

INSTITUTO DE ESTUDIOS GIENNENSES
Colección «INVESTIGACIÓN»

Coordinador:
Luis Garrido González

HISTORIA ECONÓMICA
Y EXPERIENCIA DIDÁCTICA:
UN ENCUENTRO EN JAÉN

(Actas del VI Encuentro sobre
Didáctica de la Historia Económica,
3-4 de junio de 1999)

© DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE JAÉN, 2001
Instituto de Estudios Giennenses

Diseño: Gabinete de Diseño de la
Diputación Provincial de Jaén

I.S.B.N.: 84-87115-83-7
Depósito Legal: J. 167 - 2001

Impreso en SOPROARGRA, S. A.
Villatorres, 10 - Polígono «Los Olivares», Jaén
Impreso en España, Printed in Spain

DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE JAÉN
Instituto de Estudios Giennenses

5) LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA

MIGUEL SUÁREZ BOSA
JOSÉ ALCARAZ ABELLÁN
SERGIO SOLBES FERRI
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

I. INTRODUCCIÓN

Con esta comunicación se pretende dar cuenta de una experiencia llevada a cabo en la enseñanza de Historia Económica, en la que se ha utilizado la estrategia de las redes conceptuales, como una más entre las muchas posibles. Se parte de la consideración de que el conocimiento se construye, y que el aprendizaje debe ser significativo. Es pertinente, pues, la hipótesis de que los mapas conceptuales, tal y como teorizan Novak y Bob Gowin entre otros, puede ser un método potente para ayudar a los estudiantes a aprender de forma significativa y, paralelamente, una ayuda para el profesor en cuanto a organizar la docencia. Nuestro objetivo es mostrar que los mapas conceptuales se pueden emplear en la enseñanza de la Historia Económica: permiten, entre otras acciones, estructurar los conocimientos y evaluarlos. Para ejemplificar, programamos una práctica de Historia Económica de España con redes conceptuales, partiendo de un dossier de textos seleccionados, que se expone en el Anexo.

II. UN MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA

Definir el método didáctico a utilizar en las aulas supone sobre todo asumir una concepción global de la enseñanza, fundamentarla y establecer una relación clara entre teoría y práctica. La metodología didáctica se convierte así en el territorio donde confluyen y se hacen visibles todas las asun-

ciones científicas de los enseñantes en relación con las decisiones de su praxis. Aquí nos decantamos por un método basado en la construcción del conocimiento por el propio alumno. Los métodos de construcción del conocimiento (constructivismo); defienden la necesidad de construir el conocimiento por el propio alumno. Éste, frente a lo que ocurre con los métodos de transmisión o descubrimiento (muy de moda en los años sesenta y setenta), se hace cargo de los avances anteriores pero desde una visión crítica. Sus características se resumen en los siguientes principios: 1) Se concede una gran importancia a la materia objeto de conocimiento; 2) Los esquemas de conocimiento del que aprende se consideran desde cada ciencia en particular; 3) Se concibe de otra forma la «actividad» de los alumnos, más en relación con el uso del pensamiento creativo.

Ahora bien, la enseñanza universitaria tiene unos parámetros específicos que deben tenerse en cuenta. ¿Cuáles son las pautas que debe guiar la enseñanza de la Historia Económica en la Universidad? La Universidad es al tiempo lugar de enseñanza y centro de investigación. La enseñanza universitaria de cualquier disciplina no puede ser otra cosa que la transmisión del saber de esa ciencia concreta a la altura de su propio tiempo. Cuando lo es verdaderamente, la enseñanza universitaria se identifica con el saber y el pensar y constituye por sí misma un acto comunicativo de relación entre profesores y alumnos. Ciencia histórica y docencia universitaria son inseparables en la práctica y no creemos que exista forma de desligarlas.

Sin embargo, parece no haber en la Universidad ese lazo necesario entre profesores y alumnos que vendría dado, como apunta Cañas, por la preocupación por la pedagogía (CAÑAS, 1990). Por eso, no está de más utilizar estrategias que faciliten ese contacto, pues tal y como expone Escudero Escorza en su contribución en el I Encuentro de Didáctica (Zatagoza, 1990): «Debemos ser capaces de utilizar el máximo de estrategias didácticas (...). No hay que utilizar continuamente todas las estrategias metodológicas que existen, pero sí debemos ser capaces de utilizar todas ellas en algún momento (...)» (ESCUDERO ESCORZA, 1991, págs. 20-21).

III. MAPAS CONCEPTUALES Y ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ECONÓMICA

El aprendizaje de cualquier conocimiento se concibe actualmente como un proceso de desarrollo de «estructuras significativas», es decir de estructuras en las que el conocimiento se identifica con comprensión de significados que conforman redes cada vez más complejas.

Al analizar la realidad del aprendizaje en las aulas nos damos cuenta de que predomina el aprendizaje memorístico, caracterizado por la adquisición de conocimientos a través de unos procedimientos repetitivos, y como define Ausubel el aprendizaje memorístico se produce mediante «asociaciones arbitrarias», no existiendo en la asociación de conceptos relaciones sustanciales y con significatividad lógica, en palabras de Ausubel:

«En el aprendizaje memorístico, la información nueva no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada».

El aprendizaje significativo intenta dar sentido y establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y lo que ya sabemos. El aprendizaje significativo supone una serie de condiciones, que van desde la actitud para aprender del sujeto, pasando por la significación potencial —es decir la capacidad de la nueva información o el nuevo material— para relacionarse con los conocimientos preexistentes. El aprendizaje significativo tiene pues como señas de identidad que afecta a las tres fases del aprendizaje: adquisición, retención y recuperación de nuevos conocimientos. Requiere un proceso activo y personal; activo porque depende de la asimilación de la tarea de aprendizaje por parte del alumnado; personal porque la significación de cualquier tarea de aprendizaje depende de los recursos que despliegue la persona que aprende.

En este contexto el uso del mapa conceptual no debe entenderse como una meta técnica aplicada sino como un recurso o medio, entre otros, para producir aprendizajes significativos. Novak explicita los fundamentos teóricos del mapa conceptual cuando aclara que se trata de una proyección práctica de la teoría de Ausubel (NOVAK y GOWIN, 1988, pág. 32). Desde una perspectiva más amplia, en cuanto a los modelos de educación, el mapa conceptual concuerda con una visión cuyos rasgos básicos son:

- a) Estar más centrado en el alumnado que en el profesorado.
- b) Atender más al desarrollo de destrezas, y no conformarse con la repetición memorística de la información por parte del alumnado.
- c) Pretender el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona.

La idea de mapa conceptual se puede confundir con facilidad con otras técnicas que, sin embargo, son distintas del mismo. En realidad, los mapas conceptuales vienen definidos por varias características generales:

- a) Partir de un concepto organizador que articula el conjunto del mapa. La clave de una o un conjunto de proposiciones.

b) Estructurarse a partir de jerarquías de conceptos, en un proceso que podemos calificar de derivativo, de lo más complejo a lo más simple, y que representa gráficamente nuestra concepción de un tema o problema.

c) Establecer nexos o palabras enlaces entre los diversos conceptos representados. También, y de forma paralela se pueden establecer relaciones cruzadas, es decir, relaciones entre conceptos que están separados en su estructura vertical.

Todo ello entendido en un marco de flexibilidad pues un mismo concepto puede ocupar lugares diversos según cual sea el concepto clave de partida.

La utilidad didáctica de los mapas conceptuales es variada y, en definitiva, como cualquier técnica, debe estar al servicio de estrategias y modelos didácticos que el profesor proyecte y despliegue. La realización de mapas conceptuales en las aulas, por parte de los alumnos, tiene un proceso previo de adquisición de la técnica, tal y como señala Novak. Puede seguir los siguientes pasos: enseñarles a distinguir entre las palabras que sirven para designar objetos, acontecimientos, palabras enlace; diferenciar entre nombres propios y conceptos, etc. Posteriormente se puede pasar a la elaboración de un mapa sencillo a partir de un texto corto. Una de las virtualidades de los mapas es la posibilidad de elaboración colectiva o puesta en común, «negociando» entre todo el grupo el significado de los conceptos y sus relaciones.

Se han señalado varias posibilidades para el uso de mapas conceptuales:

–Para averiguar ideas previas de los alumnos, en la medida que reflejan, si se realizan de forma espontánea, los conceptos que consideran importantes de cualquier cuestión, cómo los organizan y con qué palabras

–Para el profesor se ha señalado su utilidad en la denominada fase preactiva o de diseño, en la medida que favorece su propia estructuración del conocimiento, marca con claridad los objetivos conceptuales a conseguir y las relaciones a alcanzar entre los mismos.

–También se ha señalado su potencialidad como estrategia de aula que puede servir, por ejemplo, para ordenar un debate y representarlo en la pizarra o en una transparencia, etc.

–Como síntesis de un tema o representación final de lo trabajado, permite evidenciar el conocimiento alcanzado por los alumnos; también, si se ha realizado inicialmente otro mapa, contrastar los cambios en la estructura conceptual. Por tanto, sirve en cierta forma de evaluación; no obstante, a nuestro juicio, se ha de huir de las puntuaciones del tipo que Novak

ofrece en su libro. En *Aprendiendo a aprender*, Novak y Gowin ofrecen una fórmula de puntuación que nos parece excesivamente rígida. (Ver también: López Facal, R.: «Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales», en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 8, págs. 31-36).

El uso de mapas conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha sido puesto en cuestión por los que afirman el carácter aconceptual de la historia o, en todo caso, la imposibilidad de ponerse de acuerdo sobre cuáles son los conceptos básicos de la historia como ciencia e, incluso, de algunas de sus áreas o parcelas. Sin embargo, la conceptualización es parte esencial de la historia, ya se entienda como narración sin explicación o como explicación causal e intencional (PEREYRA, 1982).

En todo caso, y reconociendo las dificultades de univocidad en los conceptos históricos estructurantes o sintácticos de la historia, es cierto que el uso y representación de conceptos forma parte central del quehacer del historiador; y debe serlo, por tanto, también de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las aulas de todos los niveles educativos. Sobre todo si, tal como el «constructivismo» educativo formula, la construcción de conceptos es a la vez un proceso interno y externo, personal y social.

En el caso de la historia económica, la conceptualización constituye una herramienta básica del análisis económico del pasado, que además de la historia debe tener como referencia fundamental la conceptualización económica, usando herramientas y conceptos propios de la ciencia económica, teniendo en cuenta el carácter de construcción científica histórica de los mismos. En definitiva, para la enseñanza y el aprendizaje de la historia económica, los mapas conceptuales pueden ser una estrategia didáctica que fundamente y dé claridad al trabajo de aula y al análisis de textos histórico-económicos.

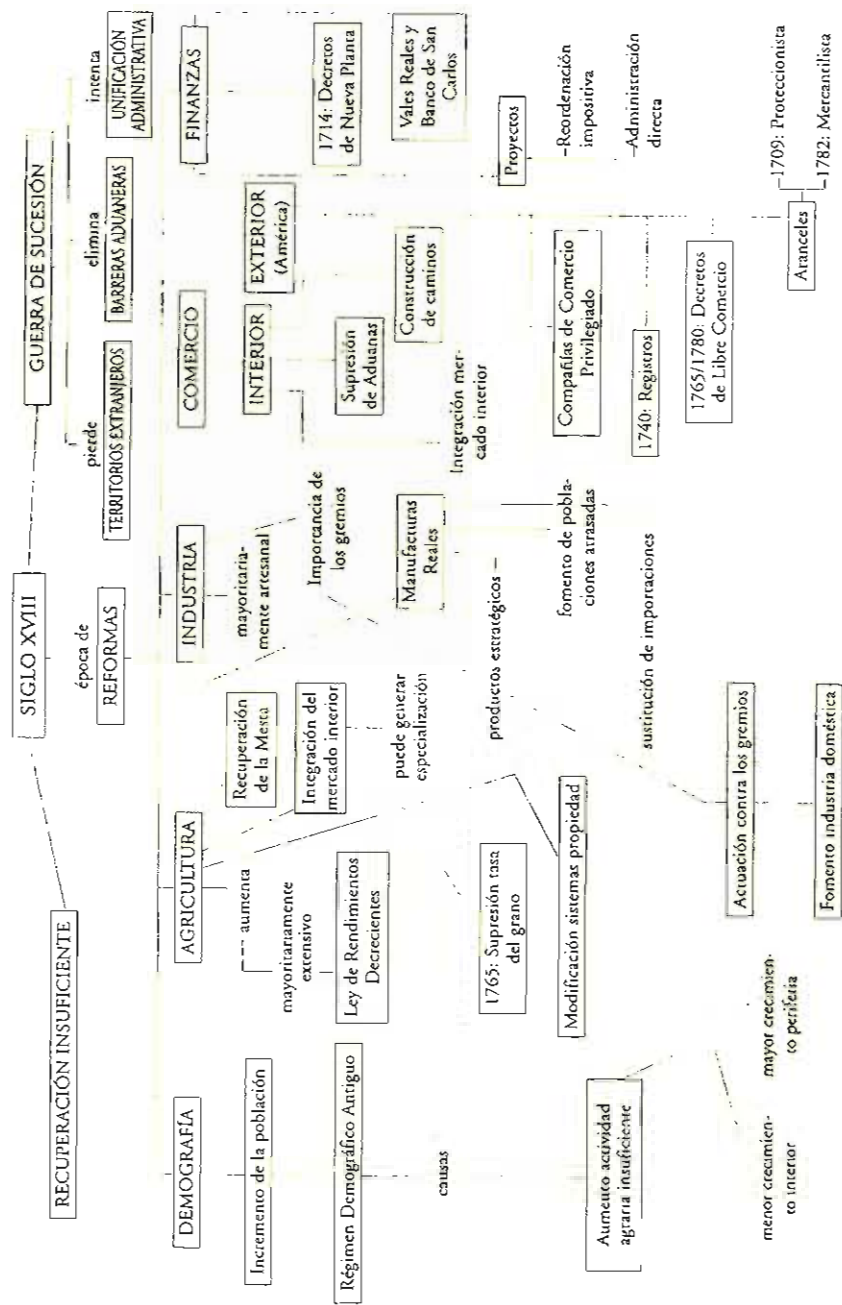
IV. ANEXO: ECONOMÍA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XVIII: UN CRECIMIENTO INSUFICIENTE

Tras la crisis del siglo XVII, en algunos sectores y regiones superada desde los años 1670-1680, la economía española entra de lleno en la etapa reformista. Los antiguos esquemas no sirven, y hay que transformarlos. El cambio hacia una nueva dinastía (los Borbones) afirmada tras la victoria en la Guerra de Sucesión, supondrá una magnífica oportunidad para profundizar en esta línea reformadora. Durante todo este siglo los Borbones trataron de modernizar y modificar las estructuras económico-administrativas de España, tanto a un nivel interno como externo, basando toda su filosofía

en la centralización de la administración y la uniformización de las reformas, con la intervención directa del Estado en apoyo de los sectores productivos. Serán estas las ideas fuerza que conduzcan su actuación, pero que tienen un límite en sí mismas y no conducen al desarrollo económico. Así queda reflejado en el mapa conceptual adjunto, como los conceptos vertebradores del mismo. Asimismo, aparecen los objetivos que los gobernantes se impusieron y las medidas para lograrlos. Su interés se dirigió hacia todos aquellos sectores susceptibles de mejora. Desde los cambios en la actitud hacia el trabajo y la especulación financiera, hasta el fomento del crecimiento de la población, pasando por el estímulo de todos los sectores productivos. En cuanto a la agricultura se trataron de modificar las tradicionales e ineficaces fórmulas de propiedad, se trató de introducir transformaciones del régimen señorial y en los privilegios de la Mesta además, con vistas a incrementar los posibles beneficios y el estímulo productivo, fue decretado el libre comercio de grano y la abolición de la tasa. Desde el poder, también se trató de incrementar la producción artesana e industrial, actuando en contra de la autoridad de los gremios y participando el propio Estado en las inversiones dirigidas al establecimiento de nuevas fábricas, desde las cuáles iniciar un proceso de sustitución de importaciones tan necesario para la balanza comercial española. Para favorecer el desarrollo del comercio interior y la ampliación de este mercado, se aplicó una política de supresión de barreras aduaneras internas y de desarrollo de obras camineras y de infraestructuras; se trató asimismo de estimular el comercio indiano mediante compañías de comercio y la reducción de las atribuciones del monopolio sevillano. Por último, aprovechando su condición tras la Guerra de Sucesión, la nueva dinastía aplicó una profunda reforma fiscal en los vencidos reinos de la Corona de Aragón; los resultados no fueron satisfactorios, por contra, en una pretendida reforma fiscal paralela en Castilla, pero no podemos concluir sin destacar la creación de los Vales Reales, como instrumento fiduciario dirigido a ampliar la masa monetaria en circulación, y del Banco de San Carlos para garantizar su conversión en metálico. Aunque hubo logros evidentes a lo largo del siglo, ni las reformas gubernativas ni los impulsos particulares fueron capaces de lograr el doble objetivo de recuperar el terreno perdido y dar el salto hacia las formas nuevas por donde caminaba la economía europea al filo del año 1800. Durante alguna parte de este período, España volvió a codearse con las potencias más fuertes (Gran Bretaña, Francia), aunque siempre iba por detrás de las mismas. El balance de los resultados obtenidos durante este siglo, no va a ser suficiente para evitar que España entre en el período conocido como «crisis del Antiguo Régimen», en una situación de clara decadencia política y económica, poniendo de manifiesto los límites de los cambios propuestos. Así queda recogido en el mapa conceptual elaborado.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA REALIZADA

El concepto organizador propuesto para el caso, centrado obviamente en las reformas introducidas por la administración borbónica durante el siglo XVIII, fue perfectamente asumido e integrado por los alumnos que, a partir del mismo, diseñaron la correspondiente estructura de conceptos interrelacionados. La estructura jerárquica de dichos conceptos, constituía un mayor problema en cuanto a su aplicación, por tratarse de una serie de disposiciones o medidas reformadoras situadas todas ellas en un mismo plano; sin embargo, los alumnos resolvieron mayoritariamente la cuestión situando, en primer término, los propósitos generales de la administración para, posteriormente, distribuir las medidas adoptadas en la práctica en torno a cinco bloques o sectores como son demografía, agricultura, industria, comercio y finanzas; y, finalmente, pasaron a determinar con cierto detalle las medidas concretas aplicadas en cada caso. Los posibles enlaces entre los diversos conceptos que aparecen en el mapa conceptual toman, en rasgos generales, dos líneas diferenciadas: en primer lugar, se toma como referencia el hecho de que los propósitos reformadores de los Borbones pueden aplicarse sobre cualquiera de los cinco grupos dispuestos y, de este modo, se consigue enlazar estas pretensiones con muchas de las medidas prácticas dispuestas en este sentido sobre distintas actividades económicas; y, en segundo lugar, se observa perfectamente el hecho de que la aplicación de algunas medidas condiciona automáticamente a otras como sería el caso, por citar un ejemplo, de la supresión de la tasa del grano en 1765, que afecta no sólo a los rendimientos y beneficios agrícolas, sino que también tiene sus repercusiones sobre las posibilidades otorgadas al comercio interior y, en último término, a la pretendida integración de mercados. La valoración final de la actividad realizada es que, los resultados obtenidos (un ejemplo de los cuales reproducimos en este artículo) nos permite conocer fácilmente la estructuración de los conocimientos que hemos conseguido transmitir a los alumnos con las lecciones y clases prácticas dedicadas a las reformas económicas introducidas por los distintos gobiernos durante el siglo XVIII; igualmente nos permite saber cuáles son las medidas y conceptos que más han destacado los alumnos en su análisis; y, asimismo, creemos que la labor realizada permite obtener una especie de esquema final del período estudiado, muy útil para obtener una panorámica general de las disposiciones gubernativas más significativas aplicadas durante la centuria dieciochesca.



BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., y HABNESIAN, H. (1986): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- CANAS, J. L. (1990): *Estudiar en la Universidad hoy*. Madrid, 1990.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1991): «Sobre didáctica en la Universidad», en *I Encuentro sobre didáctica de la Historia Económica* (Actas), Instituto de Ciencias de la Educación, Zaragoza, págs. 9-26.
- LÓPEZ FACAL, R.: «Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales», en *Aula Educativa*, núm. 8, págs. 31-36.
- NOVAK, J. D., y GOWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.
- PEREYRA, M. (coord.) (1982): *La Historia en el Aula*. ICE de la Universidad de La Laguna, La Laguna.