



Maddison Awards 2014-2018. Desarrollo de competencias del alumnado a través de la producción de videos

Maddison Awards 2014-2018. Development of student competences through film making

Mauricio Matus-López.

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
mmatlop@upo.es

Montserrat Cachero Vinuesa.

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
mcacvin@upo.es

Paula Rodríguez Modroño.

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
prodmod@upo.es

RESUMEN.

La implementación del EEES implicó el esfuerzo del profesorado para fortalecer el desarrollo de distintas competencias del alumnado a través de experiencias prácticas. En este artículo se presentan los resultados de cuatro ediciones de la práctica docente Maddison Awards que tuvo como objetivo desarrollar distintas capacidades: trabajo en equipo, creación de contenido audiovisual, capacidad de síntesis, uso de TIC. Concretamente, consistió en la producción, por parte del alumnado, de cortos documentales relacionados con la asignatura de Historia Económica. En total, participaron casi 2.000 alumnos, que, trabajando en grupo, han realizado más de un centenar de vídeos. Los resultados han sido altamente positivos corroborando la utilidad de esta práctica para acercar la Historia Económica a los estudiantes, estimulando la creatividad y el grado de implicación durante el curso. No obstante, no ha estado exenta de dificultades.

PALABRAS CLAVE.

historia económica, análisis de género, mercado de trabajo, migraciones internacionales, guerras.

ABSTRACT.

The implementation of the European Higher Education Area (EHEA) required university courses to strengthen the development of students' competences. This paper presents the results of four editions of The Maddison Awards, a practical exercise to develop several competences: teamwork, audiovisual production, synthesis, and ICT use. Specifically, it consisted in writing, filmmaking and editing short films related to different topics studied in Economic History. In total, almost 2,000 students have participated, who working in groups, have made more than a hundred videos. The results have been highly positive, corroborating the usefulness of this exercise to bring the Economic History closer to students, stimulating



Fecha de recepción: 24-02-2021 Fecha de aceptación: 24-03-2021

Matus-López, M., Cachero-Vinuesa, M. & Rodríguez-Modroño, P. (2022). Maddison Awards 2014-2018

Desarrollo de competencias del alumnado a través de la producción de videos

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 18, 100-117

ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.5711>





creativity and the degree of involvement during the course. However, it also posed some difficulties.

KEY WORDS.

Economic history, gender analysis, labor market, international migration, wars.

1. Introducción.

Desde que en 1999 se iniciara el proceso que dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), muchos han sido los desafíos y transformaciones en la educación universitaria. Una de las características más representativas de este nuevo marco educativo ha sido la importancia dada al desarrollo de las competencias (Huber 2008). Para desarrollar las competencias, la adquisición de conocimientos se complementa con el desarrollo de habilidades, con objeto de aplicar los conocimientos a la solución de problemas profesionales (Riesco 2008). Esto ha supuesto la utilización de prácticas docentes, el fortalecimiento de las capacidades formativas, y la necesaria adaptación del profesorado (Álvarez-Rojo et al. 2011). Esta reconversión del docente ha requerido una inversión en formación por parte de los docentes, aspecto que es especialmente pertinente cuando las actividades prácticas requieren el uso de nuevas tecnologías (López Meneses y López Velasco 2007).

Respecto al diseño docente de estas actividades prácticas, tal y como señala De Miguel (2006), algunas de las modalidades organizativas más utilizadas son, por un lado, el estudio y trabajo en grupo y, por otro, el estudio y trabajo autónomo. Ambas enfocadas a impulsar la capacidad de aprender entre el propio alumnado. En este sentido, Martín Sánchez y López Meneses (2012) señalan la importancia de integrar procesos formativos donde cada alumno es protagonista de su propio aprendizaje con otros donde se trabajan con las ideas y experiencias de estudiantes en colaboración.

Los resultados de muchas de estas experiencias docentes suelen ser muy positivas y, tanto el alumnado como los profesores implicados, reconocen el dinamismo en el proceso de adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades tras estas actividades prácticas (Fenollera y Goicochea 2011). El éxito de esta metodología incluso ha llevado a ponerla en práctica de forma generalizada en países como Estados Unidos (Fischer 2015). Sin embargo, también estas actividades docentes presentan limitaciones y aspectos negativos, fundamentalmente aquellos relacionados con el esfuerzo que tanto estudiantes como profesores deben dedicar. Además, se enfrentan a la dificultad de romper la inercia de enseñanza que arrastra el alumnado de niveles previos de educación (Rodríguez-Izquierdo 2014). De manera que no es nada fácil impulsar estas prácticas de enseñanza de forma exitosa.

En este marco, los autores de este artículo decidieron en 2014 diseñar una práctica docente fundamentada en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, que fomentara un rol más activo del alumnado. La actividad en última instancia se orientó hacia el análisis y reproducción de la realidad histórica mediante la elaboración de proyectos organizados en grupos. El diseño de este tipo de metodologías de aprendizaje ha probado su validez tanto a nivel de la educación primaria (Ceballos-López, et al. 2019) como en educación superior, aplicándose a ámbitos formativos muy diversos desde la ingeniería (Gibson 2005) hasta la





medicina (Barrows y Tamblyn 1980). Incluso se ha implantado en disciplinas con un número reducido de alumnos, tal y como sucede en la experiencia planteada por Gülbahar y Tinmaz (2006).

Para la actividad práctica que nos ocupa el equipo docente responsable de la misma se basó en el diseño, planificación y producción tutorizada de un video cortometraje que permitió al alumnado adquirir nuevos conocimientos y habilidades (Simkins, et al. 2002). Tal y como ocurrió en Martínez García et al. 2017 entre las habilidades desarrolladas constatamos una mejora en la asertividad y la comunicación entre los estudiantes, explicadas por el incremento de la interacción social. El interés venía motivado por los resultados que había tenido la utilización de material audiovisual en la propia docencia de historia económica (Autor 2013) y por la posibilidad de contribuir a la reducción de la brecha digital y la mejora de la inclusión entre los alumnos tal y como se constata en Cabero Almenara y Ruiz-Palmero 2018. De forma paralela, el uso de estas tecnologías permitió incrementar el rendimiento académico y la capacidad cognitiva de los estudiantes (González-Zamar, et al. 2020).

En concreto, la práctica consistió en la planificación, diseño y elaboración de un video de corta duración sobre un tema concreto de historia económica. Los grupos se conformaron de forma independiente por el propio alumnado, con un número de 4 a 6 integrantes y se desarrolló durante el primer semestre de cada curso lectivo. En el curso 2014/2015 se llevó a cabo la primera experiencia (Autor 2015), con resultados altamente satisfactorios. Esto llevó a mejorar la práctica, corrigiendo debilidades e incorporando más profesorado. De esta forma, los tres años siguientes el proceso fue ampliándose con mejoras anuales. Los objetivos fueron ajustándose, así como la evaluación y la propia metodología de intervención. La última edición de la práctica se realizó en el curso 2017/18, tras la cual los tres profesores coordinadores han sometido todo el proceso a una reflexión profunda sobre los aprendizajes, mejoras y buenas prácticas. La implementación de esta actividad práctica en la Universidad Pablo de Olavide de forma continuada en el tiempo ha permitido no sólo contrastar resultados sino consolidar el proceso de innovación docente para el que según el modelo de Allen son necesarios entre tres y cinco años (Tumino y Bournissen 2020).

El objetivo del presente artículo es presentar los principales resultados de esta reflexión a lo largo de la experiencia de los cuatro años de práctica. Para ello, se realiza una revisión de la evaluación realizada por el alumnado en este tiempo, así como un análisis crítico de parte del profesorado. Se espera que esta reflexión sea de ayuda para aquel profesorado que quiera introducir prácticas similares en su docencia.

2. Metodología.

2.1 Participantes.

La práctica se desarrolló en la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, como parte de la docencia del Área de Historia e Instituciones Económicas, del Dpto. de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica.

Los cursos sujetos a la intervención fueron seleccionados de las asignaturas impartidas por el profesorado que participó en la práctica. Los tres autores de este texto son el equipo organizador, con un coordinador/a que cambia anualmente. No obstante, esto no fue excluyente y se invitó a participar a otros profesores/as del área como equipo de trabajo. En





el último año por ejemplo se implicaron un total de seis profesores y dos doctorandas con docencia tutelada.

El Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Grado en Finanzas y Contabilidad han participado todos los años (Tabla 1). A partir del segundo año, se incorporó, además, el alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y del Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales. En los dos primeros, la asignatura es la tradicional Historia Económica, que se imparte en el primer año de cada titulación. En el tercer caso, la asignatura, también a cargo del área académica mencionada, es la de Género y Trabajo, impartida en el cuarto año para el alumnado de Grado y de tercero para el de doble grado.

Tabla 1. Universo y participantes

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Grado en Administración y Dirección de Empresas y Grado en Finanzas y Contabilidad			
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales (a partir de 2015/16)			
201 alumnos	246 alumnos	220 alumnos	395 alumnos
38 videos	41 videos	36 videos	78 vídeos
3 profesores	6 profesores	5 profesores	6 profesores y 2 FPU en docencia tutelada

Fuente: Elaboración Propia.

2.2 Temáticas y contenidos.

Las temáticas, cambiaron anualmente y abordaron hechos históricos relacionados con el temario de la asignatura. Los temas permitieron profundizar contenidos de las clases teóricas, y aplicar conocimientos adquiridos, de modo comparativo, y abordarlos desde un enfoque de género.

El primer año se decidió profundizar en los conflictos bélicos. Durante las enseñanzas básicas de la asignatura se analizaron las causas y consecuencias de los principales conflictos bélicos mundiales, que constituyen un módulo del temario de la guía docente. De esta forma, los conocimientos estudiados en clase fueron de utilidad para ser aplicados al análisis de otros conflictos bélicos (Tabla 2).

Esta lógica se repitió el segundo y tercer año. En el curso 2015/16, se analizaron las migraciones humanas, que permitieron aplicar los conocimientos del estudio de las causas y consecuencias de las grandes migraciones de la Primera Globalización. Mientras que en 2016/17 se profundizó en el módulo de las crisis económicas. En clase se analizaron las principales crisis económicas mundiales y en la práctica se aplicaron estos conocimientos a otras crisis menos estudiadas.

En el último curso, 2017/18, se modificó esta lógica, ya que se decidió realizar la práctica para todo el alumnado sobre una competencia transversal, como es el enfoque de género y





la igualdad de género, en la historia y la economía. Así, la vinculación se extendió a todos los módulos de la asignatura. Además, a diferencia de las tres versiones anteriores, en que el profesorado proponía los temas concretos que el alumnado podía elegir, en el último año se ofreció a los estudiantes la posibilidad de proponer temas nuevos. Cada una de estas propuestas fue analizada por el profesor/a de la asignatura y autorizada o no autorizada según los objetivos docentes.

La implicación de este cambio es que, en las primeras tres versiones, fue el profesorado el que propuso la bibliografía básica por tema. Mientras que, en la última edición, el alumnado buscó bibliografía relevante, con la supervisión del profesorado, aunque se les facilitaron artículos de obligada lectura.

Tabla 2. Temas de la práctica del Maddison Awards

Curso académico	Tema	Trabajo
Curso 2014/15	Conflictos bélicos en la historia	Guerra de Corea 1951-53 Guerra de Vietnam 1955-75 Conflicto en las Malvinas 1982 Yugoslavia 1991-2001 Primera Guerra del Golfo 1990-91 Guerra de Afganistán 1978-1992
Curso 2015/16	Migraciones internacionales	Emigración española a Europa (1961-1975) Españoles hacia el Virreinato de Perú siglo XVII Emigración de mujeres españolas (2007-2014) Emigración española a la Alemania Nazi (1939-1947) Inmigración durante la burbuja española (1998-2010) Inmigración del norte de Europa a la costa andaluza (1990-2014)
Curso 2016/17	Crisis económicas	Bancarrotas Estadales de Felipe II (1575-1576) Gran Depresión La Postguerra Española (1939-1949) Crisis Mexicana "Tequilazo" (1994-1996) Crisis Argentina "Corralito" (2001-2004) Crisis latinoamericanas de la deuda (años 80) Gran Recesión (2008-2014)
Curso 2017/18	Mujeres, Historia y Economía	Temas libres bajo autorización del profesorado Algunos temas elegidos fueron: Las mujeres en la economía de los felices años 20s La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en los 60 Los sindicatos y la lucha de las mujeres trabajadoras El papel de las mujeres en la "protoindustria" Isabel la Católica y las empresas de conquista

Fuente: Elaboración Propia.

2.3 Objetivos y desarrollo de capacidades.

En la primera edición, se propusieron una serie de objetivos, que, en su mayoría, se mantuvieron hasta la última edición. No obstante, la importancia de cada uno se fue ajustando con el paso de los años y se incorporaron otros nuevos (Tabla 3).





Tabla 3. Objetivos y desarrollo de competencias

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017/18
Objetivos: Desarrollar la capacidad de trabajo en equipos del alumnado Análisis de conocimientos impartidos sobre la temática durante las enseñanzas básicas en contraste con la realidad			
	Incorporación del enfoque de género al estudio de procesos socioeconómicos (desde 2015/16)		
Generar un clima de respeto y empatía	Valores de igualdad y no discriminación (desde 2015/16)		
Competencias: Estimular el pensamiento crítico Estimular la creatividad			
Comunicación oral y escrita			Comunicación oral
Capacidad de síntesis Análisis de textos científicos Búsqueda de información			

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los objetivos más importantes fue fomentar el trabajo en equipo que, con el paso de los años y las sucesivas evaluaciones, fue tomando relevancia en el marco de desarrollo de capacidades. El segundo objetivo que se mantuvo intacto desde la primera edición fue la aplicación de los conocimientos teóricos de las enseñanzas prácticas a otros acontecimientos de la historia económica y a la realidad actual. A estos dos objetivos, se agregó un tercero, que se consolidó a partir de la segunda edición: incorporar el enfoque de género en el análisis de los procesos económicos y sociales.

En lo concerniente a los valores, se estableció como objetivo de la primera edición, generar un clima de respeto y empatía, en el marco del análisis de los conflictos armados. Dicho objetivo fue ampliado hacia el respeto de todas las personas y la no discriminación.

En cuanto a las competencias, en las primeras versiones se propuso fomentar el desarrollo de seis. Dos de estas se mantuvieron sin modificación en todas las ediciones: estimular el pensamiento crítico y estimular la creatividad.





La experiencia mostró que se deben priorizar los esfuerzos y ser más conservadores en las metas. Por este motivo, la comunicación escrita y oral se redujo a la capacidad de comunicación, que puede ser desarrollada en el contenido de los videos. Asimismo, la capacidad de síntesis pasó a un segundo plano, así como el análisis de textos científicos. Esto último, como se ha explicado en el apartado de temas y contenidos, se relaciona con el cambio del análisis de una bibliografía obligatoria, hacia la búsqueda de información.

3. Implementación.

La práctica docente se llevó a cabo durante el primer semestre de cada año, en ocho sesiones de Enseñanzas Prácticas, con grupos de clases de un máximo de treinta estudiantes, y bajo una labor de tutorización cada vez más exigente. Aunque se han modificado e incorporado etapas a la metodología, ésta puede ser clasificada en seis fases, como sigue:

Fase 1: Presentación de la actividad y documentación.

Se inició con una primera sesión de enseñanzas prácticas, en la que cada docente explicó a los estudiantes a su cargo los objetivos y competencias de la actividad a desarrollar, la metodología de trabajo, los resultados previstos y la evaluación de estos. En concreto, se explicó claramente que el producto final es un cortometraje de duración máxima de 5-6 minutos, que la nota es grupal, y que deberán dedicar en torno a 14 horas de trabajo. La clase se llevó a cabo un mes después de iniciado el curso, para evitar que el alumnado que se matricula más tarde no quede incluido en un equipo.

Se permitió al alumnado que formen ellos mismos los grupos de trabajo. Para ello, dispusieron de un par de semanas, en que definieron integrantes, seleccionaron el tema, roles y las responsabilidades individuales (realización, guionista, documentalista, actores / presentadores, cámara, sonido, montaje, etc.). En las tres primeras sesiones, se ofreció bibliografía sobre los temas posibles, que el alumnado debió completar con búsqueda autónoma. En la última edición, se dejó la búsqueda de información al alumnado y el profesorado sólo supervisó la información recabada.

Fase 2. Presentación del guion.

Esta fase fue incorporada en el curso 2015/16 y se mantuvo en los cursos siguientes. Se llevó a cabo entre dos y tres semanas después de la fase anterior, para que haya suficiente tiempo en la conformación de grupos, búsqueda de información y elección del tema. Se introdujo porque, de otra forma, los grupos no comenzaban a trabajar en su idea hasta comenzado el tercer mes de clases.

Al inicio de la clase, se pidió que cada grupo haga una presentación oral de 15 minutos de duración en la que explicaron qué iban a hacer concretamente (guion del cortometraje). Con ello, el equipo docente pudo controlar el enfoque y pertinencia de cada trabajo.





Normalmente, más de la mitad del alumnado asistió a esta clase sin tener un guion desarrollado. Por lo que, salvo algunas excepciones, se debió trabajar desde prácticamente cero. Para facilitar este proceso, se les pidió a los grupos que plasmen sus ideas en una ficha que desagrega el contenido del video propuesto. En una segunda ficha, cada grupo debió especificar las tareas de cada miembro y la fecha y objetivos de la próxima reunión. En esta clase, el profesorado hizo énfasis en metodología de trabajo grupal, como en la asignación de tareas, responsabilidades, coordinación o resultados parciales. Además, se realizó una labor de tutorización sobre temáticas, contenidos, fuentes de datos, etc.

Al final de la clase, los estudiantes entregaron una copia de ambas fichas al profesorado, y guardaron una para el grupo. Este guion fue susceptible de ser modificado, pero para ello se debió consultar al profesorado en las tutorías.

Fase 3. Utilización de software.

Esta fase fue incorporada como prueba en 2015/16 y como parte estructural en el curso 2016/17. Surgió como una demanda de algunos alumnos en la primera experiencia. Sin embargo, a lo largo de los años, menos de 1/4 grupos asistieron a estas sesiones. Consistió en una clase en el profesorado enseñó al alumnado, el uso de un programa básico para realizar el trabajo. Por ello, se llevó a cabo en aulas de informática, un mes antes que acabe el plazo para la entrega del material final. Fue necesario que cada grupo traiga las grabaciones preliminares de su propio cortometraje, pero muy pocas veces se logró y hubo que trabajar con audios, videos y subtítulos facilitados por el profesorado.

El software elegido fue Movie Maker, por la facilidad de uso y disponibilidad de las licencias. Sin embargo, en varios casos, el alumnado solicitó ayuda con el manejo de otro software, como el iMovie de Macintosh.

Esto ha sido particularmente exigente para el profesorado, ya que los tres coordinadores, así como el resto del equipo docente que se ha ido incorporando, se han debido formar previamente en el uso de estos programas.

Fase 4: Realización de los videos y presentación.

Tras conformar los grupos, seleccionar el tema, realizar la búsqueda de documentación, y diseñar el guion, el alumnado debió comenzar a construir el contenido del vídeo. Esto se realizó como parte del trabajo autónomo del alumnado, con la continua supervisión del profesorado (durante las otras clases prácticas).

Concretamente, para esta sesión, el alumnado debió tener muy claro el contenido, textos, imágenes y localizaciones. Así como asegurar la disponibilidad de cámaras y grabadoras. En esto último, se puso a disposición de los grupos que lo necesitaban, la infraestructura y equipo de la propia universidad. No obstante, salvo contadas excepciones, los alumnos/as utilizaron medios propios.

El trabajo autónomo finalizó con el montaje y edición de los videos (Imagen 1). Una tarea que se llevó a cabo entre diez días y dos días antes de la fecha de la entrega del cortometraje.



Fecha de recepción: 24-02-2021 Fecha de aceptación: 24-03-2021

Matus-López, M., Cachero-Vinuesa, M. & Rodríguez-Modroño, P. (2022). Maddison Awards 2014-2018

Desarrollo de competencias del alumnado a través de la producción de videos

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 18, 100-117

ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.5711>





Imagen 1. Fotogramas de algunos trabajos del alumnado



Fotograma de la Edición 2014/15



Fotograma de la Edición 2015/16



Fotograma de la Edición 2016/17



Fotograma de la Edición 2017/18

Fuente: Elaboración Propia.

Fase 5: Evaluación.

El baremo se mantuvo prácticamente igual desde el primer año (Tabla 4). Las dos modificaciones fueron debido a cambios en la metodología. En primer lugar, en el curso 2015/16, se quitó el ítem de valoración del guion, reemplazándolo por el de valorar la creatividad. Cabe recordar que ese año se incorporó una sesión presencial del profesorado, que garantizara la coherencia del guion. En segundo lugar, en la última edición, al dejar al alumnado proponer su propio tema, no se presentó un listado de bibliografía obligatoria o básica, por lo que la documentación utilizada se valoró como un único ítem.





Tabla 4. Baremos de evaluación

	Curso			
	2014/15	2015/16	2016/17	2017//18
Conexión con el temario	10	10	10	10
Trabajo en equipo	15	15	15	15
Uso de documentación básica	10	10	10	25
Uso de documentación adicional	15	15	15	
Estructura y coherencia del guion	15	-	-	-
Creatividad	-	20	20	20
Elaboración de conclusiones	20	10	10	10
Montaje y edición	15	20	20	20
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración Propia.

La forma de implementar este baremo ha variado con los años. En la primera edición, el profesorado evaluó los videos recibidos de forma exclusiva, sin visualizarlos en clases. Pero el alumnado solicitó poder ver sus videos y los de sus compañeros/as durante la última clase del curso. Por este motivo, a partir de la segunda edición, todos los grupos pudieron ver los videos de sus grupos de prácticas. Asimismo, se les dio la oportunidad de votar por ellos para elegir cuál pasaba a la fase siguiente.

Finalmente, el método de valoración quedó conformado de forma mixta. La nota la asigna exclusivamente el profesorado. Mientras que, el alumnado, de forma conjunta con el profesorado, eligen uno y sólo uno de los videos de cada grupo de enseñanza práctica, que pasará a la premiación final.

Fase 6: Premiación

Una vez seleccionado un video de cada grupo de enseñanza práctica, el profesorado responsable lo comparte con el resto de los profesores que participa en esta experiencia.

Cada uno/a de los docentes vota por un máximo de dos opciones para cuatro categorías:

1. Mejor Guion: El cortometraje más creativo y con mejor hilo argumental
2. Mejor Documentación: El cortometraje con mejor documentación del tema y del contexto
3. Mejor Montaje y Edición: El cortometraje con mejor montaje entre audios e imagen, destacando la pertinencia de estos
4. Mejor película: El cortometraje que combina de mejor forma un buen guion, documentación y montaje.





Finalmente, se eligió el video más votado en cada categoría y se citó a los alumnos/as participantes de la experiencia a asistir un día de la semana a una sesión en que se dieron a conocer los premiados.

Para ello se reservó una sala adecuada para la visualización de un video de resumen de los finalistas, realizado por el equipo docente, y se procedió a develar cada ganador y visualizar los videos.

4. Resultados.

4.1 Mecanismos de evaluación.

La evaluación de las prácticas estuvo determinada por los objetivos y se ajustó a los cambios que se comentaron en el apartado 2.3. Así, el proceso de evaluación fue cambiando con los años, aunque manteniendo, al igual que los objetivos, una base común.

Se pueden distinguir tres herramientas de evaluación. Uno para la primera experiencia, otras para las intermedias y una tercera para la última (Tabla 5).

Tabla 5. Métodos de evaluación de la práctica

Curso 2014/15	Curso 2015/16	Curso 2016/17	Curso 2017//18
Formulario para cumplimentar por profesor/a	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado	Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado
Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Encuesta de evaluación, realizada por el alumnado	Formulario para cumplimentar por profesor/a
Reunión presencial de evaluación, realizada por el profesorado			Encuesta de evaluación del trabajo en grupo, realizada por el alumnado

Fuente: Elaboración Propia.

El primer año, el análisis estuvo centrado en una encuesta de siete preguntas realizada al alumnado sobre: a) aprendizaje de conocimiento, b) relación entre la carga de trabajo y peso de la nota, c) la valoración del trabajo en equipo, d) la claridad de las instrucciones recibidas, e) la disponibilidad del profesorado para solucionar problemas, f) la utilidad de los materiales y g) una valoración general de la práctica. A esta evaluación se agregó una encuesta, también en una escala de 1 a 5, de cuatro preguntas, al profesorado: a) valoración general de la práctica, b) valoración de la adquisición de conocimientos, c) valoración de la carga de trabajo alumnado, d) valoración de la carga de trabajo profesorado y e) valoración del trabajo en equipo del alumnado. Los resultados fueron analizados en una reunión presencial.

El segundo y tercer año, se replicaron las encuestas al alumnado, con un cuestionario más simple, de cinco preguntas: a) aplicación de la teoría y conceptos (aprendizaje de conocimiento), b) la valoración del desarrollo del trabajo en equipo, c) relación entre la carga de trabajo y peso de la nota y d) nivel de satisfacción individual con la experiencia del Maddison Awards (valoración general de la práctica). Asimismo, se eliminó el cuestionario al profesorado y se abordaron estas cuestiones en la misma reunión presencial.





El último año, se aplicó un cuestionario que profundizó en el trabajo en equipo, que con la experiencia se transformó en el eje principal de los objetivos y de la metodología. Para ello, se utilizó la revisión internacional de las metodologías de evaluación de trabajo de grupo de Viles Diez et al (2013) y se confeccionó un cuestionario de diez preguntas específicas (una de ellas sobre la claridad de las instrucciones recibidas) y dos adicionales que permitieron seguir la evaluación del aprendizaje de conocimiento (aprendizaje sobre los temas de la práctica) y la valoración general de la práctica.

4.2 Resultados generales por año.

En el primer curso, las valoraciones más bajas fueron del 3,83 y 3,85 (sobre un máximo de 5) para las preguntas de adquisición de conocimientos y la utilidad de los materiales. La valoración más alta fueron las relacionadas con el profesorado: la claridad de las instrucciones recibidas y la disponibilidad para solucionar problema, con valores de 4,21 y 4,22. Por último, la valoración general de la práctica fue similar al trabajo en equipo: 4,0 (Tabla 6). En la reunión del profesorado se reconoció el logro de los objetivos planteados y se identificaron tres cuestiones a mejorar: fortalecer la dinámica de trabajo en equipo, aumentar el peso de la nota de la práctica, y mantener la motivación del equipo docente.

Tabla 6. Resultados de las encuestas del alumnado. Valoraciones promedios en escala de 1 a 5. Desviaciones estándar entre paréntesis.

	Curso			
	2014/15	2015/16	2016/17	2017//18
Conocimientos	3,83 (0,86)	3,5 (0,89)	3,65 (0,75)	3,93 (0,78)
Carga de trabajo y nota	3,89 (1,00)	3,68 (0,96)	4,00 (0,83)	-
Trabajo en equipo	4,05 (1,06)	4,07 (0,85)	4,20 (0,83)	Varios
Claridad de instrucciones	4,21 (0,89)	-	-	4,51 (0,73)
Solución de problemas	4,22 (0,91)	-	-	-
Materiales facilitados	3,85 (1,06)	-	-	-
Valoración general	3,99 (0,82)	3,91 (0,91)	3,98 (0,86)	3,92 (0,78)
N (válidos)	156	210	178	229

Fuente: Elaboración Propia.





El segundo año, los resultados fueron, en principio, algo más bajos que el año anterior, con una valoración general un 2% menor, aunque la variación de respuestas (desviación estándar) fue menor en dos de los ítems. La adquisición de conocimiento disminuyó un 8%, con lo que se mantuvo como uno de los puntos menos fuertes. Aunque el peso de la nota aumentó, la valoración entre la carga y la nota disminuyó un 6% con respecto al año anterior. Por último, sí se reconoció un ligero aumento de la valoración del trabajo en grupo. En la reunión del profesorado de ese año se discutieron estos resultados y se identificaron algunas causas de este comportamiento. En primer lugar, la incorporación de más profesorado a la práctica, que no había participado antes, hizo más difícil mejorar la calidad de los resultados del año anterior. En segundo lugar, el tema de las migraciones fue recibido con menor interés que el tema de los conflictos bélicos por parte del alumnado. Con base en ello se decidieron dos cuestiones para el año siguiente: poner más énfasis en la fase del guion y en la asistencia continuada de tutorización y ejercer una mayor cooperación con los profesores/as que se incorporen a la práctica. Además, se agregó la variable sexo en las evaluaciones futuras.

El tercer curso, los resultados mejoraron en todos los ítems y las desviaciones se redujeron. La valoración general recuperó los valores del primer año y el trabajo en equipo aumentó hasta situarse como el más valorado con una media de 4,2 (84%). Aunque mejoró, la valoración del aprendizaje de conocimientos siguió siendo la menos fuerte, con 3,65 (73%). En la reunión del profesorado se reconoció un aprendizaje del equipo docente, así como una mayor coordinación y más tutorización. También se evaluó el coste de esta mejora, que implicó más horas de trabajo para el profesorado. Se decidió continuar con la experiencia, limitar la participación del número de profesores y poner énfasis en un mayor impulso y supervisión de las dinámicas de trabajo en grupo.

Por último, en la evaluación de la edición 2017/2018 se registró una mejor valoración de la adquisición de conocimientos, en parte, porque fue un objetivo destacado en la reunión de coordinación del año anterior. Asimismo, la valoración del trabajo docente en materia de explicación de las instrucciones mejoró con respecto a las primeras ediciones. La causa seguramente tenga que ver con la propia experiencia que han ido acumulando los profesores/as de esta práctica. La valoración general cayó levemente, pero aún situándose cerca del 80% (3,92). Por su parte, el trabajo en equipo se desagregó en 7 preguntas diferenciadas, para realizar un análisis pormenorizado de este aspecto. En promedio, estos fueron valorados con una media de 4,15; similar al año anterior. Este año, se volvió a reducir la dispersión de resultados, mostrando más cohesión en sus desempeños.

El análisis de estos resultados por parte del profesorado permitió identificar los puntos fuertes de la práctica y desvelar aquellos más débiles. Como se deriva de los resultados expuestos, esta actividad es una gran oportunidad para que el alumnado desarrolle sus habilidades de trabajo en equipo, pero puede no ser la más efectiva a la hora de aprender temas específicos de historia económica, por lo que requiere mantener el énfasis teórico en las enseñanzas básicas. Fue notable cómo la dispersión de las valoraciones fue reduciéndose con los años, lo que podría interpretarse como un efecto de la mayor personalización de la tutorización, cohesionando el nivel de desempeño de los grupos de alumnos/as.





4.3 Detalle de los resultados agregados.

Considerando la experiencia agregada, se dispone de más de medio centenar de valoraciones comparables, sobre la adquisición de conocimientos, el trabajo en grupos y la valoración conjunta de la práctica. Estos resultados se pueden desagregar por grados, para todos los años, y por sexo, para los últimos dos años.

El primer ejercicio permite comparar si existe relación entre los tres objetivos compartidos y cuán estrecha es esa relación. Los resultados muestran que tanto la adquisición de conocimientos (conocim) como el trabajo en equipo (equipo) están significativamente relacionados, de forma positiva, con la evaluación general. Es decir, es probable que el alumnado haya logrado relacionar la satisfacción de la práctica con los dos objetivos planteados por el profesorado. Asimismo, existe correlación significativa entre la adquisición de conocimiento y el trabajo en equipo, que, aunque es menor fuerte, sigue siendo positiva y significativa estadísticamente (Tabla 7).

Tabla 7. Correlaciones bivariadas entre adquisición de conocimientos, trabajo de equipo y evaluación general de la práctica. 2014-2018.

Correlaciones

		conocim	equipo	general
conocim	Correlación de Pearson	1	,201**	,409**
	Sig. (bilateral)		<,001	<,001
	N	660	635	659
equipo	Correlación de Pearson	,201**	1	,345**
	Sig. (bilateral)	<,001		<,001
	N	635	747	635
general	Correlación de Pearson	,409**	,345**	1
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	
	N	659	635	660

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de los cinco grados involucrados en la práctica, las valoraciones promedio mostraron rangos relativamente acotados. En adquisición de conocimientos el rango fue [3,53-3,80], en trabajo en equipo fue [4,00-4,19] y en la valoración general fue [3,86-4,12]. Después de rechazar la normalidad de las distribuciones, se realizaron pruebas de Kruskal-Wallis para testear la igualdad de distribuciones. Los resultados muestran que sólo existe diferencia significativa (se rechaza Ho) en la valoración de la adquisición de conocimientos, donde el Grado de Recursos Humanos registra la valoración más alta. En la valoración del trabajo en equipo y la general, las diferencias no son significativas estadísticamente (no se rechaza Ho).





Tabla 8. Diferencia entre grados según adquisición de conocimientos (conoc), trabajo de equipo (equipo) y evaluación general de la práctica (general). Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes. 2014-2018.

conoc		equipo		general	
N total	660	N total	747	N total	660
Estadístico de prueba	11,457 ^a	Estadístico de prueba	2,038 ^{a,b}	Estadístico de prueba	7,007 ^{a,b}
Grado de libertad	4	Grado de libertad	3	Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,022	Sig. asintótica (prueba bilateral)	,565	Sig. asintótica (prueba bilateral)	,136

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

b. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

Fuente: Elaboración Propia.

El mismo ejercicio se realizó para las diferencias por sexo. En este caso, la desagregación sólo está disponible para las dos últimas evaluaciones, cursos 2016/17 y 2017/18. Los resultados promedios por sexo [hombres-mujeres] fueron, en adquisición de conocimientos [3,67-3,67], en trabajo de equipo [4,08-4,19] y en general [3,93-3,97]. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas por sexo en ningunos de los ítems evaluados (Tabla 9).

Tabla 9. Diferencia entre sexos según adquisición de conocimientos (conoc), trabajo de equipo (equipo) y evaluación general de la práctica (general). Prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes. 2016-2018.

conoc		equipo		general	
N total	660	N total	747	N total	660
U de Mann-Whitney	50396,500	U de Mann-Whitney	69218,500	U de Mann-Whitney	51821,000
W de Wilcoxon	81024,500	W de Wilcoxon	109404,500	W de Wilcoxon	82449,000
Estadístico de prueba	50396,500	Estadístico de prueba	69218,500	Estadístico de prueba	51821,000
Error estándar	2182,734	Error estándar	2772,499	Error estándar	2248,682
Estadístico de prueba estandarizado	-,279	Estadístico de prueba estandarizado	1,285	Estadístico de prueba estandarizado	,363
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,780	Sig. asintótica (prueba bilateral)	,199	Sig. asintótica (prueba bilateral)	,717

Fuente: Elaboración Propia.

4.4 Autoevaluación del profesorado.

Uno de los aspectos más interesantes se extrae de la reflexión conjunta del profesorado sobre los resultados en estos cuatro años de prácticas. Para una mayor claridad, estas ideas finales se han agrupado en cinco ítems: objetivos, dificultades, beneficios, opciones de mejora y proyección de la práctica.





En general los tres coordinadores valoramos positivamente la experiencia y creemos que los objetivos han sido alcanzados de forma satisfactoria en la mayoría de los aspectos. No obstante, existen algunas deficiencias. Aunque parece que el trabajo en equipo es una fortaleza, el profesorado considera que aún es complicado gestionar que el trabajo se distribuya de forma proporcional entre los miembros de cada grupo. Se percibe, aunque no se tiene total certeza, que cerca de la mitad asumen la mayor carga de trabajo, mientras que otros apenas aportan. Este aspecto, sin embargo, resulta difícilmente mejorable.

Otro de los objetivos que resultan complicados de consensuar es el fomento de la capacidad crítica. Para uno de los profesores, sí se logra, mientras que otro considera que la actividad práctica permite sensibilizar a los alumnos con la problemática estudiada, aunque no se alcanza la reflexión crítica. Para el tercero, las expectativas quedan muy por encima de los resultados. La amplia variedad de opiniones posiblemente se deba a diferencias en el perfil del alumnado que procede de grados diversos.

En relación con las dificultades, los tres coordinadores coinciden en que es precisamente la excesiva carga de trabajo que supone la preparación y tutorización de esta práctica. Este tipo de actividad demanda más horas docentes que una clase práctica tradicional y obliga al profesorado a desarrollar otras habilidades alternativas como son el manejo de software de edición.

También existe coincidencia en el principal beneficio de esta práctica: la motivación del alumnado. Esto lleva a que algunos grupos superen la carga de trabajo asignada y realicen esfuerzos adicionales en la búsqueda de información, localizaciones para la grabación o desarrollo de ideas y líneas argumentales para desarrollar los contenidos teóricos. Este nivel de implicación también obviamente resulta motivador para el profesorado.

En cuanto a las mejoras, la reflexión fue más variada. Dos de los profesores apuntan a la mejora de la integración entre temas y grados, mientras que un tercero apunta a la aplicación de técnicas de recolección de información primaria.

Finalmente, se aprecia cierto agotamiento de la práctica que, en cierto modo, ha dejado de ser innovadora para pasar a ser parte del programa ordinario de las asignaturas involucradas.

5. Conclusiones.

La metodología desarrollada para esta práctica se fundamentó en el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, añadiendo también un uso avanzado de tecnologías audiovisuales. Los resultados muestran que este tipo de metodologías son muy exitosas para un verdadero aprendizaje de conocimientos y la aplicación de competencias de análisis. La valoración de los agentes implicados (alumnado y profesorado) muestra la alta valoración del trabajo realizado en grupo y de la adquisición autónoma de los conocimientos a través de prácticas en grupo, confirmando resultados de estudios previos (Fenollera y Goicochea 2011; Martín Sánchez y López Meneses 2012).

El ejercicio práctico, que consistió en la realización de cortos documentales sobre distintos temas históricos aplicando un enfoque de género y en el largo plazo, cumplió plenamente los objetivos de desarrollar distintas capacidades: trabajo en equipo, creación de contenido audiovisual, capacidad de síntesis, uso de TIC. Si bien, encontramos mejores resultados entre el alumnado de último curso que dispone de más conocimientos y mayor experiencia





en el trabajo en equipo, la inclusión de ejes transversales de análisis y el aprendizaje autónomo, más característico del ámbito universitario. Además, el alumnado de cuarto curso está habituado a trabajar muchas veces en el mismo grupo, lo que puede solventar los posibles desequilibrios en el reparto de funciones. Por último, hay que destacar la utilidad del uso de medios audiovisuales con una generación tan acostumbrada a este tipo de medios. Finalmente, nuestros resultados de una práctica realizada durante cuatro años a casi 2.000 alumnos y alumnas, que nos permiten concluir que el trabajo en grupo basado en proyectos es una herramienta útil y adecuada incluso en asignaturas de humanidades o ciencias sociales, que no suelen aplicar este tipo de metodologías. Los resultados han sido altamente positivos corroborando la utilidad de esta práctica para acercar los procesos históricos y transformaciones sociales e institucionales a los estudiantes, estimulando la creatividad y el grado de implicación durante el curso.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I. y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Teachers' needs for teaching in the European higher education area. *Relieve*, 17(1), 1-22.
- Barrows, H.S. y Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Cabero Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Ceballos-López, N., Calvo-Salvador, A. y Haya-Salmón, I. (2019). Student consultation strategies as a lever for school improvement. Results of a collaborative study. *Culture and Education*, 31 (4), 780-813.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza superior. En M. De Miguel (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, pp. 17-26. Madrid: Alianza.
- Fenollera, M. y Goicochea, I. (2011). Education Based on Competences: Project-Based Learning and Virtual Learning Plataform. En B. Katalinic (Ed.). *DAAAM International Scientific Book*, pp. 165-180. Vienna: DAAAM International Publishing.
- Fischer, C. (2015). *Project-Based Learning. Research Starters Education*. <http://connection.ebscohost.com/c/essays/28544207/project-based-learning>
- Gibson, I. (2005). Designing Projects for Learning. En T. Barrett, I. Mac Labhrainn y H. Fallon (eds.). *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning*, pp. 27-36. National Galway: University of Ireland.
- González-Zamar, M.D., Abad-Segura, E. y Belmonte-Ureña, L.J. (2020). Meaningful learning in the development of digital skills. Trend analysis. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 91-110.
- Gross, B. (1999). Cooperative Learning: Students Working in Small Groups. *Speaking of Teaching*, 10(2), 1-4.





- Gülbahar, Y. y Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e- portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 309-327.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas, *Revista de Educación*, 59-81.
- López-Meneses, E. y López-Velasco, M. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 51-60.
- Martín-Sánchez, M. A. y López-Meneses, E. (2012). La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-actividades y aprendizaje colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15 (1), 15-35.
- Martínez-García, M., Ríos-Ariza, J. M., y Gómez-Barajas, E.R. (2017). Assertiveness research related to the domain, use of ICTs in students of the University of Guadalajara (México). *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 265–280.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Simkins, M., Cole, K. y Tavalin, F. (2002). *Increasing student learning through multimedia projects*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tumino, C. y Bourmisen, J. M. (2020). Integration of ICT in the classroom and its impact on students: construction and validation of measurement scales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 62-73.
- Viles Diez, E., Zárraga-Rodríguez, M. y Jaca García, C. (2013) Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible Capital*, 9(1), pp. 281304. DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.3>

