



SUPERANDO EL  
**COVID-19**

EN LAS AULAS DE  
HISTORIA ECONÓMICA

LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS  
CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ

(Eds.)



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

**eug**

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS  
Y CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ

(Editores)

**SUPERANDO EL COVID-19  
EN LAS AULAS DE  
HISTORIA ECONÓMICA**

GRANADA  
2022



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



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

| eug

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

© LEONARDO CARUANA DE LAS CAGIGAS (EDITOR)

© CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ (EDITOR)

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

SUPERANDO EL COVID-19 EN LAS AULAS DE HISTORIA ECONÓMICA

**ISBN:** 978-84-338-6984-5

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

# – ÍNDICE –

PRESENTACIÓN	10
--------------	----

## CAPÍTULO 1

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

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

## CAPÍTULO 2

### HISTORIA ECONÓMICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

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

## CAPÍTULO 3

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

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

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

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

## CAPÍTULO 4

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

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

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

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

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

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

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

## CAPÍTULO 5

### LITERATURA E HISTORIA ECONÓMICA

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

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

## CAPÍTULO 6

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

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

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

## CAPÍTULO 7

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

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

## CAPÍTULO 8

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

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

## – PRESENTACIÓN –

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

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

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

Leonardo Caruana De Las Cagigas

Carlos Larrinaga Rodríguez

*(Editores)*

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

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

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

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

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

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

**Elena Catalán Martínez**

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

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

Pedro Varela Vázquez

*Universidade de Santiago de Compostela*

### 2.4.1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 2.4.3.1. Contenidos específicos

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

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

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

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

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

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

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

### 2.4.3.2. Dinámicas de aula

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

#### 2.4.3.2.1. Dinámicas de aula centradas en el profesorado

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

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

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

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

#### 2.4.3.2.2. Dinámicas de aula centradas en el alumnado

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

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

### 2.4.3.3. Recursos y materiales didácticos empleados

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

### 2.4.4. Principales resultados

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

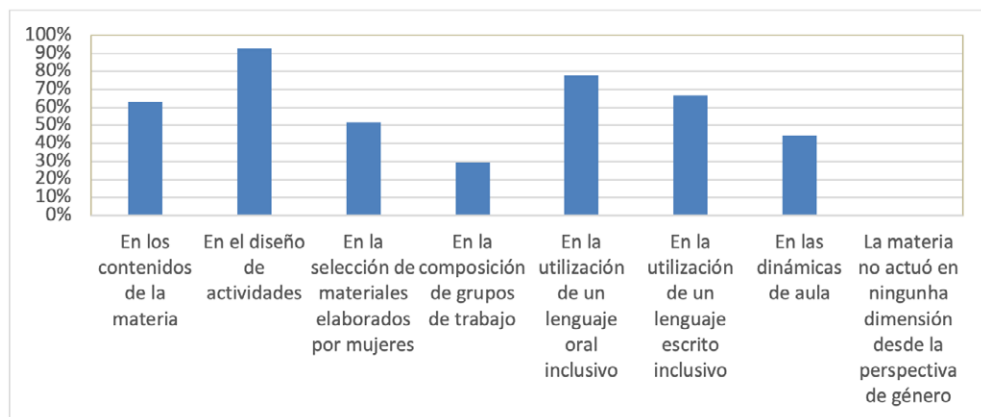
**Tabla 2.4.1.** Composición del alumnado que respondió al cuestionario online del curso 2019-2020.

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

**Fuente:** Elaboración propia

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

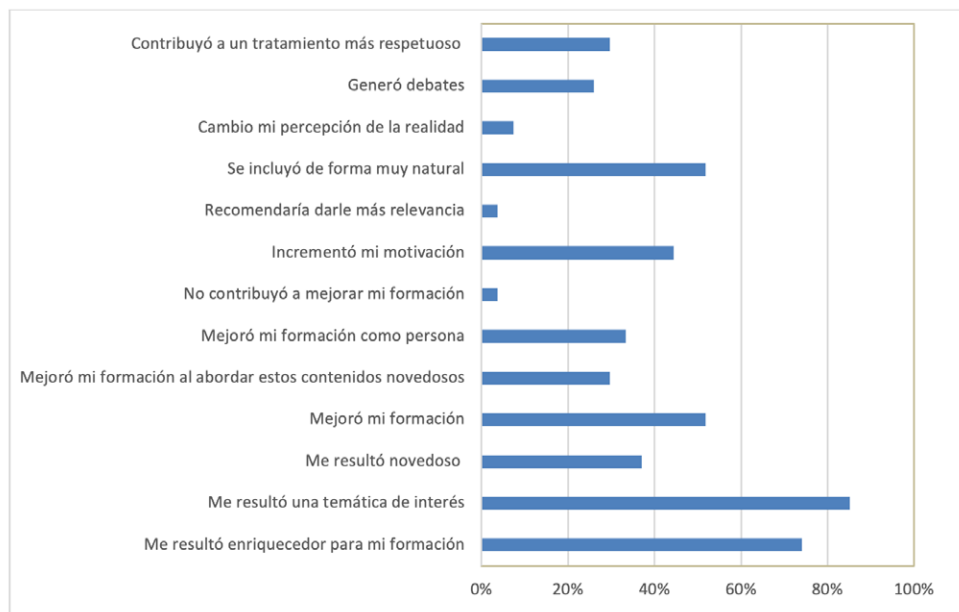
**Gráfico 2.4.1.** ¿Cuál de las siguientes dimensiones consideras que actuó la materia desde la perspectiva de género?.



**Fuente:** Elaboración propia

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

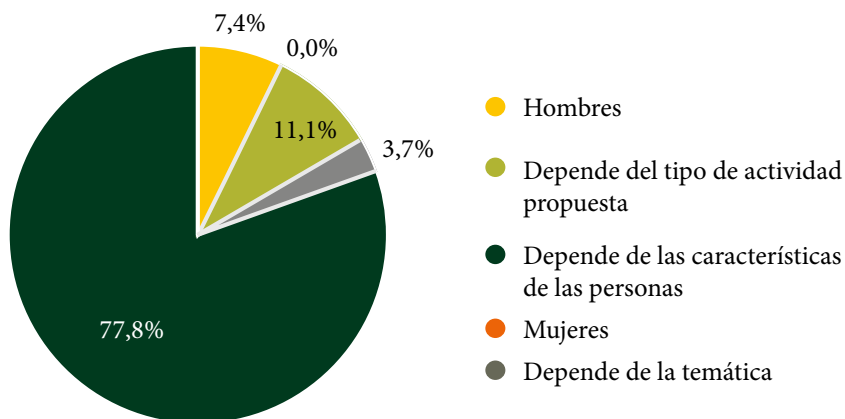
### Gráfico 2.4.2. ¿Cómo valorarías los resultados de la inclusión de la perspectiva de género en esta materia?.



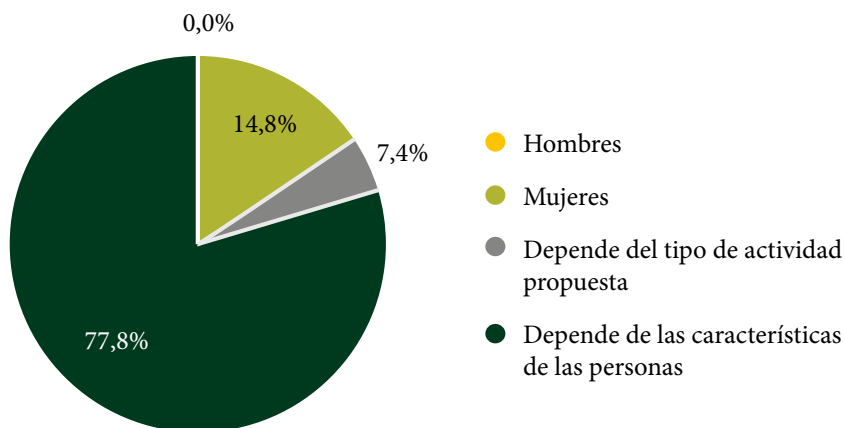
Fuente: Elaboración propia

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

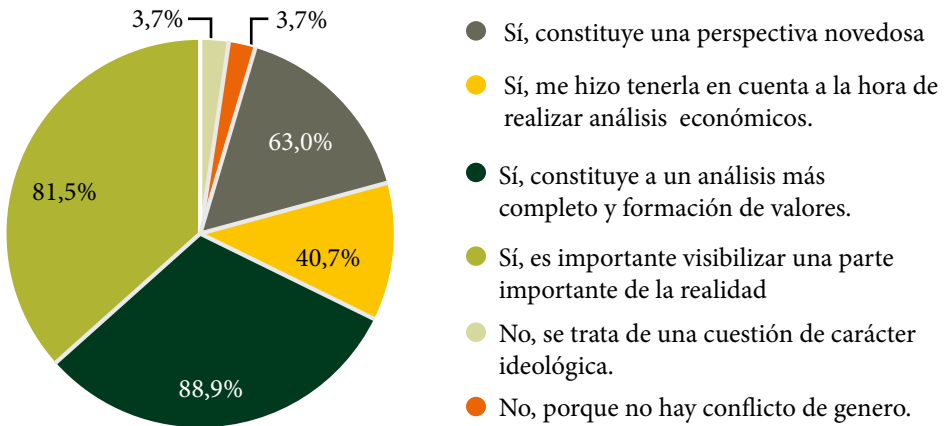
**Gráfico 2.4.4.** ¿Consideras que hay una mayor implicación en la realización de trabajos y actividades por parte de ...?.

Fuente: Elaboración propia

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

En relación con la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria (Gráfico 5), un 88,9% del alumnado considera que contribuye a un análisis más completo y en la formación de valores<sup>59</sup>. Además, una amplia mayoría resalta que permite visibilizar a una parte importante de la realidad (81,5%) y que constituye una perspectiva novedosa. En cambio, nadie considera que no se debe incluir porque solo es una cuestión de sensibilidad o porque en la Universidad no se producen situaciones de discriminación por cuestión de género. Además, solo una de las respuestas afirma que no se debe de incluir la perspectiva de género porque es un tema puramente ideológico. De este modo, se constata los efectos netos positivos de esta experiencia en la formación del alumnado, así como su valoración positiva. Siguiendo esta misma línea, en cuanto a la valoración general de esta experiencia, algo más de la mitad del alumnado considera que fue muy buena (51,9%) y el resto (48,1%) piensa que fue buena. En este sentido, ninguno de los participantes determinó que dicha experiencia fuera regular, mala o muy mala.

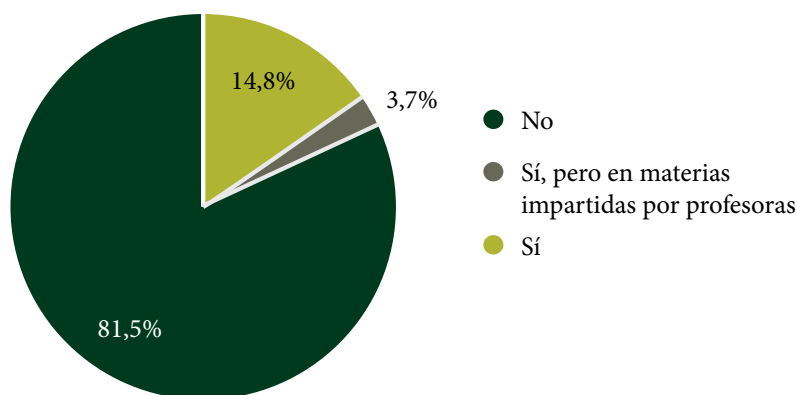
**Gráfico 2.4.5.** ¿Consideras que se debe incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria?.



Fuente: Elaboración propia

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

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

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

**Fuente:** Elaboración propia

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

## 2.4.5. Conclusiones y reflexiones finales

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

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

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

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

#### 2.4.6. Bibliografía

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

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