COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales

(vol. II)

Experiencias de innovación en economía y empresa

Coordinadores

Jonatán Cruz Ángeles

Víctor Luís Gutiérrez Castillo

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS, ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

(VOL. II)
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
EN ECONOMÍA Y EMPRESA

Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales

(vol. ii)
Experiencias de innovación
en economía y empresa

Coordinadores
Jonatán Cruz Ángeles
Víctor Luís Gutiérrez Castillo

Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS, ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
(VOL. II). EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN ECONOMÍA Y EMPRESA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 26 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-568-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 8
JONATÁN CRUZ ÁNGELES

SECCIÓN I
INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN
DE LA ECONOMÍA DE MERCADO

CAPÍTULO 1. EL MÉTODO DEL CASO EN MACROECONOMÍA: UNA APROXIMACIÓN MEDIANTE TÉCNICAS DE GAMIFICACIÓN 13
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES

CAPÍTULO 2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL 29
FERNANDO ARRIBAS HERGUEDAS

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA ON-LINE EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE MERCADOS: UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA 48
PATRICIA ISABEL SANTATERESA-BERNAT

CAPÍTULO 4. EL USO DE FUENTES PRIMARIAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO 71
NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN
GIUSEPPINA DI CAPUA

CAPÍTULO 5. HERRAMIENTA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA VOLUNTARIA DENTRO DE LA ASIGNATURA ECONOMÍA INTERNACIONAL DEL GRADO EN ECONOMÍA 88
GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE

CAPÍTULO 6. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN FISCALIDAD EMPRESARIAL 113
JOSÉ LUIS DURÁN ROMÁN
PABLO JUAN CÁRDENAS GARCÍA

CAPÍTULO 7. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y TIKTOK EN FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MÓDULO ACTIVIDADES COMERCIALES 132
ROGELIO PACHECO GÓMEZ
ALBERT H. PERALTA JAÉN

CAPÍTULO 8. PLAN DE INNOVACIÓN DOCENTE EN MARKETING PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 149
ALBA ADÁ LAMEIRAS

EL USO DE FUENTES PRIMARIAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DE LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN
Universidad Rey Juan Carlos.

GIUSEPPINA DI CAPUA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de manuales en las asignaturas del grado de economía es habitual en nuestras facultades. Todos los profesores alguna vez en nuestra vida académica hemos recomendado algún manual que creemos resume bien el contenido de nuestra asignatura. Muchas veces hemos repetido la frase ya manida de que "es mejor un mal manual que el mejor de los apuntes". Los alumnos, cuando finalmente deciden estudiar a través de estos libros, consideran toda la información como veraz y absorben sus contenidos con una actitud acrítica. En esta ponencia expondremos un medio alternativo de estudio de la asignatura de Historia del Pensamiento Económico: la utilización de fuentes primarias como recurso didáctico.

Creemos que la utilización de estas fuentes presenta importantes virtudes. En primer lugar, se fomenta la actitud crítica de los alumnos. Cuando a los alumnos se les hace leer obras primarias pueden discriminar si la importancia que se ha dado a un autor es cierta o está sesgada por alguna corriente ideológica. Al eliminar voces interpuestas, son los propios alumnos los que enjuician la obra de un autor. La lectura es, en consecuencia, activa y crítica.

Existe una ventaja adicional del aprendizaje mediante fuentes primarias. A través de estas lecturas no sólo se adquieren los conceptos y

teorías del pasado, es decir, aspectos de contenido, sino también de forma. Desde que Deirdre McCloskey popularizara el concepto de "la retórica de la economía", se ha abierto un debate acerca de qué es hacer economía. Para esta economista, esta disciplina se diferencia de otras ciencias por una cuestión absoluta de forma. Si esto es cierto, debemos acercar a nuestros alumnos los textos de aquellos autores que escribieron de un modo único y diferente. Igual que es difícil explicar literatura sin leer directamente las obras de escritores del pasado, bajo esta perspectiva se hace imprescindible trasladar a los estudiantes los textos de los autores que desarrollaron esta "retórica" singular que posee la economía.

2. OBJETIVOS

Este capítulo no pretende exponer simplemente las ventajas de la utilización de fuentes primarias en el entorno universitario; desarrolla una experiencia muy concreta: la incorporación de fuentes primarias en la asignatura de Historia del Pensamiento Económico; una asignatura que se imparte en tercero del grado de Economía y cuarto de dobles grados. De hecho, expondremos nuestra experiencia de los tres últimos cursos académicos donde hemos puesto en práctica esta innovación pedagógica.

En primer lugar, desarrollamos las ventajas de utilizar fuentes primarias en el aprendizaje de la Historia en general pero particularizada en el Pensamiento Económico. Consideraremos cuatro aspectos positivos: la actitud activa del alumno; la eliminación de sesgos en el análisis; la valoración realista de las aportaciones de los autores del pasado, y, por último, la posibilidad de realizar un estudio de la evolución de la retórica económica a lo largo del tiempo.

En los apartados siguientes presentaremos nuestra experiencia docente de estos tres últimos años. Comenzaremos exponiendo los criterios en la selección de las fuentes primarias, qué tipo de lecturas finalmente hemos escogido. Posteriormente mostraremos la adaptación de las pruebas de evaluación que hemos llevado a cabo y terminaremos con

los ajustes que hemos tenido que realizar para modificar las pruebas al entorno en remoto durante la pandemia Covid-19.

3. JUSTIFICACIÓN. POR QUÉ USAR FUENTES PRIMARIAS

3.1. Fomento de la lectura activa

¿Cuál es la actitud del alumno frente a los materiales de que dispone para el estudio? Plantearemos tres posibilidades: apuntes; manuales y, finalmente, fuentes primarias. La actitud del alumno es diferente en cada caso. Frente a unos apuntes, el alumno opta por un aprendizaje pasivo: todo lo que lee es para él importante, todo es susceptible de que "caiga en el examen". No existe ningún filtro por su parte. Su aprendizaje es básicamente memorístico. En el mejor de los casos, el alumno ha elaborado él mismo los apuntes de clase y no ha cometido errores de transcripción. En el peor de los casos, apuntes de tercera y cuarta generación pasan de mano preñados de errores. No existe posibilidad alguna de crítica porque el alumno carece de criterio para poner en duda lo que lee. Además, la utilización exclusiva de apuntes como estrategia de aprendizaje "impide una conducta activa en las clases presenciales al acudir los estudiantes en *blanco* al desarrollo de los programas de las diferentes disciplinas" (Ortega Martínez y González Ruiz, 2005, pp. 2-3).

Los manuales reducen algunos de los principales inconvenientes de estudiar por apuntes. El alumno puede disponer de conocimientos previos a la clase de los aspectos que el profesor va a exponer; una ventaja que hoy en día se pone en valor a través del modelo *flipped learning*. Además de la preparación previa de contenidos, la lectura de manuales una vez que ha asistido a clase contribuye a eliminar los errores de transcripción y fuerza al alumno a discriminar los aspectos fundamentales de los accesorios fomentando así un aprendizaje activo.

La utilización de fuentes primarias constituye un paso más hacia el aprendizaje activo de los alumnos. Implican actividades metacognitivas que realizan los propios historiadores cuando se enfrentan a su materia prima. Son habilidades para identificar muchas variables presentes en

una fuente histórica: de origen, de contextualización y de corroboración. "La lectura de un documento histórico va mucho más allá de la decodificación de las palabras ahí contenidas: leer y comprender una fuente histórica requiere que un lector pueda identificar la totalidad de significados presentes en ella" (Henríquez et al, 2018, p. 18). El alumno debe, por tanto, plantearse una búsqueda de significados o palabras clave para que la lectura de estas fuentes primarias pueda ser eficaz en el proceso de aprendizaje. De hecho, por nuestra experiencia, nos encontramos con alumnos no habituados a este tipo de lecturas. Se sienten perplejos y perdidos y nos exigen realizar indicaciones previas a su lectura.

A modo de resumen, sería conveniente trasladar a los alumnos la propuesta heurística de Wineburg (1991) en el estudio de fuentes primarias:

- La indagación del origen de la fuente: averiguar sobre los autores de los textos y sus tendencias. Las preguntas oportunas que debe plantearse el alumno dentro de esta categoría serían: ¿quién produjo el documento?, ¿qué sesgos o predisposiciones tuvo el autor?, ¿cómo estos prejuicios pueden haber afectado el contenido del documento?, ¿qué otras voces se incluyen?

- La contextualización: situar los documentos en el tiempo y lugar de ubicación. Se trataría de averiguar: ¿cuándo y dónde tuvo lugar la creación del documento?, ¿qué estaba ocurriendo en el tiempo y el lugar en que fue producido?, ¿cómo el contexto puede haber afectado el documento?

- La corroboración: comparar los documentos. En este apartado se debería buscar: ¿qué información es similar a las que ofrecen otros documentos?, ¿qué información se contradice con otro documento?, ¿cómo la fuente o el contexto explican las contradicciones?, por último, ¿qué no dice el documento? (Wineburg, 1991, pp. 78-80)

La resolución de todas estas preguntas por parte del alumno le guiará hacia un aprendizaje activo que en nada se aproxima a la lectura pasiva

y memorística de unos apuntes por muy correctos y completos que estos sean.

3.2. Eliminación de sesgos

Hasta ahora, hemos visto que el aprendizaje con fuentes primarias es básicamente más complicado para el alumno que los apuntes o los manuales. Por ello, requiere de un mayor esfuerzo y, por supuesto, como hemos advertido, de una actitud mucho más activa. Sin embargo, no creemos que la mera dificultad sea su única fortaleza.

Uno de los inconvenientes que solemos encontrar en los manuales son sus sesgos. Como señala Fernández Palop y Caballero García, en su enumeración de los inconvenientes de la utilización de manuales,

> "Para aquellos que no tienen desarrollado un espíritu crítico y no realizan una verificación de la información antes de emitir un juicio, para los que no tienen formación o la tienen insuficiente, el que una información esté en letra impresa en un volumen de una biblioteca le da garantía de verdad. (2017, p. 208)".

Sin embargo, que esté impreso no implica que sea completamente veraz. Es necesario reducir los sesgos que determinados historiadores han instilado en sus manuales y que los alumnos no son capaces de advertirlos. Lo que es una simple recomendación en otras disciplinas, en la Historia del Pensamiento Económico, es una acción irrenunciable porque los discursos ideológicos —neoliberales, marxistas, historicistas, socialistas— pueden recrear múltiples visiones de una misma historia. Veamos un ejemplo de lo que estamos diciendo.

Murray Rothbard, un reconocido historiador del pensamiento económico de corte austriaco, valora a Adam Smith, el padre de la ciencia económica, del siguiente modo:

> "El problema es que no generó nada que fuera verdad y que todo lo que generó era erróneo, que, incluso en una época en que había menos citas y notas a pie de página, Adam Smith era un desvergonzado plagiario, admitiendo poco a nada y robando grandes porciones, por ejemplo, a Cantillon. (…) Aunque era un empedernido plagiario, Smith tenía un complejo de Colón, acusando incorrectamente a sus amigos cercanos

> de plagiarle a él. Y a pesar de ser un plagiario, plagiaba mal, añadiendo nuevas falacias a las verdades que había empleado (Rothbard, 2006)".

El premio Nobel de economía Ronald Coase (2009), sin embargo, considera el libro de Smith, *La Riqueza de las Naciones,* como una obra donde "uno descubre con admiración: su análisis sutil y amplio que sobrepasa a cualquier otro libro de economía. Su superioridad es impresionante".

La distancia entre estos dos economistas e historiadores es profunda y, por tanto, el alumno puede tener percepciones opuestas del lugar que ocupa Smith en la Historia del Pensamiento Económico si lee sólo una de las dos versiones.

La utilización de fuentes primarias elimina los intermediarios y coloca al alumno en la misma posición de los historiadores del pensamiento. Esto no significa que se renuncie a la ideología, pero en este caso, no sería una ideología tomada prestada sino la propia del alumno. La crítica de contenidos del historiador profesional se transfiere al alumno y se le coloca en un mismo nivel. A su vez, la lectura de fuentes primaria provoca que salgan a la luz los verdaderos sesgos del autor, no los del transmisor. Como hemos visto en los ejemplos de Rothbard y Coase, también se les podría aplicar el adagio de *traduttore traditore.*

3.3. Valoración realista de las aportaciones teóricas

La falta de una valoración objetiva no es el único inconveniente que podemos encontrar en los manuales. En muchas ocasiones se producen atribuciones teóricas forzadas de determinados pasajes que, sacadas de contexto, dan una interpretación errónea de la obra o del autor. Otras veces, la nacionalidad del historiador le incita a sobrevalorar las contribuciones de sus compatriotas.

Como en el caso anterior, exponemos un ejemplo de lo que estamos diciendo. En uno de los manuales más prestigiosos de Historia del Pensamiento Económico, el de Henry W. Spiegel, leemos que la ley de Gresham de que "el dinero malo hace desaparecer al bueno" fue introducida por Oresme dos siglos antes de lo hiciera el propio Gresham

(1991, p. 97). Sin embargo, el alumno que accede al tratado de Nicolás de Oresme lee:

> "Pero, el príncipe, en la alteración indebida de la moneda, toma siempre el dinero de sus súbditos contra su voluntad, porque prohíbe el curso de la anterior moneda mejor, que todos prefieren a la mala. Luego, sin que sea necesario y sin que de ello se derive utilidad alguna para sus súbditos, les devuelve un dinero peor. Y, si fabrica una moneda mejor que la anterior, esto sucede para adulterarla más adelante y entregarles una moneda de menor valor que la buena que había recibido. En cualquier caso, él se queda con una parte. (Oresme, 1991, p. 41)".

De la lectura directa por el alumno de la obra de Oresme no se aprecia que estuviera pensando en un mecanismo automático que expulsa a la moneda mala, como indica la Ley de Gresham. Se trata, por tanto, de una atribución falsa del historiador que los alumnos pueden perfectamente rebatir. Si nos hubiéramos conformado con la información del texto de Spiegel (por lo demás extraordinario) se hubiera privado al alumno de su capacidad investigadora y crítica.

3.4. Análisis de la retórica de la economía

La Historia se aprende en y a través del lenguaje y no fuera de él. Aprender Historia es aprender el lenguaje que en ella se utiliza para la construcción del conocimiento y, a su vez, aprender una forma de pensamiento, en este caso, el pensamiento histórico (Henríquez *et al*, 2018, P. 16). En consecuencia, no podemos aprender la Historia del Pensamiento Económico sin realizar una aproximación directa a sus fuentes. No estamos hablando aquí de la comprensión de las diferentes teorías que se desarrollaron en un pasado remoto, nos referimos al aspecto puramente formal: cómo fueron enunciadas; qué figuras retóricas se utilizaron; qué métodos se utilizaron para dar validez a estas proposiciones.

Deirdre McClosky, en su ya famoso libro *La retórica de la Economía*, puso de manifiesto que, más allá del contenido, la economía se distingue de otras disciplinas por la forma, no tanto por su contenido. Los economistas podemos estar de acuerdo o no en las teorías, pero convenimos en hablar de una determinada forma. "Ya desciendan de Marx o de Menger o de Marshall, entre los nietos de Adam Smith, todos

participan de una conversación que comenzó hace dos siglos, una conversación clara separada en su estilo de conversaciones vecinas sobre historia, sociología o ética" (1990, p. 23). Aprender pensamiento económico requiere aprender proposiciones teóricas pero también análisis literario. "Decir que algo es «literario» es decir que se puede hablar de ello de una forma que se parece mucho a lo que la gente dice del teatro, de la poesía, de las novelas y de su estudio" (1990, p. 85). La utilización de fuentes primarias es imprescindible bajo este enfoque.

De igual modo que es difícil valorar la dimensión de *El Quijote* sin leer la novela, no podemos evaluar por completo las obras de Smith, Ricardo, Marshall o Keynes sin leer cómo desarrollaron estilísticamente sus argumentos. Es más, el nacimiento mismo de la disciplina, con su retórica única, sólo podemos apreciarla si nos detenemos en la asimilación de determinadas metáforas que hoy nos resultan inconfundibles. Por eso, podemos decir, por ejemplo, que, más allá del peso de sus contribuciones, David Hume fue uno de los primeros economistas; suyas son expresiones "supongamos que" para, acto seguido, exponer situaciones extremas nada próximas a la realidad que fuerzan deducciones lógicas incuestionables para el lector. Esa retórica tan economicista y que tanto se critica desde otras disciplinas, ya estaba ahí, en unos pequeños ensayos escritos a mediados del siglo XVIII.[6] Mucho antes de que escribiera Hume había pensamiento económico, pero no podemos decir que hubiera economistas como tales. Son cuestiones de estilo y no de contenido las que nos advierten de un nuevo modo de razonar. Por todos estos motivos, de nuevo, la utilización de fuentes primarias permite que el alumno pueda apreciar la evolución del lenguaje económico.

4. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE FUENTES

Hasta ahora hemos repasado algunas de las virtudes que encontramos en la utilización de fuentes primarias como recurso didáctico. Es hora de exponer nuestra experiencia de los cursos en los que hemos aplicado

[6] Nos referimos a sus *Ensayos Políticos* escritos en 1752 (1955).

esta propuesta. Si hacemos analogía de nuevo con la Literatura, podemos percatarnos de la complejidad de la selección de las fuentes. Imaginemos un curso de Historia de la Literatura Universal: qué libros o fragmentos tienen que leer el alumno; cómo conciliar esa lectura con la de duración del curso; cómo evaluar. Nos hemos tenido que enfrentar a estos obstáculos cuando seleccionamos obras de la Historia del Pensamiento Económico que sean: primero, representativas; segundo, no muy extensas y, tercero, de una alta calidad teórica y, claro está, literaria.

4.1. Tipos de lecturas

Dentro de todas las posibilidades de que disponemos en el universo de la literatura económica hemos escogido tres categorías:

1. Una obra completa. Posiblemente, por primera vez, se les exige a los alumnos leer íntegramente una fuente primaria en economía. En la elección se tiene en cuenta:
    a. Su extensión. No es factible obligar a leer libros muy extensos como *La Riqueza de las Naciones* de más de 1000 páginas.
    b. Su representatividad. Ha de ser una obra representativa de una periodo o escuela.
    c. Su contribución teórica. Ha de ser un libro que contenga avances significativos en la historia del pensamiento.
2. Extractos de lecturas que se integran en la explicación teórica y que guían al alumno a la hora de ser capaces de discriminar los aspectos relevantes de los supletorios y en el que se analizan las referencias al contexto histórico. Aquí, se examina tanto la contribución teórica como los aspectos retóricos del texto, como si se tratara de un comentario de una obra literaria. Como objetivo nos hemos propuesto explicar los principios teóricos más relevantes de cada tema a través de las obras originales.
3. Una selección de las principales fuentes primarias por temas cuya lectura es opcional. Se integran en el aula virtual ateniéndonos a la protección de la propiedad intelectual.

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La selección de fuentes y los distintos sistemas de evaluación están mutuamente condicionados y, a su vez, están diseñados en función del número de alumnos a evaluar. En nuestro caso este aspecto es un gran condicionante. Los cerca de 100 alumnos matriculados curso tras curso impiden la realización de grupos de trabajo cooperativos o exposiciones orales. Trasladar este proyecto de innovación docente a grupos tan numerosos ha sido un trabajo duro que ha implicado realizar ajustes continuos para mejorar las estrategias de evaluación, y que seguramente requiera de nuevas modificaciones.

En función del tipo de lecturas seleccionadas hemos adoptado el siguiente sistema de evaluación.

5.1. Comentario del libro

Se trata de evaluar la lectura de la obra completa. Para ello se programa en el aula virtual una tarea con una ponderación del 20% sobre la calificación final de la asignatura y que no es revaluable en convocatoria extraordinaria. Esta tarea permanece abierta durante tres días. Es entonces cuando se visualizan las preguntas que los alumnos tienen que contestar sobre el texto. Cada alumno escoge sólo una pregunta de las dos planteadas que tiene que responder en un espacio máximo de 400 palabras. Se pretende de este modo que los alumnos hayan leído previamente el libro para que su lectura no esté condicionada.

Es importante que el alumno sepa que no se exige un resumen, se debe contestar estrictamente a una pregunta. En la elaboración de las preguntas se busca que las respuestas impliquen una reflexión global del libro que pueda contestarse en tan solo 400 palabras para así estimular la capacidad de síntesis. Además, esta forma de dirigir las respuestas dificulta que los alumnos puedan tomar el camino corto de buscar resúmenes en páginas web al uso como “el rincón del vago”. No obstante, las entregas tienen habilitado un detector de plagio por si existe comunicación entre las respuestas de la clase.

Para guiar al alumno se agrega una rúbrica de evaluación (Figura 1). Hemos podido comprobar la efectividad de la rúbrica: los alumnos saben lo que tienen que hacer para aprobar o aspirar a un sobresaliente.

FIGURA 1: *Rúbrica de evaluación del comentario del libro.*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMENTARIO DEL LIBRO:

Originalidad	La respuesta enviada es escaneada por un programa antiplagio. (Este programa puede distinguir las citas literales a través del uso de las comillas para que no se computen como plagio)		
	0/10		Corrección
	• Un porcentaje de plagio superior al 30% supone que el comentario está suspenso y no se procede a su corrección.		• Se procede a la corrección del comentario del libro con un porcentaje de plagio inferior al 30%.
Exactitud de la respuesta	El comentario debe dar respuesta a la pregunta que se plantea.		
	0/5	2,5/5	5/5
	La respuesta es incorrecta	La respuesta tiene algunos aspectos correctos y otros incorrectos.	La respuesta es correcta
Extensión	El comentario se debe ajustar a las 400 palabras que permite la tarea		
	0/1		1/1
	Si la respuesta es inferior a las 250 palabras		Si la respuesta es superior a las 250 palabras
Corrección sintáctica y ortográfica	El comentario debe estar bien escrito, con un uso correcto de las normas sintácticas y ortográficas.		
	0/2	1/2	2/2
	El comentario tiene graves errores gramaticales y ortográficos	El comentario tiene algún error gramatical y ortográfico.	El comentario está correctamente escrito.
Planteamiento personal	En la respuesta se valora positivamente el planteamiento personal el alumno y su adecuación al tema.		
	0/2		2/2
	En la respuesta no hay un planteamiento personal y original.		En la respuesta hay un planteamiento personal que se adecua al tema de discusión.

Fuente: elaboración propia

Pondremos como ejemplo el libro y las preguntas que hemos planteado en el último curso. Los alumnos tuvieron que leer el libro de John Stuart Mill, (1844). *Ensayos sobre algunas cuestiones disputadas en Economía Política*. Un libro de 189 páginas con aportaciones importantes del pensamiento económico clásico como la Teoría de la Demanda Recíproca o la defensa de la Ley de Say.

Las preguntas que se plantearon al alumno fueron:

- Extraiga las principales ideas del liberalismo de Mill en estos ensayos.
- Señale brevemente algunas referencias que hacen de Mill un digno heredero del pensamiento smithiano.

Como se puede comprobar en este ejemplo, para fomentar la reflexión optamos por preguntas que vinculen la obra con autores o escuelas. De este modo se les obliga a contextualizar la obra y da cabida a una reflexión propia del alumno. Además, para evitar que los estudiantes que cursan por segunda vez la asignatura puedan recuperar un trabajo anterior, cada año cambiamos el libro de lectura obligatorio.

5.2. Examen tipo test de lecturas

No ha sido fácil vincular la lectura de fuentes primarias con este tipo de exámenes. Sin embargo, el elevado número de alumnos (como hemos dicho, cerca del centenar) nos ha obligado a realizar este esfuerzo.

El primer año realizamos simplemente una práctica en clase con una serie de extractos de fuentes primarias donde el alumno debía establecer la corriente de pensamiento y la teoría o doctrina que explicaba. El trabajo en esta primera experiencia fue cooperativo. No obstante, la práctica no era evaluable y algunos alumnos no mostraron interés. Hubo otros, sin embargo, que actuaron como verdaderos historiadores discutiendo entre sí las posibles atribuciones a autores y corrientes.

El curso siguiente nos decantamos por incluirla como prueba evaluable. De nuevo, el gran número de alumnos en clase impidió la posibilidad de realizar las pruebas a través de grupos de trabajo. Así las cosas, decidimos transformarlo en un examen de opción múltiple con la nada despreciable ponderación del 30%. A los alumnos se les entregó un cuadernillo con 10 textos y otro de 20 preguntas de elección múltiple. Para cada texto se les exigía escoger entre cuatro corrientes de pensamiento económico y entre cuatro teorías. Algunos alumnos, especialmente los que no habían venido a clase, se mostraros extrañados con este tipo de prueba. Pero los asiduos a clase no mostraron rechazo

alguno porque estaban acostumbrados a reconocer palabras clave y estilos propios de cada periodo del pensamiento económico.

6. ADAPTACIÓN A LA DOCENCIA EN REMOTO

Como todos sabemos, durante los cursos 2019-20 y 2020-21 hemos tenido que adaptarnos a un entorno en remoto. La docencia nos ha exigido familiarizarnos en un corto periodo de tiempo con todo tipo de herramientas que permitieran la comunicación entre alumnos y profesores. Es cierto que tuvimos un primer momento de estrés, pero creo que lo sorteamos programando clases por videoconferencia bien a todo el grupo (curso 2019-20), bien a un turno mientras impartíamos las clases presenciales al otro turno (2020-21). No es momento de disertar sobre los problemas del sistema on-line o el híbrido en *streaming*. Aquí nos detendremos en el tema que nos ocupa, cómo hemos adaptado el sistema de evaluación sobre fuentes primarias al entorno en remoto.

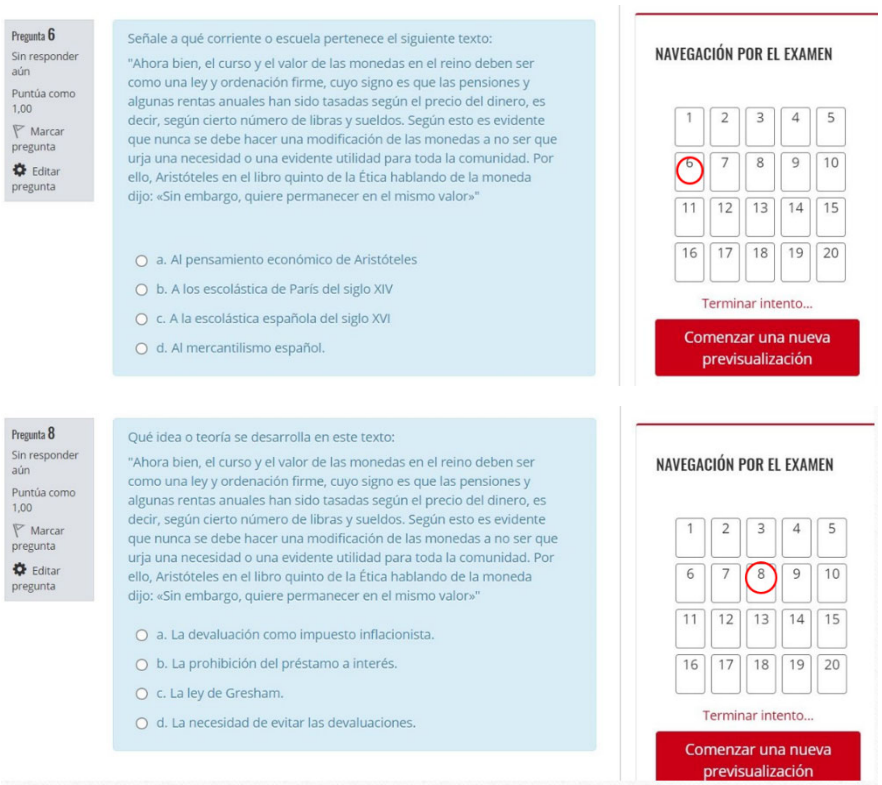
La evaluación del comentario del libro no exigió modificación alguna. En inicio esta prueba estaba programada como tarea en la plataforma Moodle. No sucedió lo mismo en el examen de test sobre fuentes primarias. La programación de esta prueba nos exigió de un gran sobreesfuerzo.

En primer lugar, se han de buscar textos que no figuren en internet. De no ser así, los alumnos con un simple corta y pega podrían averiguar al menos el autor. Por ello tuvimos que hacer una riguroso cribado y prescindir, por ejemplo, de los autores más relevantes del pensamiento económico español que aparecen directamente en una primera búsqueda.

En segundo lugar, no es posible vincular en el entorno Moodle un mismo texto (enunciado) a dos preguntas de test diferentes. La única opción que tuvimos fue repetir el texto en las dos preguntas. Cuando a esto se añade una programación aleatoria, que evita que los alumnos puedan realizar en grupo el examen, provoca que un mismo texto aparezca dos veces en posiciones alejadas. En vez de analizar un mismo texto para responder a las dos preguntas como en el examen presencial, el alumno tuvo que enlazar y actualizar su análisis en dos ocasiones a lo largo de la prueba. En la figura 2 aparecen dos preguntas del examen

con el mismo enunciado. Como se puede observar, una de ellas aparece en la posición número 6 y la otra en el número 8. El reparto aleatorio podría haber distribuido de cualquier otra forma las dos preguntas sobre un mismo texto.

FIGURA 2: *Ejemplo de las dos preguntas de elección múltiple sobre una misma fuente primaria.*



Fuente: Elaboración propia sobre plataforma Moodle.

Los alumnos fueron advertidos con anticipación de este problema, pero no dudamos que fue un inconveniente que no pudimos soslayar. No obstante, este perjuicio no parece haber afectado al rango de calificaciones que, como se puede observar en el gráfico 1, tiene un perfil muy acorde al obtenido en otras pruebas y en los cursos anteriores.

GRÁFICO 1. *Gráfica de calificaciones obtenidas de los alumnos en el examen de fuentes primarias curso 2020-21*

Fuente: Aula virtual URJC

7. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas anteriores hemos presentado la experiencia de introducir fuentes primarias como material básico en la asignatura de Historia del Pensamiento. Hemos visto que las fuentes primarias tienen importantes ventajas frente a los apuntes y manuales: fomentan la lectura activa y posibilita una valoración realista de las contribuciones teóricas. Además de la actitud crítica que se traslada al alumno, la lectura de fuentes primarias permite al alumno el aprendizaje de los aspectos formales de la "literatura" económica.

Una vez establecidas las virtudes de las fuentes primarias, nos centramos en la experiencia propia. No ha sido fácil seleccionar los textos que los alumnos deben leer. Se ha de compaginar una extensión moderada de los libros con el interés teórico y formal. Pero, para que el alumno realmente se involucre en este trabajo, se ha tenido que programar una serie de pruebas de evaluación que no sólo impele a la lectura sino que la dirije para que sea realmente activa y crítica. El diseño de este tipo de pruebas ha ocupado la última parte de este capítulo. A lo largo de estos tres últimos cursos hemos ido dando solución a los problemas de implantación de este método de evaluación y no ha sido menor el

derivado de la adaptación a un entorno en remoto por la pandemia COVID-19.

Tanto si en el futuro volvemos a la total presencialidad como si continuamos con el sistema híbrido del curso 2020-21, consideramos que el sistema de evaluación que aquí hemos presentado no es el definitivo. Caben multitud de mejoras que podemos desarrollar. Como ejemplo de lo que estamos diciendo, cabe fomentar las lecturas optativas que tienen a su disposición los alumnos en el Aula virtual. Un sistema de premios para aquellos alumnos que finalmente decidan leerlas puede ser una solución, aunque de nuevo requeriría del diseño de pruebas como preguntas dirigidas. Y, aunque es cierto que el elevado número de alumnos en clase nos fuerza a realizar pruebas de elección múltiple sobre fuentes primarias, puede que no sea la solución perfecta. Bien podría combinarse con pequeñas preguntas de reflexión donde el alumno pudiera justificar su respuesta. Como suele suceder, lo ideal se enfrenta a las limitaciones de la realidad. Mientras que el número de alumnos en clase no baje, tendremos que manejarnos con las posibilidades que nos ofrece la tecnología y, por supuesto, la que nuestra salud nos permite.

8. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Este capítulo es resultado del trabajo del Grupo de Innovación Docente en Metodologías Activas para la mejora de la comprensión lectora. Meta-Comprensión de la Universidad Rey Juan, que ha recibido el apoyo financiero de la I Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la URJC.

9. REFERENCIAS

Coase, R. (2009). *Ensayos sobre economía y economistas*. Marcial Pons.

Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217

Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia. Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico.* Universidad Católica de Chile.

Hume, D. (1955) [1752]. *Ensayos Políticos*. Instituto de estudios políticos

McCloskey, D. (1990). *La retórica de la economía*. Alianza.

Mill, J. S. (1997) [1844]. *Ensayos sobre algunas cuestiones disputadas en Economía Política*, Alianza

Oresme, N. (1981). Tractatus de origine et natura, iure et mutationibus monetarium, Hernando, J. (edic.) *Acta historica et archaelogica*.

Ortega Martínez, E, González Ruz, L. (2005). La estrategia del aprendizaje apuntes vs libros. Análisis comparativo de los estudios de Administración de Empresas con otros Estudios. *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos.* XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM

Rothbard, M. (2006). El mito de Adam Smith. Mises Institute. https://mises.org/es/library/el-mito-de-adam-smith

Spiegel, H. W. (1991). *El desarrollo del Pensamiento Económico*. Ediciones Omega.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*,83(1), 73-87.