los acontecimientos que determinaron la evolución de la población de África y América a partir de los siglos XVI y XVII.

4. En grupos de dos alumnos tenían que extraer de las explicaciones dadas en las clases magistrales, tres características que considerasen fundamentales de cada uno de los sectores de la economía preindustrial (población, agricultura, industria, comercio y sector monetario y financiero). Posteriormente cada alumno debía señalar una característica de cada sector y esta se apuntaba en la pizarra. De esta forma se obtenía un listado de características en las que se ponían de manifiesto las debilidades estructurales del feudalismo y su incapacidad para mantener el crecimiento económico.

5. La última fue una prueba objetiva con 20 preguntas tipo test en las que de cuatro opciones solamente una era correcta. Si tenían bien de 1 a 5 preguntas la puntuación era 1; de 6 a 10, 2; de 11 a 15, 3; y de 16 a 20, 4. Una vez concluida la prueba se corrigió en clase, obligando a intervenir al número máximo de alumnos a los que se les pidió el razonamiento de la respuesta. Esta forma de operar con el test se repitió en los otros dos bloques de la materia.

En el segundo bloque se requirieron cuatro prácticas:

1. La elaboración de un trabajo en grupo sobre los modelos de industrialización. Cada grupo estaba formado por 5 personas y tenía que trabajar sobre la industrialización de un país determinado empleando el esquema explicado en clase para la Revolución Industrial en Inglaterra. El grupo debía contrastar la industrialización del país elegido con el modelo industrial inglés. Se les dio las pautas oportunas y se les facilitó bibliografía básica y recursos en la red. Los trabajos fueron expuestos en clase para lo que se reservaron 4 horas de prácticas. La puntuación de cada alumno por el trabajo se valoró como 4 prácticas atendiendo al trabajo escrito, la exposición conjunta del mismo, la exposición individual y la evaluación de los compañeros del grupo de trabajo.

2. Tras la explicación en clase del primer Sistema Monetario Internacional, el patrón-oro mercancía, y cómo se volvería al equilibrio tras un desajuste por déficit comercial en un país, se pidió a los alumnos que explicaran por escrito la vuelta al equilibrio tras un desajuste causado por un superávit comercial y a qué países perjudicaría más la forma de equilibrar el sistema, a los que tenían déficit o superávit, y por qué.

3. Se les entregó a los alumnos un mapa del reparto de África a finales del siglo XIX. En grupos de dos alumnos se les pidió elaborar un cuadro con las zonas asignadas a los distintos países y comentar que países se vieron más beneficiados y cómo el reparto territorial de África contribuyó a generar tensiones políticas a finales del siglo XIX y a la Primera Guerra Mundial.

4. Una prueba objetiva tipo test de 20 preguntas.

En el tercer bloque se realizaron tres prácticas:

1. Se entregó a los alumnos un breve texto sobre la Planificación Soviética y tenían que comentarlo atendiendo a los logros, los costes y los defectos del modelo de planificación soviético desde sus inicios hasta su extinción.

2. Se entregó a los alumnos un listado de términos que iban desde la crisis de finales del siglo XIX hasta las crisis petrolíferas de la década de 1970 y se les pidió que relataran la relación causa-efecto entre ellos en orden cronológico.

3. Una prueba objetiva tipo test de 20 preguntas.

En todas las prácticas figuraba el nombre del alumno, la fecha, el título de la tarea y el grupo al que pertenecía el alumno. Para evitar la tendencia a evaluar con calificaciones intermedias se determinó emplear como instrumento una escala de valoración numérica del 1 al 4 para cada nivel de ejecución, siendo: 1 nunca, mal, pobre, poco, insatisfactorio o insuficiente; 2 a veces, regular, aceptable, satisfactorio o suficiente; 3 casi siempre, bueno, bien, bastante o notable, y 4 siempre, muy bueno, muy bien, excelente, mucho o sobresaliente. El valor máximo de cada práctica fue de 0,2 puntos, sumando en total un máximo de 3 puntos (30% de la calificación final).

Al final del semestre se realizó la prueba sumativa final. El objetivo de esta prueba fue valorar el dominio de los conceptos y contenidos teóricos, y la capacidad de síntesis, análisis y aplicación de los conocimientos adquiridos. En la prueba sumativa tuvimos en cuenta los procedimientos aplicados en la evaluación formativa para motivar a los alumnos en la realización de las prácticas y para que estos reflexionasen sobre el aprendizaje realizado a lo largo del curso atendiendo a los niveles de logro preestablecidos. El fin fue que las tareas resultasen convincentes. Se trató que las prácticas realizadas y las preguntas utilizadas en la prueba final afectaran al modo de prepararla de los estudiantes. En ella se incluyeron preguntas tipo test con razonamiento de la respuesta, preguntas cortas de razonamiento breve, preguntas de definir, relacionar o contrastar términos, y un comentario de un texto o de un gráfico. Finalmente, como herramienta para evaluar elaboramos una rúbrica global en la que recogimos las puntuaciones obtenidas.

**Cuadro 1.** Rúbrica global de seguimiento grupal

AÑO ACADÉMICO:

GRADO:

GRUPO:

ALUMNO	Puntuación obtenida en las prácticas	Observaciones	Calificación de la prueba sumativa	Calificación final

**4. Conclusiones**

Esta propuesta de evaluación formativa supone una acción permanente y continua de valoración y reflexión sobre el desarrollo y la evolución del aprendizaje y formación de los alumnos. Hemos pretendido que la evaluación fuera parte integral del proceso de aprendizaje y que se adecuara a nuestros propósitos. Pero en su puesta en práctica nos hemos enfrentado a múltiples problemas. La asignatura se imparte en el primer semestre del primer curso. En los primeros meses del curso los estudiantes tienen que hacer frente a los cambios que supone iniciar sus estudios universitarios. Generalmente llegan a

la universidad con un nivel de preparación y formación muy bajo, lo que nos obliga a tener que dedicar tiempo de las clases a explicar cómo se analizan y comentan cuadros, gráficos y textos en las ciencias sociales, y cómo se deben realizar los trabajos académicos. Por otra parte, dada la reestructuración del plan docente que han supuesto los grados, las asignaturas impartidas por el Área de Historia e Instituciones Económicas se concentran en el primer semestre por lo que la mayoría de los profesores tenemos casi toda nuestra docencia en él. A cada profesor se le han asignado tres grupos de grado, cada uno de los cuales tiene un mínimo de 60 alumnos. Por tanto, cada profesor tiene que gestionar la evaluación formativa de un mínimo de 180 alumnos. La situación dificulta la práctica del proceso de evaluación ante la carga que supone el manejo de tres grupos tan numerosos para realizar, corregir las prácticas y reconducir el aprendizaje de los alumnos. Por lo que el excesivo número de alumnos no nos ha permitido llevar a cabo la retroalimentación oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos.

La evaluación formativa y continua realizada, centrada en las competencias, nos ha servido de guía de cómo los estudiantes estaban haciendo su aprendizaje. A pesar de las dificultades para describir, valorar y remediar los errores y deficiencias, las notas de las prácticas nos han proporcionado el marco para clasificar el grado de aprendizaje del alumno en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

El método de evaluación caracterizado por el uso de exámenes aunque pretendía ser restringido, al final ha tenido un peso importante en la evaluación y en la calificación del alumno (un test en cada bloque y el examen final), por lo que los alumnos han trabajado pensando en la prueba sumativa final al considerarla lo más relevante en su evaluación.

Somos de la opinión de que la evaluación no debe llegar a ser la actividad principal ni de profesores ni de alumnos, ni debe requerir un tiempo y un esfuerzo extraordinario para ninguno de ellos. La evaluación para el aprendizaje debe tener claros los objetivos de la evaluación, implantar criterios definidos, permitir estudiar las diferencias entre los estudiantes, proporcionar un *feedback* útil y proporcionar a las instituciones los datos para el certificado. Debería integrarse razonablemente en las propias actividades de enseñanza-aprendizaje en grupos de un máximo de 40 alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009): "Instrumentos de evaluación para centrar nuestras enseñanzas en el aprendizaje de los estudiantes", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 8-20.
- Álvarez Martín, M. M. y Ortúñez Goicolea, P. P. (2011): "Una experiencia de evaluación formativa en Historia Económica", en T. García-Cuenca Ariati y M. C. Angulo Teja (eds.): *La Enseñanza en la Historia Económica y el Espacio Europeo de Educación Superior*, Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 58-64.

- Álvarez Méndez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir: Razones y propuestas educativas*, Madrid, Morata.
- Bertoni, A. et al. (1997): *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*, Lima, Norma.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1996): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- López Pastor, V. (2006): "El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior – EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 20 (3), pp. 93-113.
- Rosales, C. (2009): *Criterios para una evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- VV.AA. (2006): *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Wiersma, W. y Jurs, S. G. (1990): *Educational Measurement and Testing*, Boston, Allyn and Bacon.

## **Análisis de la utilización de producciones cinematográficas para la docencia de Historia Económica. Resultados de la implementación del EEES**

Mauricio Matus López

Dpto. Economía, Mét. Cuantitativos e H<sup>a</sup> Económica, Universidad Pablo de Olavide  
mmatlop@upo.es

Paula Rodríguez Modroño

Dpto. Economía, Mét. Cuantitativos e H<sup>a</sup> Económica, Universidad Pablo de Olavide  
prodmod@upo.es

### **Resumen**

El objeto de esta comunicación es presentar las reflexiones del profesorado sobre los resultados de la utilización académica de producciones cinematográficas en las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo de la asignatura de Historia Económica en tres titulaciones de grado de la Universidad Pablo de Olavide, durante los cursos académicos 2011/12 y 2012/13.

El marco de implementación es un Proyecto de Innovación Docente de esta misma universidad que tuvo como objetivo desarrollar la capacidad de análisis y pensamiento crítico del alumnado.

Las producciones cinematográficas y los temas tratados fueron: “Nosotros alimentamos el mundo” en Límites del modelo pre-industrial y fundamentos de la industrialización, “La doctrina del shock” en La crisis del petróleo y la revolución conservadora e “Inside job” en Crisis en la Historia Económica.

Los resultados fueron positivos en términos de motivación del alumnado y dinámica de clases. Sin embargo se identificaron limitaciones en la metodología de estudio.

## Introducción

Los nuevos estilos de vida marcados por el uso de nuevas tecnologías de la información propicia nuevas maneras de pensar y adquirir conocimientos (Carr, 2010). Por ello, no es de extrañar que el uso de medios audiovisuales en la docencia, como el cine o documentales, se haya incrementado en los últimos años. Las evaluaciones al respecto son generalmente positivas tanto en primaria y secundaria (Ambrós y Breu, 2007) como en educación universitaria (Sexton, 2006; Pérez, 2010). No obstante, como señalan Pichot y Diego (2010), el cine como recurso educativo no sólo tiene ventajas, sino desventajas que es necesario tener en cuenta.

En esta línea, esta comunicación presenta los resultados ampliados del proyecto denominado “Metodología de Análisis de la Historia Económica a través de las Producciones Cinematográficas”, aprobado en la convocatoria 2011/2012 de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide.

Los resultados obtenidos en la aplicación de esta metodología en 2011/12 fueron presentados en el X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica (Salamanca, Junio de 2012). Sin embargo, tanto en la aplicación como en la obtención de resultados y discusión con otros académicos, se identificaron múltiples limitaciones de la experiencia, que bien podían ser atribuidas a la utilización de estos materiales como a la metodología docente en la cual se insertaron.

Por esta razón, en el curso 2012/2013, los autores decidieron replicar una variante modificada de esta experiencia en dos titulaciones, una de ellas en el mismo grado y año del curso anterior y otra en un grado nuevo, con mayor nivel de conocimientos de Economía y mayor antigüedad. El objetivo fue controlar y evaluar las variables relacionadas con la naturaleza del material y con la metodología.

La presente comunicación se estructura en tres secciones. La primera describe el contexto de la aplicación y los objetivos del trabajo, en la segunda se describe la metodología y los materiales y en la tercera, los resultados y las conclusiones.

### 1. Contexto y objetivos

Ambas implementaciones se realizaron en la Universidad Pablo de Olavide, en la asignatura de Historia Económica y como parte de las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo, que tienen una duración cada una de noventa minutos. La primera se llevó a cabo durante el curso 2011/2012 en primer año de las titulaciones de Grado en Administración y Dirección de Empresa (GADE) y Grado en Finanzas y Contabilidad (GFYCO). La segunda implementación se realizó durante el curso 2012/2013 y se agregó a FICO (primer año) el alumnado de segundo año del Grado en Análisis Económico (GANE).

El objetivo general de este proyecto fue desarrollar la capacidad de análisis y el pensamiento crítico entre el alumnado, utilizando producciones cinematográficas relacionadas con fenómenos económicos estudiados en la asignatura.

Los objetivos específicos fueron:

- Interpretar el argumento central en el contexto de la asignatura.
- Describir los hechos económicos que se tratan.
- Relacionar el aprendizaje con los modelos económicos e históricos desarrollados en clases.
- Identificar diferencias entre la ficción y la realidad histórica.
- Identificar aciertos y fallos en el análisis histórico.
- Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea.
- Participar activamente en el debate con sus compañeros/as, intercambiando ideas y reflexionando sobre las distintas interpretaciones de un mismo hecho.
- Analizar la coherencia de sus propios juicios y argumentarlos, poniendo atención en los principios y valores que le sostienen.

En la segunda implementación se mantuvo el objetivo general, pero se redujeron los específicos a los tres primeros de la lista anterior. El motivo, como se verá en el tercer apartado, descansa en las conclusiones obtenidas en la primera implementación y posterior discusión académica.

## 2. Metodología y materiales

La metodología utilizada en la segunda implementación correspondió a una simplificación de la original, cuyo objetivo fue maximizar la eficiencia del uso de esta herramienta. A continuación se presenta la metodología original, dividida en cinco etapas. En cada una de ellas se hacen explícitas las modificaciones efectuadas en la segunda implementación.

### ETAPA I: Planificación y preparación

Tuvo como objetivo diseñar los contenidos, metodología y evaluación de la práctica docente. En el periodo anterior a la impartición del curso se seleccionaron los materiales cinematográficos y los complementarios. Estos fueron los mismos en ambas experiencias, vale decir:

- i) “Nosotros alimentamos al mundo” de Erwin Wagenhofer, que permite analizar el proceso de industrialización en la industria alimentaria y entablar una discusión sobre los problemas de escasez o despilfarro de alimentos y sobre los efectos de la industrialización en la productividad y el desarrollo económico.
- ii) “Inside Job” de Charles Ferguson, utilizada para analizar el proceso de desregulación financiera y las interconexiones de los mercados internacionales de capital y para comparar la reciente crisis financiera y las políticas implementadas en la Gran Depresión.
- iii) “La doctrina del shock” de Michael Winterbottom, basado en el libro con el mismo título de la autora Naomi Klein, utilizada en el análisis de la revolución conservadora y la crisis de los años setenta.

En la primera clase del año y en la inmediatamente anterior a la práctica se presentaron los objetivos, contenidos y funcionamiento de la didáctica con



estos materiales. Asimismo, se pusieron los materiales a disposición del alumnado en el aula virtual de la asignatura.

#### ETAPA II: Contexto y visualización

El objetivo de esta etapa fue contextualizar cada película, presentarla y recordar los objetivos de la actividad. En los primeros diez minutos de la clase se realizó una presentación por parte del profesorado con este objetivo. A continuación, se distribuyeron diez preguntas de tipo analíticas y reflexivas. En la segunda implementación se redujeron a seis.

Finalmente se visualizaron los filmes. En algunos casos se visualizó el film completo o casi completo (c/cc) y se discutió en la clase posterior y en otros casos se seleccionaron algunas escenas de los filmes (parcial) y se discutieron en la misma clase. Esta distribución (Tabla 1) tuvo como objetivo identificar errores o falencias relacionadas con la metodología y con la adecuación de contenidos y conocimientos al nivel del alumnado. La relación se explica con mayor detalle en el apartado de resultados.

**Tabla 1.** Tipo de visualización por película, titulación y experiencia

Grado	Curso	We feed the world	Inside job	Doctrina del shock
GFYCO	2011-12	c/cc	c/cc	parcial
	2012-13	<i>parcial</i>	<i>c/cc</i>	-
GADE	2011-12	c/cc	c/cc	-
	2012-13	-	-	-
GANE	2011-12	-	-	-
	2012-13	-	<i>parcial</i>	<i>parcial</i>

#### ETAPA III: Desarrollo

El objetivo de esta sesión fue analizar y discutir la película vista en la clase anterior. Se configuran grupos de 4 personas para preparar el debate y se dieron unos minutos para la discusión en estos grupos. Finalmente se abrió el debate a toda la clase para que cada uno/a expresara y defendiera sus opiniones.

Como se comentó antes, esta etapa se fundió con la anterior en dos de los casos de la segunda implementación.

#### ETAPA V: Evaluación

Tanto en la primera como en la segunda implementación el profesorado analizó los resultados en función de dos cuestionarios. Uno de ellos destinado a valorar el desarrollo de competencias analíticas y otro para el desarrollo de análisis crítico.

En el primero, las preguntas fueron las siguientes:

- Distingue claramente el argumento central.
- Identifica los temas económicos tratados.
- Selecciona las escenas más importantes.
- Identifica los posibles errores históricos.
- Identifica las omisiones de factores relevantes.

En el segundo, las preguntas fueron las siguientes:

- Integra los nuevos conocimientos a otros adquiridos.
- Comprende la complejidad de los procesos económicos.

- Es capaz de transferir sus conocimientos al resto.
- Es capaz de adoptar un punto de vista crítico con la película o con la realidad.

### 3. Resultados

Al final de la experiencia del curso 2011/12 se sistematizaron los resultados en términos de conclusiones generales y conclusiones particulares.

La valoración compleja del conjunto de la experiencia fue positiva aunque lejos del potencial esperado. El alumnado fue muy receptivo a incorporar esta metodología en las enseñanzas prácticas y participó de forma interactiva y motivada en el debate posterior. Se vieron particularmente fortalecidas las capacidades de expresión oral y análisis crítico, aunque este último sin la estructura suficiente.

En relación a los conocimientos, las películas sirvieron para introducir al alumnado a las temáticas, pero fueron claramente insuficientes para fortalecer la adquisición de conceptos e identificar agentes y conceptualizar los procesos de la historia económica estudiados en las clases teóricas.

Cada documental o película tuvo sus propios matices. En términos particulares, "We feed the world" fue útil en la centralización del argumento y en las aportaciones de diversos entrevistados. Sin embargo, la película realiza una descripción de las cadenas de producción modernas globalizadas, por lo que la extrapolación al concepto de industrialización del tema de la asignatura no fue directa.

En relación a "Inside Job", este documental fue especialmente valorado por el alumnado y propició una discusión crítica desde el primer momento. El principal elemento negativo fue la complejidad de la película puesto que la velocidad a la que se exponen las causas y nombres de los agentes e instituciones involucradas en la crisis, no permite al alumnado categorizar los conceptos. Por último, "La doctrina del shock" mostró ser un excelente material visual, que se resultó ser el mejor evaluado a la hora de identificar los temas económicos tratados.

Estos resultados desarrollados de forma más detallada se presentaron en el X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica (Salamanca, Junio de 2012), dando lugar a un debate académico que permitió identificar dos posibles barreras que habían impedido mejores resultados de esta experiencia:

- Tipo I. Metodología. La extensión de las películas puede ser una dificultad a la hora de mantener la atención y propiciar los tiempos para el análisis estructurado del material. De ahí que la tercera película haya tenido mejores resultados.
- Tipo II: Conocimientos. Parece ser que los contenidos de los documentales excedían los conocimientos previos necesarios que debería tener el alumnado para desarrollar un análisis más complejo y para organizar un cuerpo argumentado crítico.

Con el objetivo de identificar las limitaciones del contenido/conocimientos y las de la metodología, se implementó esta experiencia nuevamente en el curso 2012/13, con las características que se presentaron en la Tabla 1.

Los cuatro casos de la segunda experiencia permitieron identificar los errores como sigue:

Caso I. “Inside job” para GFYCO. Replica para el mismo curso la misma experiencia, por lo que sirve como grupo de control. Las diferencias se deberían explicar por cambios en el alumnado o aprendizaje del profesorado.

Caso II. “We feed the world” para GFYCO. Replica mismo curso, pero distinta metodología. Permite identificar mejoras que podrían deberse a la utilización más acotada del material (Tipo I). También permite comparar con GADE.

Caso III. “Inside job” para GANE. Replica la metodología de visualización completa o casi completa que GADE y que GFYCO, pero el alumnado presenta mayores conocimientos económicos por la malla curricular y por ser de segundo año. Debería permitir acotar las barreras de conocimientos/contenidos (Tipo II).

Caso IV. Doctrina del shock para GANE. Replica metodología de visualización parcial que GFYCO, pero una vez más, el alumnado es de un curso superior y con mayores conocimientos de economía. Al igual que el anterior, permite acotar la barrera Tipo II, aunque con la segunda metodología.

Los resultados que se obtuvieron de este análisis se pueden enumerar como sigue:

- Los materiales promueven una actitud positiva del alumnado. Esto es válido para los tres documentales.
- Existe un aprendizaje del profesorado en la utilización de estos materiales.
- Este aprendizaje es insuficiente para alcanzar los objetivos si no se mejoran otros aspectos de la dinámica y la metodología.
- Se corrobora que es preferible la visualización segmentada y acotada de los filmes, en lugar de su exposición completa o semi completa.
- La discusión en la misma clase mostró mejores resultados que la discusión en una clase posterior, siempre que se controle el trabajo en grupos.
- Los tres materiales muestran ser de mayor utilidad cuando el alumnado tiene mayores conocimientos previos, tanto en el caso de la visualización completa como de la parcial.
- Lo anterior es particularmente válido cuando el material presenta una velocidad de exposición rápida. En los casos en que la exposición es más lenta y utiliza menos terminología económica, los resultados mejoran notablemente.

#### 4. Conclusiones

Después de una profunda reflexión sobre estos resultados, el profesorado ha evaluado nuevamente el logro de los objetivos generales y específicos. En primer lugar, se considera fundamental incluir materiales de este tipo en el aprendizaje. Sin embargo, deben seleccionarse de forma acotada y aplicarse de manera completamente estructurada si se quieren alcanzar objetivos más allá de la interpretación del argumento central.

Segundo, debe explicitarse con total claridad y de forma concreta los objetivos que se pretenden alcanzar. Si los objetivos a alcanzar están relacionados con la adquisición de conocimientos, los filmes aquí utilizados muestran que el éxito en su consecución dependerá fundamentalmente de los niveles previos del alumnado. Si en cambio, los objetivos se centran en el desarrollo de la capacidad de análisis y de pensamiento crítico, la lógica debe plantearse en términos de avance sobre la situación actual, por lo que será necesario tener una valoración previa de los niveles individuales a través de un proceso de tutorización.

#### Referencias bibliográficas

Ambrós, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación*, Graó, Barcelona.

Carr, N. (2010): *The Shallows: How the Internet is Changing the Way We Think, Read and Remember*, Atlantic Books, New York.

Farré, M. y Pérez, J. (2011): "Uso del cine comercial en la docencia de Bioética en estudios de Biología", *Revista de Medicina y Cine*, 7, 3-7.

Guichot, V. y Diego, J. (2010): "El cine como mirada a nuestro pasado educativo", *Cuadernos de Historia de la Educación*, 7, 39-70.

Sexton, R. L. (2006): "Using Short Movie and Television Clips in the Economics Principles Class", *Journal Of Economic Education*, 37(4), 406-417.

**La pobreza y la riqueza de las naciones. Perspectiva histórica del desarrollo económico mundial**

**Poverty and wealth of nations. Historical perspective of world economic development**

Elena Catalán Martínez  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
elena.catalan@ehu.es

**Resumen**

El desigual desarrollo económico de las diferentes regiones del mundo tiene profundas raíces históricas. Condicionantes políticos, económicos y sociales interactúan de manera diversa en cada una de ellas dando origen a la diversidad actual.

Desde la asignatura de historia económica se propone un ejercicio práctico, en forma de webQuest, en el que los alumnos se inicien en el análisis económico a largo plazo a través de un aprendizaje cooperativo. El estudio analítico de parejas de países, que muestran un desarrollo económico dispar, permitirá al alumno establecer relaciones causales espaciales y temporales que expliquen la diversidad.

**Key words:** development, historical perspective, WebQuest, cooperative learning, Jigsaw.

**Palabras Clave:** desarrollo, perspectiva histórica, webQuest, aprendizaje cooperativo, técnica puzle.

**Clasificación JEL:** N10, N01, N00

## Introducción <sup>1</sup>

Desde que tuvimos conocimiento de la implantación de los Grados al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha intentado reformular la docencia de todas las disciplinas científicas adecuándolas a los procesos de enseñanza-aprendizaje usando, y en ocasiones ideando, metodologías activas que favorecieran la adquisición tanto de competencias específicas de cada disciplina como las transversales que contribuían a la madurez de nuestro alumnado. La Historia económica no ha sido ajena a este proceso, si bien las aportaciones realizadas desde los distintos departamentos se han visto, en ocasiones, condicionadas por la rigidez de los horarios, excesivo número de grupos, etc.

El ejercicio que presento trata fomentar la capacidad crítica, el análisis de fuentes y datos, la búsqueda de información y el establecimiento de la multicausalidad a la hora de explicar el devenir histórico de los procesos económicos, todo ello en un contexto de grupos muy grandes y con marco horario de prácticas y seminarios impuestos por el centro.

Por otra parte, el uso combinado de metodologías activas inicia al estudiante en la adquisición de destrezas y capacidades de alto valor añadido, tanto en el mundo académico como en la vida profesional:

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

Este ejercicio se puede aplicar tanto a las asignaturas de Historia Económica, donde los alumnos han de indagar en las causas históricas del desarrollo económico, como en las de Economía Mundial, donde se puede analizar la diversidad de estructuras económicas y los grados de desarrollo alcanzados por los países analizados.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Educativa 2012-2014, nº 6543, financiado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU y coordinado por Elena Catalán Martínez.

## 1. La pobreza y la riqueza de las naciones: un ejercicio práctico de análisis comparado.

El ejercicio propuesto para este curso 2012/2013 tiene como objetivo profundizar en las raíces del crecimiento y la desigualdad en países periféricos, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Para ello se propone el análisis comparado en el largo plazo de parejas de países, en principio, divergentes pero con puntos en común.

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

Para facilitar la realización del trabajo, y presentarlo de manera atractiva, se ha realizado una Webquest<sup>2</sup>. Desde una perspectiva funcional, Adell la define como “una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán algo con la información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear una nueva información, publicar, compartir, etc.”<sup>3</sup> Las ventajas de trabajar mediante Webquest son múltiples<sup>4</sup>: es una metodología activa de aprendizaje; al conocimiento se llega por el descubrimiento; se lleva a cabo por un equipo de trabajo, rara vez de forma individual; el objetivo principal es aprender a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y desarrollar habilidades de pensamiento crítico; el resultado final depende tanto del trabajo individual como del grupo pues las tareas están orientadas hacia un trabajo cooperativo.

La WebQuest está disponible en los tres idiomas en los que se imparte la asignatura (castellano, euskera e inglés) y se ha anclado en moodle, que es la plataforma virtual de apoyo a la docencia que se usa en la UPV/EHU<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> El Webquest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento e indagación a través de la web que permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel. Originariamente fue formulado a mediados de los 90 por Bernie Dodge, de la universidad de San Diego (California) y desarrollado por Tom March.

<sup>3</sup> Adell, 2004: 2

<sup>4</sup> Hay infinidad de artículos y referencias sobre el uso de las webquest en la enseñanza, aquí seguimos el trabajo de Palacios, 2009:238-239. Sobre la construcción de una webquest es muy útil la página de Dodge: <http://webquest.org/index.php>

<sup>5</sup> También está a disposición de cualquiera, que la quiera ver o emplear, en el siguiente enlace <https://sites.google.com/site/elmundoysuscontrastes2/>

### **1.1. Metodología**

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

El ejercicio se ha intentado organizar de manera que todo el grupo tenga que trabajar de manera cooperativa, donde exista una responsabilidad compartida en el producto final y en la que los estudiantes perciban que sólo mediante el trabajo conjunto pueden alcanzar el éxito<sup>6</sup>. Para lograrlo se ha recurrido a la técnica puzzle o Jigsaw que consiste en la formación de un comité de expertos en determinada materia formado por miembros de los diferentes grupos. Los expertos de cada área deben ayudarse entre sí para alcanzar el grado máximo de especialización en la materia que analizan. Logrado este objetivo cada miembro retorna a su grupo original para crear un documento colectivo multidisciplinar<sup>7</sup>. Este procedimiento es muy útil para grupos numerosos o para el estudio de un caso con gran cantidad de información. Cada grupo designa un experto en cada una de las materias propuestas; éste busca información, la elabora, sistematiza y saca sus propias conclusiones elaborando un breve informe de la cuestión analizada; puesta en común de las principales conclusiones; y, por último, realización del análisis comparativo de los países propuestos. Hay que hacer entender al estudiante la importancia de la fase individual del trabajo, puesto que de su calidad depende el resultado final.

Las áreas de especialidad propuestas han sido cuatro: situación actual de los países contextualizados en su entorno geopolítico; evolución histórico económica e histórico demográfica y social en la que cada uno de los expertos debe elaborar los datos brutos ofrecidos por los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, etc.) y completarlos con otros de carácter histórico procedentes de diversas fuentes tanto cuantitativas como cualitativas referentes a cuestiones económicas o demográficas; por último, un miembro del grupo debe “investigar” sobre la evolución histórico-política de los países propuestos en su contexto geográfico. En esta fase, los estudiantes trabajan reunidos por expertos lo que facilita el intercambio de información y la resolución de las posibles dudas por el profesor.

Teniendo en cuenta la enorme diversidad de países y situaciones así como la heterogeneidad de información disponible para cada uno de ellos, se ha optado por facilitarles una serie de enlaces útiles e iniciarles en el manejo de los principales buscadores bibliográficos. No obstante, también han tenido a su disposición la bibliografía básica de la asignatura y, cuando ha sido posible, se les ha facilitado libros o artículos específicos.

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

<sup>6</sup> AlineaME, 2010

<sup>7</sup> ídem.



ejemplo que el descenso de la mortalidad o el incremento de la esperanza de vida tiene que ver con un aumento del nivel de renta per cápita, y que éste está relacionado con un cambio estructural en la ocupación de la población activa<sup>8</sup>. Desde mi punto de vista, en este tipo de trabajos es más importante el proceso que el resultado final. La simple búsqueda de información, su elaboración, y el proceso deductivo que debe realizar el alumno es, en sí mismo, un importante acto de aprendizaje con enorme valor añadido. Pero para lograrlo hay que romper la tendencia de los estudiantes a buscar la información ya elaborada, y reproducirla, con más o menos gracia. Por ello se les ha obligado a realizar un informe previo de dos o tres páginas, entregado en la semana sexta, donde expongan las principales conclusiones de manera clara y sintética con las referencias pertinentes a fuentes y bibliografía.

A partir de este punto comienza la construcción de un documento único, estableciendo los hechos relevantes, las relaciones causa-efecto y los puntos de confluencia o divergencia de los países analizados. El análisis comparado permite, desde una perspectiva analítica, el reconocimiento de las relaciones causales espaciales y temporales mientras que, desde la perspectiva paradigmática, la comparación tiene a menudo un efecto distanciador<sup>9</sup>.

Esta fase se realiza en el aula bajo la atenta supervisión del profesor que tendrá el papel de facilitador de las estrategias y sinergias del grupo. Es de vital importancia que el docente no adopte un papel pasivo, de mero cuidador, sino que proporcione claves analíticas que permitan a los alumnos avanzar en su proceso de descubrimiento.

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

### **1.2. Evaluación**

Se ha considerado que el valor total del ejercicio debía ser el 30% de la nota del curso ya que el alumno dedica un 30% del tiempo de la asignaturas, entre clases presenciales y no presenciales, para su realización.

Siguiendo la filosofía de la webquest propuesta por Dodge, se ha elaborado una rúbrica<sup>10</sup> para que el estudiante conozca desde el comienzo del proceso los criterios que se seguirán para valorar su trabajo y qué se espera de él.

La rúbrica o matriz de evaluación contempla tres grandes apartados:

<sup>8</sup> En este sentido, el uso de la aplicación de GAPMINDER WORLD ha sido de enorme utilidad puesto que permite relacionar distintas variables de manera muy visual.

[<http://www.gapminder.org/world/>]

<sup>9</sup> “El análisis comparado (...) abre la visión a situaciones diferentes; permite apreciar un caso de interés dado como una más entre otras posibilidades. Esto es especialmente importante para los historiadores, entre los cuales sigue predominando una cierta fijación sobre la propia historia nacional o regional” (Kocka, 2002:48).

<sup>10</sup> Dodge, 2001. La rúbrica es una plantilla que establece de manera concisa y clara todos los criterios de evaluación además de la valoración numérica y cualitativa (Palacios, 2009:243-244)

1. **Trabajo individual.** Se califica el informe de experto que entregan en la semana sexta teniendo en cuenta la calidad de la información aportada y su grado de elaboración. Su peso en el conjunto de la nota es del 33 % (un punto sobre tres).
2. **La exposición pública** tiene un valor del 17% (0,50 sobre 3). Para involucrar a todo el grupo en la defensa del trabajo se ha optado por sortear, el día de la presentación, a quién le corresponde llevar a cabo la exposición<sup>11</sup>. Esta medida, muy impopular entre los estudiantes, consigue que todos los miembros del equipo se impliquen de manera homogénea en la preparación del trabajo. Debido al gran número de estudiantes por grupo, no se pueden valorar las capacidades comunicativas de todos y cada uno de ellos por lo que en este apartado solo se tiene en cuenta la originalidad en el enfoque dado, la claridad de ideas y el uso de las TIC.
3. **Trabajo escrito.** Constituye el 50% de la calificación (1,5 sobre 3), puesto que refleja todo el proceso analítico del grupo y dependerá, en buena medida, de la calidad de la información individual recogida por cada experto. Se da una importancia especial a los aspectos formales: la estructura del trabajo, sintaxis, faltas ortográficas, claridad y exactitud en la elaboración de cuadros y gráficas y sobre todo, se exige rigurosidad en las referencias de las fuentes y material bibliográfico según el estándar científico. Este último punto adquiere especial protagonismo puesto que su incumplimiento lleva aparejado un cero en la calificación total del trabajo.

## 2. Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se pueden medir desde dos perspectivas: la del aprendizaje de la Historia Económica y la adquisición de una serie de habilidades indispensables para el desarrollo intelectual y profesional.

Desde la perspectiva del aprendizaje de la Historia Económica, los estudiantes de primero de grado, adquieren una perspectiva mundial del desarrollo económico que les permite interiorizar los procesos históricos en el largo plazo desde una perspectiva amplia y heterogénea. Al elegirse países económicamente periféricos, se puede profundizar en las diferentes vías al desarrollo así como los procesos de convergencia y divergencia desde una perspectiva mundial.

Por otra parte, con este ejercicio se trabaja la adquisición de competencias transversales, aunque en un primer nivel de desarrollo:

1. **Búsqueda de información, análisis y síntesis.** El alumno se familiariza con la búsqueda de información tanto cuantitativa como

<sup>11</sup> Las ventajas de este sistema ya fueron apuntadas por Rubio, 2007: 12-13.

cualitativa; aprende a discriminar, sistematizar y analizar la información para llegar a conclusiones relevantes.

2. **Trabajo cooperativo.** La técnica puzle les obliga a realizar un trabajo cooperativo y realmente de equipo rompiendo la tradicional tendencia a la agregación de partes de diversa calidad y metodología.
3. **Uso de las tic.** Se potencia el empleo con finalidad científica de las nuevas tecnologías de la información ya que, a pesar de ser nativos digitales, ignoran la utilización de herramientas básicas (editor de textos, Excel, uso de buscadores, etc.)
4. **Consecución de objetivos.** Aplican los conocimientos adquiridos, tanto en el aula como a través del análisis de la información, en la consecución de un objetivo concreto. Por otra parte, la gestión de una gran cantidad de datos estadísticos en bruto, les obliga a utilizar herramientas de análisis estadístico simple (números índice, tasas de crecimiento, representación gráfica) que forman parte del contenido de otras asignaturas.
5. **Buenas prácticas.** La elaboración de un informe escrito respetando el uso de Buenas Prácticas les acerca a la práctica habitual en cualquier trabajo científico: respeto por la obra de los demás, uso riguroso en el texto de referencias bibliográficas siguiendo el estándar científico. Así mismo se concede especial importancia a los aspectos formales: estructura del trabajo, sintaxis, faltas ortográficas, claridad y exactitud en la elaboración de cuadros y gráficos.
6. **Habilidades comunicativas.** Las principales conclusiones han de ser expuestas en público durante un máximo de 15 minutos en los que cualquier miembro del equipo debe ser capaz de defender su trabajo y contestar a las preguntas del profesor y de los compañeros.

La **valoración de los alumnos**, una vez superadas las resistencias iniciales ante una metodología totalmente novedosa para ellos, es muy positiva. Los estudiantes sienten que están aprendiendo y que pueden llegar a comprender problemas del mundo de hoy. Por otra parte, han cambiado la idea que tenían de la historia económica y su utilidad en el plan de estudios, poniéndola en valor en el contexto de las ciencias sociales.

### Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004): "Internet en el aula: las Webquest", *EduTec. Revista Electrónica de tecnología Educativa*, nº 17. <[http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell\\_16a.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm)> [consultado: 22/02/2013]

AlineaME (2010), "Desarrollo de competencias en los Grados TIC: Alineación de Metodologías de enseñanza -aprendizaje con la Evaluación (EA2009-0072)".

<[http://www.usquidesup.upf.edu/sites/default/files/glosario\\_de\\_terminos\\_definitivo.pdf](http://www.usquidesup.upf.edu/sites/default/files/glosario_de_terminos_definitivo.pdf)> [consultado: 13/01/2012]

Dodge, B. (2001), "A Rubric for Evaluating WebQuest" <<http://coe.sdsu.edu/webquest/webquestrubric.html>> [consultado: 20/01/2013]

Kocka, J. (2002): *Historia social y conciencia histórica*, Marcial Pons, Madrid.

Palacios Picos, A. (2009), "Las WebQuest como estrategias metodológicas ante los retos de la convergencia europea de educación superior". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº34, pp. 235-249 <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36812036016.pdf>> [consultado: 22/01/2012]

Rubio, M. (2007), "El uso de casos prácticos a resolver en equipo como herramienta de aprendizaje activo en historia económica: tipología, materiales y reflexiones prácticas", *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Métodos y herramientas para el fomento del aprendizaje activo: experiencias en la historia económica*. La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007.

**Historia del crecimiento económico:  
una propuesta de recursos didácticos**

**History of economic growth: a proposed teaching resources**

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez

Departamento de Economía, Universidad de Cantabria, Avenida de los Castros s/n,  
Santander, España  
bringasma@unican.es

Elena Catalán Martínez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Departamento de Historia  
e Instituciones Económicas, Avenida Lehendakari Aguirre, 83, Bilbao, España  
elena.catalan@ehu.es

**Resumen:**

Con esta comunicación queremos dar a conocer la renovada sección de docencia que la Asociación Española de Historia Económica ha publicado en su página web recientemente. Esta página pretende estimular y promover la enseñanza de la economía del crecimiento y de la Historia Económica a través de un amplio abanico de herramientas y recursos didácticos que contribuyan a la renovación de los métodos docentes en las aulas universitarias.

**Palabras clave:** herramientas y recursos didácticos, página web, innovación educativa, historia económica, economía del crecimiento.

**Abstract:**

With this paper we want to present the renovated section teaching of Spanish Economic History Association has posted on their website recently. This page aims to encourage and promote the teaching of growth economics and economic history through a wide range of tools and educational resources which will facilitate the renewal of teaching methods in university classrooms.

**Key words:** tools and educational resources, website, educational innovation, economic history, growth economics.

**Clasificación JEL:** O10, N00, N01, N10.

*“Es posible [...] la sustitución de los aburridos métodos didácticos tradicionales por otros más creativos y más acordes con [el siglo] en que vivimos”<sup>1</sup>.*

## Introducción

La aplicación de las nuevas directrices que marcan la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, entre otros cambios, una mayor preocupación, desde el mundo universitario, por los temas relacionados con la docencia. Las clases magistrales son sólo un recurso más, en un escenario donde se abren camino la utilización de nuevos materiales y recursos didácticos, para la transmisión y la difusión del conocimiento. En este sentido, el Plan Bolonia es una oportunidad única para realizar un cambio gradual pero profundo de nuestros métodos de enseñanza poniendo nuestra atención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Con este fin, la nueva página web de la Asociación Española de Historia Económica (AEHE) ofrece un abundante repertorio de herramientas prácticas: selección de manuales y textos de referencia; consulta de las guías docentes de las asignaturas del área; una completa guía de medios audiovisuales y de recursos accesibles on-line; artículos publicados en prensa; noticias de actualidad; y blogs centrados en temas relacionados con la economía y la historia económica.

### 1. La nueva sección de docencia de la página web de la AEHE

La AEHE ha sido una institución pionera en el apoyo a la docencia universitaria y la innovación preocupándose por conocer, analizar y mejorar la calidad de la enseñanza de las asignaturas de su área de conocimiento.

Conscientes del reto y la oportunidad que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el campo de la enseñanza universitaria, la AEHE ha impulsado la renovación formal y conceptual del espacio destinado a los temas de docencia en su página web<sup>2</sup>. Su objetivo es que este espacio en la red se convierta por un lado en un punto de encuentro y de colaboración para historiadores y economistas interesados por los temas docentes y, por otro, en un cajón ordenado de herramientas donde los profesores, tanto de historia económica como de otras ciencias sociales, encuentren ideas y materiales que conduzcan a una mejora de su práctica docente. Este proyecto no es, en ningún caso, un proyecto cerrado. Su propia naturaleza obliga a una permanente labor de actualización de contenidos e incorporación de nuevos apartados a medida que avance la tecnología y el conocimiento.

Para ayudar a alcanzar estos fines la nueva sección de docencia de la AEHE se ha estructurado en diez apartados que pasamos a comentar brevemente.

<sup>1</sup> Zapata, 1991: 62.

<sup>2</sup> <http://www.aehe.net/docencia.html>

### **1.1. Guías docentes**

En este epígrafe se recopilan las guías docentes vigentes para las asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas en los estudios de grado de todo el territorio nacional. A través de un mapa de España dividido por Comunidades Autónomas se puede acceder a las guías docentes de todos cursos relacionados con la historia económica e impartidos tanto en las universidades públicas como privadas.

Las guías docentes constituyen un instrumento clave del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables. Y además, es el documento público mediante el cual el docente detalla la planificación de la asignatura para que los estudiantes puedan conocer de antemano las decisiones que el profesor ha tomado respecto al proceso enseñanza-aprendizaje y, con ello, puedan participar en el mismo desde una situación de transparencia.

### **1.2. Manuales**

Los manuales, junto a algunos libros de referencia, continúan siendo una herramienta básica en el trabajo diario del profesor. En este apartado se presenta una amplia recopilación de los principales manuales para el área de Historia e Instituciones Económicas editados en los últimos años. Los manuales aparecen clasificados de forma cronológica inversa en cinco epígrafes: Historia económica mundial, Historia económica de España, Historia de la empresa, Historia del trabajo y las relaciones laborales e Historia de pensamiento económico. También se pueden consultar los índices y las reseñas de estos textos publicados en las principales revistas de la especialidad.

Esta sección no sólo puede tener interés para profesores y estudiantes universitarios sino también para un público más amplio interesado por conocer las publicaciones recientes de carácter general sobre estos temas.

### **1.3. Cursos en abierto**

Una de las principales contribuciones de las TIC, y especialmente Internet, al campo de la educación es la posibilidad de ofertar cursos y recursos educativos en abierto conocidos como *Massive Online Open Courses* (MOOC). En este sentido, la plataforma digital más conocida y difundida es el *Open Course Ware* (OCW), iniciativa puesta en marcha por el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) en 2001 y a la que se han adscrito universidades de todo el mundo. El OCW forma parte de un movimiento global que promueve el acceso al conocimiento de forma libre y gratuita a través de la red. Su objetivo fundamental es promover y desarrollar la educación compartiendo los recursos docentes.

La AEHE ofrece, de momento, un total de cincuenta cursos de distintos campos temáticos y cronológicos relacionados con la Historia económica y publicados tanto en español como en inglés. Materiales desiguales en su contenido y calidad pero que creemos merecen la atención de los profesores y los alumnos<sup>3</sup>. Este apartado se ocupa, además, de los cursos editados en las nuevas plataformas educativas virtuales que han surgido en los últimos años. *Coursera, Udacity, Canvas Network,*

<sup>3</sup> Bringas y Cagigas, 2012.

*Edx, OpenLearning, OpenHPI, Caltech, Class2Go, Venture Lab y Open Yale Courses* son algunos ejemplos de estas plataformas a través de las cuales podemos acceder a cursos y materiales didácticos esencialmente multimedia (videos, animaciones, podcast, etc.) muy útiles para la enseñanza de la historia económica<sup>4</sup>.

#### **1.4. Material audiovisual**

Numerosos autores han señalado el potencial y la capacidad didáctica de los medios audiovisuales. La aplicación de las directrices emanadas del EEES ha reforzado esta línea de aplicación de recursos didácticos en el aula.

En este apartado ofrecemos una selección de materiales audiovisuales -audios, videos, imágenes, películas y documentales- de gran valor didáctico y de temática vinculada a la historia económica.

Los audios incluyen programas de RNE, las voces de los personajes de la historia y archivos sonoros sobre conferencias y cursos universitarios (UNED, ICADE, UIMP, Fundación Juan March, etc.) Los videos recogen conferencias impartidas en diversas universidades, tanto de ámbito nacional como internacional, y fundaciones como la Ramón Areces o la de los Ferrocarriles Españoles. Así mismo se han incorporado debates, programas de televisión, videos interactivos y juegos didácticos.

Por otra parte, nos ha parecido de gran interés incluir una recopilación de imágenes procedentes de instituciones públicas y privadas. Dos ejemplos: la colección de la Sociedad Histórica de Wisconsin que dispone de un archivo digitalizado de más de 55.000 imágenes que abarcan tanto aspectos sociales, políticos como económicos de los Estados Unidos en los siglos XIX y XX y el fondo de la Biblioteca Pública de Nueva York que ofrece la posibilidad de acceder a más de 800.000 fotografías sobre diversos temas que permiten ver el crecimiento de las ciudades y el desarrollo industrial y tecnológico de los Estados Unidos, además de mapas históricos, carteles de época, manuscritos, grabados, etc.

Sin duda, la parte más llamativa de este apartado la constituyen los epígrafes dedicados a los documentales y películas<sup>5</sup>. En ambos casos, los títulos propuestos, ordenados temática<sup>6</sup> y cronológicamente, son una versión ampliada de los analizados por Miguel Ángel Bringas y Julio Revuelta en su comunicación al IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica<sup>7</sup> y los reunidos por Mauro Hernández en la página web de la UNED con el título *el Cine para enseñar historia económica*<sup>8</sup>. Los títulos incluyen una breve descripción técnica (título, director, productora, año y duración), su sinopsis, una propuesta de utilización temática, bibliografía y, siempre que ha sido posible, se han incorporado enlaces a recursos didácticos colgados en la red y su visionado completo, o al menos de un tráiler, en *Youtube* y *Metatube*. Sin embargo, no podemos responsabilizarnos del

<sup>4</sup> Recientemente, Universia ha lanzado la iniciativa *Miríada X* con la intención de agrupar en un único portal los MOOC de las universidades españolas.

<sup>5</sup> En los dos casos, se subdividen en historia económica de España y en historia económica mundial.

<sup>6</sup> Los documentales de historia económica mundial se clasifican en ocho grupos y las películas en doce bloques temáticos.

<sup>7</sup> Bringas y Revuelta, 2011: 109-118.

<sup>8</sup> [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,793496&\\_dad=portal](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,793496&_dad=portal).



funcionamiento de todos los links puesto que pueden ser retirados de internet en cualquier momento por sus legítimos propietarios.

Hasta la fecha, se puede consultar casi 200 títulos entre documentales, películas y series de televisión que pueden ayudar a mejorar los canales de comunicación entre los profesores y los alumnos universitarios, pero que también ofrecen posibilidades a docentes de otros niveles educativos, sin olvidarnos de un público más general interesado por los temas relacionados con la historia y la economía.

### **1.5. Practicum de Historia Económica (PHE)**

*Practicum* de Historia Económica (PHE-AEHE) es un espacio habilitado por la AEHE para que los docentes puedan dar a conocer su trabajo en las aulas y facilitar la colaboración interuniversitaria en materia de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo tendrán cabida todos los trabajos que presenten materiales, propuestas didácticas y/o nuevas metodologías que promuevan un aprendizaje activo. En especial, se demandan ejercicios prácticos con base estadística, lecturas guiadas, documentos históricos, guías de visionado de documentales y películas, guías de trabajos individuales o en grupo, webquest, simulaciones y, en general, cualesquiera otros materiales que sean de interés para la preparación de clases, siempre que vayan precedidos de un texto de presentación.

Esta publicación seriada cuenta con ISSN y tiene un formato y unas características similares a los Documentos de Trabajo de la AEHE, por lo que los trabajos se irán editando en la página web a medida que sean aprobados por el Consejo Asesor.

En la página web ya están disponibles algunas actividades pero su número es, de momento, reducido aunque confiamos en la generosidad de nuestros colegas para incrementar notablemente su número con nuevas aportaciones.

### **1.6. Recursos didácticos**

El proceso de adecuación al EEES ha puesto de manifiesto la necesidad de enfocar la enseñanza de una manera cooperativa y proactiva. En respuesta a esta necesidad hemos recopilado algunos materiales accesibles on-line que faciliten el diseño de actividades complementarias a la clase magistral y que supongan una mayor interacción con el alumnado.

En este apartado se recogen recursos disponibles en la red muy heterogéneos. Por esta razón, los hemos agrupado en cuatro epígrafes (herramientas web 2.0, presentaciones en Prezi, mapas y bases estadísticas y otros más generales). Junto al acceso directo a estos materiales se adjunta una breve descripción de su contenido. Pongamos algunos ejemplos.

*Prezi* es una herramienta que permite realizar presentaciones flexibles combinando diferentes formatos -imágenes, videos, textos- y constituye una alternativa a las dispositivas del PowerPoint.

*Gapminder* es una aplicación informática para la visualización de series estadísticas a través de gráficos dinámicos. Es muy útil, visual e impactante para las clases prácticas ya que permite relacionar gráficamente casi 500 indicadores sobre

economía, demografía, tecnología, sanidad, educación, etc. de 190 países para el periodo que va desde 1800 al 2010.

De las estadísticas históricas accesibles on-line debemos citar el Proyecto Maddison. Tras su fallecimiento, un grupo de historiadores económicos han puesto en marcha este proyecto para continuar con la labor desarrollada por Angus Maddison<sup>9</sup>. Sus estimaciones a largo plazo son una de las fuentes más citadas en economía e historia por lo que su objetivo se centra en actualizar y ampliar la base de datos original de Maddison. Esta base de datos es también un Instrumental eficiente para el trabajo con los alumnos en las clases de historia económica.

Un ejemplo más. Entre las bases de conocimiento queremos destacar a *Classora*. Esta iniciativa permite mostrar y visualizar una enorme cantidad de información cuantitativa sobre temas sociales, políticos y económicos procedente de fuentes actuales tanto públicas como privadas a través de distintos formatos (ranking, tablas, gráficos o mapas).

### **1.7. Encuentros de didáctica**

Los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica son el compromiso de un amplio colectivo de historiadores económicos por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Los Encuentros nacen en 1990, rompiendo con la escasa tradición existente en la universidad española de plantear abiertamente aspectos relacionados con la didáctica, la formación del profesorado y la investigación educativa. Desde ese año se han celebrado diez encuentros, en diferentes centros universitarios de la geografía española, cuyo principal objetivo ha sido reflexionar e intercambiar propuestas docentes y experiencias didácticas que afectan a los contenidos de las asignaturas del área de conocimiento de Historia e Instituciones Económicas. Particularmente interesante ha sido el intercambio de experiencias entre profesores que imparten esta materia en diversas titulaciones: Facultades de Economía y Empresariales, Ciencias del Trabajo, Humanidades, Sociología, Ciencias Ambientales, Derecho, Ciencias Políticas y de la Administración.

A través de este apartado se pueden consultar los contenidos de un total de 138 las ponencias y las comunicaciones ordenadas tanto de forma cronológica como temática -adaptación al crédito europeo, nuevas tecnologías, prácticas en el aula, propuestas didácticas, métodos de evaluación o la enseñanza en inglés-.

Por otro lado, en este espacio también tienen cabida los contenidos disponibles en Internet de las *Jornadas de Docencia en Economía* organizadas por la Asociación Española de Economía desde 2009 a 2013, las *Jornadas sobre Docencia de Economía Aplicada* celebradas por la Asociación Libre de Economía entre 2005 y 2012, así como las sesiones de innovación docente en las *Reuniones de Economía Mundial* que han promovido la Sociedad de Economía Mundial desde 1999 a 2013.

### **1.8 Revistas de docencia**

En este apartado se pretende informar sobre las revistas especializadas en educación y recursos didácticos tanto en el campo de las humanidades como en el de las ciencias sociales. También se pretende reseñar los últimos trabajos publicados que hacen referencia a la investigación educativa y la historia económica,

<sup>9</sup> Fernández-Gutiérrez y Revuelta, 2010: 261-269.

teniendo cabida artículos divulgativos de nuestra área de conocimiento publicados en revistas no especializadas.

### **1.9 Actualidad informativa**

En la página web de una asociación profesional no puede faltar un espacio dedicado a la actualidad. Su finalidad es poner a disposición material recopilado de la prensa, Internet o conferencias de expertos de distintas materias que puede resultar de interés para comprender la situación de la economía actual y las interconexiones entre la economía y la historia. Los blogs ocupan un lugar importante ya que permiten a los usuarios u organizaciones compartir con rapidez informaciones y reflexiones a través de la red.

También puede ser de utilidad como recursos didáctico para explicar la historia económica partiendo no de un análisis del pasado lejano sino de una descripción de la divergencia económica existente entre los países en la actualidad.

### **1.10 Premio Docentia «Santiago Zapata»**

El último de los apartados de esta sección está reservado a la divulgación del Premio Docentia de Historia Económica «Santiago Zapata» que la AEHE instituyó en 2009 para reconocer públicamente a los individuos o los equipos que destaquen por sus actividades en materia de innovación y mejora de calidad de la enseñanza de la disciplina. Este premio debe su nombre al catedrático de la universidad de Extremadura Santiago Zapata Blanco, creador de la idea de los *Encuentros de didáctica* de la AEHE.

Durante los últimos años, la innovación docente ha experimentado cambios importantes motivados por la necesidad de adecuación al nuevo marco del EEES y por el mayor peso que esta faceta está adquiriendo en la valoración de la actividad del profesorado universitario, tanto por las propias universidades como por las agencias de evaluación y acreditación. Son muchos los profesores que están tomando iniciativas destinadas a mejorar el diseño de sus programas y utilizar o diseñar nuevos instrumentos y herramientas que permitan optimizar la enseñanza de la Historia económica en los diferentes grados y ciclos. Desde la AEHE se quiere impulsar ese movimiento a través tanto de los Encuentros de didáctica, mencionados anteriormente, como de éste premio *Docentia «Santiago Zapata»*.

Martes, 26 Marzo 2013
Asociación Española de Historia Económica



a e h e

asociación española de historia económica

- Investigación
- Publicaciones
- Congresos y actividades
- Premios
- Docencia
- Noticias

Sección de Docencia
Fecha de Actualización: 22-01-2013
Home
EHE
Contacto
Links

- + Guías docentes
- + Manuales
- + Cursos en abierto
- + Material audiovisual
- + Practicum
- + Recursos Didácticos
- + Encuentros de Didáctica
- + Revistas de Docencia
- + Actualidad Informativa
- + Premio Docencia

## Sección de Docencia

La AEHE tiene como **finalidad primordial estimular y promover la enseñanza de la historia económica**. Para ello, desea impulsar cuantas actividades contribuyan a la realización de su finalidad:

- Conocer el estado de la disciplina en los planes de estudio.
- Divulgar los programas y las guías docentes.
- Suministrar recursos didácticos y proponer la utilización de otros nuevos.
- Promover la calidad y la innovación mediante la creación de grupos de investigación de metodología docente.
- Impulsar los Encuentros de Didáctica de la Historia Económica.
- Reconocer el trabajo de los docentes y estimularlos por sus proyectos de innovación.

**Responsables de la sección:**  
 Elena Catalán Martínez (UPV/EHU) [elena.catalan@ehu.es](mailto:elena.catalan@ehu.es) y Miguel Ángel Bringas (Unican) [bringasma@unican.es](mailto:bringasma@unican.es)

**Colaboran:**  
 Alfonso Díez Minguela (UV) [alfonso.diez@uv.es](mailto:alfonso.diez@uv.es) y Pablo Gutiérrez González (US) [pgutierrez1@us.es](mailto:pgutierrez1@us.es)

GUÍAS DOCENTES

Aquí mostramos las guías docentes de los estudios de grado vigentes en las universidades españolas.



VER +

MANUALES

Selección de los manuales disponibles para la enseñanza de la historia económica.



VER +

CURSOS EN ABIERTO

Enlaces a Open Course Ware y otros cursos que se ofrecen on-line



VER +

MATERIAL AUDIOVISUAL

Películas, documentales, videos y audios útiles para la docencia



VER +

PRACTICUM

Publicación semestral de ejercicios prácticos para seminarios y clases.



VER +

RECURSOS DIDÁCTICOS

Herramientas y recursos útiles para la docencia y clases prácticas: Mapas, estadísticas, buscadores, etcétera...



VER +

ENCUENTROS DE DIDÁCTICA

Aquí reunimos las ponencias presentadas en todos los congresos de historia económica celebrados hasta la fecha.



VER +

REVISTAS DE DOCENCIA

En esta sección encontrarás las revistas de educación y docencia más relevantes de ámbito nacional e internacional.



VER +

ACTUALIDAD INFORMATIVA

Ponte al día a través de esta sección. Aquí encontrarás todas las novedades de interés económico.



VER +

PREMIO DOCENTIA

La AEHE quiere reconocer la innovación en la actividad docente a través del premio Docencia "Santiago Zapata" de Historia Económica.



VER +

## Referencias bibliográficas

- Blanco, M<sup>a</sup>. I. (2012): "Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la unidad de trabajo: participación de los trabajadores en la empresa" Trabajo fin de Master. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Bringas, M. A, y Revuelta, J. (2011): "La historia económica contada en imágenes: una guía práctica" en García-Cuenca, T. y Angulo, M.C. (eds.) La enseñanza de la historia económica y el espacio europeo de educación superior. Homenaje a Santiago Zapata Blanco, págs. 109-118. Toledo.
- Bringas, M. A, y Cagigas, G. (2012): "Open Course Ware: una ventana abierta para la historia económica" X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Fernández-Gutiérrez, M. y Revuelta, J. (2010): "La obra de Angus Maddison como referente en el estudio de la economía mundial" Revista de Economía Mundial, núm. 25, págs. 261-269. Madrid.
- Zapata, S. (1991): "Instrumentos didácticos para la docencia de la Historia Económica" Actas del I Encuentro sobre didáctica de la historia económica, págs. 51-83. Zaragoza.

**Problemas financieros e hiperinflación: El uso de las TICs en la enseñanza de la historia económica, ventajas y limitaciones**

M<sup>a</sup> Angeles Pons Brias  
Universidad de Valencia  
angeles.pons@uv.es

**Resumen**

Esta ponencia tiene dos objetivos principales. En primer lugar, explicar cuáles han sido las principales actuaciones realizadas por el Área de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Valencia en la implementación de los nuevos títulos de grado (ECO, ADE, Finanzas y Contabilidad e International Business). En segundo lugar, discutir las ventajas e inconvenientes del uso de las TICs en la enseñanza de la historia económica utilizando como ejemplo una práctica elaborada para el Grado de Economía en la que a través de la combinación de nuevas tecnologías con el uso de materiales más tradicionales se pretende que los alumnos reflexionen sobre el origen y las consecuencias que tuvo la hiperinflación alemana de los años veinte.

## Introducción

En la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia la implementación de los nuevos títulos de grado (ECO, ADE, Finanzas y Contabilidad e International Business) se inició en el curso 2010-2011. En los dos primeros años de puesta en marcha de los grados, el área de Historia e Instituciones económicas realizó un gran esfuerzo, especialmente en las clases prácticas, por experimentar con nuevas estrategias metodológicas, combinando el trabajo individual con el trabajo en grupo, diseñando nuevos materiales y analizando el tiempo de trabajo requerido por los estudiantes y por el profesorado. En el curso 2012-2013 hemos dado varios pasos más. En primer lugar, estamos elaborando un nuevo manual (teórico y práctico) que se adapte al programa que hemos diseñado. En segundo lugar, estamos modificando las prácticas tras la experiencia obtenida en estos dos años y, finalmente, queremos crear una plataforma en la red destinada a fomentar el estudio de la asignatura de 1º curso en sus diferentes variantes (Historia Económica I en ECO, Historia Económica y de la Empresa en ADE y Geopolítica y Globalización en IB). Consideramos que una plataforma online dedicada exclusivamente a la historia económica y la globalización potenciaría el aprendizaje del alumno y desarrollaría sus habilidades.

Nuestro objetivo es utilizar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) para crear un espacio web dónde el estudiante pueda obtener información actualizada (debates en historia económica), en la que pueda participar a través del BLOG en esos debates y proponer ideas, fomentando la retroalimentación y modificando la relación entre docente y alumno, en suma acercando el área de Historia e Instituciones Económicas a los estudiantes. El profesor Jordi Palafox ha realizado una experiencia previa con la creación de un blog y una página de Facebook dedicada a la asignatura de Geopolítica y Globalización que se imparte en el Grado en International Business con muy buenos resultados hasta el momento.

¿Qué ventajas puede tener la creación de un blog? En primer lugar, nuestro objetivo es crear una herramienta sencilla y de fácil utilización tanto para el profesorado como para el alumno que favorezca la interacción entre ambos. El blog permite crear una red de información en la que el alumno no sólo tiene acceso a la misma si no que puede comentarla, discutirla y compartirla con los demás. En segundo lugar, la creación de un blog ofrece muchas posibilidades: permite incorporar enlaces a otros blogs o páginas web que sean de interés, se pueden insertar elementos multimedia, etc. No hay que olvidar, además, que nuestros estudiantes son especialmente receptivos al uso de nuevas tecnologías, lo que no implica que siempre las aprovechen de forma conveniente. Por ese motivo es importante enseñarles cuáles son las posibilidades que las mismas ofrecen de cara a su aprendizaje pero también cuáles son los riesgos. Pero blogs hay muchos, pero ¿qué puede aportar un blog de historia económica? en los últimos años ha aumentado el interés en conocer cuál es la dimensión histórica de los problemas actuales. La historia ha cobrado actualidad no porque pueda solucionar los problemas del presente, pero si permite ordenar y centrar los debates sobre los problemas económicos y financieros actuales. Del pasado pueden extraerse enseñanzas que nos

permitan comprender mejor la situación actual y las venideras. Las posibilidades de utilizar esta herramienta para relacionar pasado y presente son enormes, y pueden servir para motivar al estudiante.

Pero, como he señalado anteriormente, la utilización de las TICs también entraña peligros. En primer lugar, los estudiantes tienen a su alcance una cantidad casi inagotable de información, que suelen considerar siempre veraz sin cuestionarse su origen. En ese sentido debemos enseñarles a discriminar, a filtrar la información y a contrastarla con otro tipo de fuentes. En segundo lugar, la gran cantidad de información disponible les puede incentivar al plagio. Es muy sencillo copiar y pegar, y desafortunadamente socialmente no existe una condena al plagio tan clara y evidente como en otros países. Debemos, por tanto, enseñarles a procesar la información sin plagiarla. En tercer lugar, la red puede ser un medio para favorecer las relaciones personales y la comunicación pero también fomenta el aislamiento y la menor sociabilidad. Por ese motivo es importante combinar las prácticas individuales con trabajos o tareas en grupo. Finalmente, probablemente uno de los mayores males o externalidades de internet es que los estudiantes dejan de leer cualquier cosa que no esté en la red. Por ese motivo, considero imprescindible combinar el uso de las TICs con otros textos, que no siempre tienen que ser estrictamente académicos, de manera que se habitúen a reflexionar.

Aunque solamente tenemos resultados para dos años, las cifras de aprobados para los grupos del Grado en Economía son buenas, alcanzando algunos grupos casi el 80% de aprobados.

## **1. Diseño de la práctica**

El objetivo es combinar el uso de las TICs con material académico pero además fomentando la lectura de novelas como un medio que puede ilustrar sobremanera sobre un determinado período o acontecimiento histórico. La práctica se centra en el estudio de las causas y consecuencias del proceso de hiperinflación que tuvo lugar en Alemania tras la Primera Guerra Mundial.

1. ¿Por qué estudiar la hiperinflación alemana? Los procesos de hiperinflación fueron frecuentes en el pasado pero también se producen en la actualidad. Es importante entender qué factores provocan la hiperinflación así como sus consecuencias económicas y sociales. ¿Cómo motivar al estudiante? Tal y como señalan Hanke y Krus (2012), el proceso de hiperinflación más reciente es el de Zimbabwe. La primera tarea del estudiante será, previamente a la realización de la práctica en el aula, buscar información en internet sobre la hiperinflación en este país, causas y consecuencias.
2. A continuación el estudiante debe proceder a la lectura de una selección de párrafos procedentes de la obra de Solmssen (1980) y en el aula se plantearán varias cuestiones que deberán resolver en grupos de cuatro personas y que se discutirán tras su resolución. Como apoyo a esta lectura se puede utilizar el texto de Comín (2011: 499-505).



3. En las siguientes páginas se incluye la práctica tal y como se presenta a los alumnos así como el cuestionario que deben elaborar en grupos para proceder a su discusión.

## **2. Práctica: problemas financieros e hiperinflación, la hiperinflación alemana en los años 20**

¿Por qué estudiar la hiperinflación alemana? Desafortunadamente los procesos de hiperinflación han sido frecuentes en el pasado pero también siguen produciéndose en la actualidad. Por ese motivo, es importante entender qué factores pueden originar un proceso de hiperinflación y, especialmente, cuáles son las consecuencias económicas y sociales asociadas a la misma.

¿Qué entendemos por hiperinflación? Hanke y Krus (2012), tras llevar a cabo una tarea de búsqueda y homogeneización de criterios, han confeccionado un listado de los principales procesos de hiperinflación. En dicho trabajo la definen como un aumento en el nivel de precios de al menos un 50% al mes, o lo que es lo mismo, la inflación se multiplica por más de 100 en un año.

Parte 1 de la práctica.

Como señalan Hanke y Krus (2012: 12-14), el proceso de hiperinflación más reciente es el de Zimbabwe. Este país ha estado prácticamente una década sumido en una grave crisis económica que acabó por desatar un fuerte proceso hiperinflacionista en marzo del 2007. La primera tarea del estudiante es buscar información en internet que le permita analizar la magnitud del problema, es decir, si el proceso hiperinflacionista en Zimbabwe ha sido o no muy grave en términos comparativos, cuál fue su origen, sus efectos y finalmente cómo se consiguió acabar con la hiperinflación. Esta parte de la práctica se entregará al inicio de la clase.

Parte 2 de la práctica.

Para analizar la hiperinflación alemana el alumno debe leer algunos fragmentos del libro de Solmssen (1980). A partir de ese texto los alumnos, en grupos de cuatro, contestarán en clase a unas preguntas sobre la hiperinflación que tuvo lugar en Alemania tras la Primera Guerra Mundial. Como material de apoyo se puede utilizar el texto de Comín F (2011)

### **2.1. Una Princesa en Berlin. Resumen de la obra**

La obra se sitúa en el período de entreguerras (1919 y 1923) y se inicia con un breve pasaje en plena Primera Guerra Mundial para desarrollarse después en el período de posguerra. El protagonista, Peter Ellis, es un estudiante americano de medicina, con vocación de pintor, que pertenece a una familia de cuáqueros estadounidenses relativamente acomodada y que sirve de voluntario como conductor de ambulancias en la Primera Guerra Mundial. Sirviendo como voluntario le salva de vida a un oficial alemán. Al acabar la guerra Peter Ellis

pasa un tiempo en un hospital psiquiátrico y tres años después se encuentra por casualidad con el oficial alemán al que le salvó la vida, Christoph Keith. Christoph, perteneciente a una familia acomodada que se ha visto afectada por la hiperinflación, trabaja para unos banqueros judíos, Waldstein & Co. Christoph le sugiere que abandone todo y se marche a Berlín para ser pintor. Peter tiene una cantidad no muy elevada pero si aceptable de dólares, y la inflación le permitirá pasar un año en esa ciudad. A partir de la llegada de Peter Ellis a Berlín se superponen varias historias que nos permiten conocer las diferentes caras del Berlín de la época: la existencia de una clase social privilegiada que se mueve en un ambiente de cenas, barcos, mansiones, y en el que contrasta la buena posición de una parte de ese grupo social (los Waldstein) frente al deterioro en la situación económica de otros (la familia Keith, la princesa Helena), y un barrio obrero al que llega a través de su profesor de pintura en el que conviven la pobreza y el deterioro económico con un Berlín bohemio, trasgresor, lleno de teatros, prostitutas y clubs nocturnos.

Fragmentos de la obra que hacen referencia a la hiperinflación.

- p.34-35. “En Alemania hay inflación ¿sabes lo que significa eso? El dinero vale cada vez menos, quiero decir que, con nuestro marco alemán se compra cada día menos ¿sabes cuánto valía un dólar norteamericano hoy, esta tarde, cuando cerraron los bancos? Alrededor de 200 marcos. De modo que nuestros marcos valen la mitad de una moneda norteamericana de un centavo. Y está empeorando, aún no han decidido cuanto tiene que pagar Alemania por indemnizaciones de guerra a los aliados, el marco cada día baja más y, con este cheque puedes vivir en Alemania... bueno, muy cómodamente.

- ¿cuánto tiempo?

Se encogió de hombros:

- depende ¿Cómo quieres vivir de bien? ¿Cuánto aumentará la inflación? ¿Especularás con moneda extranjera? algunos se han hecho millonarios con menos dólares de los que hay en ese cheque”.

- P.89: ¿Te das cuenta de cuánto esperan los aliados que paguemos? La última cifra que leí era de ciento treinta y dos millones de marcos oro. Bueno la verdad es que es imposible que paguemos, nunca pagaremos, no podemos pagar. Y la presión para que hagamos esos pagos está causando esta increíble inflación, los precios suben todos los días, la gente no sabe qué hacer y empieza a desesperar. ¿Cómo puede sobrevivir un Gobierno con tales pretensiones?

- p.32: “Ya no había dinero. Mis padres viven de una pensión, un hermano mío cayó en Rumania y el menor no tiene trabajo porque no está preparado para nada, excepto para ser soldado... simplemente, no teníamos dinero y los Waldstein nos dieron un empleo en su banco”.

- P. 104: “Es cierto, Christoph está manteniendo esta casa. La pensión de un general que sirvió a su país desde los 14 años de edad no bastaría hoy para

mantenerlo él y a su esposa y no hay trabajo para oficiales de infantería de 24 años”.

- “p.104. Pero, en la isla (de los Waldstein) no encontraste escasez de dinero ¿verdad? La Casa de té y las lanchas a motor y el Schloss, y la casita sobre la colina... criados por todas partes, y todo el Mosela para beber. Y es solamente la casa de verano, amigo mío. Aguarda a que veas la casa de la ciudad, el Pariser Plkatz. El resto de Alemania podrá haber sufrido desde la guerra, pero el Barón Von Waldstein y su tribu....”

- p. 311: Lo que están haciendo es reducir el paro. Mantener a la gente trabajando, porque están seguros de que si llega a haber más parados los obreros se harían comunistas: y temen al comunismo más que a nada en el mundo. Pero Stinnes (un gran empresario alemán) no predica con el ejemplo: dice que quiere mantener a los hombres trabajando, que desea mantener baratos los productos alemanes a fin de que pueda competir en el extranjero. Esto está bien. Pero lo que hace es alentar al Reichsbank a que imprima más y más dinero para que el dinero valga cada vez menos. Al mismo tiempo pide préstamos enormes, compra todas las minas y las acerías que se ponen a su alcance (hace años que lo viene haciendo) y, después paga los préstamos con marcos que valen un fracción de lo que valían cuando se le prestó. Sobre esta inflación se ha construido un imperio”.

- p.:319: “El teniente conde Von Bruhl zu Zeydlitz entró por la puerta y pagó toda la hipoteca que gravaba la propiedad de su familia en la Marca de Branderburgo: un castillo, dos o tres granjas, un bosque, una aldea para los trabajadores, establos para no sé cuantos caballos, varios miles de hectáreas de tierra no muy fértiles... En 1913 les hicimos un préstamo de 3 millones de marcos, al parecer para saldar otro préstamo que tenían con Bleichroder. Necesitaban dinero porque tenían que mantener creo que a un general, al padre, mas tres hijos en la Freikorps, un regimiento donde cada oficial necesita por lo menos seis caballos, un caballerizo, un asistente y posiblemente una o dos queridas. La suma principal de la hipoteca no tiene que pagarse hasta 1933, pero pagaban de interés el 4 y medio por ciento anual. Es decir, pagaron intereses hasta que murió el padre en accidente de automóvil, en 1918. Los hijos mayores, oficiales de caballería ya habían muerto. Sólo quedaba el menor, todavía en la escuela de cadetes. ¿Que podíamos hacer?..... Tres millones a 4,5 por ciento de interés compuesto... no pagan intereses en 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, digamos tres meses de 1923... pongamos un 5 % por recargo por pago por adelantado..... ¿Han calculado la cantidad exacta? .... Estuve muy cerca. Tres millones novecientos treinta mil quinientos noventa marcos. Alrededor de 1.340 dólares. En todo caso, el producto de la cosecha de patatas del invierno del conde, que ha traído esta tarde, con lo que su propiedad queda libre de cargas. Desde....¡creo que desde que el primer Herr Von Bruhl aprendió a escribir su nombre al pie de una hipoteca! Ya ve, la inflación afecta a sectores muy distintos”.

- 327: “Por supuesto, debí haberme retirado en aquel momento, pero sentí curiosidad y quizá un poco de alivio al distraerme de mis pensamientos, así que me adelanté un poco más y, de pronto, vi a una mujer completamente desnuda que se arrastraba por el suelo, una mujer madura, corpulenta, de nalgas

blancas y temblorosas, que se movía sobre manos y rodillas y recogía monedas de las baldosas mojadas y sucias. Dos hombres se apoyaban de espaldas contra la barra y observaban a la mujer en el suelo. Los demás se habían apartado de los dos hombres, que llevaban sombrero e impermeable, cuello de celuloide, alfiler de corbata, gemelos en los puños de la camisa, la cadena del reloj cruzada en la parte delantera del chaleco... Un par de viajeros de comercio de mediana edad. El de gruesas gafas de concha enseñaba un puñado de monedas... calderilla norteamericana. El otro le tiraba de la manga:

- Vámonos, Charlie, basta ya, ¿salgamos ahora mismo de aquí!

- Déjame en paz, por Dios – dijo Charlie, desprendiéndose de la mano de su compañero. Muy bien, muchachas, ¿quién es la siguiente?

Mientras tanto la mujer desnuda se había incorporado y empujaba a la multitud que se arremolinaba a su alrededor mientras ella trataba de volver a ponerse la ropa.

- Quiero ver a varias a la vez – dijo Charlie a la gorda camarera que le servía otra copa- ¿Cuánto cree que será necesario? Había hablado en inglés pero ella parecía entenderle, porque batió palmas y gritó al gentío:

- ¿Muy bien señoras, esta vez hay una oportunidad para todas! ¿Serán cinco dólares!. El gentío ahogó una exclamación. La mujer estiró la mano por encima de la barra y tomó algunas monedas de la mano de Charlie: Esto son veinticinco centavos, un cuarto de dólar, ¿siete mil quinientos marcos! Esta con el indio de un lado y el bisonte del otro son cinco centavos, ¡Mil quinientos marcos! Y estas, de cobre, sólo valen trescientos marcos, suficientes para una cerveza. ¿Pero recordad, no se os permitirá recogerlas si lleváis una solo prenda encima!..... Una lluvia de monedas norteamericanas cayó por todo el salón, rebotó en las paredes, cayó en las baldosas y rodó por todo el sótano, mientras una docena de mujeres desnudas –viejas, jóvenes, godas y flacas se arrastraba por el suelo resbaladizo, recogiendo las monedas con las uñas, empujándose unas a otras, metiéndose debajo de las mesas, pasando entre las piernas de los hombres que las observaban... Era una pesadilla, un cuadro del Bosco... Creo que hubiera debido intervenir, pero no hice nada.”

-p.360: “Estamos presenciando la destrucción de toda la clase media. Sus ahorros han desaparecido. Sus pensiones se han evaporado. Personas honradas y trabajadoras, que ahorraron su dinero según las normas con que todos hemos sido educados, se encuentran hoy sin un céntimo, Por otra parte, gente que gastó su dinero en comprar, ya sean casas, cuadros, diamantes, automóviles, por lo menos tienen las cosas que compraron. ¡Y también quienes pidieron prestado para comprar cosas! bien, damas y caballeros, mientras más se endeudaron, mientras más pidieron prestado, mientras más se compraron, más ricos son hoy! Todas las normas que aprendimos en la escuela carecen de valor ¡Estar endeudado es una virtud! El ahorro es una tontería. ¡Y las personas que siguieron las normas se ven estafadas y traicionadas, mientras que quienes las violaron se enriquecen! El mundo está al revés, y me pregunto

si ustedes comprenden realmente lo que eso significa. Significa que estamos en una revolución, en algo peor que todo lo que vivimos en 1918. Entonces, vimos a las masas en las calles, vimos banderas rojas, creímos que Liebknecht y Rosa Luxemburgo y los espartaquistas iban a quitarnos nuestras propiedades... ¡pero hoy es el mismo Reichsbank el que lo ha hecho! Oh, conozco todas las razones: Versalles y las indemnizaciones, los franceses del Ruhr. ¡Pero conocer las razones no nos ayuda!. Los franceses no están imprimiendo todo ese papel moneda. Lo hacemos nosotros. ¡Nosotros mismos estamos destrozando nuestro país!.”

- p.448: “La inflación parece estar terminando. La Retenmark del doctor Schacht está siendo bien recibida. Es difícil explicar la razón, porque la razón se basa principalmente en la psicología de las masas y no en la economía. La idea de la que Retenmark está respaldada por una hipoteca sobre la tierra y la industria alemana – si bien carente de significado para fines prácticos y legales- parece no obstante significar algo para nuestro pueblo y, al parecer, está restableciendo la confianza en el papel moneda alemán como medio de pago. Los granjeros, en particular, aceptan ahora los Retenmark en pago de sus cosechas, por lo que la cosecha de 1923 ha sido entregada, los productos agrícolas llegan a las ciudades, el hambre termina y también, como consecuencia, los disturbios civiles. ¿Cómo ha sucedido esto? Mientras se estaban imprimiendo billetes de Retenmark, los viejos marcos siguieron cayendo en relación al dólar. El 20 de noviembre el Kurs del mercado negro era de 11.000.000.000.000 marcos el dólar. Sin embargo, el cambio oficial en el mercado de Berlín era “solamente” de 4.200.000.000.000 marcos el dólar. A algunos de nosotros y al doctor Schacht nos pareció que podríamos sostener esa tasa el tiempo suficiente para fijarla como base de conversión de la Retenmark, porque habría dejado los números redondos, aunque “redondos” es, en este sentido, casi una broma de mal gusto. En consecuencia el Doctor Schacht, como delegado económico del Reich, decretó que: 1.000.000.000.000 de marcos = 1 Retenmark = 10/42 de dólares. El viejo marco valdría la billonésima parte de un Retenmark y, por lo tanto, para convertir los marcos en Retenmark sólo habría que tachar 12 ceros. Hasta ahora esa tasa de cambio se ha mantenido: el kurs del mercado negro y el kurs del mercado de la bolsa de Colonia han bajado de manera uniforme .... Y se ha logrado estabilizar el marco”.

## **2.2. Cuestiones a resolver por los alumnos**

1. A partir del texto de Solmssen, ¿cuál parece ser el origen de la hiperinflación alemana? ¿Es similar al de la inflación en Zimbabwe?
2. ¿Fue muy importante en términos comparativos con otros procesos de hiperinflación que se han producido a lo largo de la historia?
3. ¿Cuáles son, bajo tu punto de vista, los principales efectos negativos de la inflación? ¿Qué ejemplos concretos aparecen en el texto?
4. ¿Es posible beneficiarse de un proceso de hiperinflación? ¿Puedes encontrar en el texto algún ejemplo?

5. ¿Cómo se acabó con la hiperinflación alemana? ¿Y la de Zimbabwe?

### **Referencias bibliográficas**

Comín, F (2010): “Una nueva catástrofe del siglo XX: la hiperinflación y el repudio de la deuda interna”, en *Historia Económica Mundial, De los orígenes a la actualidad*. Alianza Editorial, 499-505.

Hanke S.H y Krus, N.E (2012): “World Hyperinflations”. *Cato Working Paper* no 8.

Solmssen A.R.G (1980): *Una princesa en Berlín*, Tusquets Editores.

## Twitter, una herramienta auxiliar para la docencia de Historia Económica<sup>1</sup>

Misael Arturo López Zapico  
Investigador Colaborador Instituto Franklin-UAH/ Universidad de Oviedo  
lopezmisael@uniovi.es

Julio Tascón Fernández  
Investigador Colaborador (IP) Instituto Franklin-UAH/ Universidad de Oviedo/ LSE  
juliotf@uniovi.es

### Resumen

Las premisas del EEES resultan muy difíciles de compatibilizar con las precarias condiciones económicas que atraviesan las universidades españolas. El excesivo número de alumnos por aula –síntoma trivial de las contradicciones asumidas en este proceso educativo- genera problemas para un proceso formativo que aspira a ser eminentemente práctico y basado en ceder el protagonismo a los discentes.

Parece pues conveniente recurrir a las redes sociales como herramientas para la práctica docente, estando su potencial todavía por explorar en toda su magnitud. Un buen ejemplo lo tenemos con Twitter, un medio muy versátil y que se adapta a la perfección a las necesidades de una educación basada en competencias.

En esta comunicación se ofrece un estado de la cuestión sobre el valor añadido que supone recurrir a redes de microblogging como elementos de apoyo para la práctica docente. Se exponen también algunos de los resultados obtenidos, a través de nuestra experiencia en el uso de Twitter, para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia Económica.

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente denominado *Tweetconomía. El uso de las redes de microblogging para despertar el interés del alumnado por la Historia económica* dentro del programa de innovación docente de la Universidad de Oviedo en su convocatoria de 2012 [Ref. PINN-12-058].

## Introducción

El proceso de adaptación de las titulaciones españolas al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado en la pasada década no tardó en generar reacciones muy diversas en el seno de la comunidad universitaria, existiendo en torno al mismo un acalorado debate entre sus detractores y aquellos que lo presentaban tanto como una oportunidad como una necesidad para evitar una nueva oportunidad perdida (Rué, 2007; Berzosa, 2008). Su naturaleza poliédrica, que rebasa con creces la dimensión pedagógica, contribuyó a la generalización de tales disputas, las cuales no tardaron en entroncar con otras de carácter más ideológico en las que jugaban un papel primordial las cuestiones económicas (Michavila y Martínez, 2009; García Laso, 2010). Dejando a un lado estas polémicas –que parecen revelar la existencia de un malestar más profundo contra la propia trayectoria de la Institución en los últimos tiempos (Hernández, Delgado-Gal y Pericay, 2013)– la realidad es que el profesor universitario no ha tenido más remedio que aprender a convivir con los requerimientos prácticos del EEES, instaurándose en ocasiones una suerte de guerra de guerrillas en las que cada uno ha apostado por aquellas soluciones que consideraba más cercanas a su concepción de lo que escondía la declaración programática de Bolonia (Unión Europea, 1999). En nuestro caso, el principal problema al que tuvimos que enfrentarnos fue la imposibilidad de conjugar la premisa de un proceso formativo eminentemente práctico y centrado en el alumno, con la masificación de los grupos en primero de grado. Para confrontar estas carencias apostamos por implementar progresivamente el uso de Twitter como una herramienta válida para incrementar la participación de los estudiantes (López y Tascón, 2013). En las siguientes páginas analizaremos los motivos que justifican conveniencia de explorar esta red social como recurso de apoyo para la docencia universitaria a la par que expondremos las fortalezas y limitaciones derivadas de nuestra experiencia en el empleo de Twitter para la enseñanza de la Historia Económica.

### 1. La adecuación de las redes sociales a la enseñanza por competencias

Estar de acuerdo en que es básico que tras los saberes formales o procedimentales exista un profundo conocimiento de la disciplina dada tanto a nivel conceptual como de contenidos (Moradiellos, 2013) no es necesariamente incompatible con los presupuestos pedagógicos sobre los que se ha edificado el EEES. De hecho, un modelo educativo que aspire a situar al individuo como centro del proceso formativo y en el que el docente cumpla una misión de facilitador de los medios para que sea el propio sujeto quien pueda construir su conocimiento en base a sus experiencias y rasgos personales –en línea con la ideas constructivistas (Coll et al., 1993; Phillips, 1995; Fosnot, 1996.)– no tiene por qué derivar en un descenso de la calidad de la instrucción ni reducir las exigencias que parecen más claramente definidas en las corrientes pedagógicas más tradicionales. Todo lo contrario, para que este modelo funcione es preciso que el compromiso de los alumnos hacia la materia sea máximo. Solo así lograrán alcanzar la compleja combinación de conocimientos y competencias, algo que es cierto que no siempre se está alcanzando y nos obliga a estar en guardia frente a algunos de los vicios denunciados por el profesor Moradiellos (2013).



Manteniendo por tanto esta consabida postura crítica pero tolerante hacia el discurso pedagógico del EEES, resulta difícil negar que la apuesta por la formación en competencias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) parece tener ciertas ventajas a la hora de ajustarse a la realidad que nos rodea. Intentado desposeer a este enfoque de cierta carga ideológica (Beluche, 2013), al considerar que puede ser válido para formar masas conformistas pero también ciudadanos perfectamente cualificados o excelentes profesionales, su característica principal es que sea adecuada de forma efectiva a las necesidades de la sociedad de la información. La misma ha servido para eliminar barreras en el acceso al conocimiento – a la par que ha creado otras – pero a costa de un claro peaje (Hargreaves, 2003). El cambiante panorama actual nos exige estar abiertos de forma constante a renovar nuestros saberes en un proceso de aprendizaje permanente. Por ello, como sostienen los teóricos del conectivismo (Siemens, 2004 y Downes, 2012), el saber dónde buscar se ha convertido en tan importante como el saber qué y el saber cómo.

Todas estas exigencias nos encaminan a la búsqueda de métodos de aprendizaje activos que sirvan para formar a unos alumnos que por haber ya crecido en este nuevo contexto tecnológico son distintos a sus pares de anteriores cohortes generacionales (Oblinger, 2003). Ni mejores ni peores, sencillamente diferentes, al igual que lo es también el EEES respecto a la universidad que hemos conocido. Es preciso pues evitar que exista una barrera entre el docente y los estudiantes universitarios ya que, de lo contrario, el fracaso estará asegurado. Como apuntábamos anteriormente no se trata de rebajar el nivel de conocimientos sino de entender que, por ejemplo, a la hora de buscar información sobre cualquier aspecto de nuestra materia –en nuestro caso la historia económica– ya no lo harán desplazándose físicamente a una biblioteca sino a través de Internet. Por eso, es clave que una de las competencias que logremos que desarrollen es la de ser críticos con las fuentes, objetivo que solo alcanzaremos si los educamos en su mismo medio. Es en este punto donde el recurso a las redes sociales como herramientas auxiliares para la docencia parece una opción óptima al brindarnos la posibilidad de compartir información en un entorno familiar para los estudiantes.

## **2. Twitter como herramienta docente para la Historia económica**

Nuestra primera experiencia en la conjunción de la práctica docente de la historia económica con el uso de Twitter se remonta al curso 2011-12, cuando restringimos su utilización a una serie de debates sobre la crisis económica actual, haciendo incidencia en las características bien coincidentes bien divergentes con anteriores episodios acaecidos en la historia reciente. En aquel momento nos decantamos por Twitter porque ya existían algunas experiencias en universidades extranjeras (Rankin, 2008) y se adaptaba a los objetivos de estas sesiones de debate, diseñadas como una práctica única durante el año académico en la que se combinaba la presencialidad con la conversación a través de la red social. El saldo arrojado fue muy prometedor pues quedó patente su efecto positivo a la hora de romper la habitual pasividad de los estudiantes, multiplicándose sus intervenciones tanto desde sus cuentas de Twitter como en voz alta (Tascón y López, 2012).

Tomando este bagaje como punto de partida el presente curso académico 2012-13 hemos decidido continuar explorando las posibilidades de esta red social como herramienta docente con la implementación de un proyecto de innovación denominado Tweetconomía. Con el mismo aspiramos a convertir Twitter en un canal de comunicación permanente con los alumnos con el propósito de que estos sean capaces de desarrollar estrategias que les permitan acercarse al estudio de la historia económica de una manera autónoma, crítica y sintética. Además, nos hemos planteado dos objetivos adicionales. Por un lado, el de contribuir a una mejor gestión del curso gracias a la posibilidad de enviar avisos sobre los plazos para las tareas y la distribución de materiales complementarios. Por el otro, aunque en este caso únicamente aplicable para aquellos estudiantes que cursen la asignatura en inglés dentro de los itinerarios bilingües, contribuir a que gracias a esta necesidad de twittear sus opiniones y compartir textos o archivos multimedia relativos a la disciplina sean capaces de adquirir vocabulario específico a la par que mejorar su expresión escrita<sup>2</sup>.

Aunque todavía sean parciales, un primer análisis de los resultados de los que disponemos nos permite afirmar que el proyecto ha servido para refrendar la idoneidad de Twitter como vía para interactuar con nuestros alumnos. Sin embargo, el intento de extender esta experiencia a grupos en los que la docencia es impartida por otros compañeros del área de Historia e Instituciones Económicas ha dejado al descubierto ciertas limitaciones derivadas, bajo nuestro punto de vista, de la necesidad de que exista una vinculación duradera entre el profesor y los alumnos para que el potencial de Twitter sea correctamente aprovechado. Por ello resulta conveniente exponer sucintamente cuáles han sido las principales acciones acometidas durante la implantación y desarrollo del proyecto Twetconomía para así poder evaluar las fortalezas y debilidades detectadas.

La primera vez que nos inclinamos por Twitter como herramienta auxiliar para nuestras labores docentes lo hicimos apoyados fundamentalmente por nuestra intuición. Por este motivo, esta vez decidimos acompañar su implementación de una encuesta previa con el fin de poder verificar nuestras hipótesis de partida. La realización de dicha encuesta fue sugerida a todos los alumnos de primero de grado de titulaciones como ADE, Turismo, Economía o Comercio y Marketing matriculados en las asignaturas de World Economic History e Historia Económica y Social. La voluntariedad de la misma y su carácter anónimo propició que fuera cumplimentada por aproximadamente el mismo número de estudiantes que asistían asiduamente a las clases, lo que se traduce en un porcentaje de aproximadamente el 70-75% de la matrícula total dependiendo de los grupos<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Para garantizar la corrección gramatical de los tweets y sugerir materiales de apoyo a estos estudiantes hemos contado con la inestimable cooperación del profesor Antonio Jiménez Muñoz adscrito al departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo. Cabe recordar que la transversalidad es otras de las máximas del EEES por lo que la colaboración interdepartamental tenderá a ser más estrecha en los años venideros si deseamos la consecución de óptimos resultados en empresas tan complejas como es la implantación de grados con docencia en inglés en las distintas titulaciones universitarias.

<sup>3</sup> Para garantizar el anonimato y, al mismo tiempo, ofrecer a los alumnos un método de encuestación sencillo y flexible que pudieran completar desde cualquier parte optamos por realizarla de manera telemática a través de la herramienta Survey Monkey.

Con la encuesta pretendíamos obtener información sobre los hábitos de estos estudiantes respecto a las redes sociales, con especial atención al uso que hicieran de Twitter aquellos que ya tuvieran una cuenta operativa. Así, de los 138 alumnos encuestados más del 96% tenían abierto al menos un perfil en alguna de las principales redes sociales, siendo asimismo Twitter la que tenía un mayor número de usuarios registrados (89,13%).

**Tabla 1.** Número de alumnos encuestados que tienen perfiles en redes sociales

	Hombres		Mujeres		Totales	
	%	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas
SÍ	36,23	50	60,14	83	96,38	133
NO	2,17	3	1,45	2	3,62	5
Total	38,41	53	61,59	85	100,00	138

Fuente: Elaboración propia. Resultados de la encuesta previa de Tweetconomía.

**Tabla 2.** Distribución según redes sociales de las respuestas afirmativas

	Hombres		Mujeres		Totales	
	%	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas
Facebook	33,83	45	56,39	75	90,23	120
Twitter	33,83	45	58,65	78	92,48	123
Tuenti	35,56	34	54,14	72	76,81	106
LinkedIn	0,75	1	0	0	0,72	1
Google+	9,02	12	10,53	14	18,84	26
Flickr	1,50	2	3,76	5	5,07	7
Tumblr	3,76	5	6,02	8	9,42	13
Pinterest	0,75	1	3,01	4	3,62	5
Instagram	1,50	2	10,53	14	11,59	16
Badoo	0,75	1	0,75	1	1,45	2
Otras	1,50	2	0	0	1,45	2

Fuente: Elaboración propia. Resultados de la encuesta previa de Tweetconomía.

La preminencia de Facebook y Twitter –seguidos a una distancia ya importante por una red como Tuenti, la cual posee un marcado sesgo juvenil– que arroja nuestro estudio, encaja a la perfección con las últimas oleadas en torno a la penetración de estos servicios en España (lab Spain Research, 2013). Quedaría, por tanto, justificada la elección de cualquier de estas redes sociales pues son las que nuestros estudiantes utilizan con más asiduidad y, como hemos comentado, es conveniente guiar su aprendizaje en aquellos contextos donde buscan y comparten información. Empero, a pesar de que ahora tenemos evidenciada con cifras nuestra primigenia intuición del peso específico de Twitter entre el alumnado, es obligado revelar por qué decidimos desechar Facebook a pesar de ofrecer una inmediatez y unos servicios similares. La motivación principal fue la ventaja comparativa que tiene Twitter la cual por su condición de red de microblogging obliga a respetar una limitación del número de caracteres en las aportaciones al contrario que el servicio fundado por Mark Zuckerberg. Nuestra experiencia nos indica que la comunicación a través de foros no suele aportar unos resultados demasiado apreciables, especialmente si los mismos están embebidos dentro del campus virtual corporativo.

Por ello, aunque Facebook contribuiría a romper esa falta de dinamismo, la necesidad de condensar el mensaje y sobre todo la posibilidad de compartirlo desde un dispositivo móvil con mucha facilidad hace de Twitter una herramienta idónea para el apoyo de la práctica docente en nuestras asignaturas. La movilidad es sin duda uno de los puntos fuertes de esta plataforma. Tanto es así que si entre los alumnos de World Economic History aquellos que accedían a Twitter lo hacían en un 72% a través de teléfonos móviles o tabletas, este porcentaje alcanza el 92,9% para los estudiantes matriculados en Historia Económica y Social. Para una disciplina como la nuestra en la que es fácil encontrar constantes referencias en los medios de comunicación a cuestiones que tienen claras implicaciones para la materia de estudio, bien por sus connotaciones históricas o bien por la posibilidad de inferir relaciones con hechos económicos del pasado, la facilidad para compartir contenidos de forma inmediata supone una garantía de que va a existir mucha interacción entre el alumnado.

Lograr que el alumnado abandone su habitual indiferencia hacia la historia económica y participe de forma activa en el proceso de aprendizaje no es más que una parte de la labor. Lo importante es instruir a los estudiantes para que sean capaces de encontrar fuentes de información con suficiente calidad y que estén preparados para ejercer una lectura crítica de las mismas con objeto de desechar las que carezca de rigor o verosimilitud. Dotarlos, en último extremo, de esos recursos y competencias necesarios para que puedan avanzar en proceso formativo. Es necesario entonces ofrecer un feedback constante a los contenidos compartidos por los alumnos, procurando actuar de moderador al tiempo que se pueden sugerir nuevos temas para la discusión o deslizar recomendaciones sobre cuentas interesantes a las que seguir o enlaces a páginas especializadas. En este sentido, es muy útil sugerir a los alumnos que sigan los perfiles de economistas como Paul Krugman (@NYTimeskrugman), Xavier Sala i Martín (@salaimartin) o Dani Rodrik (@rodrikdani) quienes suelen compartir sus trabajos por esta vía así como los de instituciones como la Asociación Española de Historia Económica (@\_AEHE) la cual recientemente ha dado el salto a las redes sociales.

A la hora de organizar la conversación se podría haber optado por varias fórmulas e incluso alguna herramienta compatible con Twitter. No obstante, lo más sencillo ha sido la utilización de una etiqueta común, como por ejemplo #WEH1 acrónimo de World Economic History grupo 1, procedimiento que ya habíamos empleado en las anteriores experiencias con hashtags como #DebateCrisis. El uso de este tipo de hashtags permite localizar fácilmente las aportaciones de los alumnos y, al margen del propio buscador de Twitter es relativamente simple generar informes de actividad gracias a aplicaciones como Tweetdoc.

Dado que el proyecto aún está abierto resulta un tanto prematuro evaluar los resultados obtenidos desde un punto de vista cualitativo. No lo es, sin embargo, confirmar que las altas tasas de interacción detectadas en los anteriores experimentos (véase Tabla 3) se ha mantenido fruto de la utilización de Twitter. Tal circunstancia es especialmente relevante para aquellos alumnos a los que les resulta muy difícil expresar en público sus opiniones durante las sesiones prácticas, ya sea por timidez o por la presión social que ejerce el grupo, y encuentran en la red social un método menos cohibido para poder manifestarse.

**Tabla 3.** Participación del alumnado durante las clases y el debate con Twitter

Asignaturas	Interacción máx. durante las sesiones normales del curso	Interacción durante el experimento Twitter	Diferencia a favor del empleo de Twitter
Historia Económica Mundial	1	147	146
World Economic History	3	225	222
Historia Económica y social	2	278	276

Fuente: López y Tascón, 2013.

Con todo, en lo referente al aumento de la participación como efecto del uso de Twitter hemos detectado un patrón que parece indicar que pueden existir circunstancias que contribuyen a matizar tal incremento. Uno de los ejes de actuación de *Tweetconomía* es contribuir a que el resto del profesorado adscrito al área conozca e incluso pueda también introducir estas innovaciones en sus clases si así lo desean. Por esta razón solicitamos a algunos de nuestros colegas que nos brindaran la oportunidad de repetir en sus grupos una experiencia semejante a los debates sobre la crisis realizados durante el año académico 2011-12 a lo cuales hemos hecho profusa referencia a lo largo del trabajo. Para nuestra sorpresa, a pesar de que repetimos los mismos pasos que en ocasiones pasadas – anuncio con antelación, inicio del debate en Twitter unas 72 horas antes de la sesión presencial, tema análogo, similar número de asistentes, etc. – los resultados en lo que afecta a interacción han sido mucho más modestos. Frente a las cifras contenidas en la Tabla 3, el número de *tweets* emitidos durante el debate con el grupo C de Historia Económica y Social alcanzó la exigua cantidad de 45, de los cuales 7 fueron del profesor. Situación muy parecida a la acontecida durante el debate celebrado con los alumnos del grupo D de la misma asignatura en el que tan solo se registraron un total de 42 *tweets* correspondiendo además en este caso 9 al profesor. Un cambio tan marcado necesita como es evidente una explicación que vaya más allá de las diferencias que siempre suelen existir entre los grupos al tratarse estos de colectivos con características exclusivas. Nuestra hipótesis apunta a que este contraste está motivado por el cambio de una condición que hasta la realización de estos últimos experimentos no habíamos tenido en cuenta. Los estudiantes que participaron en los debates del curso pasado eran nuestros alumnos. En otras palabras, habían compartido muchas sesiones de clases con nosotros y, por así decirlo, les éramos familiares. Sin embargo, en los debates del presente curso aparecíamos ante ellos como elementos extraños, que por un par de horas sustituían a sus habituales profesores. Ante esta circunstancia es comprensible que se mostraran más cautos que sus colegas del curso precedente. De este efecto, algo inesperado, podemos extraer una valiosa lección que suele en ocasiones menospreciarse durante la búsqueda por innovar en la docencia. Se trata de la trascendencia del componente humano en la misma. Lo que conceptualmente se identificaría con el valor de la “confianza”<sup>4</sup>. Por más herramientas y recursos que nos brinden las TIC, éstas sólo serán tan valiosas como el grado de implicación del docente con las mismas. No

<sup>4</sup> Confianza en el sentido amplio del término, y por supuesto en cualesquiera que sean los estímulos dados por el docente para motivar la participación de los discentes en el uso de herramientas como Twitter.

tiene por ello sentido tratar de exportar este tipo de acciones de forma aislada sino que es preciso un compromiso permanente y la convicción de que el uso de Twitter aportará, de forma efectiva, valor a nuestra labor como docentes. De lo contrario en lugar de una innovación corremos el riesgo de producir una involución.

### 3. Conclusiones

Lo expuesto en estas páginas es solo una pequeña muestra del enorme potencial que tiene la red social Twitter como una herramienta auxiliar en la búsqueda de una mayor implicación del alumnado en su proceso formativo. Dado que la implantación del EEES ha coincidido en el tiempo con una crisis económica tan profunda como la actual es preciso apostar por soluciones que conjuguen la posibilidad de ofrecer una atención más personalizada al alumnado pese a la masificación en las aulas sin que la misma suponga un coste adicional para las universidades. Nuestra propuesta cumple estos requisitos pues la gran ventaja de utilizar un servicio como Twitter es que, al contrario que el software u otro tipo de aplicaciones, su gratuidad permite que el acceso sea universal, aprovechando la tecnología ya existente en nuestros centros como son las conexiones inalámbricas a Internet o las salas de ordenadores.

Por descontado, podríamos prolongar hasta la saciedad los defectos de Bolonia y la práctica imposibilidad de implantar un sistema de educación en competencias sin los medios necesarios, al margen de temas adyacentes como la preparación que reciben los alumnos en etapas anteriores o la disciplina en las aulas. Sin embargo, es conveniente evitar que estas disquisiciones nos paralicen y buscar soluciones que sirvan para minimizar el impacto de unas medidas que, en el fondo, no son más que el reflejo de las dificultades que están atravesando las instituciones y la propia sociedad en este periodo histórico que nos ha tocado en suerte vivir. Como afirmábamos más arriba lo importante es asumir que los tiempos han cambiado y que es nuestra obligación observar el contexto en el que se mueven los alumnos para evitar perderlos.

Esta postura no implica que no seamos críticos hacia algunos presupuestos del EEES, al igual que asumimos que ni Twitter ni ninguna red social serán la panacea que conviertan la historia económica o cualquier otra disciplina en más interesantes para aquellos alumnos faltos de motivación. En este sentido ya hemos apuntado ciertas debilidades como son la necesidad de una interacción constante –con el coste de horas que esto implica–, así como la dificultad para valorar cualitativamente las aportaciones de un modo objetivo. Empero, conociendo estas carencias creemos que las potenciales ventajas superan ampliamente los obstáculos dejando expedito el campo para la innovación dentro de estas coordenadas.

### Referencias bibliográficas

Beluche, O. (2013): “La educación por “competencias” y el neoliberalismo”, *Edición Cuyo*, [En línea]. Disponible en <http://edicioncuyo.com/novedades/index/la-educacion-por-competencias-y-el-neoliberalismo> [Acceso el 1 de abril de 2013].

Berzosa, C. (2008): “Sí a Bolonia, pero no así”, *El país*, 9 junio, 44.

- Coll, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.
- Downes, S. (2012): “*Connectivism and Connective Knowledge. Essays on Meaning and Learning Networks*”. Stephen Downes. [En línea]. Disponible en [www.downes.ca/files/books/connective\\_knowledge-19May2012.pdf](http://www.downes.ca/files/books/connective_knowledge-19May2012.pdf) [Acceso el 1 de abril de 2013].
- Fosnot, C.T. (ed.) (1996): *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*, Teachers College Press, New York.
- García Laso, A. (2010): “La financiación de la universidad. Los debates ocultos del proceso de Bolonia”, en Corominas, A. y Sacristán, V. (coords): *Construir el futuro de la Universidad pública*, Icaria, Barcelona, 101-122.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York.
- Hernández, J., Delgado-Gal, Á. y Pericay, X. (eds.) (2013): *La Universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Anagrama, Barcelona.
- lab Spain Research (2013): “IV estudio anual Redes Sociales”, *Interactive Advertising Bureau*, [En línea]. Disponible en [www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2013/01/IV-estudio-anual-RRSS\\_reducida.pdf](http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2013/01/IV-estudio-anual-RRSS_reducida.pdf). [Acceso el 1 de abril de 2013].
- López, M. A. y Tascón, J. (2013): “El uso de Twitter como herramienta par ala enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio de caso desde la historia económica”, Aceptada para su publicación en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Michavila, F.F. y Martínez, J. (2009): “La financiación de las universidades. Diez años desde Bolonia”, *Papeles de economía española*, 119, 277-285.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003, Febrero). “La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo De Enseñanza Superior. Documento-Marco”. (2003, Febrero). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (pp. 3-4). [En línea]. Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf) [Acceso el 1 de abril de 2013].
- Moradiellos, E. (2013): “Primero aprende y solo después enseña”, *El País*, 22 marzo.
- Oblinger D. (2003). “Boomers, Gen-xers, and Millennials: understanding the new students”. *Educause Review*, 38, 37-47.
- Phillips, D.C. (1995): “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism”, *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.
- Rankin, M. (2008). “Some General Comments on the «Twitter Experiment»”. [En línea]. Disponible en: [http://www.utdallas.edu/~mrankin/usweb/twitter\\_conclusions.htm](http://www.utdallas.edu/~mrankin/usweb/twitter_conclusions.htm) [Acceso el 1 de abril de 2013].

Rué, J. (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Narcea, Madrid.

Siemens, (2004): "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", *elearnspace everything elearning*. [En línea]. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm> [Acceso el 1 de abril de 2013].

Tascón, J. y López Zapico, M.A. (2012) "#Economía y Redes Sociales: Debatiendo con los alumnos de Historia Económica sobre la crisis a través de Twitter", *V Jornadas de Innovación en Docencia Universitaria en la Universidad de Oviedo 2012*. [En línea]. Disponible en [www.artzapico.es/portfolio/economia-y-redes-sociales/](http://www.artzapico.es/portfolio/economia-y-redes-sociales/) [Acceso el 1 de abril de 2013].

Unión Europea (1999): "El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999". *Espacio Europeo de Educación Superior*. [En línea]. Disponible en: [www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf) [Acceso el 1 de abril de 2013].



## **Taller de innovación docente para la impartición de la asignatura “Entorno Económico Mundial y Nacional”**

### **Innovation Workshop for teachers teaching of the subject "Global and National Economic Environment"**

María del Carmen Pérez González  
Universidad de Cádiz  
maricarmen.perez@uca.es

Miguel Blanco Canto  
Universidad de Cádiz  
miguel.blanco@uca.es

#### **Resumen**

A través de la asignatura “ENTORNO ECONÓMICO MUNDIAL Y NACIONAL” (3º de GADE) se pretende que el alumnado conozca el modelo económico español y su interrelación en el ámbito comunitario; los principales procesos de integración a nivel mundial, con especial referencia a la Unión Europea; dé respuesta y posibles soluciones a los problemas derivados del análisis del entorno mundial y nacional; y llegue a analizar y a interpretar los procesos de internacionalización y, las implicaciones internacionales con capacidad de autocrítica justificada. Junto a éstas, los alumnos/as deben desarrollar otras competencias generales tales como la capacidad para la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad de aprendizaje autónomo. Con carácter específico, deben trabajarse las competencias relacionadas con la adquisición de conceptos de macroeconomía y la capacidad para comprender los procesos de internalización así como las implicaciones internacionales de la gestión empresarial.

Para ello, además de las sesiones teóricas y prácticas establecidas para cada uno de los temas del programa de la asignatura, se establecen una serie de actividades donde se pretende reforzar los contenidos temáticos con la participación de los actores y de los agentes sectoriales y territoriales, así como la contribución directa de los alumnos, a través de seminarios, conferencia, mesas redondas, trabajos individuales y en grupo.

La aportación que, con esta actividad de innovación docente, se quiere realizar a este sistema metodológico, es el desarrollo y publicación de una “revista económica de clase”, sobre la situación actual de la Economía Nacional y Mundial, especificando tres niveles: Economía Española, de la Unión Europea y del Resto del Mundo, reforzando su interrelación.

En cada uno de estos bloques se establecería diferentes partes, con análisis de coyuntura, noticias de actualidad, comentario e interpretación de un texto económico y entrevistas a diferentes agentes socioeconómicos.

El objetivo de esta actividad es motivar e implicar al alumnado para que esté actualizado en cuanto a lo que ocurre en la Economía Nacional y Mundial, sea capaz de interpretarlo y criticarlo y se sienta partícipe de ello. Consideramos que, todas en general, pero sobre todo este tipo de materias “tan vivas”, deben contemplarse más allá de las aulas y, con estas actividades, se contribuye a ello.

**Key words:** Teaching Innovation, Participatory Evaluation, Journal of Economics.

**Palabras clave:** Innovación docente, Evaluación participativa, Revista de Economía.

**Clasificación JEL:** A22, C00

## Introducción

El nuevo marco diseñado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere un aprendizaje dinámico, participativo, integrado y con un elevado grado de coordinación y vertebración de materias, metodologías, evaluación y trabajo del profesorado (GINÉ, 2009; CALVO Y MINGORANCE, 2009), en relación a los objetivos establecidos y a las competencias a conseguir (BROWN Y GLASNER, 2007).

En las diferentes guías de asignaturas y Memorias de Titulaciones, el trabajo en grupo, tanto de profesores como de alumnos, contribuye de una manera importante en los procedimientos de evaluación.

Los roles tradicionales de “profesorado y alumnado” están en proceso de cambio y su aportación al EEES también. En este sentido, el estudiante tiene un papel más activo en el proceso de aprendizaje y el profesor, además de otras tareas docentes, debe motivar, enseñar a buscar y analizar documentación, fomentar y presentar actividades de jornadas, seminarios, etc... que acerquen al alumnado a la realidad, más allá de las propias aulas (DELGADO GARCÍA, A.M. COORD., 2005).

Esta propuesta de actividad de innovación docente pretende complementar y ser una aportación a la mejora de la formación académica para los alumnos de todas las disciplinas en general y, para los de las titulaciones de Ciencias Económicas, Empresariales, Administración de Empresas (GADE) y Contabilidad y Finanzas (FYCO), en particular.

Se puede aplicar en todas las Facultades, pero la “experiencia piloto” se va a proponer desarrollar en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz y concretamente al alumnado de la asignatura obligatoria de 3º de GADE, “Entorno Económico Mundial y Nacional”.

## 1. Justificación, objetivos y metodología

### 1.1 Justificación

La justificación de esta actividad se encuentra en una importante deficiencia detectada, cada curso académico, en todas las promociones de los alumnos objeto de aplicación: una falta de práctica de lectura e interpretación de la prensa económica y ausencia muy significativa de seguimiento y actualización de los principales acontecimientos económicos a nivel internacional y nacional.

La propia experiencia muestra que, a partir de la pregunta directa al alumnado a inicios del curso académico, puede inferirse que, como máximo, sólo entre un 5 y un 10 por ciento del mismo, presenta algún hábito de lectura de la prensa económica especializada. A lo largo del curso académico, el trabajo del profesorado en la motivación y la mayor y mejor preparación de los discentes (MORENO, M.V., QUESADA, C. y PINEDA, P. 2010), hace que se incremente el interés en estas actuaciones y que pueda llegar en torno a un 30-40 por ciento el grupo de alumnos que se incorpora a estas actividades de lectura e interpretación crítica de las noticias y artículos económicos.

Esta actividad de innovación docente que se propone, pretende fomentar este hábito y, con ello, mejorar la preparación del alumnado y motivarlo para su incorporación en la próxima etapa profesional de aplicación o de investigación, donde la actualización económica, es un requisito básico y fundamental de su ejercicio.

### **1.2 Objetivos**

El objetivo general es conseguir promover y motivar el interés de los alumnos de 3º de GADE en particular, trabajando desde la asignatura “Entorno Económico Mundial y Nacional”, por la lectura económica y por estar actualizados en los hechos económicos, interpretándolos, criticándolos y aportando opiniones justificadas, sistemáticas, rigurosas y científicas.

Junto a esta objetivo general, se pretende también ir creando ese hábito en el resto del alumnado del Grado en Dirección y Administración de Empresas y en el de Contabilidad y Finanzas, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, mediante la integración de los alumnos de la asignatura, con el resto de la Facultad, a través de la actividad propuesta.

### **1.3 Metodología**

La actividad de innovación docente que se presenta, es un proyecto que se va a intentar poner en marcha como “experiencia piloto” para el primer cuatrimestre del curso académico 2013-2014, por lo que no se tienen datos de su aplicación.

En la ficha 1B de la asignatura “Entorno Económico Mundial y Nacional”<sup>1</sup>, de 3º de GADE de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz, de 6 ECTS (4 teóricos y 2 prácticos), en el apartado “recomendaciones” se establece explícitamente:

*“La asignatura es muy actual y está muy relacionada con la realidad presente y reciente. Por esta razón es muy aconsejable además de llevar la asignatura al día, estar atentos a los acontecimientos socioeconómicos que están sucediendo a nivel mundial y nacional y analizarlos, interpretarlos y criticarlos justificadamente. Es necesario el fomento de la lectura económica.”*

Entre las competencias (a.2.6) y los resultados del aprendizaje (R2) se recoge:

*“Capacidad crítica y autocrítica”* (competencia general a.2.6)

*“Llegar a analizar y a interpretar los procesos de internacionalización y las implicaciones internacionales con capacidad de autocrítica justificada.”* (R.2)

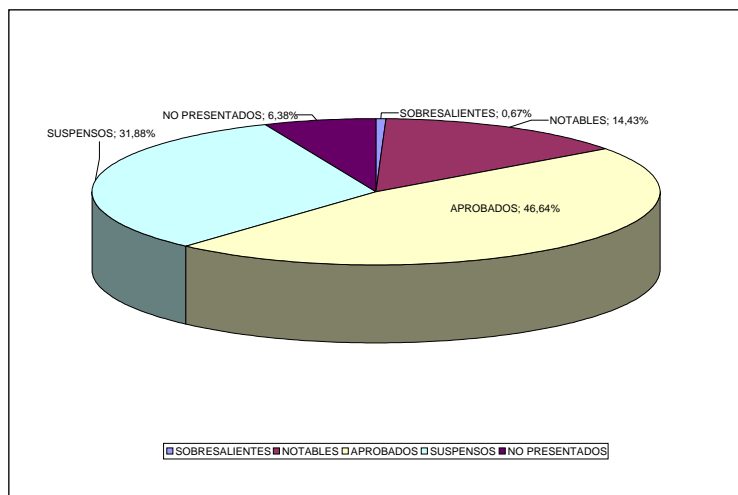
Para contribuir a su cumplimiento, junto con las actividades académicas teórico-prácticas detalladas en la Memoria de la Titulación, en la Guía Docente y en las Fichas de la asignatura, se pretende y se propone desarrollar una actividad de innovación docente que consiste en crear y desarrollar una publicación cuatrimestral, “la Revista de Clase”, rigurosa, sistemática, crítica, analítica, que responda y cumpla las actividades programadas en la asignatura para la consecución de las competencias y los resultados objetivo, entre alumnado y profesorado de la

<sup>1</sup>[http://asignaturas.uca.es/wuca\\_asignaturasttg1213\\_asignatura?titul=21506&asign=21506027&dpto=C110](http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1213_asignatura?titul=21506&asign=21506027&dpto=C110)

asignatura “Entorno Económico Mundial y Nacional” que contará, en esta experiencia piloto, para el primer año de implantación, con un N° de la revista, en el primer cuatrimestre del curso, periodo en el que se imparte la asignatura.

Los principales indicadores obtenidos en la convocatoria final de febrero de 2013, han sido los siguientes:

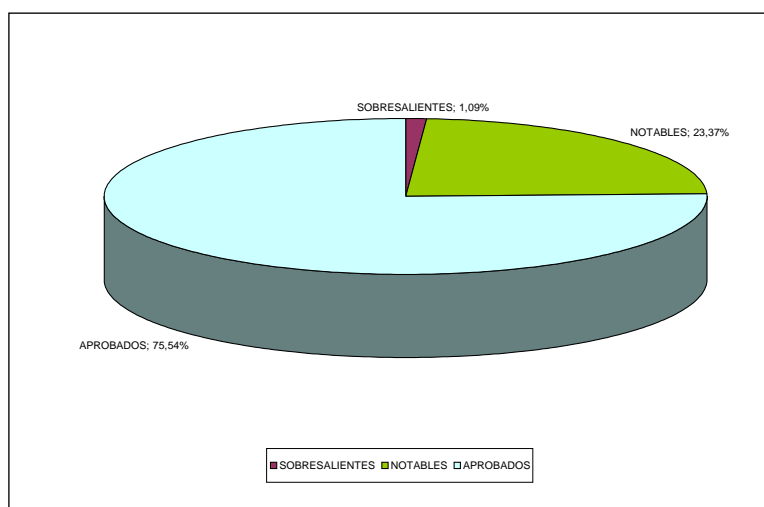
**Figura 1.** Indicadores convocatoria final febrero 2013



Fuente: Elaboración propia.

El número de matriculados ha sido de 298 alumnos/as, de los que el 61,75 por ciento, han superado la asignatura, distribuidos, respecto a este parámetro, según aparece en la figura 2:

Con la actividad de innovación docente que se propone, se profundizará en el aprendizaje de la materia y, por tanto, los resultados podrán ser mejorados, no sólo a nivel de calificaciones sino, sobre todo, a nivel de maduración de los contenidos y a nivel de establecimiento y/o consolidación de pautas de conductas que consideramos imprescindible para una persona egresada de alguna de las titulaciones objeto de aplicación de esta actividad en particular. Aunque, como se ha señalado en la presentación de este trabajo, esta actividad puede e incluso debería ser aplicada, en la modalidad que aquí se presenta o en cualquier otra forma, como realizan otras Universidades (CALVO BERNARDINO, A. y MINGORANCE ARNÁIZ, A.C. 2013, pág. 200) a todas las disciplinas.

**Figura 2.** Resultados sobre alumnado que ha superado la asignatura

Fuente: Elaboración propia.

“La Revista de Clase” es una actividad en la que se va a dar la posibilidad de que participen todos los alumnos matriculados en la asignatura, estructurados por grupos, según el número de participantes, con una función específica para cada uno de ellos.

El profesorado se encargará de organizar los grupos-trabajos, estructurar los tiempos, revisar las entrevistas y los trabajos presentados para asegurar los niveles de calidad, mantener un seguimiento y evaluación “en tiempo real” de la actividad que se está desarrollando, con objeto de subsanar posibles desviaciones.

En este trabajo, junto con la parte introductoria donde se ha recogido la justificación, objetivos y metodología del proyecto, se va a detallar la actividad de innovación docente propuesta, su proceso de seguimiento y evaluación, para terminar con un apartado de recomendaciones, más que de conclusiones, al ser ésta una actividad a implantar, a ser posible, en el próximo curso académico.

## 2. Actividad

La “Revista de Clase” se estructurará según tres grandes líneas de trabajo: Economía Nacional, de la Unión Europea y del Resto del Mundo, estableciendo dos grandes apartados dentro de cada uno de ellos: artículos-noticias de actualidad y análisis de coyuntura.

En cada una de las vertientes económicas se presentará uno/varios artículo/s-noticia/s, con su interpretación crítica justificada y comentarios correspondientes realizados por un grupo de alumnos de “Entorno Económico Mundial y Nacional”.

El análisis de coyuntura, -según el número de grupos en función, a su vez, al número de alumnos participantes-, se realizará con diferente grado de detalle, en su caso, pero siempre abarcando la situación actual analizando los sectores productivos, el mercado laboral, situación financiera, estado de bienestar, población

y capital humano, medio ambiente y principales problemas, procurando analizar su dimensión y vertebración con el territorio.

También se van a realizar entrevistas a diferentes agentes socioeconómicos, con objeto de medir el pulso de la economía sobre el terreno: empresarios, consumidores, representantes del marco institucional, trabajadores, desempleados, profesores de economía, investigadores, estudiantes de GADE y/o de FYCO.

La revista será distribuida de forma electrónica entre los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, resto de la Universidad de Cádiz, así como otras Universidades, proponiéndose la realización de una cierta tirada, en función del presupuesto del que se disponga (Decanato, Vicerrectorado de Docencia y Formación, Unidad de innovación Docente, Vicerrectorado de Alumnos, etc...) para entregar y enviar a determinadas personas y colectivos académicos.

### **3. Seguimiento y evaluación**

Se establecerán tutorías colectivas con el conjunto de participantes en el proyecto y con cada uno de los grupos, antes, durante y después de elaborar la revista.

Las sesiones a realizar antes del desarrollo de la actividad propiamente dicha, irán encaminadas fundamentalmente a explicar detalladamente la actividad, organizar los grupos, las materias y funciones de cada uno de ellos, temporalizar las actuaciones, integrarlas y vertebrarlas en el conjunto, diseñar los procedimientos de actuación en cada parcela dentro de la revista, establecer los canales de relación y de transmisión dentro y entre los grupos, así como entre los alumnos y con el profesorado que interviene en la actividad y establecer el Comité Científico, de Redacción y de Dirección de la Revista.

Durante la elaboración de la revista, las tutorías irán dirigidas a revisar el desarrollo de las pautas establecidas en la etapa anterior, detectar posibles deficiencias, problemas, dificultades y establecer medidas de corrección de las posibles desviaciones, en tiempo y forma. Se es consciente de las situaciones “no planificadas” que pueden surgir y, por ello, se va a procurar establecer y desarrollar un seguimiento exhaustivo, directo y de rápida respuesta, en la medida de lo posible.

Después de la publicación y distribución de la revista, se va a evaluar la misma, los procesos de trabajos individuales, de grupo y global, el grado de consecución de los objetivos, etc... para detectar y analizar los puntos fuertes, los débiles y, a partir de estos últimos, establecer los procedimientos de mejora, de cara a otras ediciones.

Esta actividad contribuirá también a parte de la evaluación de la asignatura “Entorno Económico Mundial y Nacional”, para aquellos alumnos que hayan intervenido en ella.

Se realizará también una entrevista a los lectores de la revista para tener otra herramienta evaluadora de la actividad y de su resultado.

#### 4. Recomendaciones

Consideramos indispensable el fomento de la lectura y de la actualización de los acontecimientos económicos mundiales y nacionales, sobre todo en titulaciones afines al ámbito de la Economía.

Proponemos esta actividad de innovación docente donde el alumnado puede reforzar y profundizar en sus conocimientos de una manera participativa, directa, activa, sistemática, rigurosa y crítica, en el marco competencial definido en la guía de la asignatura.

Es necesario una evaluación ex ante, durante y ex post a la realización de la actividad, con el objetivo de revisar los procedimientos de trabajo y los resultados obtenidos, a fin de poder corregir las posibles desviaciones en tiempo real.

Este proyecto de innovación docente aplicado a materias concretas, puede contribuir de manera muy importante, como herramienta muy significativa a la evaluación de las mismas, desde la vertiente práctica, ya que promueve y articula diferentes técnicas docentes de gran valor para el aprendizaje de las mismas, en particular y para la maduración académica y profesional, en general.

#### Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2000): *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*, Edebé, Barcelona.

Benito, A. y Cruz, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria*, Ed. Narcea, Madrid.

Biggs, J. (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*. Ed. Narcea, Madrid.

Brown, S. y Glasner, A. (2007): *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, (2ª edición), Ed. Narcea, Madrid.

Calvo Bernardino, A. y Mingorance Arnáiz, A.C. (2009): "La estrategia de las Universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, nº 2, 319-342.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220319A/15299>

Calvo Bernardino, A. y Mingorance Arnáiz, A.C (2013): "Planificación de la metodología docente adaptada al EEES: una propuesta en el ámbito de la economía Aplicada", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24 Núm. 1, 185-210.

Calzado Cejas, M.Y. y Martín Alcázar, F. (2010): *Reflexión sobre el espacio europeo de educación superior en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*,

*Universidad de Cádiz : hacia nuevos horizontes metodológicos*, Universidad de Cádiz, Cádiz.

Delgado García, A. M<sup>a</sup> (Coord.) (2005): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de educación Superior*. Madrid: M.E.C./Universitat Oberta de Catalunya y Universitat Pompeu Fabra

Fernández March, A. (2006): “*Metodologías activas para la formación de competencias*”. *Educatio siglo XXI*, nº 24, pp. 35-56.  
(<http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>)

Giné, N. (coord.) (2009): “*Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*”, *Cuaderno de docencia universitaria*, nº 10, Ed. Octaedro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona.  
(<http://octaedro.com/pdf/16510.pdf>)

Gómez Lucas, M.C, Grau Company, S. (Coor.) (2010): *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europea de Educación Superior / Alcoy : Marfil; Alican*, Universidad, D.L.

Knight, Peter T.(2005): *El profesorado en la educación superior*, Narcea, Madrid.

López López M.C. (2007): *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Granada, Granada.

López Noguero, F.(2005): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Narcea, Madrid.

Marín Hernández, S. (Director), Antón Renart, M. (Coordinación) y Equipo de Investigación (2008): *Los Economistas ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis desde la Experiencia y Determinación de las Necesidades Futuras*, Consejo General de Colegios de Economistas de España, Madrid.

Mayor Ruíz, C. (2009): “*Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores principiantes los protagonistas?*”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol 13, nº 1, 61-77.  
(<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>)

Michavilla Chavilla, F. y Clavo, B.(1998): *La universidad española hoy*, Síntesis, Madrid,

Moreno, M.V., Quesada, C. y Pineda, P. (2010): “*El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje*”, *Revista Española de Pedagogía*, nº 246, mayo-agosto, 281-296.



Muñoz San Roque, I. (Coord.) (2012): *El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un cambio deseable para la universidad?: algunas experiencias de innovación docente en la titulación de Administración y Dirección de Empresas en ICAI-ICADE Comillas*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid

Navarro Guzmán, C., Martín Bravo, C., Acosta Contreras, M. (2010): *Psicología de la educación para docentes*, Pirámide, Madrid

Zabalza, M. A.(2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.

## **Estudio de las políticas contra la pobreza y la exclusión: el papel de los talleres interactivos en los estudios oficiales de máster**

Isabel Novo-Corti<sup>1</sup>  
Universidad de A Coruña  
*isabel.novo.corti@udc.es*

### **Resumen**

Los estudios oficiales de master en España persiguen formar en competencias para el mercado laboral e investigación. Esta dualidad hace especialmente importante la metodología educativa empleada para cumplir adecuadamente ambas tareas. Este trabajo explica la metodología aplicada en la asignatura “políticas contra la pobreza y otras formas de exclusión social”, durante los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, en el Master de Gestión de Políticas Públicas, de la Universidad de A Coruña. El sistema propuesto se ha basado en clases magistrales, e-learning y talleres interactivos, de investigación y profesionalización, impartidos por profesionales e investigadores de distintas áreas de conocimiento, bajo la coordinación de la profesora encargada de la asignatura. Los resultados alcanzados, en términos de satisfacción e implicación de los estudiantes han sido muy satisfactorios, elevando considerablemente la implicación estudiantil y el nivel de conocimientos prácticos de formación para el mercado de trabajo como de iniciación a la investigación.

**Palabras clave:** innovación docente, docencia interactiva, docencia universitaria

**Códigos JEL:** A22, A23, I30

<sup>1</sup> Agradecimientos: La autora de este trabajo quiere agradecer expresamente la colaboración de todas las personas que han participado en los talleres interactivos a lo largo de estos cursos, sin cuya entrega, entusiasmo y dedicación nada de lo antes expuesto hubiese sido posible.

## Introducción

La creación del espacio europeo de educación superior (EEES) se basa en un compromiso político -conocido como proceso Bolonia, debido a que fue adoptado formalmente en la Declaración de Bolonia– que introduce a la universidad española en un proceso de reestructuración que cambia la forma de entender la enseñanza superior. Entre las consecuencias de la implantación de este proceso se encuentran el cambio en la perspectiva de la educación que de paso a una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, junto con una modificación de los métodos y sistemas de evaluación (Pérez Sancho, C., 2004), en el en el Comunicado de Praga (European Ministres Education, 2001) se establece como un objetivo a conseguir el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

Entre otras cuestiones, el EEES diseña la enseñanza de grado como la vía para la capacitación profesional y la de postgrado o máster para la especialización e iniciación a la investigación.

En este trabajo se presenta el esquema de metodología docente aplicado en la asignatura *políticas contra la pobreza y otras formas de exclusión social*, impartida en el Máster de Gestión de Políticas Públicas, de la Universidad de A Coruña. Se trata de una metodología mixta, que tiene como objetivos principales dotar a los estudiantes de unos conocimientos aplicados al terreno profesional y de una formación de iniciación a la investigación, desde un punto de vista teórico y aplicado. Ambos objetivos se persiguen a través de la docencia presencial y en contextos virtuales, mediante la utilización de la plataforma Moodle, en un contexto de aprendizaje colaborativo con agentes externos a la universidad, que transmiten al alumnado experiencias reales del entorno socio-económico cercano, con la intención de acercar las enseñanzas teóricas a la realidad del ejercicio profesional.

### **1. Los estudios de máster como especialización: la formación en competencias para el acceso al mercado de trabajo.**

Aunque la formación de grado generalmente faculta para el ejercicio de la profesión, en un contexto de creciente competencia y especialización es preciso disponer de una formación más específica y especializada, por lo que son cada vez más los estudiantes que deciden continuar en la universidad una vez alcanzado el nivel de graduación. Los estudios de máster o postgrado son pues una herramienta fundamental de cualificación profesional que permite aumentar las opciones de alcanzar una buena situación en el mercado laboral. A pesar de que existe una amplia y muy competitiva oferta de formación de postgrado no oficial, va en aumento el número de personas se optan por la enseñanza oficial, tanto en universidades públicas como privadas., siendo, en cualquier caso, de acceso más generalizado las primeras, debido tanto a las barreras económicas como a una oferta más extensa. Un atractivo adicional de

los estudios oficiales de postgrado (frente a los no oficiales) es que son necesarios para acceder a la fase de investigación o programas de doctorado.

Pero para competir con éxito en el mercado de trabajo no sólo es necesario tener una buena formación con conocimientos sólidos, sino adquirir una serie de competencias que diferencien a quien tiene esta formación de quien carece de la misma. De ahí la importancia extraordinaria del método docente en los estudios de postgrado. En nuestra opinión este método debe ser tal que la transmisión de conocimientos se haga en el contexto más cercano a la realidad del entorno social, económico y laboral al que el estudiante se va a enfrentar. Las clases prácticas, interactivas y con participación de agentes externos, vinculados a la empresa o la administración, adquieren, en este contexto, un gran valor para la formación en competencias.

## **2. Los estudios de máster como formación en iniciación a la investigación.**

El acceso a los programas de doctorado, con la que se forma al personal investigador, requiere -en el contexto del EEES-, como requisito previo, el haber cursado estudios de máster oficial; por otra parte, al final de estos estudios es preciso defender un trabajo específico de iniciación a la investigación, es decir, una tesis de máster. Estos argumentos respaldan la importancia de una adecuada formación en iniciación a la investigación. Pero esta formación requiere de metodologías específicas, no siempre disponibles en los entornos de las aulas presenciales, incluso con los presupuestos de participación y trabajo personal de los estudiantes, que propugna el EEES. De ahí, la necesidad de implementar procesos de innovación docente especiales para resolver este y otros retos que se plantean en las nuevas enseñanzas de máster. En este trabajo se explica cómo se ha afrontado esta tarea.

La investigación cooperativa (IC) se encuadra en la familia de Investigación-Acción Participativa y pretende generar conocimiento y respuestas o soluciones prácticas desde la experiencia de quienes en ellas participan, de modo que puedan ser aplicadas en el campo donde realizan su trabajo. Así mismo, la IC busca generar agentes transformadores que a través de sus organizaciones puedan propiciar procesos de cambio social (Heron y Reason, 2006).

Un ejemplo de investigación cooperartiva entre universidad y ONGs (Boni Aristizabal, Hofmann-Pinilla et al. 2012) ha sido desarrollada recientemente en la ciudad de Valencia, con foco en la ciudadanía global y sobre qué tipo de prácticas educativas pueden contribuir a la creación de ciudadanía global y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre profesorado y ONGD. Esta investigación En una asignatura de las características de la que aquí nos ocupa, este tipo de experiencias son especialmente valiosas.

La IC debe realizarse en grupos pequeños, no más de 8-12 participantes, que formulan la pregunta o tema a tratar, de forma conjunta. Esta pregunta, deber ser relevante para los intereses de todos los asistentes. Las personas externas que trabajan con el grupo actúan como promotoras del el diálogo, la reflexión y

el aprendizaje, y explican metodologías prácticas que puedan validar este proceso. En segundo lugar, la respuesta obtenida a la pregunta formulada debe ser admitida como válida por todos los componentes del grupo y debe ser esencialmente valiosa para afrontar situaciones similares en el contexto del trabajo de investigación particular o grupal. Las experiencias de la vida real se convierten en datos que son compartidos por el grupo para encontrarles significado de manera colectiva. Además, la promoción de la reflexión/acción de una manera sistemática es un aspecto crucial en el que ambos términos se complementan. Se genera conocimiento en base a las experiencias expuestas y se formulan acciones basadas en ese conocimiento. A su vez cada una de las acciones permite a los participantes aplicar los conocimientos y recopilar más información, que se incorpora a futuras discusiones y reflexiones. (Boni Aristizabal, Hofmann-Pinilla et al. 2012). La IC contribuye, de este modo, a que las personas recobren la capacidad de crear su propio conocimiento práctico (Reason, 1998) lo que significa comprometerse a tratar y a equilibrar las relaciones de poder y renunciar a los privilegios que se confieren de forma automática a los académicos como “expertos” (Ospina et al, 2008). De este modo, se pueden sistematizar experiencias y generar conocimientos un tema concreto, a través del conocimiento documentado y aprendizaje del grupo participante en base un informe u otro documento presentado y compartido. Existen otros modelos de Investigación/Acción, con diferentes grados de implicación, sin embargo la investigación cooperativa representaría el grado más elevado de esta implicación (Paino et al, 2011).

Aunque los talleres interactivos aquí propuestos no responden con exactitud al modelo de investigación cooperativa, pueden construir un primer paso de aproximación a la misma y son, de todos modos, un valioso instrumento de inmersión en la iniciación a la investigación de una forma práctica y dinámica.

Todas las acciones metodológicas utilizadas en la docencia de esta asignatura han ido respaldadas del correspondiente apoyo de aprendizaje y entrenamiento on-line, a través de la plataforma Moodle, ya que la profesora ha comprobado en su aplicación en este y otros cursos su efectividad para el aprendizaje y el entrenamiento en la resolución de cuestiones y para la mejora de las calificaciones obtenidas (Novo-Corti, Varela-Candamio et al. 2012).

### **3. La docencia de la asignatura Políticas contra la pobreza y otras formas de exclusión social**

En la asignatura *Políticas contra la pobreza y otras formas de exclusión social*, impartida en el Máster Oficial en Gestión de Políticas Públicas, de la facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña, se ha aplicado una metodología que toma en consideración todas las variables antes expuestas. La sistemática aplicada se desglosa en una serie de métodos complementarios (Mi) y se describen sus principales modos de aplicación (Mij) explicadas en el siguiente apartado.

### **3.1 Metodología**

**M1** Clases magistrales: M1a) Docencia tradicional sobre pobreza, desigualdad y exclusión social, con manuales y artículos de investigación sobre el tema  
M1b) Breve introducción a la metodología de investigación, poniendo foco especial en la redacción de artículos científicos y de tesis máster

**M2** Clases prácticas: M2a) Manejo de las web de los organismos internacionales e instituciones implicadas en asuntos de pobreza y exclusión;  
M2b) Manejo de las web institucionales o de organizaciones que ofrecen datos estadísticos útiles para la realización de informes y estudios de investigación y  
M2c) Manejo de las principales bases de datos bibliográficas para investigación e informes.

**M3** Talleres interactivos: M3a) de tipo profesional y M3b) de investigación

**M4** Soporte de e-learning para cada una de las metodologías anteriores, a través de la plataforma Moodle: M4a) Todo el material utilizado en las clases magistrales, en las clases prácticas y en los talleres interactivos, está a disposición de los estudiantes y M4b) Los estudiantes deben responder a cuestionarios de respuesta múltiple, de interrelación, verdadero o falso, o de respuesta corta, según preferencias de la profesora o de los intervinientes en los distintos talleres.

**M5** Realización de un trabajo de iniciación a la investigación, tutorizado por la profesora: M5a) redacción de un “paper” sencillo ajustado al formato tradicional de un trabajo de investigación y M5b) exposición del trabajo ante los compañeros en dos fases: fase previa, con un primer borrador del trabajo, que se discute en clase, entre los compañeros, subrayando las debilidades y formas de mejorar el mismo y M5c) exposición y defensa del trabajo, con apoyo de un power-point y ajustándose estrictamente a un tiempo para la presentación del mismo y respuesta a las preguntas que se formulen.

### **3.2 Objetivos perseguidos con cada metodología**

**M1:** Adquisición de conocimientos

- a) Conocimiento de la literatura general y académica
- b) Conocimiento del método a seguir

**M2:** Adquisición de destrezas que permitan autonomía laboral e investigadora

- a) Destreza en la búsqueda de información en cualquier contexto geográfico y de contenidos relacionados con la pobreza y la exclusión: informes, estudios, etc.
- b) Habilidad en la búsqueda de datos para elaborar informes, estadísticas o investigaciones.
- c) Capacidad de localización de los últimos trabajos y novedades a nivel mundial, garantizando la actualización de conocimientos al más alto nivel, tanto profesional como en investigación.

**M3:** Talleres interactivos

a) Acercamiento a la realidad laboral a través del contacto directo con gestores públicos o privados y el conocimiento de situaciones reales relacionadas con la pobreza y la exclusión social.

b) Conocimiento de trabajos de investigación recientes y contacto directo con los investigadores que los han realizado, poniendo especial acento en las dificultades ligadas a cada una de las investigaciones y la forma de resolverlas, así como la idoneidad de los distintos métodos de investigación para aplicar en cada caso.

**M4:** E-learning

Contacto continuo con los estudiantes y adquisición de destrezas en herramientas informáticas básicas: M4a) facilidad para disposición del material necesario, con economía de medios y más sostenible (evitando fotocopias e impresiones) M4b) Refuerzo del estudio, memorización y reflexión.

**M5:** Trabajo de iniciación a la investigación

Adquisición de competencias para la investigación (M5a) y para las situaciones reales, tanto profesionales como de investigación, que requieren la claridad en la exposición, el dominio de los tiempos y la capacidad de respuesta (M5b).

**3.3 Implementación, evaluación y calificación**

Las distintas metodologías antes expuestas, se describen brevemente a continuación:

**M1:** *Clases magistrales:*

De tipo tradicional, donde la profesora expone los contenidos, principalmente teóricos, con apoyo de power-point y facilitando a los estudiantes bibliografía adecuada para el estudio y reflexión individual o en grupo.

**M2:** *Clases prácticas:*

La profesora explica el funcionamiento de las webs de instituciones relacionadas con la asignatura, bases de datos bibliográficas, metodologías básicas de investigación, etc. Estas clases son participativas y se realizan en aulas net o con ordenadores personales que los estudiantes tienen en el aula.

**M3:** *Talleres interactivos:*

Aunque cada uno de ellos está diseñado de forma diferente, en función del o la profesional que lo imparta, se puede considerar un rasgo común a todos ellos la existencia de dos partes claramente diferenciadas, en primer lugar una exposición de la experiencia a estudiar (ya sea profesional o de investigación) y en segundo lugar un espacio para la resolución de cuestiones planteadas por los estudiantes, así como un tiempo para posibles debates.

**M4:** Soporte on-line:

- a) E-learning como método pedagógico de estudio e internalización de lo aprendido: Los test
- b) E-learning como método de reflexión: subiendo síntesis de opiniones sobre temas planteados en las clases magistrales
- c) E-learning como método de reflexión e introducción a la investigación: subiendo reflexiones personales (ensayos documentados) sobre temas planteados en las clases magistrales y en los talleres interactivos.

**M5:** *Realización, exposición y defensa de un trabajo de iniciación a la investigación*

Se realiza de forma individual por cada estudiantes, bajo la tutoría de la profesora, se hace una sesión (previa a la defensa) de discusión de contenidos y método dentro del aula, donde los estudiantes colaboran con críticas y aportaciones a los trabajos de sus compañeros. Finalmente se expone la investigación, con apoyo de un power-point, donde se valora la claridad expositiva, el ajustarse a los tiempos y normas establecidas, organización del trabajo, etc. También se realiza un turno de preguntas para que el estudiante defienda su investigación.

La evaluación se realiza por la profesora en base a la participación activa en clase, a las respuestas a los ejercicios propuestos en el entorno virtual de la plataforma Moodle y el trabajo de iniciación a la investigación.

La calificación prima especialmente los aspectos interactivos y la capacidad para resolver cuestiones prácticas en los talleres interactivos, tanto de investigación como de tipo profesional. La ponderación mayor en la parte de calificación recae en el trabajo de iniciación a la investigación, por considerar que recoge, de alguna manera, el conjunto de las capacidades adquiridas a lo largo del curso.

#### **4. Conclusiones**

Los resultados obtenidos hasta el momento son muy satisfactorios, aunque difíciles de cuantificar. Si se consideran las calificaciones como indicador de los resultados, podemos afirmar que las notas medias de los cursos que se ha impartido (excepto el curso 2012-2013, todavía pendiente de calificar en el momento de redactar este trabajo) son de notable, con muy escasa varianza, ya que son muy pocos los estudiante que obtienen calificación de aprobado, siendo mayoritarios los notables e incluso sobresalientes o matrícula de honor.

Sin embargo, en nuestra opinión los verdaderos resultados se verán en la capacidad que estos estudiantes tengan para desarrollar sus competencias en el terreno laboral y, en su caso, académico, y esa es una tarea que escapa al alcance de este trabajo.



La satisfacción explícita de los estudiantes, los profesionales participantes en los talleres y la profesora de la asignatura son, sin embargo, el motor que nos mueve a continuar, curso tras curso, impulsando innovaciones docentes que redunden en una mejor formación de nuestros alumnos, más participativa y más cercana a la realidad.

### Referencias Bibliográficas

Boni Aristizabal, A., Hofmann-Pinilla, A. and Sow Paino, J., (2012): "Educating for Global Citizenship. A Cooperative inquiry Experience with Teachers and NGOs Practitioners". *ESE-Estudios Sobre Educacion*, 23, 63-81.

European Ministres of Education. (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, [versión electrónica].

Disponible:[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf) (20 de abril 2013)

Heron, J. & Reason, P., (2006): "The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' people", *Handbook of Action Research*, 179-188.

Novo-Corti, I., Varela-Candamio, L. And Ramil-Díaz, M., (2012): "E-learning and face to face mixed methodology: Evaluating effectiveness of e-learning and perceived satisfaction for a microeconomic course using the Moodle platform", *Computers in Human Behavior*, 29, 410–415

Ospina, S., Hadidy W. & Hofmann-Pinilla, A., (2008): "Cooperative inquiry for learning and connectedness", *Action. Learning: Research and Practice*, 5, 131–47.

Pérez Sancho, C., (2004): "Spain in the European Higher Education Area". *ESE-Estudios sobre Educación*, 7, 91-108.

Reason, P. (1998): "Co-operative Inquiry as a Discipline of Professional Practice", *Journal of Interprofessional Care*, 12, 419-436.

**Adaptación al EEES: Experiencias desde la asignatura "Macroeconomía IV: Economía Internacional"**

**EHEA adaptation experiences from the course "Macroeconomics IV: International Economics"**

Adolfo Maza  
Universidad de Cantabria  
adolfo.maza@unican.es

María Hierro  
Universidad de Cantabria  
maria.hierro@unican.es

**Resumen**

Este trabajo trata de resumir las experiencias vividas en el proceso de adaptación de la asignatura "Macroeconomía IV: Economía Internacional", impartida en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cantabria, al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los temas a tratar son: a) La reducción de contenidos asociada a la implantación del proceso de evaluación continua; b) La evidencia empírica existente con respecto al grado de éxito del proceso de evaluación continua en términos de resultados académicos; c) La experiencia acerca de las clases tutoradas desarrolladas dentro de esta asignatura, así como su utilidad y papel en el proceso de aprendizaje del alumno. Las principales conclusiones que se obtienen son: el EEES conlleva una reducción de contenidos de cada asignatura; la comparativa de los resultados obtenidos por el alumnado antes y después de la puesta en funcionamiento del sistema de evaluación continua constata una mejora de los resultados académicos; las clases tutoradas se han mostrado muy útiles para la adquisición de conocimientos.

**Key words:** EHEA, macroeconomics, international economics.

**Palabras clave:** EEES, macroeconomía, economía internacional.

**Clasificación JEL:** A23, F00

## Introducción

En una Europa globalizada como la actual, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persigue que todos los sistemas universitarios europeos tengan una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado; en otras palabras, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente comprensible por todos los Estados Miembros. El objetivo del EEES es, por tanto, dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad. Asimismo, se pretenden establecer unos niveles de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que lo hagan atractivo y competitivo a nivel internacional dentro del actual proceso de globalización.

En este contexto, los cambios en el sistema educativo son más que evidentes. Así por ejemplo, el estudiante pasa a ser el centro del sistema, como principal actor del mismo, para lo que se valorará, más allá de las horas presenciales en el aula, el esfuerzo que éste necesita realizar para superar los objetivos y competencias fijadas en la asignatura. De igual modo, se trata de cambiar la filosofía de los estudios, otorgando mayor importancia al manejo de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de conocimientos. Otro aspecto importante, relacionado con el anterior, es la formación continuada durante toda la vida académica y laboral del titulado universitario, a la que se incorporarán los conocimientos adquiridos y las cualificaciones (títulos, expediente académico, diplomas, certificaciones, habilidades profesionales, etc.) de una manera sencilla y comprensible por todos los Estados Miembros.

Dentro de estos cambios, el presente trabajo trata de resumir algunas de las experiencias vividas en la asignatura de “Macroeconomía IV: Economía Internacional”, asignatura que se imparte actualmente en el cuarto curso de la Licenciatura en Economía de la Universidad de Cantabria.<sup>1</sup> Conviene señalar al respecto que la mencionada asignatura aún no ha sido impartida en los nuevos Grados, pero que desde hace unos años ha estado sujeta a un Plan Piloto que simula el desarrollo de la asignatura dentro del EEES. En nuestra opinión esta asignatura constituye un buen ejemplo de los cambios adscritos a los nuevos Grados, aún cuando aún no ha sido impartida dentro de los mismos. Con estas precisiones en mente, la estructura del trabajo es la siguiente. En la primera sección se explica la reducción de contenidos que ha llevado aparejada la puesta en marcha del EEES y, muy particularmente, el proceso de evaluación continua. La segunda sección se centra en el análisis de la evidencia empírica existente con respecto al grado de éxito que ha tenido la implantación del sistema de evaluación continua en términos de resultados académicos. Para

<sup>1</sup> Este trabajo únicamente pretende resumir las experiencias de este caso particular. Un estudio mucho más completo, a nivel nacional y con aparato econométrico, puede verse en Florido et al. (2012). Existen también muchos estudios dedicados, al igual que el presente, a casos concretos. Varios de los mismos pueden consultarse en Turmo (2005) y García-Valcárcel (2009). Como ejemplos más recientes el lector puede remitirse, entre otros, a Garrido et al. (2012) y Amorós et al. (2012).

ello se comparan los resultados obtenidos antes y después de su puesta en marcha. La sección tercera resume la experiencia vivida en las clases tutoradas desarrolladas dentro de esta asignatura, su utilidad y papel en el proceso de aprendizaje. La última sección, como es habitual, resume las principales conclusiones de este trabajo.

## 1. Modificaciones en la programación de la asignatura

Uno de los cambios que supone la implantación del EEES es el obligado ajuste de contenidos ligado, entre otras cuestiones, a la necesaria dedicación de horas lectivas a la realización de actividades de evaluación continua. Con respecto a este tema, los cambios introducidos en la programación de la asignatura de “Macroeconomía IV: Economía Internacional” se resumen en el Cuadro 1. En dicho cuadro se muestra el programa de la asignatura en los antiguos planes de estudio y el actual tras la implantación del sistema de evaluación continua. Es necesario precisar que los cambios en la programación se han introducido secuencialmente en el tiempo, siguiendo un proceso de “learning by doing”. En este sentido, el Cuadro 1 ofrece una visión estática de todas las modificaciones introducidas en los contenidos de la asignatura en el transcurso de los últimos años.

Aunque el desglose mostrado en el Cuadro 1 no es muy detallado, al no recoger los contenidos específicos de cada tema sino sólo sus contenidos generales, puede observarse que, con anterioridad a la implantación del EEES, la asignatura constaba de diez temas organizados en tres bloques temáticos. Tras los ajustes realizados en años sucesivos, en la actualidad<sup>2</sup> el programa de la asignatura consta de ocho temas, dentro de los cuales, además, ha sido necesario prescindir de algunos contenidos. Como puede verse, se ha optado por suprimir completamente dos temas relativos a las teorías sobre la determinación del tipo de cambio; en concreto, aquéllos dedicados al enfoque de cartera y al enfoque de sustitución de monedas. Estos temas han pasado a formar parte del curso de Economía Internacional del Master Interuniversitario que la Universidad de Cantabria realiza en colaboración con las Universidades de Oviedo y País Vasco.

¿Qué opinión personal nos merece esta reducción de contenidos? Se podría decir que la experiencia adquirida con el paso de los años ha ido cambiando nuestra impresión al respecto. Inicialmente no éramos partidarios de suprimir contenidos de la programación de la asignatura, ya que tienes la impresión de que “el alumno no aprende todo lo que necesita”. Posteriormente nuestra visión, si bien no puede decirse que haya cambiado radicalmente, se ha vuelto mucho más positiva, ya que la reducción de contenidos permite al profesor dedicar más tiempo, profundizar, en aquellas cuestiones que considera más relevantes. En consecuencia creemos que el ajuste de la programación de la

<sup>2</sup> Nos referimos a la actualidad porque el temario podría experimentar modificaciones en años siguientes.

asignatura ha contribuido a una mejor comprensión de la materia para la mayor parte del alumnado.<sup>3</sup>

**Tabla 1.** Carga docente antes y después de la instauración del EEES

<b>Pre-EEES</b>	<b>Post- EEES</b>
<b>BLOQUE TEMÁTICO 1: BALANZA DE PAGOS</b>	<b>BLOQUE TEMÁTICO 1: BALANZA DE PAGOS</b>
EL MERCADO DE DIVISAS Y LA BALANZA DE PAGOS	EL MERCADO DE DIVISAS Y LA BALANZA DE PAGOS
BALANZA DE PAGOS: ENFOQUE ELASTICIDADES Y ABSORCIÓN	BALANZA DE PAGOS: ENFOQUE ELASTICIDADES Y ABSORCIÓN
EL ENFOQUE MONETARIO DE LA BALANZA DE PAGOS	EL ENFOQUE MONETARIO DE LA BALANZA DE PAGOS
<b>BLOQUE TEMÁTICO 2: MODELO DEMANDA-OFFERTA AGREGADA EN ECONOMÍA ABIERTA</b>	<b>BLOQUE TEMÁTICO 2: MODELO DEMANDA-OFFERTA AGREGADA EN ECONOMÍA ABIERTA</b>
MODELO DE MUNDELL-FLEMING	MODELO DE MUNDELL-FLEMING*
MODELO DA-OA	MODELO DA-OA
<b>BLOQUE TEMÁTICO 3: TEORÍAS SOBRE LA DETERMINACIÓN DEL TIPO DE CAMBIO</b>	<b>BLOQUE TEMÁTICO 3: TEORÍAS SOBRE LA DETERMINACIÓN DEL TIPO DE CAMBIO</b>
LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: LA PARIDAD DE PODER DE COMPRA (PPP)	LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: LA PARIDAD DE PODER DE COMPRA (PPP)
LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: EL ENFOQUE MONETARIO	LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: EL ENFOQUE MONETARIO
LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: EL ENFOQUE DE CARTERA	
LA DETERMINACION DEL TIPO DE CAMBIO: EL ENFOQUE DE SUSTITUCIÓN DE MONEDAS	
TIPOS DE CAMBIO FIJOS VERSUS TIPOS DE CAMBIO FLEXIBLES	TIPOS DE CAMBIO FIJOS VERSUS TIPOS DE CAMBIO FLEXIBLES

Nota: (\*) En este caso se resumen muy significativamente varios de los contenidos del tema.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Resultados académicos antes y después de la implantación del EEES

Una de las incógnitas que plantea la implantación del EEES es si este nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje contribuye a la mejora de los resultados académicos de los alumnos. Existen razones que apoyan esta idea, es decir, que prevén una mejora en los resultados académicos como resultado de la

<sup>3</sup> No obstante lo dicho, siempre se tiene la impresión de que un porcentaje reducido de los alumnos habrían sido capaces de entender un temario más amplio. Si esto fuera efectivamente cierto este grupo, insistimos que reducido, podría verse perjudicado (ya que adquiere menos conocimiento) por la instauración del EEES.

implantación del EEES: por un lado, la evaluación continua obliga al alumno a realizar un seguimiento continuado de la asignatura, haciendo desaparecer, por tanto, la vieja costumbre de “dejar todo para el último día”; y por otro, las nuevas metodologías docentes permiten que el profesor de mayor contenido aplicado a los contenidos teóricos de la asignatura, sin olvidar la utilidad de la implantación de las clases tutoradas grupales como sistema de refuerzo.

Para abordar esta cuestión se han utilizado los resultados académicos de los años 2006 a 2012. La Tabla 2 y la Figura 1 muestran la comparativa de los resultados académicos antes y después de la implantación del EEES en la asignatura mediante tres indicadores: el porcentaje de presentados, el porcentaje de aprobados y la tasa de excelencia (definida como el porcentaje de Matrículas de Honor y Sobresalientes sobre el total de alumnos presentados). Es necesario precisar que, al disponer únicamente de calificaciones no numéricas, no se han podido obtener otro tipo de indicadores, como por ejemplo la nota media. En líneas generales se puede apreciar que tanto el porcentaje de aprobados como la tasa de excelencia han aumentado de forma notable tras la implantación del sistema de evaluación continua (del 42,7% al 52,7%, y del 6,5% al 9,6%). El porcentaje de presentados ha descendido, aunque de forma poco significativa (del 92,2% al 85,6%). El desglose de los resultados académicos por convocatorias (Febrero y Septiembre) no revela diferencias apreciables.

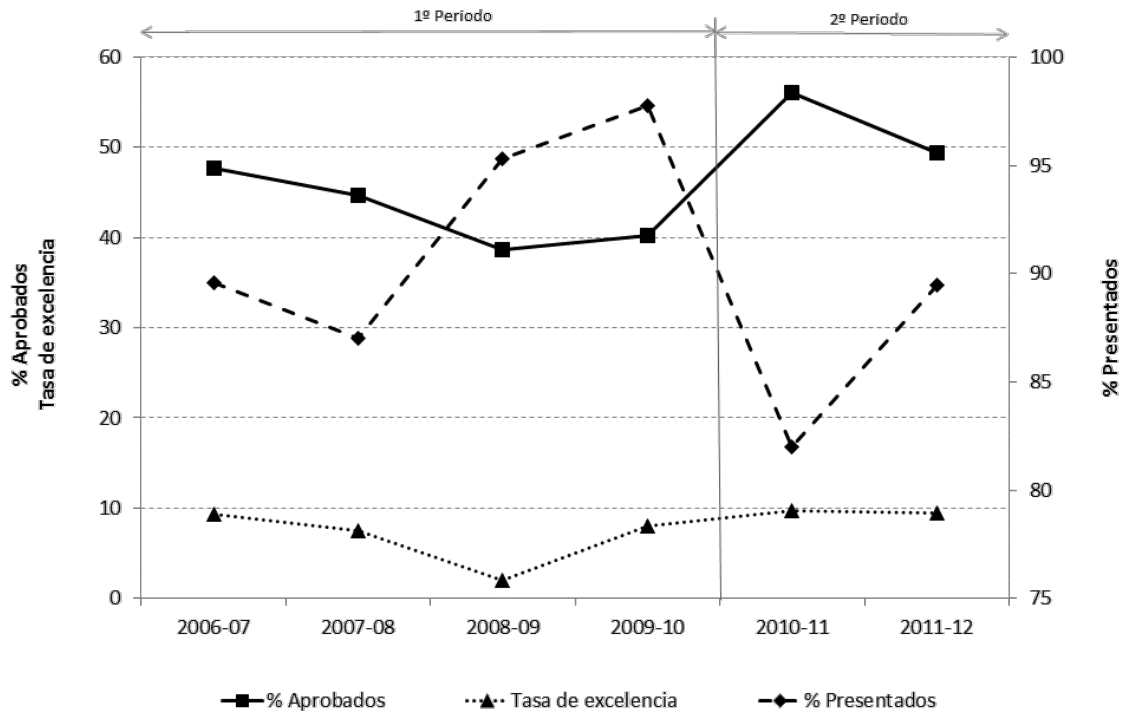
**Tabla 2.** Resultados antes y después de la implantación del EEES

	Convocatoria de Febrero	Convocatoria de Septiembre	Total
Pre-EEES: Periodo 2006-2010			
% Presentados	59,9	44,5	92,2
% Aprobados*	40,6	46,5	42,7
Tasa de excelencia**	7,5	4,7	6,5
Post-EEES: Periodo 2010-2012			
% Presentados	59,0	39,4	85,6
% Aprobados*	49,6	59,6	52,7
Tasa de excelencia**	11,3	5,8	9,6

\*El porcentaje de aprobados se ha calculado sobre el total de presentados.

\*\*La tasa de excelencia se define como el porcentaje de Matrículas de Honor y Sobresalientes sobre el total de presentados.

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1.** Resultados antes y después de la implantación del EEES

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, tomando como indicadores de referencia el porcentaje de aprobados y la tasa de excelencia, los resultados obtenidos resultan estar en sintonía con los argumentos expuestos inicialmente sobre el efecto positivo que cabe esperar de la implantación del sistema de evaluación continua en los resultados académicos del alumnado. En cualquier caso, la reciente implantación del EEES en esta asignatura obliga, de momento, a tomar estos resultados con cierta cautela a la espera de poder disponer de datos académicos para años siguientes.

### 3. Clases tutoradas

Otra de las características del curso de “Macroeconomía IV: Economía Internacional” es el esfuerzo del profesorado por incentivar la participación de los alumnos en clases tutoradas. Estas clases tienen como propósito que el alumnado lleve la voz cantante, planteando todas las cuestiones y dudas que han surgido en el desarrollo de la asignatura. Siempre se plantea una (o varias) clases de este tipo como antesala de las pruebas de evaluación continua y de la prueba final. Con ello se consigue, por un lado, que los estudiantes no dejen para última hora la materia (práctica, por desgracia, bastante habitual) y, por otro lado, resolver la mayor parte de las dudas que han podido quedar en el transcurso de la asignatura.

La experiencia propia acerca del desarrollo de este tipo de clases es, en términos generales, muy positiva. Si exceptuamos algunos casos en los que la

utilidad de las clases quedó en entredicho, en el resto de ocasiones la impresión del profesorado fue que las horas dedicadas a resolver dudas específicas en grupo han sido, probablemente, las más productivas del curso académico. Eso sí, la condición necesaria (y casi, podemos decir, suficiente) es que los estudiantes lleguen a este tipo de sesiones con “los deberes hechos”, es decir, con un conocimiento adecuado de la asignatura y no, como insistimos ha ocurrido en alguna ocasión, con enormes lagunas acerca de la misma.

En este tipo de clases los alumnos que previamente han hecho uso de las tutorías individualizadas son los que, normalmente, participan en mayor medida; no obstante, también se consigue que, a raíz de alguna duda planteada, nuevos alumnos se involucren en el desarrollo de la clase. Las conversaciones posteriores, tanto con unos como con otros, siempre han puesto de manifiesto la gran aceptación que este tipo de sesiones tiene entre el alumnado.

#### **4. Conclusiones**

Este trabajo ha tratado de resumir las experiencias recientemente vividas en la asignatura de “Macroeconomía IV: Economía Internacional” con la implantación del EEES. Lo ha hecho prestando atención a tres aspectos distintos:

##### **1. Contenidos**

El tiempo dedicado al proceso de evaluación continua, amén de otros aspectos, ha obligado a una reducción de contenidos. En nuestro caso se ha materializado en la eliminación de dos temas completos (el programa de la asignatura ha pasado de tener 10 a 8 temas), además de contenidos específicos dentro de cada tema. Nuestra experiencia ha confirmado que la reducción de contenidos posibilita, además de dedicar horas lectivas a actividades de evaluación continua, profundizar en mayor medida en aquellas cuestiones que resultan más relevantes para el aprendizaje del alumno.

##### **2. Resultados académicos**

Los resultados académicos tras la implantación del EEES son, en líneas generales, significativamente mejores. Merece la pena destacar, en este sentido y como resultado digno de mención, que el porcentaje de aprobados ha aumentado del 42,7% al 52,7%, y la tasa de excelencia del 6,5% al 9,6%. En otras palabras, parece que la implantación del EEES ha conllevado, por un lado, un mayor porcentaje de alumnos que consigue superar la asignatura y, por otro, un mayor porcentaje de alumnos que adquieren un conocimiento cuasi-pleno de los contenidos evaluados.

##### **3. Clases tutoradas**

El resultado del desarrollo de las clases tutoradas ha sido altamente satisfactorio. La experiencia obtenida por el profesorado es que la participación de los alumnos en las mismas contribuye a una mejor comprensión e



interrelación de conceptos. Esta impresión la comparte igualmente el alumnado, cuya opinión, trasladada al profesorado en conversaciones informales, es que las clases tutoradas resultan muy provechosas para la preparación de las pruebas de evaluación. Valga como ejemplo, y para terminar, un comentario textual de un alumno: “con esta clase creo que he resuelto el 90% de los problemas que tenía en esta asignatura”.

### Referencias bibliográficas

Amoros, E., Cervera, R. y Sanchidrián, R. (2012): “Los valores del aprendizaje fuera del aula: Experiencias de grado y postgrado que fomentan la cercanía al mundo profesional, el orgullo de pertenencia y el trabajo en equipo”, Trabajo presentado en las IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria.

Florido, C, Jiménez, J. L. y Perdiguero, J. (2012): “Cómo (no) adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España”, Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública, 10, 24-48.

García-Valcalcer, A. (2009): *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*, Universidad de Salamanca, Servicio de Publicaciones.

Mesa, C. y Belmonte, L. J. (2012): “Docencia a través de la web ct. Experiencias de la asignatura “economía del sector público” del grado en gestión y Administración pública”, Trabajo presentado en las IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria.

Turmo, J. (Editor) (2005): *El camino hacia Bolonia: Experiencias de innovación docente en el Departamento de Análisis Económico UAM*, Universidad Autónoma de Madrid, Servicio de Publicaciones.

## **Aplicaciones del análisis microeconómico en la economía del transporte en los planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior**

Rubén Sainz González

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria. Avda. Los Castros, s/n.  
39005 Santander.  
sainzru@unican.es

Ramón Núñez Sánchez

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria. Avda. Los Castros, s/n.  
39005 Santander.  
nunezr@unican.es

Soraya Hidalgo Gallego

Departamento de Economía. Universidad de Cantabria. Avda. Los Castros, s/n.  
39005 Santander.  
soraya.hidalgo@unican.es

### **Resumen**

La incorporación de los nuevos planes de estudios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido implantar nuevas formas de evaluación de asignaturas. Así, las actividades de evaluación continua se han extendido llegando a convertirse en un porcentaje importante de la evaluación final, en algunos casos, incluso mayor que el propio examen final.

En esta comunicación se expone la evaluación de la asignatura “Economía del Transporte” de cuarto curso de la Licenciatura en Economía, curso que se imparte dentro del “Plan Piloto de Experimentación de cursos completos de Innovación Docente según el sistema del EEES”.

**Palabras clave:** innovación docente, economía del transporte, microeconomía aplicada, competencias transversales.

**Códigos JEL:** R41, R42, R48.

## Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nació en 1998 como un proyecto, impulsado por la Unión Europea, para armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tuvieran una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado; es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente comprensible por todos los Estados Miembros.

El objetivo del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior trata de dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad. Igualmente pretende establecer unos niveles de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que lo hagan atractivo y competitivo a nivel internacional, dentro del actual proceso de globalización.

En este contexto, el estudiante debe pasar a ser el centro del sistema, como principal actor del mismo, para lo que se valorará el esfuerzo que el alumno necesita realizar para superar las enseñanzas, no únicamente las horas de clase a las que debe asistir.

Asimismo, trata de cambiar la filosofía de los estudios, otorgando mayor importancia al manejo de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de conocimientos. A lo largo de los estudios de grado, el alumno debe adquirir una serie de competencias que suelen dividirse en: *competencias genéricas*, que se definen como aquellas que se refieren a la pericia, habilidad o aptitud necesarias para ejercer de manera idónea cualquier profesión, sin limitarse a una disciplina específica (Baños y Pérez, 2005); y las *competencias específicas*, que se definen como los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de la titulación. A su vez, éstas últimas han sido divididas en dos grandes grupos: aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados (*competencias disciplinares y académicas*) y las relacionadas con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados (*competencias profesionales*).

### 1. Objetivos y estructura de la asignatura Economía del Transporte

La asignatura de "Economía del Transporte" no sólo pretende que los alumnos adquieran una serie de conocimientos sobre la materia sino que además tiene como objetivo principal que éstos obtengan ciertas habilidades que les sean de gran utilidad tanto en su carrera académica como en la profesional. Entre estas habilidades es importante señalar la comprensión lectora en inglés, búsqueda de fuentes de información, tratamiento de datos, elaboración de informes, exposición oral...

La nota final de la asignatura está compuesta en un 40% por la nota del examen y el resto corresponde a la evaluación continua, dentro de la cual un

40% pertenece al trabajo final que deberán exponer ante toda la clase y el último 20% se obtendría mediante lecturas de textos económicos asociados al transporte, prácticas en los ordenadores, asistencia a clases magistrales impartidas en el Máster de Comercio, Transporte y Comunicaciones Internacionales ofertado por la Universidad de Cantabria.

El examen final consta de dos o tres preguntas a desarrollar, estas preguntas guardan relación con alguno de los cuatros bloques teóricos que se imparten en la asignatura, estos bloques son los siguientes:

1. Principios de Economía de Transporte
2. El sistema de Transporte
3. Producción y Costes de Transporte
4. La Demanda de Transporte

En el primer tema es principalmente introductorio, en él se explica qué es la Economía del Transporte, la evolución y los principales cambios sufridos por esta industria en las últimas décadas, tanto de forma general como por modos de transporte, atendiendo a cuestiones económicas y tecnológicas. El grueso de este tema es la explicación en detalle de los elementos y principios básicos en la economía del transporte, que además permiten identificar sus principales rasgos diferenciadores frente a otros servicios u otro tipo de empresas de otros sectores productivos que los alumnos hayan podido estudiar en alguna de las asignaturas de carácter obligatorio de la licenciatura como es el caso de "Economía de la empresa". Entre estas características cabe destacar la utilización del tiempo como un input fundamental en la producción de los servicios de transporte, la no almacenabilidad e indivisibilidad del servicio, la importancia de la infraestructura...

Una vez que los alumnos se han familiarizado con las peculiaridades y similitudes que la industria del transporte presenta frente a otros sectores productivos de la economía, en el segundo bloque temático se estudia la estructura de mercado de los principales modos de transporte, separando por un lado quién posee la propiedad de la infraestructura y por el otro quién se encarga de la prestación del servicio de transporte. De esta forma, se estudian cuatro grandes modelos de estructura de mercado en la industria del transporte: monopolio público, monopolio privado regulado, libre competencia en los servicios y financiación privada de las infraestructuras. Una vez estudiado tanto el papel del sector público como el de la iniciativa privada en estos modelos, se estudia la estructura para cada uno de los principales modos de transporte (portuario, aeroportuario, transporte tanto de pasajeros como de mercancía por carretera y ferroviario) tanto a nivel nacional como europeo.

El tercer y cuarto bloque están fuertemente microfundamentados, por lo que los alumnos trabajarán con conceptos estudiados anteriormente pero específicamente aplicados al transporte. Este tema está dividido en dos secciones, la primera correspondiente a producción y la segunda relacionada con los costes del transporte. En la primera de ellas se define la función de producción y sus componentes tanto para una empresa que presta el servicio de transporte como para una empresa que construye o gestiona una

infraestructura, para posteriormente llevar a cabo un análisis formal de la función de producción tanto a largo plazo como a corto plazo, estudiándose, como se ha dicho anteriormente, conceptos ya conocidos por los estudiantes tales como la productividad marginal y media, la ley de rendimientos decrecientes, la relación marginal de sustitución entre factores productivos representada gráficamente mediante curvas isocuantas... La segunda parte de este tema está dedicada a los costes en transporte, de nuevo los estudiantes deberían estar familiarizados con gran parte de las nociones utilizadas en las explicaciones. Conceptos como función de costes, economías de escala, límites de capacidad, indivisibilidades, economías de red entre otros serán utilizados para ofrecer a los estudiantes una visión lo más clara posible de los costes que generan las actividades de transporte no sólo a los productores sino también a los usuarios y a la sociedad en su conjunto. Para enriquecer este tercer tema y debido a la fuerte implementación empírica de las funciones de producción y costes en la literatura económica sobre el sector transporte se analizan en clase dos artículos de investigación (Liu, 1995: 263-274 y Coto-Millán et al, 2002: 168-174) relacionados con los estos conceptos, en este caso aplicados al sector marítimo, lo que nos ha permitido además introducir algunas nociones de Economía Industrial y Econometría como son la eficiencia, las fronteras estocásticas y sus métodos de estimación, aunque de forma muy intuitiva, para que a los alumnos no les resultará demasiado denso o complicado.

La parte teórica y por tanto materia de examen finaliza con el estudio de la demanda en el transporte. Este tema se divide en cuatro secciones: en la primera, se define qué es la demanda de transporte y se analizan las principales características de la demanda de transporte; en segundo lugar estudiamos el precio generalizado y sus componentes, para en una tercera sección analizar las elasticidades de la demanda respecto a su propio precio, elasticidad precio cruzada, elasticidad renta y por último elasticidad respecto al tiempo. Finalmente se explica de forma detallada el modelo de cuatro etapas para la predicción de la demanda. A este último tema le hemos añadido un apéndice en el cual se detallan algunos de los principales modelos para obtener el valor subjetivo del tiempo, ya que es uno de los principales conceptos utilizado para calcular el precio generalizado que un usuario percibe para un determinado modo de transporte o trayecto. Por lo tanto, los alumnos al final del tema han de estar familiarizados con conceptos ya conocidos por ellos como son los de elasticidad, demanda y otros nuevos como el caso de preferencias reveladas y declaradas, modelos gravitacionales, precio generalizado...

La bibliografía utilizada para elaborar los apuntes de la parte teórica de la asignatura es la siguiente: Button, 1993; Jara-Díaz, 2007; McCarthy, 2001 y De Rus et al., 2003.

Es importante destacar, antes de comenzar con la parte dedicada a la evaluación continua, que toda la teoría está fuertemente respaldada con ejemplos obtenidos de la vida real de forma que los alumnos no sólo obtienen conocimientos teóricos sobre el transporte sino que además conocen el funcionamiento real de diferentes sectores y empresas de transporte, además

es habitual en la asignatura la lectura y posterior debate en clase sobre noticias de prensa asociadas con esta materia.

Como se ha mencionado anteriormente, un 60% de la nota final corresponde a la evaluación continua, la cual se divide en un trabajo final y las diferentes actividades realizadas en clase. Comenzaremos por el trabajo final, que es además es el grueso de este bloque, para continuar describiendo en detalle las diferentes actividades que completan el 100% de la nota.

En el momento de la presentación de la asignatura, es decir, el primer día de clase se les da un plazo a los alumnos de aproximadamente tres o cuatro semanas para que elijan un tema o un sector relacionado con el transporte sobre el que deberán presentar un informe al final del cuatrimestre. Pasadas estas primeras semanas deberán realizar una pequeña presentación donde expongan qué tema han elegido, qué información han encontrado hasta el momento, cuál es su hipótesis o pregunta de inicio y por último en qué metodología se apoyarán para dar respuesta a dicha pregunta. Esta sesión es muy útil tanto para los alumnos como para el profesor o profesores que posteriormente tutelarán dichos trabajos, por un lado al acabar la presentación los alumnos reciben las primeras pautas o sugerencias sobre cómo orientar sus trabajos y el profesor conoce directamente qué es lo que quieren hacer sus alumnos así como cuales pueden ser los puntos fuertes o débiles del futuro trabajo. Además es importante subrayar la reticencia que suele presentar los estudiantes a la hora de presentar o exponer un tema en público, por lo que llevar a cabo esta pequeña presentación cuya duración es entre 5-10 minutos de carácter más informal que la presentación final les ayuda a perder el miedo o aplacar los nervios.

Durante el resto del cuatrimestre los alumnos elaboran sus trabajos ya sea en solitario o en parejas, siempre con la posibilidad de tener las reuniones que fueran necesarias con los profesores de la asignatura con el fin de ayudarles, guiarles y aconsejarles.

Los trabajos se presentarán en las dos últimas sesiones de la asignatura, previa entrega del trabajo por escrito. En la evaluación del trabajo se tienen en cuenta diferentes aspectos que son los que configuran ese 40% de la nota final. Estos aspectos son los siguientes:

1. Formato, orden y presentación del informe.
2. Grado de inmersión en el sector de transporte o tema.
3. Esfuerzo en la búsqueda y tratamiento de la información estadística.
4. Utilización de las herramientas estadísticas y econométricas de las que disponen los estudiantes.
5. Presentación oral: claridad y elaboración de la presentación así como la seguridad a la hora de realizar la misma.

Para finalizar se detallarán las actividades cuya realización dan lugar a la obtención del último 20% de la nota. Estas actividades forman un grupo heterogéneo como se verá a continuación:

1. Prácticas en ordenadores: se realizan tres prácticas en los ordenadores al finalizar los dos últimos temas, es decir, una práctica corresponde al subtema de producción en el transporte, otra al de costes de transporte y la última al tema de demanda de transporte. Para realizar estas prácticas se utilizarán datos reales de diferentes modos o sectores de transporte y se realizarán estimaciones utilizando el software estadístico y econométrico Gretl, que es el utilizado en la asignatura de econometría. Durante estas prácticas además de ver la aplicación empírica de lo visto en las clases más teóricas, los estudiantes repasarán algunas nociones básicas que ya han visto en las asignaturas de Econometría y Estadística: estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios, contrastes de hipótesis, datos de panel...
2. Asistencia a las clases magistrales impartidas por expertos en el Máster de Comercio, Transporte y Comunicaciones Internacionales: a lo largo del curso asisten a dar clases al Máster de Comercio, Transporte y Comunicaciones Internacionales de la Universidad de Cantabria expertos en las diferentes materias ofrecidas por este posgrado, de forma que se los ofrece a los alumnos la posibilidad de asistir a dichas clases magistrales cuando éstas están relacionadas con la asignatura. Gracias a esta oportunidad nuestros alumnos han podido asistir por ejemplo a una clase de multiproducción impartida por Sergio Jara-Díaz, Catedrático de la Universidad de Chile o sobre el sector portuario español de la mano de José Llorca, presidente de Puertos del Estado.
3. Finalmente, la evaluación continua se completa con lecturas de textos económicos relacionados con el transporte. Los alumnos tras la lectura deberán responder a una serie de cuestiones sobre tales textos con el fin de evaluar el grado de comprensión de los mismos.

## 2. Resultados de la evaluación y conclusiones

En la tabla siguiente, Tabla 1 se puede observar la evolución de las notas de los alumnos de la asignatura de Economía de Transporte 4º de Licenciatura en Economía tras la inclusión en el curso académico 2009-2010 de esta forma de evaluación.

**Tabla 1.** Evolución de los Resultados

	Trabajo sobre 10. 60% de la Nota	Examen sobre 10. 40% de la Nota	Nota sobre 10
Curso 09-10 (9 alumnos)	6,67	7,08	6,83
Curso 10-11 (10 alumnos)	6,33	7,63	6,85
Curso 11-12 (10 alumnos)	6,5	6,35	6,89
Curso 12-13 (14 alumnos)	5,07	6,02	5,98

Fuente: Elaboración propia

Del Tabla 1 se pueden sacar una serie de conclusiones, la primera sería relativa a la nota final que han obtenido los estudiantes, como media ha sido cercana al notable en los 3 primeros cursos y de 5,98 en el curso 2012-2013. Este dato nos permite decir que para una correcta evaluación, así como para un correcto trabajo autónomo por parte de los alumnos, el número ideal de alumnos sería cercano a 10, se ha observado que con grupos más grandes aparece la figura del “Freerider” a la hora de elaborar el trabajo, lo que implica que la nota desciende. Esto se puede observar en la primera columna del tabla, en los tres primeros años la nota media de los trabajos se ha mantenido entorno al 6,5, si bien en el último curso la nota descendió a apenas un 5.

Cabe destacar que los trabajo que han obtenido mejores notas en los cursos 2009-10, 2010-2011 y 2012-2013 han sido galardonados con diferentes premios de investigación a nivel regional. Lo que ha permitido obtener a sus autores premios en metálico, así como en determinados casos comenzar su carrera investigadora.

### Referencias bibliográficas

Baños, J. E. y Pérez, J. (2005): “Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades”. *Educación Médica*, 8(4), 216-225.

Button, K. J. (1993): *Transport Economics*, Edward Elgar Publishing Limited, London.

Coto-Millán, P., Baños-Pino, J. y Rodríguez-Álvarez, A. (2000): “Economic efficiency in Spanish ports: Some empirical evidence”, *Maritime Policy and Management*, 27(2), 169-174.

De Rus, G., Campo, J. y Nombela, G. (2003): *Economía del Transporte*, Antoni Bosch, Barcelona.

Jara-Díaz, S. (2007): *Transport Economic Theory*, Emerald Group Publishing Limited, UK.

Liu, Z. (1995): “The comparative performance of public and private enterprise: The case of British ports”, *Journal of Transport Economics and Policy*, 29(3), 263-274.

McCarthy, P. S. (2001): *Transportation Economics. Theory and Practice: A Case Study Approach*, Blackwell Publishers Inc., Massachusetts.



**La formación transversal en el espacio europeo de educación superior:  
experiencias de innovación docente en el ámbito universitario**

**Lifelong Learning in the European Space for Higher Education: innovation  
teaching in the university**

Noelia González Prieto  
Departamento de Economía, Universidad de Cantabria  
noelia.gonzalez@unican.es

Marta Pascual Sáez  
Departamento de Economía, Universidad de Cantabria  
marta.pascual@unican.es

**Resumen**

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado nuevos objetivos formativos en las diferentes titulaciones. Así, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece no sólo la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales sino que también presta especial atención a las competencias trasversales como objetivo formativo de todas las titulaciones. En este sentido, las propuestas y ofertas formativas han sido numerosas promoviendo el desarrollo de competencias generales, que trascienden a la correspondiente titulación, y aplicables a distintos ámbitos del saber. En este trabajo se realiza en primer lugar un estudio comparado de la formación transversal que se ofrece en distintas universidades españolas. Asimismo, se presenta un caso concreto de una asignatura ya implementada en la Universidad de Cantabria cuyos objetivos son fundamentalmente conocer el modelo social de discapacidad en el sistema universal de derechos humanos así como sus implicaciones en el estado de bienestar, promover la igualdad y luchar contra la discriminación por razón de discapacidad y género, y promover la concienciación y responsabilidad de los alumnos en el tema de la discapacidad. En este sentido, el Plan de Desarrollo de Habilidades, Valores y Competencias Transversales de la Universidad de Cantabria propone una formación complementaria para los futuros graduados que sin duda constituye una seña de identidad y calidad de la misma. Asimismo, se plantea trabajar dos competencias indisolublemente unidas: competencia ética (fortaleciendo la jerarquía de valores) y la competencia en conocimientos (basada en técnicas instrumentales analíticas aplicadas a la igualdad de oportunidades y la discapacidad). El enfoque multidisciplinar de esta formación permite que vaya dirigido a cualquiera de los estudios de grado impartidos en la Universidad.

**Palabras clave:** Innovación docente, Formación transversal

**Keywords:** Lifelong learning, Cross training.

**JEL Classification:** A2, I29

## Introducción

En los últimos años, el sistema universitario español ha experimentado profundos cambios intrínsecamente unidos tanto a la Declaración de La Sorbona de 1998 como a la Declaración de Bolonia de 1999. En 1998, con el compromiso de los ministros de Educación<sup>1</sup> de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania se establecieron las bases para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo y la promoción de un marco común de referencia dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo con el objetivo de consolidar la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada. Posteriormente, en 1999, los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia no sólo reafirmaron su adhesión a los principios generales de la Declaración de la Sorbona sino que manifestaron su compromiso en favor de la coordinación de las políticas educativas. En particular, se tomaron las siguientes iniciativas: Adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, basado en dos ciclos principales y en un sistema de créditos que facilite la movilidad entre los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; promocionar la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad y dotar de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en lo referente a la elaboración de programas de estudios, cooperación interinstitucional y programas de movilidad.

Transcurridos dos años desde la declaración de Bolonia, se profundizó, con la Declaración de Praga de 2001, en todos los aspectos comentados anteriormente y se manifestó la necesidad de potenciar el aprendizaje de toda la vida como elemento esencial del Área de Educación Superior Europea para hacer frente a los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías así como mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En España, la integración del sistema universitario en el espacio europeo de enseñanza superior se formalizó a partir del año 2001. Así, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en sus artículos 87 y 88, encomienda al Gobierno, en el ámbito de sus competencias, la adopción de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior. Posteriormente, en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título y en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Sin embargo, es en el año 2005 (Real Decreto 55/2005 y 56/2005 de 21 de enero) cuando se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y de Posgrado. Sin embargo ambos decretos fueron

<sup>1</sup> Los ministros firmantes fueron: Claude Allègre (Ministro de Investigación Educativa Nacional y Tecnología, Francia); Tessa Blackstone (Ministro de Educación Superior, Reino Unido); Luigi Berlinguer (Ministro de Educación Pública, Universidad e Investigación, Italia); Jürgen Rüttgers (Ministro de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnología, Alemania).

derogados en 2007 (sin perjuicio del periodo transitorio hasta el 2015) con la publicación del Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Es en este decreto en el que se estipula no sólo la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales sino que también presta especial atención a las competencias transversales como objetivo formativo de todas las titulaciones. Así, en el artículo 12.5 del citado decreto se establece:

*“El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II de este real decreto para la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal.”*

Por otra parte, en el artículo 13 referente al reconocimiento de créditos de las enseñanzas de Grado se hace referencia de nuevo a la formación transversal:

*“Además de lo establecido en el artículo 6 de este real decreto, la transferencia y reconocimiento de créditos en las enseñanzas de grado deberán respetar las siguientes reglas básicas:*

*a) Siempre que el título al que se pretende acceder pertenezca a la misma rama de conocimiento, serán objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a materias de formación básica de dicha rama.*

*b) Serán también objeto de reconocimiento los créditos obtenidos en aquellas otras materias de formación básica pertenecientes a la rama de conocimiento del título al que se pretende acceder.*

*c) El resto de los créditos podrán ser reconocidos por la Universidad teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal.”*

En este sentido, las propuestas y ofertas formativas de las universidades españolas han sido numerosas promoviendo el desarrollo de competencias generales, que trascienden a la correspondiente titulación, y aplicables a distintos ámbitos del saber. En este trabajo se realiza en primer lugar un estudio comparado de la formación transversal que se ofrece en distintas universidades españolas. Asimismo, se presenta un caso concreto de una asignatura ya implementada en la Universidad de Cantabria cuyos objetivos son fundamentalmente conocer el modelo social de discapacidad en el sistema universal de derechos humanos así como sus implicaciones en el estado de bienestar, promover la igualdad y luchar contra la discriminación por razón de

discapacidad y género, y promover la concienciación y responsabilidad de los alumnos en el tema de la discapacidad. En este sentido, el Plan de Desarrollo de Habilidades, Valores y Competencias Transversales de la Universidad de Cantabria propone una formación complementaria para los futuros graduados que sin duda constituye una seña de identidad y calidad de la misma. Asimismo, se plantea trabajar dos competencias indisolublemente unidas: competencia ética (fortaleciendo la jerarquía de valores) y la competencia en conocimientos (basada en técnicas instrumentales analíticas aplicadas a la igualdad de oportunidades y la discapacidad). El enfoque multidisciplinar de esta formación permite que vaya dirigido a cualquiera de los estudios de grado impartidos en la Universidad.

### **1. La formación transversal en el Espacio Europeo: consideraciones generales**

La adaptación del sistema universitario español a las directrices de Bolonia no ha sido fácil. Así, por lo que respecta a la formación transversal existe por una parte una falta de información clara así como falta de homogeneidad en los diferentes planes de estudios. La oferta existente dentro de las universidades españolas es amplia y variada, desde el punto de vista de los posibles métodos que utiliza cada universidad para que sus alumnos alcancen la formación en competencias transversales necesaria.

Así por ejemplo, los alumnos de la Universidad de Alcalá de Henares pueden escoger entre más de setenta asignaturas que refuerzan las competencias transversales básicas que los alumnos deben alcanzar al graduarse. Estas se dividen en tres bloques: cognitivas, procedimentales y, por último, sociales y actitudinales.

Por otro lado, la Universidad Carlos III de Madrid tiene como objetivo que todos sus alumnos consigan una formación general en diferentes habilidades. Por este motivo, los estudiantes, independientemente de cuál sea el grado que estudian, se deben matricular en las siguientes asignaturas: Habilidades para la comunicación, técnicas de búsqueda de la información, habilidades para entender un mundo complejo: Cursos de Humanidades y habilidades en inglés.

Otro ejemplo de abordaje es la Universidad de Extremadura, que está llevando a cabo un plan de competencias transversales especialmente dirigido a alumnos de primer curso de grado. Dentro de este proyecto se engloban asignaturas como Aprender a aprender a partir de textos académicos complejos; Trabajo en equipo; Transmitir y defender ideas en público; Google Apps para la Educación Superior y Aula virtual: tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, en la Universidad de Cantabria existen más de cien asignaturas ofertadas de carácter transversal. Dentro de esta oferta, existen asignaturas tanto presenciales como virtuales y semipresenciales. Los alumnos tienen que cursar las asignaturas de su elección hasta completar un total de seis créditos ECTS. Además, obligatoriamente, el alumno antes de su graduación tiene que acreditar un nivel mínimo de lengua inglesa, con el fin de que los graduados

por esta universidad tengan la capacitación lingüística necesaria para poder desenvolverse en el mundo actual altamente globalizado.

## 2. La formación en valores, competencias y destrezas personales: un caso práctico

La Universidad de Cantabria ha diseñado la oferta de Grados en los que las competencias transversales están presentes en los correspondientes planes de estudios. En particular se han establecido dos programas estratégicos: El “Programa de Formación en Valores, Competencias y Destrezas Personales” y el “Plan de Capacitación Lingüística en Inglés”. El primero de los programas se divide en el “Subprograma de formación en valores y derechos” y en el “Subprograma de Desarrollo de Habilidades de Comunicación e Información y Competencias Personales”.

Dentro del “Subprograma de formación en valores y derechos” se encuadra la asignatura presentada en este trabajo cuyo título es: “Discapacidad, Accesibilidad e Igualdad de Género”. Este subprograma, y tal y como se presenta en los planes de estudios: *“Te ofrece la oportunidad de recibir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, interculturalidad, los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos, desarrollo global sostenible, o el fomento entre el alumnado de la Universidad de Cantabria de los principios de la solidaridad y los valores de cooperación”*.

La asignatura que se describe a continuación constituye un ejemplo de formación complementaria para el alumno universitario en el ámbito de la formación en valores y derechos. La asignatura es de carácter presencial y no se exige un perfil específico para cursarla. Dado su carácter multidisciplinar, va dirigida a estudiantes de cualquiera de los grados impartidos por la Universidad de Cantabria. En este sentido, los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Conocer el modelo social de discapacidad en el sistema universal de derechos humanos así como sus implicaciones en el estado de bienestar.
- Promover la igualdad y luchar contra la discriminación por razón de discapacidad y género.
- Promover la concienciación y responsabilidad de los alumnos en el tema de la discapacidad.

Asimismo, se trabajan las siguientes competencias genéricas y específicas de carácter genérico:

- **Compromiso ético en la vida y en el trabajo.** Competencia que hace alusión a la búsqueda del bien moral de uno mismo y/o de la comunidad.
- **Capacidad para trabajar en equipo.** El alumno deberá saber integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas prestando especial atención a la diversidad y mucho más

allá de los logros de carácter individual, pensando de forma global por el bien de la organización a la que pertenece.

- **Trabajo en un contexto internacional.** Esta competencia consiste en saber comprender y adaptarse a la cultura social y empresarial de diversos países, de gran interés para toda empresa u organización con proyección internacional.

Siendo las competencias específicas las siguientes:

- **Competencia ética.** Esta competencia se trabajará en dos niveles. A nivel personal se fortalecerá la jerarquía de valores y a nivel profesional se trabajara el código deontológico.
- **Competencia en conocimientos.** Manejo de técnicas instrumentales analíticas aplicadas a la igualdad de oportunidades y la discapacidad.

El análisis y estudio de las características e implicaciones de los factores sociodemográficos que afectan a la participación en el mercado de trabajo de las personas con algún tipo de discapacidad exige un enfoque que combine aproximaciones metodológicas cuantitativas con los fundamentos teóricos de la economía de la salud y discapacidad en el marco de los modernos estados de bienestar. A lo largo del curso se trabajan los siguientes aspectos:

- Necesidades derivadas de las deficiencias o limitaciones para la vida diaria.
- El mercado de trabajo para las personas con alguna discapacidad.
- Discapacidad desde la perspectiva de género: ¿podemos hablar de discriminación?
- Familia y discapacidad.
- Planes estratégicos de actuación en la Unión Europea.
- Prácticas en el aula de informática: Principales estadísticas relacionadas con la discapacidad y manipulación de la información.

La evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso se realiza teniendo en cuenta el carácter transversal de la asignatura y la configuración de la misma. Por ello, se ha establecido un sistema de evaluación continua para que los estudiantes asistan con regularidad y participen activamente en las clases de la asignatura. Al menos deberán asistir al 70% de las horas presenciales. La calificación final será la suma de la puntuación obtenida en:

- La participación en clase y la resolución de cuestiones y ejercicios prácticos propuestos en las mismas (40% de la nota final).
- La realización de un trabajo sobre uno de los temas desarrollados en la asignatura (60% de la nota final). Dicho trabajo se realiza por grupos y la asignación de los temas se cubre mediante riguroso orden de petición por cada grupo al profesor responsable.

No obstante, para aquellos estudiantes que no participen en el sistema de evaluación continua la calificación final será la obtenida en el examen de la asignatura (100% de la nota final).

Finalmente, a los alumnos se les ofrece una amplia bibliografía (y que se incluye al final del trabajo) relacionada con todos los aspectos fundamentales de la asignatura.

### 3. Conclusiones y reflexiones finales

La formación de los alumnos universitarios en valores y derechos sigue siendo un aspecto fundamental y complementario a la formación específica que reciben en las correspondientes titulaciones una vez que el Proceso de Bolonia está cercano a su culminación. En este trabajo se ha presentado una asignatura de carácter transversal en la Universidad de Cantabria dentro del “Programa de Formación en Valores, Competencias y Destrezas Personales”. Su carácter aplicado y multidisciplinar permite completar la formación de los estudiantes. Desde su impartición, hace cuatro cursos, los alumnos han mostrado un gran interés por la misma y han tenido una participación muy activa suscitando el interés por la misma. Aunque la normativa a nivel central no especifica ni detalla cuáles son las asignaturas de carácter transversal que deben recibir los alumnos universitarios, sí que define el marco general de actuación. En el marco universitario podemos trabajar abriendo debates y reflexiones que contribuyan a participar activamente en nuestra sociedad desde el conocimiento y la solidaridad.

### Referencias bibliográficas

- Baldwin, M., Zeager, L. A., Flacco, P. R. (1993): “Gender differences in wage losses from impairments. Estimates from the survey of income and program participation”, *The Journal of Human Resources*, XXIX (3), 866-87.
- Consejo Económico y Social (2003): “Informe 4/2003 sobre la situación de las personas con discapacidad en España”, CES, Madrid.
- García-Serrano, C., Malo, M.A. (2002): “Discapacidad y mercado de trabajo en la Unión Europea”, *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 12(2), 237-255.
- Grammenos, S. (2003): “Illness, disability and social inclusion” (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions).
- Haveman, R., Wolfe, B. (2000): “The economics of disability and disability policy”, Culyer, A. y Newhouse, J. (ed.) *Handbook of Health Economics*, volume 1, part 2, chapter 18, pp. 995-1051, (Amsterdam, North-Holland).
- Instituto Nacional de Estadística (1999): Encuesta sobre Deficiencias, Discapacidades y Estado de Salud (EDDES). INE, Madrid.
- Jenkins, S.P., Rigg, J.A. (2004): “Disability and disadvantages: selection, onset and duration effects”, *Journal of Social Policy*, 33 (03), 479-501.

Pagán, R., Marchante, A.J. (2004): “Análisis de las diferencias salariales por discapacidad en España: el caso de los varones”, *Hacienda Pública Española*, 171(4), 75-100.

Pascual, M., Cantarero, D. (2007): “Socio-demographic determinants of disabled people: an empirical approach based on the European Community Household Panel”, *The Journal of Socio-Economics*, 36, 275-287.

Ruiz Cantero, M.T. (2000): “Mejorar las oportunidades para las personas con discapacidad” (Informe SESPAS, pp. 69-80, Granada).



**Advancing social responsibility and innovation in a Spanish public university: The case of the Inditex Chair of Social Responsibility at the University of A Coruña.**

Ana Felgueiras  
PhD Student, University of A Coruña  
Technical Secretary and Researcher, Inditex Chair of Social Responsibility  
at the University of A Coruña

Marta Rey-Garcia  
Associate Professor, University of A Coruña,  
Director, Inditex Chair of Social Responsibility at the University of A Coruña

**Abstract**

This paper contextualizes the relevance of Social Responsibility (SR) and of collaboration between the business sector and universities for quality and innovation in higher education under the light of the Triple Helix Model. Taking the Inditex-UDC Chair of Social Responsibility at the University of a Coruña (UDC) as a case study, it proposes a methodology for designing, implementing and evaluating a corporate-sponsored Chair in a Spanish public university, with an international dimension and in the context of the European Higher Education Area (EHEA). Surveys with qualitative and quantitative indicators have been used to evaluate both the quality of teaching innovation of the Chair's postgraduate program and the degree of satisfaction of the students. The experience suggests that the model of corporate chair proposed is able to foster an effective dialogue between universities and their stakeholders, and hence, contribute to social innovation.

**Keywords:** social responsibility, CSR, innovation, triple helix, corporate-sponsored chair

**JEL codes:** M14 I23

## Introduction

We currently live in a global economy and in a knowledge society based on processing, interpreting and applying information, where the market economy and the Information and Communication Technologies (ICTs) generate compelling social challenges, which call for innovative solutions and new forms of relationships. In the context of the generalized economic crisis of the last few years, social innovation becomes “even more important to foster sustainable growth, secure jobs and boost competitiveness” (Barroso, 2009).

While innovation generally refers to the capacity to generate and implement novel ideas that create value, the epithet social brings up the type of value that is created, which is concerned with addressing societal problems and improving quality of life and well-being. Thus social innovation is as “a more effective and efficient mix of the existing elements in the economy for tackling a social problem, which needs the capacity of all those involved, and the development of supports, in order to create sustainable value for the whole society” (Vernis, 2009: 24), rather than private individuals alone (Phills et al., 2008:34).

Both practice and theory on corporate social responsibility (CSR) have evolved considerably since the concept emerged (Carroll, 2008, Freeman, 1984, Sturdivant, 1977). Most recent trends in the approach to CSR integrate Porter and Kramer’s concept of shared value, focusing on “identifying and expanding the connections between societal and economic progress” (2011:6). It is increasingly seen as part of the process of creating value, i.e., as being intrinsic to the business functions, and applicable to the operations of the organizations as much as to its external activity (AECA, 2004). The basic underlying idea is that business and society are interwoven rather than distinct entities (Wood, 1991). In this paper, we adapt the general definition of CSR, understood as the way by which all types of organizations integrate social and environmental concerns in the operations and in the interaction with the stakeholders on a voluntary basis (EC, 2001:6), refer to it as Social Responsibility (SR) and apply it to public universities.

An increasing number of Spanish universities have been concerned with incorporating ethical and strategic aspects to the way they direct their activity towards fulfilling its current mission of social innovation. In this paper, we analyze the case of a specific example of a public-private partnership for SR and social innovation: the Inditex Chair of Social Responsibility at the University of A Coruña (UDC). It is a corporate-sponsored chair created in 2011, which materializes the collaboration between Inditex SA – the leading global textile retailer – and the UDC, both based in Galicia, northwest of Spain, in order to promote a model of SR at the UDC.

### **1. On the significance of university social responsibility and university-business partnerships to foster social innovation**

The place of universities is paramount in contemporary global societies and economy where knowledge is rapidly becoming the major source of both individual success and broad economic growth. A timely adaptation to

contemporary societal characteristics and complex needs challenges the structure of universities in terms of governance, educational offer, teaching methodology and relationships with other social and economic actors.

Socioeconomic stakeholders have remarked the importance of steering universities to better address society's needs and expectations (EC, 2001a, 2001b; EMRHE, 2009), bringing up the need to reflect on their contemporary role and on how to play that role effectively. Universities' traditionally exist to provide high-skilled professionals and research aligned with perceived economic needs and the existing conditions of production and management. In times of societal transformation, they also play an important role in building new civil society's institutions, in facilitating new social and cultural values, and in training and socializing of new social elites (Castells, 2001). Besides pursuing quality in teaching, research and dissemination of culture and knowledge, universities should contribute to sustainable development and social improvement, within an interdisciplinary and intercultural framework that fosters critical thinking and active participation in society (UNESCO, 2009). Universities are decisive in fostering social responsibility in citizens, namely by raising awareness and improving knowledge about SR among future and current professionals (EC, 2002). Within this context, university's SR consists in the voluntary integration of good governance, social and environmental commitments in the implementation of their functions of teaching, research and transfer of knowledge. In order to be true SR, these commitments must be communicated to stakeholders and be developed with the same eagerness for quality and excellence as the other university functions (Abril Abadin, 2011).

The modernization of the Spanish higher education system will depend on its capacity to overcome important structural problems related to public universities governance and management, human resources, funding, regulation, the Bologna process implementation, universalization, feminization and specialization (De Miguel, 2010). The convergence of higher education systems derived of the Bologna Process and the progressive implementation of the EHEA urge universities to look strategically at their role as producers and sources of knowledge and as a link between society and businesses (EC, 2003). This requires new ways of attending societal needs for knowledge, research and learning, as much as new forms of managing relationships in an increasingly internationalized, network-driven and competitive context. On the one hand, multidisciplinary knowledge and lifelong learning acquire greater importance as a way to respond to the demands of the labor market. On the other, a larger number of players (public and private) become involved in the production, transfer and application of knowledge, challenging their traditional roles and relationships (Rey Garcia, et al., 2012).

The Triple Helix model (Etzkowitz and Leydesdorff, 1997) has been influential in understanding the contributions of multiple actors to innovation. Innovation, especially that based on knowledge, should result of the multiple and reciprocal interactions established between three spheres that used to work separately and with clearly differentiated roles: the industry (the locus of production), universities (the source of knowledge) and government (providing contractual stability) (Etzkowitz, 2003; Jacob, 2006). By moving towards a dynamic

collaborative relationship, each sphere potentiates the action of the other two. With each actor being increasingly able to assume the traditional role of the other, a permanent evaluation of possibilities, knowledge and needs is induced, which ultimately will lead to innovation. Thus, social innovation appears at the intersection of academia, business and government and results of the collaboration of the three, for example through new architectures, such as open innovation, defined as innovating in partnership with those outside the organization by sharing risks and rewards (Chesbrough, 2003).

Examples abound of companies that carry on what can be considered traditional academic tasks by sharing knowledge among each other or providing training to their employees; also of universities that take on entrepreneurial tasks such as creating new companies or developing marketing knowledge and communication strategies. Universities must adapt to this new and inevitable reality and integrate new models of relationship with business. The integration of SR values and principles resulting of the effective dialogue with relevant stakeholders can generate a positive environment for the fulfillment of universities' main responsibility of leading the production of knowledge and of capabilities that allow for innovative answers to the complex needs of contemporary societies.

## **2. Methodology for the design and develop of the Inditex-UDC Chair of Social Responsibility**

### ***2.1 Institutional framework***

On March 10, 2010, the Chairman and CEO of the Inditex Group and the Rector of the UDC signed a collaboration agreement between both organizations with the objective to promote a model of SR at the UDC. UDC's Vice-rectors for Communication and for University-Business Relations as well as the President of the Social Council of the UDC were also directly involved. Both organizations agreed that a corporate-sponsored chair on SR should be the most appropriate vehicle to develop joint actions to improve SR and to foster lifelong learning, applied research and knowledge dissemination on SR. The Social Council, as the body responsible for the participation of society in the university coordinates the agreement. The Academic Direction falls under the responsibility of a UDC's professor.

### ***2.2 Chair goals***

The Chair aims to provide (lifelong) training on SR to both working professionals and recent graduates; to contribute to the dissemination of information about and knowledge on SR; and to promote the transfer of knowledge created in the field of SR to the local community and society in general.

### ***2.3 Chair design criteria***

With these goals in mind, four criteria have guided the design of the Chair: establishment of networks; internationalization of the UDC; knowledge dissemination on SR; and the exploitation of ICTs and web 2.0 tools.

### **2.4 Postgraduate program teaching innovation criteria**

Five criteria have been established for the innovative character of the teaching in the postgraduate program: diversity, multi-disciplinarity/multi-background, learning by doing, changing by doing and peer learning.

1. Diversity, takes into consideration the profile of the students taking part in the program in terms of gender and age, and academic and professional paths.
2. Multi-disciplinary/Multi-background, refers to the varied composition of the faculty with regard to their disciplinary background and to their professional path in the public, the business and the nonprofit sectors.
3. Learning by Doing, refers to the teaching methods for active learning that allow students to become active participants in the learning process by listening, observing, reading, writing, discussing, communicating and being engaged in solving problems.
4. Changing by Doing, refers to the contribution of the program to social innovation.
5. Peer Learning, refers to establishment of student-student interactions and team building spirit.

### **2.5 Postgraduate program evaluation**

The postgraduate program is evaluated by surveying the degree of satisfaction of the students with both academic and technical aspects of the program, with the goal of achieving continuous improvement.

## **3. The postgraduate program: Evaluation and results**

The Chair pursues the establishment of networks with other corporate-sponsored chairs, nonprofit organizations and other private and public organizations, in order to create enriching synergies. The international network of Inditex chairs facilitates the internationalization of the UDC. The Open Code Lectures Series dedicated to SR and its different dimensions enacts the dissemination of knowledge on SR. Furthermore the Chair uses new online communication tools (Moodle platform, institutional website, social networks - LinkedIn and Facebook groups -, and university online TV) combined with traditional offline ones (press conferences, press releases, video), in support of its training, dissemination and transfer dimensions and goals.

The Chair's training offering is structured around a postgraduate program on SR. In the first edition, which took place between February and June 2012, 40 students, with especially diverse profiles have been selected from 88 applications received. From the 40 students admitted, there are 18 men and 22 women with ages ranging from 22 to 52 years old. 45% of the admitted students are working professionals and 55% are graduates, which were not working at the moment of admittance. The disciplinary background of the students includes economics and business (23%); political science (18%); engineering (8%); communication, journalism and audiovisuals (8%); human resources and labor relations (8%); other degrees (30%).

Faculty is highly varied. It includes university professors and professionals with both national and international experience in areas as diverse as retail industry, services, technology, finances, nonprofit organizations, infrastructures, biomedical, culture, etc. Approximately 25% are professors at the UDC; 25% are professors in other public or private universities; 50% are professionals from the public, the business and the nonprofit sectors. 53,5% have a Ph.D.

The teaching methods of the postgraduate program include case method, hands on approach and site visits, which foster discussion and group-work. The case method in particular, by creating situations similar to those that students face or will face in their professional lives, develop their abilities to analyze facts, think critically, work in teams, communicate, take decisions, and self-evaluate (Rey-Garcia, 2010). The postgraduate program design and the methodologies used promote team spirit, and the exchange of experiences and of knowledge between students thus facilitating peer learning.

Students, who represent university's stakeholders, have the opportunity to apply the knowledge gained to a real situation. They have developed, in teams, a practical project consisting in the elaboration of proposals for the improvement of SR at public and private universities. The projects correspond with the core contents of the program: legal and regulatory framework of SR; societal governance and good governance of organizations; financing and sustainability; entrepreneurship and employability; R&D and innovation; evaluation for continuous improvement; transparency and accountability; and environmental issues. Students have presented their respective projects to an academic committee composed by the President of the Social Council, the Vice-Rector of the Ferrol Campus and Social Responsibility, and the Director of the Chair, who have highly assessed the projects in terms of both rigor and purposefulness.

Two surveys have been conducted to evaluate the postgraduate program. The first was elaborated to assess the students' satisfaction with academic dimensions such as the knowledge of the teaching body, the methodologies used, the support materials facilitated, the knowledge gained, etc., for each session. It took place in three intermediate rounds. The second survey, that took place at the end of the program, has evaluated the overall satisfaction of the students. It includes additional technical aspects such as schedule, price, evaluation system, mentorships, etc. Both surveys have used five-point scales where 1 is 'Deficient', 2 is 'Sufficient', 3 is 'Good', 4 is 'Very Good' and 5 is 'Excellent'. The overall results of the first survey referring to the academic dimensions of the postgraduate program was 4,1 ('Very Good' to 'Excellent'). The result of the final survey evaluating the students' satisfaction with both academic and technical aspects of the program was 4,2 ('Very Good' to 'Excellent'). These results show not only the overall satisfaction of the students but also the effort of the organizers to integrate students' expectations and to gradually introduce relevant improvements and/or corrections. Furthermore, the high return rates (75% for the first survey and 84% for the second survey) reveal a high commitment of the students to the program.

#### 4. Conclusions

The analysis of the results of this case study point out that the Inditex-UDC Chair of Social Responsibility constitutes an example of how a collaborative relationship between universities and businesses can foster innovation at a public university, at least across five different levels:

1. *Academic contents*: the introduction of the learning on SR-related contents through a specific postgraduate program at the university.
2. *Re-addressing SR*: focusing on a strong multidisciplinary approach to the thematic and on its application within different types of organizations from the business, the public and the nonprofit sectors.
3. *Method of delivery*: making use of innovative ways of conveying the educational process through participatory and interactive learning methods supported by ICTs.
4. *Profile of learners*: by selecting an optimum mix of both student and faculty profiles in terms of age, academic background and professional experiences.
5. *Building new partnerships*: by reshaping university-business relationship for the purpose of promoting and disseminating knowledge about SR and of advancing SR and innovation at the university.

In addition, university-business collaboration can generate direct employment opportunities be it because companies become interested in the students' body as a pool for recruitment, or because job positions are created in order to carry out specific activities that result from the collaboration between the two actors.

The high number of applications received at the postgraduate program, the diversity of the students attracted, the multidisciplinary/multi-background profile of the faculty, and the results of the evaluation surveys confirm the innovative character of the postgraduate program and its adequacy to societal demands.

SR is becoming a relevant issue, and it is able to foster an effective dialogue between universities and their stakeholders, and hence, social innovation. Results of the first edition suggest that the methodology used for the design, implementation and evaluation of different dimensions of the postgraduate program is susceptible of being applicable to other corporate-sponsored chairs on SR at public universities around Europe and in the context of the EHEA.

#### Bibliographical references

- Abril Abadin, Antonio (2010): Prologue, In Marta De la Cuesta, et al. (coords), *Responsabilidad Social Universitaria*, Netbiblo S.L., A Coruña.
- Barroso, J. M. D. (2009): Workshop on "Europe and social innovation", 19-20 January, Bureau of European Policy Advisors, Brussels.

- Carroll, A. B. (2008): A History of Corporate Social Responsibility: Concepts and Practices. In A. Crane, et al. (Ed.), *The Oxford handbook of corporate social responsibility*, Oxford/New York: University Press. 19-46.
- Castells, M. (2001): Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. e. a. Muller (Ed.), *Challenges of globalisation. South African debates with Manuel Castell*, Cape Town Maskew Miller Longman, Cape Town. 206-223.
- Chesbrough, H.W. (2003): *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, MA: Harvard Business School Publishing, Cambridge.
- De Miguel, J. M. (2010): "Higher Education and Scientific Innovation: the priorities for the future". In Gabriel Castro and Jesus M. De Miguel, Eds. *Spain in America. The first decade of Prince of Asturias Chair at Georgetown University*, Fundacion Endesa, Madrid.
- EC (2001a): Green Paper "Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility", Commission of the European Communities [COM (2001) 366].
- EC (2001b): Communication "Making a European area of lifelong learning a reality", Commission of the European Communities, [COM (2001) 678].
- EC (2002): Communication "Corporate Social Responsibility: A business contribution to Sustainable Development", Commission of the European Communities, [COM (2002) 347 final].
- EC (2003): Communication "The role of the universities in the Europe of knowledge", Commission of the European Communities, [COM (2003) 58 final].
- EMRHE. (2009): Communiqué of the Conference "The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade", European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Etzkowitz, H. (2003): "Innovation in innovation: the triple helix of university-industry-government relations", *Social Science Information*, 42 (3), 293-337.
- Etzkowitz, Henry, and Loet Leydesdorff (eds.) (1997): *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Cassell, London.
- Freeman, R. E. (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman Publishing, Inc., Marshfield, MA.



- Jacob, M. (2006): "Utilization of social science knowledge in science policy: systems of innovation, triple helix and vinnova", *Social Science Information*, 45 (3), 431-462.
- Phills, J. A. J., Deiglmeier, K., & Miller, D. T. (2008): "Rediscovering Social Innovation", *Santford Social Innovation Review*, 6(4), 34-43.
- Porter, Michael E. and Kramer, Mark R. (2011): "Creating Shared value. How to reinvent capitalism – and unleash a wave of innovation and growth", *Harvard Business Review*, January-February, 62-77.
- Rey Garcia, M. (2010): Proyecto Docente e Investigador de Contratado Doctor de Universidad. Universidad de A Coruña.
- Rey Garcia, M., Felgueiras, A., & Sposito-Prado, J. (2012): Promoting university social responsibility and innovation from a corporate-sponsored chair: The case of the Inditex Chair on Social Responsibility at the University of A Coruña, Spain. In A. E. d. P. Conductual (Ed.), *FECIES 2012*. Santiago de Compostela: IX Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES).
- Rodriguez Fernandez, J. M. (2010): "Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales". In Marta De la Cuesta, et al. (coords.), *Responsabilidad Social Universitaria*, Netbiblo S.L., A Coruña. 3-24.
- Sturdivant, F. (1977): *Business and Society*, R.D. Irwin Inc., Homewood.
- UNESCO (2004): Education Position Paper "Higher education in a globalized society". United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vernis, Alfred (2009): "Innovación social local a través del mercado en las organizaciones de la sociedad civil en Iberoamérica". *Revista Española del Tercer Sector*, 13, sep.-dic.
- Wood, Donna J. (1991): "Corporate social performance revisited", *Academy of Management Review*, 16, 691-718.

## **Economía y Administración de Empresas para ingenieros**

### **Economics and Business Administration for engineers**

Ainoa Quiñones Montellano

Dpto. de Administración de Empresas. Universidad de Cantabria  
ainoa.quinones@unican.es

Saúl Torres Ortega

Dpto. de Administración de Empresas. Universidad de Cantabria  
saul.torres@unican.es

Rubén Diego Carrera

Dpto. de Administración de Empresas. Universidad de Cantabria  
diegor@unican.es

#### **Resumen**

La actividad profesional del ingeniero está vinculada a actividades económicas, ya que dirige equipos e incluso empresas. Para ello se tienen que capacitar en una serie de conocimientos y competencias que le permitan analizar el entorno macroeconómico y microeconómico que afecta a la empresa, así como ser capaces de dirigir y gestionar la misma, para lo que se requiere un conocimiento de las principales áreas funcionales existentes en la empresa, su estructura organizativa, sus mecanismos de coordinación y control y el entorno económico en que la empresa desarrolla su actividad.

Los resultados del aprendizaje en esta materia, por lo tanto, le permitirán, por una parte conocer los diferentes entornos de la empresa; y por otra, aprender a entender cómo se toman decisiones de gestión y organización de la producción.

**Palabras clave:** economía, empresa, entorno de la empresa, gestión y organización

**Key words:** economics, business, business environment, management and organization

**Códigos JEL:** D4, E2, L1

## Introducción

Desde que se constituyó el Espacio Europeo de Educación Superior ha habido muchos cambios en la forma de enseñar de las universidades españolas. Se han introducido las competencias y los créditos ECTS que suponen un cambio en la estructura de las clases, suponiendo un mayor esfuerzo tanto para el profesor, como para el alumno.

Para la elaboración de las guías docentes de las asignaturas, se han establecido diferentes competencias específicas y genéricas que deben ser trabajadas en clase durante el desarrollo de las asignaturas. En concreto, en la asignatura Economía y Administración de Empresas para ingenieros las más importantes son la capacidad de análisis y síntesis y resolución de problemas, que gracias a este proyecto han sido adquiridas y desarrolladas por los alumnos. Así, se pretende la mejora en la docencia de esta materia con materiales dinámicos y sencillos para la mejor comprensión de los alumnos. Esta asignatura se encuentra de forma obligatoria en todos los grados de ingeniería en la Universidad de Cantabria: Industriales, Recursos Energéticos, Recursos Mineros, Informática, Civil y Químicas.

La asignatura de Economía y Administración de Empresas para ingenieros se estructura en tres grandes bloques temáticos, en el primer bloque “La empresa y su entorno” se estudia el concepto de empresa y los diferentes entornos que le afectan, macroeconómico, sectorial y microeconómico. El segundo bloque “Dirección y Gestión de la Empresa”, es una introducción a lo que comúnmente se denomina las áreas funcionales de la empresa, como la dirección y la toma de decisiones, la planificación y el control, la organización y el comportamiento organizativo, la gestión de recursos humanos, la inversión y financiación y algunas nociones de marketing. Por último, el tercer bloque “Gestión de la producción en la empresa”, tiene por objetivo dotar al alumno de herramientas y conocimientos necesarios para tomar decisiones en el entorno productivo, facilitando el control y la planificación de diversas actividades, así como el desarrollo de las habilidades necesarias para determinar cualitativa y cuantitativamente los recursos necesarios para la organización de la producción en una empresa.

Las modalidades organizativas y métodos docentes empleados en esta asignatura se estructuran en clases teóricas, clases prácticas y tutorías. Las tutorías son de carácter presencial y virtual. Para ello, se dispone de la plataforma Moodle en la que se pone a disposición de los alumnos la guía docente de la asignatura, las transparencias y los ejercicios de cada tema. A través de este proyecto se ha mejorado la virtualidad de la asignatura con un Open Course Ware con material adicional que complementa los contenidos de la asignatura explicados en las clases teóricas.

### 1. Metodologías utilizadas en clase

En 2001 Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), William y Flora Hewlett Foundation y la Fundación Andrew W. Mellon pusieron en marcha el

proyecto Open Course Ware (OCW), una plataforma que permite el acceso libre a materiales docentes universitarios tanto de asignaturas como de cursos. Así, los profesores pueden ofrecer libremente los materiales que han elaborado para su docencia. Los materiales didácticos disponibles en el OCW de la asignatura Economía y Administración de Empresas para Ingenieros son:

- Breve descripción de cada módulo
- Guía que contiene la descripción y puntos de cada módulo, el conocimiento previo necesario, las competencias y los objetivos.
- Textos relacionados con cada uno de los temas que sirven para debatir y discutir en clase.
- Transparencias de cada uno de los apartados para fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes sobre cada punto específico
- Relación de problemas para cada uno de los temas
- Recursos didácticos digitales como sitios web, videos, documentos, etc.
- Actividades de evaluación de cada módulo.

Después del primer año de experiencia utilizando el Open Course Ware se pueden destacar una serie de ventajas tanto para los profesores, como para los alumnos. En primer lugar todos los alumnos tienen un acceso sin restricciones, por lo tanto el profesor solo tiene que ir subiendo a la plataforma los materiales. En segundo lugar, por ser el contenido mucho más interactivo, práctico y accesible aumenta la motivación de los alumnos por la asignatura. Además, reduce el coste en fotocopias, ya que los alumnos pueden disponer de los materiales desde cualquier lugar. Y por último, se pone a disposición de cualquier otro interesado los contenidos de la asignatura, puesto que la plataforma OCW supone en último caso un repositorio de información al alcance de cualquier tipo de usuario, tanto relacionado con el mundo universitario como no.

Nuestro OCW ha sido diseñado para capacitar al alumno en una serie de conocimientos y competencias que le permitan analizar el entorno macroeconómico y microeconómico que afecta a la empresa y saber dirigir y gestionar la misma, para lo que se requiere un conocimiento de las principales áreas funcionales existentes, su estructura organizativa, sus mecanismos de coordinación y control y el entorno económico en que la empresa desarrolla su actividad.

Esta asignatura planteada para el OCW ha sido diseñada por un grupo de profesores del Departamento de Administración y Gestión de Empresas de la Universidad de Cantabria tras varios años impartiendo esta asignatura en diferentes grados de ingeniería, con ayuda de personal del Vicerrectorado de profesorado de la UC. Los materiales que se utilizan en cada módulo son:

### **1.1. La empresa y su entorno**

En este bloque se utilizan transparencias para las explicaciones de cada uno de los temas, problemas sobre los diferentes entornos de la empresa (principalmente el económico) y lecturas, tanto de artículos, como de notas de prensa para su posterior discusión en clase.

### **1.2. Dirección y gestión de la empresa**

Este módulo se caracteriza por una gran variedad de conceptos relacionados con el mundo empresarial. Por ello, a la hora de decidir la forma docente, se optó por la realización de una práctica en clase para cada uno de esos temas. Se utilizan dinámicas de grupo, problemas, ejercicios prácticos y discusión de artículos.

### **1.3. Gestión de la producción en la empresa**

En términos generales, se trata de un bloque con sesgo práctico, si bien es cierto que existe una importante carga teórica encaminada a la descripción de los fundamentos básicos de la gestión de la producción en todos los temas.

La sistemática operativa en todos y cada uno de los temas que conforman el módulo pasa por la exposición teórica del profesor y una parte teórica, y todos los temas incluyen la resolución de problemas en el aula. Para ello se dispone de una colección extraída fundamentalmente de los exámenes de años precedentes, que se han seleccionado por su especial representatividad en cuanto al desarrollo práctico de los contenidos teóricos fundamentales.

Como complemento a la plataforma OCW se utiliza en la impartición de esta asignatura la plataforma Moodle, que es una aplicación web, que sirve para realizar una docencia virtual, con un sistema de gestión de cursos, de distribución libre y que ayuda a los profesores a crear foros de aprendizaje en línea.

Al igual que en el OCW, en el Moodle, también se cuelgan todos los materiales de clase, aunque para esta asignatura se aprovecha su mayor funcionalidad para crear foros de debate con los alumnos sobre algunos de los temas impartidos en las clases presenciales. Así, los alumnos pueden interactuar entre ellos, dando su opinión sobre algún epígrafe concreto, los profesores solamente moderan el debate.

Al ser más dinámica, esta plataforma también es utilizada para informar de todo tipo de novedades y avisos relacionados con la asignatura, como por ejemplo de la fecha de los exámenes, publicación de notas, etc.

## **2. Conclusiones**

Las plataformas descritas (OCW y Moodle) se han venido utilizando en la asignatura Economía y Administración de Empresas para ingenieros implantada en todos los grados de las distintas ingenierías desde hace dos cursos académicos en la Universidad de Cantabria. Después de la aplicación de estas herramientas de innovación docente se ha conseguido una mejora en la calidad de la enseñanza impartida y en la implicación de los alumnos en la asignatura. Ha habido un cambio tanto en la estructura de la asignatura, como en la dinámica de impartición de las clases.

Los alumnos disponen ahora de una plataforma en la que poder encontrar todos los contenidos de la asignatura, y que además pueden utilizar como una

referencia a la que acudir en caso de duda, bien para resolverla a través de los distintos contenidos en ellas incluidos, como para plantear la cuestión a través de los foros y herramientas de comunicación habilitadas para tal fin.

Después de los buenos resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los alumnos, no podemos sino que plantearnos continuar en la misma línea, haciendo mejoras constantes en la docencia y en la calidad de los materiales planteados como un sistema de mejora continua de nuestra asignatura.

### **Referencias bibliográficas**

Materu, P. N. (2004): "Open Source Course Ware: A baseline study". The World Bank. Washington, DC.

Pernías, P., Marco, M. (2007): "Motivación y valor del proyecto Open Course Ware: la universidad del siglo XXI". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. págs. 48-57.

Romo, J, Benito, M., Portillo, J. y Casquero, O. (2007): "Open Course Ware: una alternativa para la publicación en abierto de contenidos educativos". Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables SPDECE 2007.

# XV REUNIÓN DE ECONOMÍA MUNDIAL

---

## WORLD ECONOMY MEETING

### EDITORES:

Miguel Ángel Bringas  
Marcos Fernández-Gutiérrez  
Marta Fernández-Redondo  
Julio Revuelta  
Carmen Trueba

### COLABORADORES:



Action IS0905

