



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Nuevos enfoques para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los trabajos Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación

Eds.

Antonio Rafael Fernández Paradas  
Mercedes Fernández Paradas  
Antonio Jesús Pinto Tortosa

*Dykinson, S.L.*

NUEVOS ENFOQUES PARA LA MEJORA  
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN HUMANIDADES,  
CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

NUEVOS ENFOQUES PARA LA MEJORA DEL  
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS  
TRABAJOS FIN DE GRADO EN HUMANIDADES,  
CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

---

Editores

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS  
MERCEDES FERNÁNDEZ PARADAS  
ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA

*Dykinson, S.L.*

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

## NUEVOS ENFOQUES PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos, los autores

© de la edición, Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 200 de la colección Conocimiento Contemporáneo  
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-693-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# ÍNDICE

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| INTRODUCCIÓN .....               | 9 |
| ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS |   |
| MERCEDES FERNÁNDEZ-PARADAS       |   |
| ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA      |   |

## SECCIÓN I

### RETOS METODOLOGICOS Y NUEVOS HORIZONTES TEÓRICOS EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO I. TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. ¿HAY PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN SU EXISTENCIA? .....  | 17 |
| ANTONIO NADAL MASEGOSA   |    |
| CAPÍTULO II. ¿QUÉ, CÓMO Y CON QUIÉN?: DEFINIENDO LOS OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DE UN TRABAJO FIN DE GRADO .....                             | 27 |
| CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ   |    |
| ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA  |    |
| CAPÍTULO III. TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL CURSO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALFENAS, UNIFAL-MG/BRASIL .....                                       | 41 |
| WALTER FRANCISCO FIGUEIREDO LOWANDE  |    |
| ADAILSON JOSÉ RUI  |    |
| CAPÍTULO IV. FLIPPED LEARNING: LA INVERSIÓN DEL AULA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.....   | 57 |
| JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA  |    |
| ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ   |    |
| CAPÍTULO V. SOBRE LOS ESTILOS DE TUTORIZACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA..... | 67 |
| ANA ESTER BATISTA-ZAMORA   |    |
| REMEDIOS LARRUBIA-VARGAS   |    |
| JUAN JOSÉ NATERA-RIVAS   |    |

CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE  
LOS TFG EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL  
TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA .....81

FEDERICO B. GALACHO-JIMÉNEZ

CAPÍTULO VII. ¿ESTOY PREPARADO/A PARA HACER MI TRABAJO  
DE FIN DE ESTUDIOS EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y GESTIÓN  
DEL TERRITORIO? VALORACIÓN DE LOS MÉTODOS DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, COMPETENCIAS Y DESTREZAS  
ADQUIRIDAS DURANTE EL PERÍODO DE FORMACIÓN  
DEL ESTUDIANTADO .....97

FRANCISCO JAVIER LIMA CUETO

SERGIO REYES CORREDERA

RAFAEL BLANCO SEPÚLVEDA

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LA FELICIDAD ACADÉMICA DE LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BAJO LAS LENTES DEL  
DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO ..... 119

RAFAEL RAVINA-RIPOLL

JOSÉ MARCHENA-DOMÍNGUEZ

SOFÍA BLANCO-MORENO

ARACELI GALIANO-CORONIL

CAPÍTULO IX. ENSEÑANDO A JUGAR CON DINERO.  
LOS CAMBIOS HISTÓRICOS EN LOS INSTRUMENTOS  
DE POLÍTICA MONETARIA ..... 137

BRUNO CASAL RODRÍGUEZ

JESÚS MIRÁS ARAUJO

## SECCIÓN II

REPOSITORIOS DOCUMENTALES DE INTERÉS PARA LA  
INVESTIGACIÓN ASOCIADA AL TRABAJO FIN DE GRADO EN  
HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO X. FUENTES PARA LA HISTORIA DEL  
FERROCARRIL DE MÁLAGA ..... 147

VALENTÍN AYALA ALARCÓN

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO XI. LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES: APLICACIÓN EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO .....   | 163 |
| MARÍA VÁZQUEZ-FARIÑAS<br>MARTA LUQUE-ARANDA<br>VÍCTOR MANUEL HEREDIA-FLORES  |     |
| CAPÍTULO XII. UNA ACTIVIDAD PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL ALUMMADO DEL GRADO EN HISTORIA....   | 179 |
| JUAN JESÚS BRAVO CARO<br>JOSÉ ESCALANTE JIMÉNEZ<br>MERCEDES FERNÁNDEZ PARADAS  |     |
| CAPÍTULO XIII. FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSFERENCIA TÉCNICA Y DEL CONOCIMIENTO: LAS REVISTAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS DE INGENIERÍA, GAS Y ELECTRICIDAD .....   | 189 |
| JOSÉ JOAQUÍN LUQUE-GARCÍA  |     |
| CAPÍTULO XIV. FUENTES ORALES EN EL AULA. NUEVAS HERRAMIENTAS PARA EL USO DE FUENTES ORALES EN LAS ASIGNATURAS DEL GRADO DE HISTORIA .....  | 215 |
| MARÍA DEL CARMEN MENCHERO DE LOS RÍOS  |     |
| CAPÍTULO XV. INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO: UNA PROPUESTA PARA EL USO DE LA PRODUCCIÓN CULTURAL FEMENINA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX EN ESPAÑA ..... | 229 |
| NURIA RODRÍGUEZ MARTÍN<br>SOFÍA RODRÍGUEZ SERRADOR   |     |
| CAPÍTULO XVI. LAS SERIES DE TELEVISIÓN HISTÓRICAS, PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS Y PATRIMONIALES.....  | 245 |
| ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS   |     |

### SECCIÓN III

#### LOS TRABAJOS FIN DE GRADO COMO OPORTUNIDAD DE PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO XVII. LAS HUMANIDADES DIGITALES COMO RECURSO PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DEL PATRIMONIO TÉCNICO E INDUSTRIAL:<br>EL MÁSTER ERASMUS MUNDUS TPTI.....                   | 283 |
| ANA CARDOSO DE MATOS<br>SHEILA PALOMARES ALARCÓN<br>PIETRO VISCOMI   |     |
| CAPITULO XVIII. LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y EL PATRIMONIO INMATERIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.<br>EL CASO DE LA PRODUCCIÓN ARTESANAL .....  | 299 |
| MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ<br>DANIEL CAMUÑAS GARCÍA  |     |
| CAPÍTULO XIX. CREANDO CONCIENCIA ECOSOCIAL:<br>LA AMAZONÍA Y EL ARTE DE LA PLUMARIA. TALLER DIDÁCTICO E INNOVACIÓN EN EL GRADO DE PRIMARIA .....                                       | 319 |
| GEMMA MUÑOZ GARCÍA<br>TAMARA GAVIRA ROMÁN<br>GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ<br>ESTHER JIMÉNEZ PABLO  |     |
| CAPÍTULO XX. PUESTA EN VALOR DEL FLAMENCO Y VISIBILIDAD PATRIMONIAL DE LA ETNIA GITANA. CAMARÓN DE LA ISLA COMO ICONO A PARTIR DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA ..... | 335 |
| BELÉN CALDERÓN ROCA  |     |

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el territorio español estuvo acompañada de la instauración, en todos los estudios universitarios de Grado, de una asignatura concebida como el cierre del ciclo para los discentes: el Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG). Con un amplio recorrido previo en los estudios de Ingeniería, las Ciencias Experimentales y las Ciencias de la Salud, su generalización a todas las ramas del saber, incluidas las Humanidades y las Ciencias Sociales, aspiraba a constatar dos realidades, complementarias entre sí. Por una parte, el nivel de consecución de las competencias asociadas a cada grado por sus estudiantes, en la medida en que el TFG recopilaba el perfil competencial pleno de cada titulación universitaria. Por otra parte, derivada de lo anterior, la capacidad de los discentes para iniciarse en el ámbito de la investigación, en cada rama de conocimiento. Esta última, a su vez, implicaba la habilidad de consultar diferentes fuentes de información, hacer trabajo de campo (en los ámbitos en los que la disciplina así lo permitiera), contrastar la opinión de diferentes escuelas teóricas sobre un tema específico, y, por último, alcanzar unas conclusiones propias, poniendo en liza la capacidad para emitir juicios críticos.

Sin embargo, conforme han transcurrido los cursos académicos desde la puesta en marcha de la experiencia, cada vez se constata más la dificultad del estudiantado para entender la naturaleza del TFG. No solo se evidencia la situación de incertidumbre a la hora de elegir un tema de interés y un tutor para la guía durante el proceso de elaboración de la investigación; por añadidura, cuando concluye la etapa de tutela y el trabajo es evaluado, sale a relucir la dificultad hallada por aquel para sintetizar investigaciones previas e intentar aportar algo novedoso en el ámbito de conocimiento propio o, al menos, añadir un punto de vista nuevo al debate teórico. El tutor del proyecto quizá no sea la persona adecuada para determinar el nivel de competencia investigadora del alumno o alumna en cuestión, pues al fin y al cabo el proceso de tutela acaba generando una empatía entre docente y discente que complejiza la

distancia de aquel con respecto a la evolución objetiva de este, moviéndole a ser más benevolente para con el desempeño académico global del individuo evaluado. Ahora bien, los integrantes de los tribunales de evaluación carecen de dicha implicación personal en el proceso, de modo que sí pueden desarrollar un juicio más objetivo sobre la aportación real de una proto-investigación como la inserta en cualquier TFG. Es entonces cuando, con cierta frecuencia, ante la tesitura de evaluar un proyecto que ha llegado hasta el estadio final, con el plácet del tutor, surge la pregunta entre los evaluadores integrantes del tribunal: ¿cómo se ha podido llegar hasta este punto?

No por pertinente, la pregunta deja de ser inoportuna, por un sencillo motivo: quizá este no sea el momento de cuestionarse sobre los motivos que pueden haber llevado a trabajos con carencias evidentes hasta su evaluación final por un tribunal, sin haber sido suspendidos con anterioridad. Antes bien, con casi total probabilidad, habría sido preciso adoptar medidas de urgencia en el proceso formativo de los estudiantes, desde los cursos más tempranos del grado universitario en cuestión, para ir subsanando las carencias que, de perpetuarse en el tiempo, comprometen seriamente las posibilidades de éxito en la elaboración de un proyecto final. Esta es la convicción que inspira a quienes participan en el libro que aquí se presenta, investigadores y docentes de las áreas de conocimiento de las Humanidades y las Ciencias Sociales, persuadidos de que la formación previa del alumnado en habilidades investigadoras, en sentido lato, contribuye de modo decisivo a paliar las carencias formativas que, de otra forma, existirían y obstaculizarían un desempeño óptimo en una materia que, no por casualidad, constituye el cierre del ciclo de los estudios de Grado. Así pues, partiendo de la hipótesis de que una formación prolongada en habilidades de investigación, además de la realización de pruebas y prácticas parciales de naturaleza similar al TFG, contribuye a mejorar los resultados del alumnado en esta asignatura, los autores participantes en la obra colectiva que nos atañe se plantean un objetivo general: proporcionar un espacio para la reflexión sobre las mejoras necesarias en el enfoque del TFG en Humanidades y Ciencias Sociales, para conseguir una mayor implicación y motivación de los discentes, a la par que unos mejores resultados académicos globales.

Este objetivo general se desglosa en tres objetivos secundarios:

1. Presentar diferentes propuestas y reflexiones teóricas, de un lado, así como experiencias prácticas de aula, de otro, que señalen el camino a seguir para transformar las incertidumbres asociadas a los proyectos finales en certezas para el estudiantado.
2. Ilustrar a la comunidad académica y educativa sobre fuentes primarias alternativas, de gran valor para obtener una visión diferente de la realidad investigada, que permita concebir además investigaciones con un mayor impacto social.
3. Puesto que nos movemos en el terreno de las Humanidades y las Ciencias Sociales, esto es, disciplinas académicas que nos incitan a interactuar con el entorno social y a subrayar aquello que nos constituye como individuos singulares, dotados de pensamiento racional, que desarrollan su actividad en un entorno específico, el tercer sub-objetivo se orienta a destacar la importancia de los proyectos de investigación enfocados en la puesta en valor del patrimonio histórico-cultural circundante.

Los tres objetivos secundarios reseñados coinciden con los tres bloques temáticos en los que se articula el libro. Sus textos han sido sometidos a evaluación doble pares ciego, cuya sinopsis se ofrece a continuación. La primera parte, titulada “Retos metodológicos y nuevos horizontes teóricos en los Trabajos Fin de Grado de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación”, comienza con una reflexión teórica global, a cargo de Antonio Nadal Masegosa, sobre los principios pedagógicos que han de inspirar los TFGs en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Seguidamente, Carlos Larrinaga y Antonio J. Pinto señalan la pertinencia de formar al alumnado sobre los rudimentos básicos para una correcta formulación de los objetivos y la metodología de investigación en los TFGs de Historia, puesto que estos dos elementos constituyen la columna vertebral de todo proyecto. En la misma línea, Walter Francisco Figueiredo y Adailson José Rui reflexionan sobre la situación de los TFGs en Historia en la UNIFAL-MG de Brasil, para dar paso al análisis de José J.

Luque García e Israel D. Medina Ruiz acerca del uso de la metodología de aula invertida en esta materia.

Continúan tres análisis sobre los TFGs en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga: Ana E. Batista Zamora, Remedios Larrubia y Juan J. Natera reflexionan sobre la pertinencia de los diferentes estilos de tutela para optimizar los resultados y la motivación de los alumnos; Federico B. Galacho, por su parte, coordinador de la materia en dicho Grado, presenta una sólida propuesta de evaluación para los TFGs de este área de conocimiento; y para concluir, Francisco J. Lima, Sergio Reyes y Rafael Blanco participan de la reflexión que se ha planteado como punto de partida de las presentes páginas: ¿es la formación previa de los discentes durante sus estudios universitarios suficiente para afrontar el TFG?

La sección se cierra con dos propuestas metodológicas del ámbito de las Ciencias Sociales, en concreto del entorno de la Economía y la Administración de Empresas. Rafael Ravina, José Marchena, Sofía Blanco y Araceli Galiano, con un amplio recorrido en los estudios sobre el fomento de la felicidad en el estudiantado de Educación Superior, plantean el recurso al TFG como herramienta de medición global de los valores de dicho parámetro, en el tramo final de la carrera universitaria de los discentes. Por su parte, “Enseñando a jugar con dinero. Los cambios históricos en los instrumentos de política monetaria” constituye una novedosa propuesta de Bruno Casal y Jesús Mirás para familiarizar al alumnado del Grado en Administración y Dirección de Empresas con conceptos y realidades directamente vinculadas a su desempeño profesional futuro, con el fin de aumentar también su motivación en el desarrollo de las competencias anejas al TFG.

La segunda parte del libro tiene por título “Repositorios documentales de interés para la investigación asociada al Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación”, y corresponde al segundo objetivo secundario de la obra en su conjunto. Fiel al espíritu de dicho objetivo de investigación, Valentín Ayala comienza ofreciendo nuevas fuentes alternativas para el estudio de la historia del ferrocarril en Málaga. Con el mismo tenor, los trabajos de María Vázquez Fariñas, Marta Luque-Aranda y Víctor M. Heredia Flores, por una parte, y los de Juan

J. Bravo, José Escalante y Mercedes Fernández-Paradas, por otra, apuestan por formar a los estudiantes del Grado en Historia de la Universidad de Málaga sobre los diferentes repositorios documentales y bibliográficos, nacionales e internacionales, a los que pueden recurrir para enriquecer el corpus documental de su TFG. Precisamente con el fin de insistir en la relevancia de las fuentes documentales primarias, José J. Luque presenta y analiza un amplio compendio de prensa técnica especializada sobre la historia de la energía en Europa, en ingeniería, gas y electricidad, tema de interés al calor de los acontecimientos geopolíticos internacionales del último bienio.

M. Carmen Menchero propone el empleo de nuevas herramientas para el análisis de fuentes orales, testimonio de primera relevancia a la hora de hacer historia del tiempo presente. A este tema de interés, Nuria Rodríguez y Sofía Rodríguez añaden el componente de género, subrayando la pertinencia de fomentar la investigación sobre la producción cultural femenina en el primer tercio del siglo XX español. Para clausurar esta parte, el estudio de Antonio R. Fernández-Paradas arroja luz sobre otra fuente de análisis social, histórico, artístico y patrimonial que no ha de desdeñarse, considerando su relevancia e impacto cultural en el último decenio: las series de televisión de temática histórica.

Entramos así en la tercera y última sección del libro, “Los Trabajos Fin de Grado como oportunidad de puesta en valor del patrimonio histórico-cultural”. Las investigaciones que la integran, cada una en su área de conocimiento, insisten en la excelente oportunidad que representa el TFG para fomentar la conciencia de los alumnos sobre la relevancia de la protección y puesta en valor del patrimonio cultural circundante. Ana Cardoso, Sheila Palomares y Pietro Viscomi lo hacen desde la óptica del patrimonio técnico e industrial, cuyo impacto en los tejidos urbanos occidentales no es nada desdeñable. M. Encarnación Cambil y Daniel Camuñas, en cambio, se centran no en un elemento de patrimonio físico, sino en una actividad productiva considerada parte de la herencia cultural de un entorno geográfico concreto: la producción artesanal a lo largo de la historia de la Andalucía oriental.

Continuando con la perspectiva múltiple del patrimonio inmaterial, Gemma Muñoz, Tamara Gavira, Guadalupe Romero y Esther Jiménez

vinculan la recuperación de la memoria del arte de la plumaria, en la región de la Amazonía, al fomento de la conciencia ecosocial, tan requerida en momentos de síntomas acuciantes de un cambio climático acelerado. Para finalizar, Belén Calderón propone la reivindicación del patrimonio musical andaluz, concretamente del flamenco y de la figura de Camarón de la Isla, como herramienta para visibilizar a la etnia gitana.

En definitiva, el lector se percatará de que se halla ante un libro coral, cuyos autores son conscientes de incidir, las más de las veces, en temas de debate y objetos de discusión abordados en diferentes foros previos, y con total seguridad en jornadas, congresos y seminarios futuros. También conocen el alcance limitado de sus conclusiones y de sus experiencias, como su aspiración aportar voces nuevas al debate, con el fin de que entre todos, como es usual en la comunidad científica, contribuyamos a construir un consenso cada vez mayor. No solo para enriquecer el conocimiento, por sí y en sí mismo, sino también para transformar la realidad que nos rodea, y la de los estudiantes que tenemos ante nosotros.

Esta obra forma parte de los resultados del Grupo Permanente de Investigación Educativa de la Universidad de Málaga “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” (PIE22-068), institución cuya aportación económica agradecemos, merced a la cual esta iniciativa ha sido posible.

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS  
*Universidad de Granada*

MERCEDES FERNÁNDEZ-PARADAS  
*Universidad de Málaga*

ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA  
*Universidad de Málaga*

SECCIÓN I

RETOS METODOLOGICOS Y NUEVOS HORIZONTES  
TEÓRICOS EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO DE  
HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

---



# TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. ¿HAY PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN SU EXISTENCIA?

---

ANTONIO NADAL MASEGOSA  
*Universidad de Málaga*  
*antonionm@uma.es*

## 1. INTRODUCCIÓN

Un porcentaje nada desdeñable de graduados/as, licenciados/as, ayudantes doctores/as, contratados/as doctores, docentes titulares, catedráticos/as, maestras/os de educación infantil y educación primaria, docentes de enseñanza secundaria, pedagogas/os, orientadoras/es, educadoras/as sociales, y personal de todo tipo de estudios universitarios, en el Estado español no se vio –no nos vimos– en la obligación de realizar trabajo de fin de grado (TFG) alguno. ¿Hubo por ello, en las distintas formaciones, carencias, por no habernos sometido a un nuevo trabajo escrito más? Sin embargo, quienes nos dedicamos a la enseñanza universitaria, e incluso apostamos por la formación más práctica posible –dado que en los trabajos educativos quizás haya más de práctica cotidiana tangible que de narraciones, e incluso, por desgracia, de investigación–, nos encontramos en la obligación de formar parte de un entramado en el cual un nuevo requisito se imponía para quienes desearan obtener su título académico.

¿La nueva exigencia formaba parte de las medidas a implementar, como resultado de las carencias encontradas tras investigar sobre la formación universitaria? Desde luego, no pareciera así en lo que al Estado español se refiere, pero quienes dirigían sus espacios de educación superior, repetían el mismo discurso sin parar: “Uno de los objetivos fundamentales del Proceso de Bolonia, iniciado en 1999 y con el horizonte de 2010, es el reconocimiento común de las titulaciones en el llamado Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Así, los Gobiernos europeos acordaron poner en común sus sistemas de enseñanza superior, con normas

y grados entendibles por todos y en todos los lugares”<sup>1</sup>; “El 19 de Junio de 1999 se firmó en la ciudad de Bolonia una declaración que cambiaría el rumbo de la educación superior europea. En el contexto de la sociedad del conocimiento, se ideó una estrategia con el objetivo último de promover la educación superior en Europa haciéndola más atractiva y competitiva a nivel internacional. Para ello se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basado en la cooperación internacional y el intercambio académico en 47 países”<sup>2</sup>.

Trascendiendo el discurso cortesano habitual, es posible ejercer el pensamiento crítico, como base para enmarcar la cuestión investigativa que nos ocupa:

La aparición casi simultánea de reformas educativas similares en distintos países... ha llevado a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación superior, que siguen las directrices de los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, OCDE, etc.) (se están) enmarcando en las directrices emanadas del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS, o GATS en inglés), que establece que los servicios educativos deben ser considerados como productos, es decir, como cualquier otra mercancía que se compra y se vende<sup>3</sup>.

Un aspecto polémico de este plan o proceso se refiere al hecho de realizarse de manera opaca, es decir, poco o nada transparente, no sólo sin informar debidamente ni tener en cuenta en su elaboración a los agentes implicados directamente, como los estudiantes y los profesores, sino incluso a sus espaldas. La falta de información, la tergiversación y el bloqueo mediático ha sido la tónica dominante<sup>4</sup>.

En definitiva, un presunto nuevo modelo que no era más que otra vuelta de tuerca, acorde a todo aquello que pensara la patronal europea y quienes realmente mandan<sup>5</sup>.

Si Foucault<sup>6</sup> nos hablaba de vigilar y castigar, con el nuevo siglo la dinámica no variaba especialmente, y el profesorado universitario,

---

<sup>1</sup> García-Estañ López (2015), p. 1.

<sup>2</sup> Galán Muros (2011), p. 109.

<sup>3</sup> Díez Gutiérrez (2009), p. 23.

<sup>4</sup> García (2012), p. 15.

<sup>5</sup> Fernández Liria y Serrano García (2009).

<sup>6</sup> Foucault (2002).

independientemente de su visión, debía asumir y aplicar. La Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, firmada por los/as ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en 1998, abrió el camino del presunto nuevo modelo.

Transcurriendo de lo macro, a lo micro, distintos/as defensores/as universitarios/as no tuvieron inconveniente en reconocerlo abiertamente:

Es también evidente que en algunas titulaciones el TFG no está bien definido. No sólo es que haya una más que llamativa falta de definición en el Decreto; ocurre que parece que, para ciertas titulaciones, la implementación del TFG puede parecer incluso innecesaria. En todo caso, las descripciones o las implementaciones de TFG por Grados o Centros y no por Universidad podría redundar en agravios comparativos tanto en lo que se refiere a los estudiantes como a los profesores<sup>7</sup>.

Posteriormente, mencionaremos el citado Decreto. Acotando la investigación aún más, nos ceñimos a las justificaciones normativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, buceando en su disposición para conocer si realmente hubiera algún atisbo de intento de esclarecer el porqué habría que añadir trabajos de fin de grado como requisito para su alumnado, y si ello tendría cualquier tipo de principio pedagógico.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente texto emplea las fortalezas de la etnografía virtual<sup>8</sup> como metodología para explorar el panorama de la cuestión investigada en un entorno local, dentro de un enfoque crítico que va más allá de la mera reproducción de los discursos oficiales que obvian quienes toman realmente las decisiones, no asumiendo la sumisión de la mera ejecución de políticas ajenas en la enseñanza superior.

Uno de los objetivos principales planteados es contribuir a la literatura crítica y a un estado del arte que se pretenda sea emancipador con respecto a lo que determinan quienes están muy lejos de la docencia y la

---

<sup>7</sup> Battaner Moro, González Chamorro y Sánchez Barrios (2016), p. 63.

<sup>8</sup> Hine (2017).

investigación universitaria. Que algo sea de una determinada forma, no implica que no pueda cuestionarse, evaluarse de forma libre, mejorarse, sustituirse, o incluso abolirse, en caso de manifiesta inutilidad, o perjuicio para el profesorado, alumnado, o la población general.

Como no podría ser de otra manera, el fin último de la investigación es la presentación de resultados, que no tienen necesariamente por qué estar directamente relacionados con la contrastación de hipótesis y, menos aún, con las profecías autocumplidas. Mostrar fuentes primarias en bruto, así como su cuestionamiento, implica otorgar la oportunidad a quienes nos leen de ir más allá de las visiones de quienes escriben, generándose la opción de crear opiniones propias desde la ciencia cualitativa -por llamarlo de algún modo-, al poder consultar de donde viene lo planteado, más allá de planteamientos numéricos de muestras de gran tamaño cuyos procesos no nos son precisamente tangibles, y desde luego, bajo mi punto de vista, no suelen estar en lejanía con las políticas oficiales. Objetivo básico, por tanto, es conocer si se encontraran justificaciones educativas en el documento titulado *Normativa para la elaboración del Trabajo Fin de Grado. Facultad de Ciencias de la Educación (2020)*.

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Establecer de forma clara y concisa aquello que se pretende desarrollar en cualquier ámbito sería necesario, pero ya directamente la normativa de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre los TFGs parece que careciera de mayor problema en establecer el punto de partida para lo que pretende regular:

El Real Decreto 1393/2007 (...) establece en su artículo 12, sobre directrices para el diseño de títulos de Graduado, que estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (...) en la fase final del plan de estudios... orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Dado que no existen otras disposiciones legales al respecto, compete a las universidades... dar forma a los aspectos docentes y organizativos de esta materia obligatoria<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga (2020), p. 1.

Llama la atención, del citado documento, como en lugar de la atención a cualquier tipo de principio pedagógico, incluso humanista o mínimamente social, como a lo que se intenta asemejarse es a un modelo inspirado en los proyectos de fin de carrera tradicionales de la rama de ingenierías y arquitectura y/o a las tesinas de las antiguas licenciaturas<sup>10</sup>, con lo cual, por un lado, tratamos de imitar tanto cuestiones técnicas como otras del pasado, algo que a priori podría entender como no precisamente innovador.

En algo que quizás podría sorprender, se reconoce, en la normativa que se investiga, que, en todo caso, se debe respetar lo estipulado en las memorias de verificación de los títulos, siendo ella de aplicación en todos los aspectos relativos al desarrollo, defensa y evaluación de los TFG que no estén definidos en las citadas memorias. Si estableciéramos, por ejemplo, un símil laboral español, pareciera como el derecho laboral en lo concerniente al estatuto de los/as trabajadores/as y los convenios específicos de empresas. Así, podríamos encontrarnos con la obligatoriedad de realización de posters específicos para la superación de la asignatura en el Grado de Educación Infantil, o incluso aquellos premios, por cuya supresión ya abogaba Francisco Ferrer Guardia y la Escuela Moderna a principios del siglo XX, a TFGs de Educación Social. ¿Sería, por tanto, un principio “pedagógico” toda la competitividad, y demás situaciones, que implican otorgar premios?

Si el TFG pretendería desarrollar competencias de carácter específico, estas no se concretan en el documento investigado, más allá de considerar el TFG como de índole científica, para resolver, describir o analizar un problema concreto o para realizar una tarea o procedimiento; tampoco se concreta cómo se potenciarían competencias transversales relacionadas con la expresión oral y escrita, con la búsqueda e interpretación de documentación, con la gestión y organización de actividades autónomas, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones, etc. Veamos el porqué de todo ello.

La realidad, como indica el artículo 4 de la normativa específica, es que el TFG se plantea como una asignatura de seis créditos, para todos los

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

Grados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, una tarea de reflexión sobre el Prácticum, que concluye con un diseño de intervención educativa, obligándose al alumnado a repetir, de nuevo, como en la asignatura de prácticas citada, una revisión argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos, sí, otra vez, lo cual puede resultar altamente tedioso tanto para quien lo escribe, como para quien lo evalúa, que probablemente sea el/la mismo/a docente que corrigió, precisamente, las prácticas. Nuevamente, se impone la presentación de un resumen del proyecto de intervención autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum, la evaluación del mismo, y una propuesta de mejora de la intervención autónoma desarrollada, con lo cual, pareciera que todo es absolutamente reiterativo, siendo este un principio “pedagógico” resaltable básico.

Todo aquello que no está en las disposiciones, o que se presenta de forma tan, probablemente, evidente, como lo anteriormente mencionado, habría que preguntar, tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, como en toda institución similar, qué principios pedagógicos sustentan la realización de un TFG que pareciera un *remake* de las prácticas, gracias a este tipo de acuerdos aprobados por la Comisión de Ordenación Académica y de Profesorado de la Universidad de Málaga, a propuesta de la Junta de Centro. Sería, igualmente, una conclusión de esta investigación, con objeto de ampliación, ya no solo el conocimiento específico de la elaboración de normativas supranacionales, sino cómo se gestan esas instituciones que, a nivel micro, tanto peso pueden tener en profesorado y alumnado, que un porcentaje abrumadoramente mayoritario, ni forma parte, ni conoce, pero si está obligado a asumir, lo que deciden dichos órganos.

Cierto es que, en la normativa analizada, también en su artículo cuarto, se indica que el TFG podrá responder igualmente a alguna de las siguientes modalidades: estudio de casos, investigación/acción, análisis de innovaciones desarrolladas en empresas o asociaciones, análisis de tecnologías aplicadas a la formación. Pero en este caso, a modo de la importancia atribuida, no existen apartados de atención obligatoria, o se sobreentendiera que habría, de nuevo, que abordar, además de la nueva modalidad por la que se optara, todo aquellos relacionado con las prácticas.

Cuando se siguen directrices ajenas, no se plantean realmente los porqués, y en el documento investigado, no hay nada parecido a principios pedagógicos, no existen razones que justificaran la realización de un trabajo de fin de grado, ni relacionadas con una verdadera justificación científica acerca del porqué relacionar un TFG con una especie de reelaboración de las prácticas, ni el documento de la Facultad de Ciencias de la Educación presenta una enumeración de nombres de quienes decidieron todo ello. Llama la atención, cuando se finaliza esta investigación a principios de 2024, también, la fundamentación de lo estudiado en el derogado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él, el trabajo de fin de grado solo aparece mencionado seis veces, e incluso en el artículo 12.2 a lo mejor podría entenderse que no sería necesario, al considerarse que los planes de estudios tendrán entre 180 y 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: Aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de grado u otras actividades formativas. ¿Podría, entonces, no realizarse el TFG, en base a la redacción literal ahora presentada? No, puesto que el artículo 12.3 obliga a concluir los grados universitarios con la elaboración y defensa de un TFG, que tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios, y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título... en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, se optó por un TFG en el mínimo de créditos.

Para entenderse la importancia otorgada a la formación del TFG en la normativa local analizada, su artículo diez, solo obliga a que esta incluya actividades formativas de orientación y de apoyo organizadas y/o autorizadas por los/as tutores/as con un mínimo de presencialidad de cuatro horas para cada estudiante, un mínimo de cuatro acciones de tutorización presencial. Para que no queden dudas del trabajo docente, se estima que estas acciones de tutorización estarán vinculadas a la orientación inicial del trabajo (toma de decisiones acerca del modelo de TFG y su contenido) y a la revisión de los distintos borradores que el alumnado

vaya elaborando y que serán entregados en los plazos marcados por el/la tutor/a del mismo.

Si el artículo 11 de la disposición investiga informa de que, cuando el TFG se realice en torno a la reflexión sobre las prácticas, la memoria de la asignatura de prácticas deberá ser utilizada como documentación relevante, pero en ningún caso podrá presentarse como TFG o como parte de este, no hay mayor información sobre qué hacer si se optara por modalidades de investigación, por lo que pareciera que la investigación crítica no sería un principio pedagógico de estos TFGs, de hecho, el objeto de este escrito no se recoge como tal en la disposición, encontrándose la importancia de presentar un escrito de una extensión mínima de 30 páginas, y máxima de 50.

La calificación máxima que podrá otorgar el/la tutor/a es de 9 (sobresaliente), y para optar a una calificación superior y/o a la mención de matrícula de honor será necesaria una evaluación adicional por un tribunal, no especificándose las razones de ello. A quien reciba la calificación de suspenso en el TFG se le hará llegar un informe motivado, así como a su tutor/a en el caso de que la evaluación la lleve a cabo un tribunal, pero no se solicita dicho escrito cuando las calificaciones sean superiores a cinco.

Cuando los principios pedagógicos brillan por su ausencia, como conclusión final, hay que plantearse, seriamente, si realizamos actividades que mejoran la formación, para, con ello, optimizar la educación, no solo de estudiantes, sino de quienes se ocuparán de la instrucción de la sociedad, de las nuevas generaciones.

Una especie de realidad subyacente a los TFGs se encuentra en las tasas de éxito de los grados en educación en la Universidad de Málaga, que se suelen encontrar en porcentajes superiores al 96%, como puede encontrarse en sus estadísticas oficiales, a golpe de clic, donde igualmente pueden comprobarse notas medias en los TFGs superiores, habitualmente, al 7.35 sobre 10. Pareciera que quienes se matricularan en estos tipos de estudios, casi automáticamente aprobaran, y con una media considerable.

Las realidades para el profesorado que realmente se implica en una educación innovadora, crítica, más allá de lo burocrático y lo políticamente correcto, pueden ser altamente complejas, con circunstancias que pueden vivirse en tribunales de TFG, cuanto menos, insólitas, pero ello no pareciera leerse en escritos de alto impacto. El cambio social y educativo no viene por obviar realidades complejas, sino por afrontar problemas formativos y de toda índole.

Si realmente otras opciones de formar, educar, y evaluar, son posibles, pero ello no se recoge en la normativa, o meramente se menciona, cabe elucubrar qué opciones tomarían quienes ni tan siquiera se planteen qué principios pedagógicos hay tras lo que se hace, en este caso, sobre los TFGs. Si bien es cierto que normativas, digámoslo así, vagas, pueden dar opciones, y mucho juego, a la innovación, a la mejora, a la creatividad... también pueden implicar la perpetuación de rutinas, del mínimo esfuerzo, y de, someramente, realizar una revisión de las prácticas como principio pedagógico fundamental de los TFGs, que es lo que pareciera haberse constatado en esta investigación.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Grupo Permanente de Investigación Educativa PIE22-068, “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga, y en especial a la labor de su directora, la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

#### 5. REFERENCIAS

BATTANER MORO, Elena, GONZÁLEZ CHAMORRO, Carmen y SÁNCHEZ BARRIOS, José Luis. “El Trabajo de Fin de Grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las Defensorías Universitarias”. *Rued@. Revista Universidad, Ética Y Derechos*, 2016, n.º 1 (noviembre), 44-82.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. “El Plan Bolonia: capitalismo académico superior”. *El Viejo Topo*, 2009, n.º 256, 23-27.

- FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. “Normativa para la elaboración del Trabajo Fin de Grado”. En: <[https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador\\_de\\_ficheros/normativa-fce/descargar/TFG/Revision%20Normativa%20TFG,%20noviembre%202019.pdf](https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/normativa-fce/descargar/TFG/Revision%20Normativa%20TFG,%20noviembre%202019.pdf)> (Fecha de consulta: 2-I-2024).
- FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos y SERRANO GARCÍA, Clara. *El Plan Bolonia*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- GALÁN MUROS, Victoria. “La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia”. *eXtoikos*, 2011, n.º 4, 109-111.
- GARCÍA, Guillermo. “El derecho a la educación, incluida la superior o universitaria, y sus obstáculos, incluido el Plan Bolonia”, *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 2012, n.º 34, 5-19.
- GARCÍA-ESTAÑ LÓPEZ, Joaquín. “Los planes de estudio en España: Punto de partida y futuro inmediato”. *Anales*, 2010, n.º 11, 1-7.
- HINE, Christine. “Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes”. *Fudan. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 2017, vol. 10, 315-329.

**Antonio Nadal Masegosa** es doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Máster en Gestión de la Cooperación Internacional y de las ONGs por la Universidad de Granada, con docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Autor de libros como *La Escuela Moderna. Análisis histórico* (Editorial La Muralla) o *Análisis crítico de sociedad, familia y educación. Principios pedagógicos* (Editorial Octaedro), y de decenas de artículos, como “Escuela Moderna, cultura emancipadora y Latinoamérica”, en *Perfiles Latinoamericanos*, dirige también publicaciones, como la *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé*, Ferrer y Swartz, y forma parte de grupos de investigación, incluso en su *Management Committee*, como el *European Cooperation in Science and Technology CA20137 - Making Early Career Investigators' Voices Heard for Gender Equality*.

## ¿QUÉ, CÓMO Y CON QUIÉN?: DEFINIENDO LOS OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN DE UN TRABAJO FIN DE GRADO

---

CARLOS LARRINAGA RODRÍGUEZ  
*Universidad de Granada*

ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) se halla inserta en el cuarto (y último) curso del plan de estudios del Grado en Historia de la Universidad de Málaga, con un total de 6 ECTS. Inicialmente, coincidiendo con el comienzo del nuevo curso académico, el estudiantado debe establecer conversaciones con los diferentes tutores potenciales del TFG, para consultar sobre la disponibilidad de cada docente para tutelar nuevos trabajos y, en caso afirmativo, decidir sobre la viabilidad del tema planteado. De hecho, en la Guía Docente de la asignatura se especifica, entre las funciones del tutor: “a) Establecer las especificaciones y objetivos concretos de los TFG que tutorice; b) Orientar al/la estudiante en su desarrollo y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, en el bien entendido de que la responsabilidad final del trabajo corresponde únicamente al alumno/a”<sup>11</sup>. No obstante, la carga docente de la materia no se hace efectiva hasta el segundo semestre, si bien el tutor puede pautar las tutorías y/o entregas que estime convenientes con cada alumno en los meses previos.

---

<sup>11</sup> Guía Docente. TFG (ed. 2023), p. 5.

En la toma de contacto inicial suele evidenciarse tanto el interés marcado de cada persona en un tema de investigación específico, como en la necesidad de hacer viable ese proyecto de investigación, con el fin de convertirlo en un TFG solvente. Partiendo del Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Málaga, aprobado por el Consejo de Gobierno del 27 de julio de 2017<sup>12</sup>, en lo que concierne al Grado en Historia, y concretamente a los TFG tutelados en el área de Historia Contemporánea, los trabajos pueden tener una doble naturaleza: bien un ensayo, entendido como una revisión bibliográfica en torno a un tema específico; o bien un trabajo empírico, que puede realizarse a partir de fuentes primarias.

Como parte del proceso de conversión de la propuesta de TFG en un proyecto viable, el tutor ha de asumir también la función de familiarizar a sus alumnos tutelados sobre conceptos y elementos formales esenciales para su correcta redacción y culminación. Ello es así porque, además de una primera aproximación a la investigación, el TFG es la materia que compila y manifiesta el correcto desarrollo competencial del estudiante durante sus estudios de Grado. Asimismo, lleva aneja la culminación de una serie de competencias (generales y específicas), recogidas tanto en la Guía Docente como en la Memoria del Grado en Historia de la Universidad de Málaga<sup>13</sup>, cuya consecución debe garantizar el tutor y que se recogen en la Tabla 1:

---

<sup>12</sup> Reglamento del TFG (2017), pp. 2-3.

<sup>13</sup> Memoria. Grado en Historia UMA (ed. 2022), pp. 68-71. La fecha indicada en la Memoria corresponde a la última renovación de la reacreditación, ocurrida el 27 de julio de 2022 (En: <<https://www.educacion.gob.es/ruct/estudio.action?codigoCiclo=SC&codigoTipo=G&CodigoEstudio=2501958&actual=estudios>> (Fecha de consulta: 16 de octubre de 2023).

Tabla 1. Competencias asociadas al TFG del Grado en Historia de la Universidad de Málaga<sup>14</sup>

| Competencia | Definición   |
|-------------|--|
| CG28        | Capacidad para realizar un estudio monográfico que desarrolle alguno de los aspectos de las enseñanzas de Grado, con las garantías mínimas para la elaboración de un trabajo de investigación histórica. |
| CE44        | Capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica o técnico-metodológica específica.  |
| CE45        | Capacidad de dominio de las metodologías de análisis adquiridas dentro de una problemática histórica o técnico-metodológica específica.  |
| CE46        | Capacidad de síntesis desde los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica o técnico-metodológica específica.   |
| CE47        | Capacidad de elaborar conclusiones desde los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica o técnico-metodológica específica.  |
| CE48        | Capacidad de exposición y defensa oral desde los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica o técnico-metodológica específica.  |

La experiencia de aula que aquí presentamos se orienta a trabajar con el estudiantado del Grado en Historia de la Universidad de Málaga, con miras a familiarizarlo con la redacción correcta y coherente de la hipótesis, objetivos, metodología y estado de la cuestión del TFG.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con el fin de abordar los diferentes elementos que atañen a la presente investigación, hemos articulado esta sección en torno a dos ejes temáticos principales: la correcta redacción de un Trabajo Fin de Grado en la disciplina histórica, por una parte, y la capacidad de acometer su elaboración recurriendo al contraste crítico de fuentes y corrientes historiográficas, por otra. Partiendo de la elaboración adecuada del TFG, en los

---

<sup>14</sup> Mateo (2009).

últimos años, diferentes investigaciones coinciden en la dificultad que entraña afrontarlo, especialmente en titulaciones con un elevado número de estudiantes y en titulaciones online<sup>15</sup>. Para empezar, es preciso dedicar la atención requerida al alumnado, tanto desde la perspectiva de la coordinación de la materia, como desde la óptica de los tutores. Piénsese que se trata de un estudiantado que, con frecuencia, tiene una idea muy clara sobre el tema de investigación que desea elegir; incluso puede haber accedido ya a una nutrida bibliografía; pero desconoce los rudimentos formales y metodológicos asociados a la investigación histórica. Y, lo que es más importante, muy probablemente se enfrente por vez primera a la exigencia de un ejercicio prolijo de escritura<sup>16</sup>.

En este sentido, se requiere una reflexión previa con el cuerpo discente para hacerle entender que, con independencia de la información, en ocasiones voluminosa, que maneja sobre el tema elegido para su proyecto final, hay que transformar dicha información en un ejercicio de investigación rigurosa, en el fondo y en la forma, y realizable en el plazo de tiempo marcado por el calendario académico. Para reunir tales características, una investigación ha de presentar una definición del tema adecuada, correcta y realista; una formulación de objetivos coherente, conforme a un orden lógico; una metodología en sintonía con los objetivos planteados, esto es, que contribuya a su materialización, así como al seguimiento de la hoja de ruta del autor/a del TFG; y, por último, una contextualización adecuada del problema o tema de análisis, plasmada en el estado de la cuestión<sup>17</sup>. Como han señalado Nueda Lozano y Prado Rodríguez Romero<sup>18</sup>, puede que la formulación de objetivos, como tal, no sea tan relevante en trabajos académicos históricos, pudiendo sustituirse por una pregunta de investigación.

En cualquier caso, ambas autoras han subrayado que, de incluirse, los objetivos deben ser coherentes y realistas, esto es, el estudiante y el tutor

---

<sup>15</sup> Martín Cordero et al. (2018), pp. 385-389; Barrios y Barrientos (2016).

<sup>16</sup> Por ejemplo, el TFG del Grado en Historia de la Universidad de Málaga ha de tener una extensión de entre 40.000 y 60.000 palabras (espacios, notas y bibliografía incluidos).

<sup>17</sup> Nueda Lozano y Prado Rodríguez Romero (2021), pp. 8-26.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 11-12; Caro Valverde, Valverde González y González García (2015).

han de verificar que aquellos se pueden cumplir en el periodo de tiempo marcado para el TFG, que no deja de ser una introducción a la investigación y, en consecuencia, un ejercicio académico cuyo horizonte es limitado. Además de dicha coherencia y realismo, resulta esencial dotar a los objetivos, preferentemente formulados en infinitivo, de un orden lógico, de modo que la consecución del objetivo primero conduzca, necesariamente, a la realización del objetivo segundo, y así sucesivamente. Del mismo modo, suele ser útil desglosar el objetivo general en diferentes objetivos específicos, cada uno de los cuales se presenten como una suerte de progresión natural desde los niveles inferiores de la investigación hasta sus niveles superiores. Así, la llegada a estos últimos acabará implicando, por fin, la consecución del objetivo principal.

Si los objetivos han de responder a tales exigencias académicas, puesto que son la clave de bóveda de la investigación planteada, dando respuesta a la pregunta “¿qué quiero hacer?”, la metodología, como se señalaba anteriormente, ha de vincularse a ellos. Recurriendo de nuevo a las autoras citadas, en la definición de la metodología es preciso “determinar [...] cuáles son los medios apropiados para una ejecución efectiva, de forma ordenada, precisa y delimitada en el tiempo”<sup>19</sup>. La coherencia debe seguir estando presente en la redacción de la metodología de investigación, porque la elección del método y herramientas de trabajo debe ir en consonancia con los objetivos que el autor del TFG desea alcanzar. Además, la metodología ha de incluir dos elementos complementarios: de un lado, la enumeración y descripción del tipo de fuente histórica que se consultará, denotativa del tipo de aproximación teórica que deseamos hacer a la etapa del pasado que nos interesa; de otro lado, y derivado de lo anterior, la corriente historiográfica con la cual se identifica el proyecto.

La redacción del estado de la cuestión, o marco teórico, representa otro paso relevante en el proceso de investigación, que remite al segundo eje temático abordado en este epígrafe: el espíritu crítico. La lectura de bibliografía sobre el tema seleccionado para la investigación del TFG es una fase transversal, en la medida en que ha de permanecer activa

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 12; Novelle (2018).

durante todo el proceso de elaboración del proyecto, hasta su culminación misma, sin que sea posible convertirla en una etapa estanca, que ha de completarse en un momento específico, sin posibilidad alguna de vuelta atrás. Del mismo modo que el proyecto final enfrenta a los estudiantes con el reto de redactar un texto extenso sobre un aspecto específico, la revisión bibliográfica pone al estudiantado en la tesitura de manejar un volumen de información desconocido para dicho sujeto educativo hasta el momento. Con objeto de optimizar el esfuerzo y mantener una disciplina lectora que impida que el alumnado tenga la sensación de ser presa de una vorágine incontrolable de datos, es importante tener en cuenta tres consideraciones: primeramente, identificar las investigaciones clásicas sobre el aspecto concreto que se desea abordar; en segundo lugar, localizar e incorporar balances historiográficos, que sintetizan las principales aportaciones sobre dicho tema de investigación; en tercer lugar y último lugar, cribar la información, clasificando las fuentes en función del tipo de dato que proporcionan.

Este último paso es crucial, dado que la Historia, como el resto de disciplinas humanísticas, no está a salvo de corrientes interpretativas de aspiraciones “revisionistas”, cuya finalidad no es tanto reabrir viejos debates historiográficos, cuanto apelar a un público lector concreto, atendiendo a criterios más ideológicos que científicos<sup>20</sup>. Por ello, es preciso contrastar las fuentes consultadas con otras fuentes de naturaleza similar; y, en el caso de la bibliografía, con otras investigaciones sobre el mismo periodo y problema analizados, de modo que se pueda dilucidar si la información contenida en el material que se está manejando es fiable y, en tanto que tal, puede considerarse como “información” veraz, en sentido estricto; o si, por el contrario, estamos ante un conjunto de datos de escasa fiabilidad y, por consiguiente, descartables. Ha de tenerse en cuenta que la continuación de líneas argumentales ora desacreditadas, ora de escasa credibilidad, resta calidad académica a la propia investigación, por lo que conviene al investigador novel ser muy cauteloso en este punto.

---

<sup>20</sup> Lipman (1998).

### 3. INVESTIGACIÓN

En la presente experiencia de aula, se parte de la hipótesis de que el trabajo previo con el alumnado del tercer curso del Grado en Historia, centrado en el correcto enfoque de la hipótesis, objetivos, metodología y estado de la cuestión de un TFG, contribuirá a la mejora de su desempeño académico en la materia, que dicho alumnado cursará en el siguiente año académico (2024/2025).

Los participantes, seleccionados conforme a la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, constituyen un grupo de 61 alumnos, matriculados en la asignatura “Historia Universal de la Edad Contemporánea I”, correspondiente al tercer curso del Grado en Historia de la Universidad de Málaga, en el grupo B (turno de tarde). Sus edades están comprendidas entre los 19 y los 70 años. De ellos, solo ha respondido el cuestionario inicial un total de 33 individuos (54%), con un 78,8% de hombres, un 18,2% de mujeres, y un 1% de individuos no binarios; el 91% ha accedido a los estudios de Grado a través del Bachillerato, frente al 9%, que consigna otras vías de acceso, sin especificar cuáles.

El primer objetivo general de la investigación es proporcionar a los estudiantes unas herramientas básicas para la elaboración de las partes reseñadas del TFG, con miras a mejorar su rendimiento académico en él. Este objetivo general se desglosa en cuatro objetivos específicos:

1. Evaluar, mediante un cuestionario previo, el conocimiento del alumnado del Grado en Historia sobre las pautas que ha de seguir para elaborar una investigación rigurosa, concretamente en su futuro TFG.
2. Proporcionar a los estudiantes herramientas de apoyo para la redacción de la hipótesis, objetivos, metodología y estado de la cuestión del TFG, considerados como la columna vertebral del proyecto.
3. Requerir que los discentes, reunidos en grupos de 3-5 personas, realicen una propuesta preliminar de TFG, conforme al formato concreto que se les facilita en el Campus Virtual, en el contexto de la asignatura “Historia Universal de la Edad

Contemporánea I”, que se imparte en el primer semestre del tercer curso.

4. Evaluar su propuesta escrita y la presentación oral que los alumnos harán en el aula, con el fin de corroborar la utilidad de la iniciativa desarrollada.

El segundo objetivo general se centra en fomentar el espíritu crítico en el alumnado, que se puede concretar en la consecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Formular una hipótesis correcta, acompañada de unos objetivos realistas, secuenciados conforme a un orden lógico.
2. Definir una metodología de investigación coherente, tanto con los objetivos planteados, como con las fuentes primarias y secundarias que se manejarán durante el desarrollo del TFG.
3. Elaborar un marco teórico sólido, que evidencie la capacidad de cribado de la información por el alumnado, descartando las aproximaciones historiográficas carentes de fiabilidad o no contrastadas, y asumiendo una postura propia en el debate historiográfico sobre el particular.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta que aquí presentamos se inscribe en tres corrientes metodológicas: el aprendizaje experiencial o aprendizaje basado en retos, encaminado a exigir al alumnado que aprenda nuevos procedimientos y técnicas de manera práctica, afrontando situaciones similares a las que deberá resolver durante su desempeño profesional futuro<sup>21</sup>; el aula invertida, puesto que se ha proporcionado al estudiantado un conjunto de recursos y herramientas que debe aplicar de manera independiente, con el fin de desarrollar una propuesta de trabajo de investigación que reúna los requisitos mínimos de rigor y

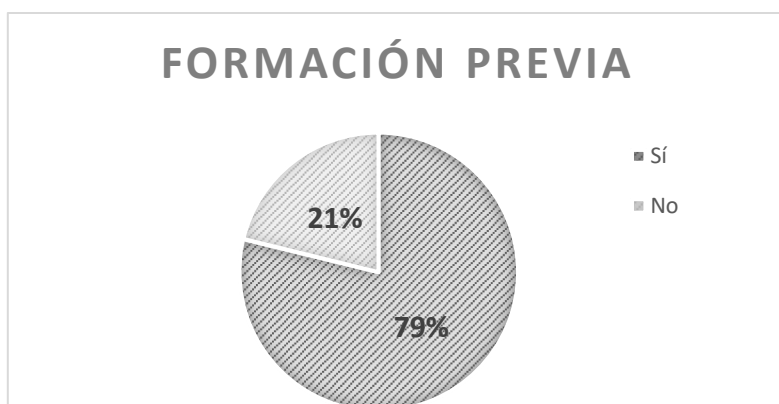
---

<sup>21</sup> Larrinaga y Pinto (eds.) (2021); Soto Pineda y Pinto Tortosa (2021).

coherencia<sup>22</sup>; y, como se indicaba en el marco teórico, el fomento de la capacidad de juicio crítico.

En la primera fase de trabajo, se ha procedido a evaluar el grado de conocimiento previo del alumnado sobre los requisitos, formales y de contenido, de una investigación histórica. Como se observa en la Figura 1, si bien el 78,8% de los estudiantes reconoce que ha recibido formación en el Grado para realizar este tipo de investigación, el 66,7%, como se refleja en la Figura 2, estima que dicha formación es insuficiente:

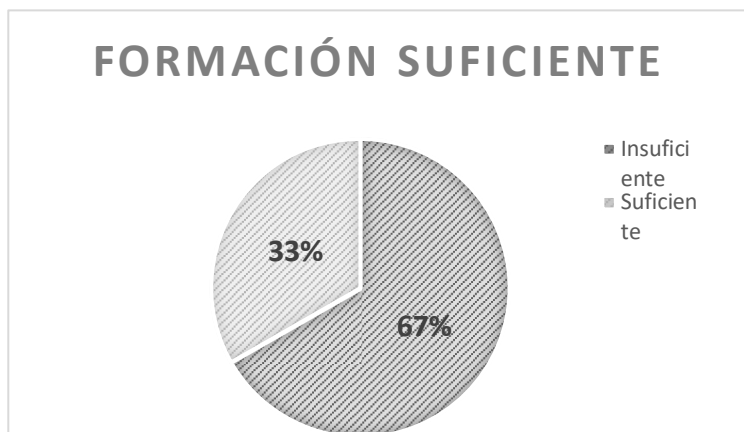
*Fig. 1. Respuesta a la pregunta: En el Grado que estás cursando, ¿has recibido formación para realizar trabajos de investigación histórica? Fuente: autores.*



---

<sup>22</sup> Bergman y Sams (2012).

Fig. 2. Respuesta a la pregunta: En el Grado que estás cursando, ¿has recibido formación suficiente para realizar trabajos de investigación histórica? Fuente: autores



Partiendo de este diagnóstico inicial, en la segunda fase de trabajo se ha elaborado un material básico, con el formato de tutorial online, para que los discentes puedan disponer de indicaciones sobre la formulación de hipótesis, objetivos, metodología y estado de la cuestión. De manera paralela, se ha activado la tercera fase de trabajo, consistente en pedir a los alumnos que se organicen en grupos de 3-5 personas. Cada grupo debe elegir un tema de investigación, dentro del marco cronológico que abarca la materia indicada, comprensivo del periodo transcurrido entre 1780 y 1875.

En la cuarta fase, una vez seleccionado el tema o periodo histórico de su interés, e identificado el problema o pregunta de investigación que se quiere resolver en el TFG, los estudiantes deben desarrollar un informe escrito, de 3-5 páginas de extensión, conforme a los requisitos de formato especificados en el Campus Virtual; asimismo, deben presentarlo en clase. El informe escrito y la presentación oral se evalúan conforme a la siguiente rúbrica, que recoge los requisitos de contenido y formato planteados por el docente, y que los propios estudiantes pueden visualizar, para conocer los criterios con los que se les evalúa:

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de la actividad grupal

| Ítem evaluable         | Muy mal | Mal  | Regular | Bien | Muy bien |
|------------------------|---------|------|---------|------|----------|
| Formato                | 0       | 0    | 0       | 0    | 1        |
| Hipótesis y objetivos  | 0       | 0,25 | 0,5     | 0,75 | 1        |
| Metodología            | 0       | 0,25 | 0,5     | 0,75 | 1        |
| Estado de la cuestión  | 0       | 0,25 | 0,5     | 0,75 | 1        |
| Ortografía y gramática | 0       | 0,25 | 0,5     | 0,75 | 1        |
| Gestión del tiempo     | 0       | 0    | 0       | 1,25 | 2,5      |
| Exposición             | 0       | 0,6  | 1,2     | 1,8  | 2,5      |

La quinta y última fase, correspondiente a la evaluación del trabajo escrito grupal y de la presentación oral, no se ha podido desarrollar en el momento en que se concluye este texto, puesto que su desarrollo está previsto para el final del semestre (mediados de diciembre).

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las respuestas al cuestionario inicial recogidas en el epígrafe precedente, se constata que el alumnado reconoce haber recibido formación para realizar trabajos de investigación en los cursos previos del Grado en Historia. Como se indicaba, hasta un 78,8% de los discentes se pronuncian en este sentido; sin embargo, el contraste con el porcentaje que reconoce lo insuficiente de dicha formación, un 66,7%, mueve a reflexionar sobre este particular.

Para ello, es preciso complementar los datos recogidos con los proporcionados por otras preguntas del mismo cuestionario. Por ejemplo, un 91% del alumnado reconoce que ha hecho trabajos de investigación en cursos previos del Grado, concentrándose la mayor parte de los trabajos de esta naturaleza en el segundo curso (63,6% de los encuestados) y en el tercero (30,3% de los encuestados). La contundencia de los datos anima a preguntarse cómo es posible que, pese a que la inmensa mayoría de discentes ya ha realizado trabajos de investigación previos, también una mayoría, en este caso cualificada (2/3 de la clase), estime que la formación recibida para emprender estos proyectos es insuficiente.

A priori, la respuesta puede radicar en una confusión de términos por los estudiantes: durante las sesiones de preparación de esta experiencia de

aula, en las conversaciones mantenidas con ellos, se revela que confunden la elaboración de trabajos de investigación en cursos anteriores con la recepción de la formación requerida para emprenderlos. Sin embargo, ambas realidades no necesariamente van conectadas: es decir, puede que el requerimiento de una investigación histórica por el profesorado, como parte de la evaluación de los estudiantes, no se acompañe de una formación previa sobre el procedimiento para acometer dicha investigación.

De resultas de ello, los alumnos recurrirán a diferentes herramientas y fuentes, en soportes heterogéneos, para suplir la carencia formativa evidenciada y, de este modo, cumplir con la exigencia del profesorado. Al final del proceso, una vez entregado el trabajo de investigación, todos ellos pueden tener la sensación de que, en la medida en que han realizado la entrega en tiempo y forma, han suplido la necesidad formativa que tenían para poder acometerla. Ahora bien, en la práctica, las lagunas formativas seguirán presentes, con frecuencia sobre aspectos básicos vinculados a las investigaciones históricas, pudiendo lastrar el inicio de la investigación vinculada al TFG.

## 5. CONCLUSIONES

Como se ha visto, y a la luz de los resultados parciales cosechados en la investigación, conviene reservar un tiempo en el calendario docente de cada materia, sobre todo en el caso de asignaturas que incluyen la investigación histórica práctica como parte de su evaluación, para desarrollar una sesión formativa básica acerca de las pautas y exigencias de este tipo de trabajos. Asimismo, es esencial que la formación recibida en las materias que asuman esta responsabilidad sea uniforme, esto es, se imparta conforme a los mismos criterios, compartidos por el claustro que las imparte. De este modo, no solo se consigue mejorar el rendimiento de los estudiantes en su desempeño en la tarea asignada, sino que además se sientan las bases para afrontar la elaboración del TFG con una mayor solvencia, rigor y efectividad.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS

- BARRIOS, Manuel y BARRIENTOS, José (coords.). *El trabajo fin de grado: teorías y prácticas*. Madrid: Visión Libros, 2016.
- BERGMAN, Jonathan y SAMS, Aaron. *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Arlington (Virginia): International Society for Technology Education, 2012.
- CARO VALVERDE, María Teresa, VALVERDE GONZÁLEZ, María Teresa y GONZÁLEZ GARCÍA, María. *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide, 2015.
- Guía Docente. TFG*. Málaga: Universidad de Málaga, ed. 2023.
- LARRINAGA, Carlos y PINTO, Antonio Jesús (eds.). *El historiador como docente*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2021.
- LIPMAN, Mathew. *Pesamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- MARTÍN CORDERO, Jesús, KOHEN KOHEN, Raquel, ESCUDERO DOMÍNGUEZ, Inmaculada, GÓMEZ VEIGA, Isabel, MARTÍNEZ CASTILLA, Pastora, ORJALES VILLAR, Isabel y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Manuel. “Instrumentos y actividades para la mejora del TFG”. En: ORTEGA NAVAS, M.C. et al. (coords.). *X Jornadas de Investigación Docente UNED. Innovación educativa en la Era Digital*. Madrid: UNED, 2018, pp. 385-389.
- MATEO, J. *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009.
- NOVELLE, Laura. *Sobrevivir al Trabajo Fin de Grado en Humanidades y Ciencias Sociales. Todo lo que necesitas saber*. SafeCreative, 2018.

- NUEDA LOZANO, Alba y PRADO RODRÍGUEZ ROMERO, María del. “Estudiantes ante páginas en blanco”. En: SANZ CAMAÑES, P., MOLERO GARCÍA, J.M. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, D. (coords.). *Cómo se hace un trabajo académico en Historia*. Madrid: Catarata, 2021, pp. 8-26.
- PINTO TORTOSA, Antonio Jesús y SOTO PINEDA, Jesús Alfonso (dirs.). *Challenge-Based Learning: un puente metodológico entre la Educación Superior y el mundo profesional*. Madrid: Aranzadi, 2021.
- Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Málaga (Aprobado en la sesión del Consejo de Gobierno de 25 de julio de 2017, sustituye al Reglamento aprobado por el Consejo de Gobierno el 23 de enero de 2013*. Málaga: Universidad de Málaga, 2017.

**Carlos Larrinaga Rodríguez** es licenciado en Historia por la Universidad de Deusto, licenciado en Ciencias Políticas por la UNED y Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Deusto. En sus investigaciones se ha centrado en la modernización económica del norte de España durante la Restauración; la historia ferroviaria a mediados del siglo XIX; los servicios urbanos en la modernización de las ciudades españolas y la historia económica y social del turismo. Es Investigador Principal de cuatro proyectos de Excelencia del gobierno de España y actualmente es Profesor Titular, acreditado a catedrático, de Historia e Instituciones económicas de la Universidad de Granada, habiendo llevado a cabo estancias de investigación en universidades británicas y francesas, principalmente. Ha impartido numerosos cursos y seminarios, tanto en universidades europeas como latinoamericanas.

**Antonio Jesús Pinto Tortosa** es licenciado en Historia por la Universidad de Málaga, Máster en Estudios Hispánicos por la Universidad de Cádiz y doctor en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid y el CSIC. En sus investigaciones se ha centrado en: el estudio del liberalismo español durante el siglo XIX, con especial atención al reinado de Isabel II (1833-1868); la esclavitud transatlántica y el impacto de la revolución esclava de Haití en el Santo Domingo español; la industria gasística de la Europa del sur en los siglos XIX y XX; la Restauración en España; y la innovación educativa. Ha sido profesor titular de Historia del pensamiento y de los movimientos sociales en la Universidad Europea (2014-2022), donde impartió docencia en el Grado en Relaciones Internacionales. Actualmente es Profesor Titular en Historia Contemporánea, en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Málaga.

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL CURSO DE  
HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE  
ALFENAS, UNIFAL-MG/BRASIL

---

WALTER FRANCISCO FIGUEIREDO LOWANDE

*UNIFAL-MG/Brasil*

ADAILSON JOSÉ RUI

*UNIFAL-MG/Brasil*

## 1. INTRODUCCIÓN

Alfenas es una ciudad brasileña ubicada en la región sur del estado de Minas Gerais. Con aproximadamente 80 mil habitantes, este municipio cuenta con dos universidades y otros servicios destinados a atender a varias ciudades vecinas más pequeñas en un radio aproximado de 100 kilómetros, como hospitales, escuelas de educación básica y comercios minoristas. Antes de la invasión del continente americano por los pueblos europeos, con la expansión colonial iniciada en el siglo XV, la región estaba habitada por pueblos indígenas que fueron esclavizados, diezmados, expulsados o integrados de diferentes maneras al modo de vida de los nuevos habitantes<sup>23</sup>. La ocupación más permanente de este territorio, principalmente a partir de finales del siglo XVIII, estuvo acompañada de producción agrícola para abastecer otras regiones del país, y dichas actividades económicas estuvieron fuertemente marcadas por la esclavización de los africanos y sus descendientes<sup>24</sup>. Desde principios del siglo XX, Alfenas, al igual que otras ciudades de la región, ha pasado por un complejo proceso de modernización, llevado a cabo de manera autoritaria y desigual, ya sea en su versión más liberal<sup>25</sup> o

---

<sup>23</sup> Amantino (2006), pp. 189-206; Guimarães (2019), pp. 29-44.

<sup>24</sup> Lenharo (1992); Martín (2012).

<sup>25</sup> Saes Martins (2012).

nacional-desarrollista<sup>26</sup>, algo que se sumó a un proceso de “blanqueamiento” de la población local a través de políticas migratorias encaminadas a sustituir el trabajo esclavo<sup>27</sup>. Actualmente la ciudad está marcada por estos conflictos históricos, cuyas memorias se pueden encontrar en los más diversos aspectos de su vida socio-técnica.

El curso es un grado de historia de la UNIFAL-MG fue creado en 2009 con el objetivo de comprender mejor esta realidad local, de formar docentes de Alfenas y de la región, así como profesionales para actuar en diferentes espacios relacionados con las políticas de memoria, como institutos de patrimonio, museos, con la producción de contenidos multimedia, consultoría, etc. La creación de nuestra carrera se produjo en medio de un proceso de expansión de la educación superior pública en Brasil, implementado principalmente durante los gobiernos del *Partido dos Trabalhadores* (2002-2016). Nuestro curso es parte de la política implementada por el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales (REUNI)<sup>28</sup>. Se trata de un proceso marcado por muchas<sup>29</sup>, pero que contribuyó significativamente a la expansión y democratización de la educación superior de calidad en el país.

Otra característica importante de nuestro grado es el hecho de que permite realizarlo a quienes trabajan durante el día, ya que se ofrece en horario nocturno. Esta es una característica común de las titulaciones que ofrece nuestra universidad, considerando que uno de los principales objetivos de esta oferta era garantizar la titulación legalmente exigida a profesores que, antes, ya impartían clases de Historia sin la titulación adecuada. También es una política encaminada a generar mejores oportunidades de inserción laboral para los trabajadores, considerando las desigualdades históricas que asolan a nuestro país.

A continuación, presentaremos una experiencia en la regulación de los Documentos de Fin de Grado (TFG) que desarrollamos en nuestro curso a partir de 2019. Veremos que esta experiencia buscó tanto adaptar

---

<sup>26</sup> Lowande y Corrêa (2021), pp. 10-45.

<sup>27</sup> Pinheiro (2017), pp. 88-92.

<sup>28</sup> Para más detalles, ver <<http://reuni.mec.gov.br/>> (Fecha de consulta: 20-10-2023).

<sup>29</sup> Lowande (2014).

mejor la capacitación ofrecida en nuestro curso a la realidad local y transnacional presentada anteriormente como para dar cuenta de los desafíos contemporáneos, como la ampliación de las acciones profesionales de los historiadores en un mundo cada vez más marcado por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

## 2. EL TFG ANTE VIEJAS EXPERIENCIAS Y NUEVOS HORIZONTES

Hasta 2019, nuestro curso adoptó un modelo tradicional de TFG, orientado a la elaboración de una disertación dedicada a algún objeto de investigación historiográfica<sup>30</sup>. Poco antes de eso, comenzamos a notar un cuello de botella en los últimos años del curso. Esto era algo que había estado afectando la relación entre los estudiantes entrantes y salientes de nuestro curso.

Después de discutir este problema con los profesores que hacen parte del “colegiado do curso”<sup>31</sup> y en su “Núcleo Docente Estruturante”<sup>32</sup>, llegamos a la conclusión de que algunos aspectos de nuestra normativa podrían no sólo dificultar la realización del curso, sino también hacerlo menos atractivo para nuestros estudiantes. Los principales aspectos negativos destacados fueron los siguientes:

---

<sup>30</sup> Resolución N° 011/2011 de la *Pró-Reitoria de Graduação* de la UNIFAL-MG.

<sup>31</sup> Según el Artículo 1° de la Resolución n° 24, de 18 de abril de 2017 (Reglamento Interno de la Carrera de Historia de la UNIFAL-MG), “El Colegiado de la carrera de Historia - Licenciatura es el órgano académico proposicional, consultivo y deliberante, con carácter pedagógico función, constituida por el Coordinador de Curso, el Coordinador Adjunto de Curso, la representación docente y la representación estudiantil” (En <<https://academico.unifal-mg.edu.br/site-curso/arquivositecurso.php?arquivold=229>> (Fecha de consulta: 20-10-2023).

<sup>32</sup> Según el Dictamen CONAES N° 4, de 17 de junio de 2010, sobre el *Núcleo Docente Estruturante* – NDE, este organismo “fue un concepto creado por la Ordenanza n° 147, de 2 de febrero de 2007, con el objetivo de calificar la participación docente en el proceso de concepción y consolidación de un curso de graduación. En este instrumento legal, en sus artículos 2°, inciso IV, [...] el NDE se caracteriza por ser “responsable de formular el proyecto pedagógico del curso - PPC, su implementación y desarrollo, integrado por docentes: a) con un posgrado estricto sensu; b) contratado bajo un régimen de trabajo que asegure preferentemente la plena dedicación a la carrera; y c) con experiencia docente” (En <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6259-parer-conaes-4-nde-junho2010&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6259-parer-conaes-4-nde-junho2010&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192)> (Fecha de consulta: 20-10-2023).

- El TFG, que debía cursarse en dos semestres académicos (TFG I y TFG II), tenía rango de disciplina y debía ser asignado a un solo docente, quien sería responsable del seguimiento de toda la documentación requerida y de la asignación de actividades que podrían completar una carga horaria total de 120 horas.
- La exigencia de realizar una investigación en forma de monografía no correspondía al interés de los estudiantes que, en la mayoría de los casos, se desempeñarán en la docencia enfocada a la Educación Básica.
- El formato de disertación también se había vuelto inconsistente con la expansión de las formas de actividad profesional de los historiadores en Brasil, especialmente teniendo en cuenta el debate en torno a la regulación de la profesión de historiador<sup>33</sup>, que abrió espacio para el ejercicio de la profesión en varias áreas, además de el trabajo más tradicional de investigación y enseñanza al que históricamente se ha centrado la educación superior en historia en Brasil.

El colegiado del curso de Historia aprobó entonces la creación de un comité, formado por profesores de la carrera, con el fin de proponer cambios que puedan adaptar nuestra normativa de TFG a estos nuevos desafíos. Además de cambios de carácter más administrativo, como, por ejemplo, la transformación del TFG en un “componente curricular”, algo que facilitó el seguimiento y registro de estos trabajos por parte del docente responsable, la principal transformación se produjo en relación al formato de la actividad. Además del tradicional formato monográfico, ahora se aceptan trabajos en los formatos de “artículo científico, proyecto de investigación de posgrado, propuesta de secuencia didáctica, material didáctico, memoria de trabajo de archivo, inventario cultural y exposición histórica”.

---

<sup>33</sup> Información sobre el proceso que muy recientemente condujo al reconocimiento legal de la profesión de historiador en Brasil se puede encontrar en <[https://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=317](https://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=317)> (Fecha de consulta: 20-10-2023).

Reiterando lo escrito anteriormente, este cambio fue motivado tanto por la dificultad que encontraron varios estudiantes para producir una disertación dentro del plazo que tenían disponible para completar el curso como por las transformaciones más amplias que la propia profesión ha experimentado en los últimos años. Por lo tanto, nos gustaría discutir estos dos aspectos con un poco más de detalle.

Respecto al primer aspecto, es necesario tener en cuenta el perfil de los/as estudiantes que ingresan a nuestro curso. Entre las profesiones que requieren un título de educación superior en Brasil, la docencia es una de las que recibe peor remuneración, como lo muestra una reciente encuesta de la Fundación Getúlio Vargas<sup>34</sup>. Esto hace que los cursos de formación de profesores (licenciaturas) sean una opción más viable para estudiantes que trabajan o que han tenido peores condiciones de formación a lo largo de su carrera. Una de las características de la educación brasileña es una distorsión estructural en la que la mejor formación básica se obtiene en las escuelas privadas, que a menudo cobran cuotas mensuales exorbitantes, mientras que la mejor educación superior es la que ofrecen las instituciones públicas, aunque esta diferenciación no está sujeta a generalizaciones fáciles<sup>35</sup>. Esto significa que los estudiantes mejor preparados en la educación básica, es decir, personas pertenecientes a los estratos más ricos de la estructura social brasileña, ocupan vacantes cuyas profesiones ofrecen mejores expectativas de remuneración (medicina, ingeniería e informática, por ejemplo). El REUNI abrió la posibilidad a que los sectores más marginados de la población ocupen plazas en universidades públicas, pero la gran mayoría de los pobres que ingresan a la educación superior necesitan recurrir a universidades privadas, que además de ser remuneradas, también ofrecen formación, en general, muy inferior.

Por este motivo, es muy común que las titulaciones se impartan preferentemente en horario nocturno, como es nuestro caso, ya que estos cursos pueden incluir estudiantes que necesitan trabajar al mismo tiempo

---

<sup>34</sup> En este sentido, ver <<https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghtml>> (Fecha de consulta: 30-10-2023).

<sup>35</sup> Sampaio (2011), pp. 28-43.

que buscan esta titulación en un nivel superior en busca de mejores colocaciones en el mercado de trabajo. Una parte importante de nuestros estudiantes divide su tiempo entre el trabajo, que puede llegar hasta las 44 horas semanales, y los estudios, que requieren una carga de trabajo semanal, normalmente superior a las 20 horas semanales, sin contar las actividades complementarias, prácticas y pasantías obligatorias exigidas por las leyes federales. También es necesario recordar que una parte importante de nuestro alumnado está formado por mujeres que, debido a una cultura aún fuertemente patriarcal, todavía se enfrentan a la necesidad de cumplir una triple jornada laboral, dedicada a las tareas domésticas y al cuidado de la prole.

Todo ello hace que a este perfil de estudiante le resulte muy difícil conciliar los estudios con la redacción de una disertación, para lo que los estudiantes necesitan dedicar varias horas entre la investigación y el trabajo escrito. Esto contribuyó a la aparición de un cuello de botella en los últimos semestres del curso, ya que se volvió común, por razones justificables, que los estudiantes permanezcan en el curso por más semestres para completar su TFG.

Hasta entonces, el Reglamento General de Carreras de Graduación de la UNIFAL-MG<sup>36</sup> exigía que todas las carreras previeran la TFG en sus Proyectos Pedagógicos, aunque, en el caso de las carreras de graduación, esto estaba en desacuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para carreras de graduación<sup>37</sup>. Por ello, propusimos el cambio antes mencionado en nuestra normativa para el TFG, introduciendo cambios administrativos que permitieran una mayor autonomía a estudiantes y asesores en el proceso de producción de esta actividad y, principalmente, la propuesta de nuevos formatos para su presentación. Con ello

---

<sup>36</sup> En <[https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2022/06/15-2016-aprova-Reg.-Geral-Cursos-de-graduacao-alterada-pela-35\\_2022-1.pdf](https://www.unifal-mg.edu.br/portal/wp-content/uploads/sites/52/2022/06/15-2016-aprova-Reg.-Geral-Cursos-de-graduacao-alterada-pela-35_2022-1.pdf)>(Fecha de consulta: 30-11-2023).

<sup>37</sup> Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel de educación superior (cursos de formación pedagógica para posgrados y cursos de segundo grado) y para formación continua (Resolución CNE nº 02/2015, en <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)> (Fecha de consulta: 30-11-2023).

pretendemos poner en valor otros lenguajes que, sin renunciar a la experiencia investigadora, puedan posibilitar a nuestros estudiantes desarrollar experiencias historiográficas enfocadas en distintos campos de actividad que, recientemente, han cobrado fuerza en el país. Con esto esperábamos también valorar las experiencias previas de los estudiantes en acciones de extensión o incluso en otras trayectorias profesionales. De esta manera, intentamos que la experiencia de preparar TFG sea menos traumática para la población escolar específica con la que trabajamos, sin reducir la calidad de la educación ofrecida y, al mismo tiempo, capacitar a estos profesionales para un mercado laboral en rápido proceso de evolución. Llevar esta experiencia al momento de preparar un TFG también podría significar el desarrollo de habilidades técnicas específicas sin renunciar al tipo de formación crítica e intelectual que diferencia los cursos de educación superior pública de los ofrecidos por la red privada brasileña.

Estas transformaciones en el campo disciplinar de la Historia se han observado en mayor o menor medida en todo el mundo desde la década de 1970<sup>38</sup>. En Brasil, los debates sobre la historia pública han cobrado fuerza en los últimos años, aunque, aquí, estas transformaciones también están vinculadas en gran medida a guerras de memoria relacionadas con los pasados y presentes traumáticos impuestos por el terrorismo de Estado implementado por la dictadura militar de 1964-1985<sup>39</sup>. En el campo del patrimonio cultural, en términos más generales, aquí también conocemos una “inflación del patrimonio” similar a la experimentada en el mundo europeo desde la década de 1980<sup>40</sup>. En Brasil, estas transformaciones están relacionadas con el vínculo entre políticas culturales y desarrollo económico que comenzó a ganar fuerza, entre altibajos, a partir de la descentralización de las políticas de memoria y su percepción como recurso económico a través del turismo<sup>41</sup>. Con la Constitución Federal de 1988 y la regulación de las políticas de memoria dirigidas a los bienes

---

<sup>38</sup> Liddington (2011), pp. 31-52; Malerba (2017), pp. 135-154.

<sup>39</sup> Almeida y Rovai (2011); Mauda et al. (2016).

<sup>40</sup> Harrison (2013); Hartog (2013); Lowenthal (1985).

<sup>41</sup> Lowande (2013), pp. 50-66.

culturales intangibles (Decreto 3.551/2000), el interés por preservar ciertos elementos del pasado o de la tradición cobró aún más fuerza debido a la garantía de reparación cultural e histórica que esto puede representar para los grupos indígenas, afrodiaspóricos y otros grupos subalternizados. Finalmente, el pasado también ha sido tomado como fuente de recursos económicos para una diversa industria cultural, que abarca desde la producción de películas, series y telenovelas hasta la programación de juegos electrónicos y la organización de desfiles de escuelas de samba<sup>42</sup>. Todo ello ha contribuido a la diversificación de los ámbitos de actividad de los historiadores más allá de la docencia o la investigación, de modo que la creación de nuevos formatos del TFG, más directamente dirigidos a este tipo de actividades, podría también hacer más atractiva esta experiencia de reflexión e investigación para nuestros estudiantes.

### 3. LA NUEVA REGULACIÓN DE TFG EN LA PRÁCTICA: FRUSTRACIONES Y NUEVAS APUESTAS

Poco después de implementar la nueva normativa de TFG para nuestro curso, nos encontramos ante la necesidad de revisarla una vez más, decidiendo finalmente abandonar esta actividad de evaluación. Para concluir este capítulo, presentaremos brevemente las razones que nos llevaron a esta elección y lo que esperamos de ella en los próximos años.

En primer lugar, la obligación de realizar TFG en los cursos de formación docente de la UNIFAL-MG fue revocada por resolución de su *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* (CEPE), considerando que los lineamientos federales para las carreras de formación de profesores no presentaban esa obligatoriedad. Vale la pena mencionar, sin embargo, que estos últimos años han sido de muchas pérdidas e incertidumbres que recién ahora comienzan a abordarse. La DCN 02/2015 fue reemplazada, durante el gobierno de Jair Bolsonaro, por la DCN 02/2019, que vinculó las carreras a la nueva Base Curricular Nacional Común y a la Reforma de la Educación Secundaria. Todos estos cambios legales

---

<sup>42</sup> Monteiro y Lowande (2022).

colocaron los intereses del mercado y la gestión neoliberal de la educación como el objetivo último de la actividad educativa brasileña, con graves daños a la formación intelectual y crítica de nuestros estudiantes<sup>43</sup>. Algunas carreras de la UNIFAL-MG terminaron siendo cerradas en este proceso debido a grupos de docentes que decidieron adaptarse automáticamente a los nuevos lineamientos. Otros sectores de la universidad, menos alineados con estas transformaciones, siguieron lineamientos de las entidades de clase y, hasta ahora, se han resistido a la implementación de los nuevos lineamientos. Esta parecía ser, al final, una elección acertada, dado que un reciente grupo de trabajo creado por el gobierno federal señaló la necesidad de derogar la DCN 02/2019 y restablecer la 02/2015, en su totalidad. Esto es algo para celebrar, porque, si bien los lineamientos anteriores no fueron perfectos, fueron el resultado de un intenso diálogo entre los más diferentes sectores involucrados en la formación docente en Brasil, algo diametralmente opuesto a lo ocurrido durante el gobierno de Jair Bolsonaro. Con esto, ahora tenemos más confianza para seguir siguiendo las pautas anteriores.

Una frustración que tuvimos con la nueva normativa fue que, durante los últimos 4 años, la gran mayoría de los trabajos presentados buscaron dos formatos específicos: el artículo científico y el proyecto de investigación de posgrado. La motivación más inmediata para realizar TFG en formato de artículo científico se debe a que se trata de un tipo de texto que, si bien no es menos riguroso en sus especificidades, tiene dimensiones menos ambiciosas y permite presentar un enfoque más específico de los objetos de estudio elegidos. Tampoco requiere grandes innovaciones en cuanto al lenguaje, siendo el formato más familiar para los estudiantes a lo largo de su formación porque se presenta como el tipo de contenido privilegiado utilizado en los cursos de pregrado. Así, incluso los estudiantes que optaron por trabajar en campos como la museología o el patrimonio cultural prefirieron presentar un artículo científico como TFG, ya sea porque era una oportunidad para la construcción de un repertorio consistente para este tipo de actuaciones, o incluso por

---

<sup>43</sup> Sobre BNC Formação (DCN 02/2019), ver Pires y Cardoso (2020). Sobre el BNCC, ver Turin (2019). Respecto a la Reforma de la Escuela Secundaria, ver Duarte y Derisso (2017), pp. 132-141; y Freitas y Bueno (2018), pp. 71-83.

la expectativa de publicación posterior en una revista académica que esto pueda representar. Finalmente, es necesario tener en cuenta que este formato es también en el que los profesores tutores se sienten más cómodos, considerando que la gran mayoría de nuestro profesorado trabaja, principalmente, realizando actividades de investigación y docencia.

El formato de proyecto para la investigación de posgrado también ha demostrado ser muy atractivo por dos razones en particular. En primer lugar, este tipo de trabajo representa a la vez un ahorro de tiempo y una oportunidad de desarrollar un proyecto más consistente, gracias a la oportunidad de orientación por parte de un docente a nivel de pregrado, para los estudiantes que deseen matricularse en un curso de maestría *stricto sensu*, justo después de la graduación. Por otro lado, la mayoría de los docentes de la Licenciatura en Historia son también docentes del Programa de Posgrado en Historia Ibérica de la UNIFAL-MG, por lo que ya estamos tratando de orientar la investigación realizada durante el curso hacia su posterior desarrollo en el Master en Historia Ibérica que ofrecemos.

Si bien las nuevas regulaciones contribuyeron en gran medida a eliminar el cuello de botella en los últimos semestres del curso, mejorando así la relación entre estudiantes de primer año y graduados, algunos viejos problemas persistieron y otros nuevos se les agregaron. Para concluir, presentaremos rápidamente cuáles son y por qué nos llevaron a suprimir el TFG en nuestro curso.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que las condiciones laborales se han deteriorado aún más en el país en los últimos años. La precariedad y “plataformización” del trabajo llevaron a un aumento de la jornada laboral concomitante con una devaluación de los salarios, principalmente debido a la adopción de una nueva legislación laboral (Ley 13.467/2017) como parte del mismo proceso político que condujo a la neoliberalización de la educación en el país. En línea con lo ya indicado anteriormente, estas condiciones de vida impactan directamente en la calidad de los trabajos presentados por nuestros estudiantes, definiendo incluso la posibilidad o no de su realización. Esto puede contribuir, por tanto, al mantenimiento y reproducción de desigualdades sociales previas, de modo que el TFG sigue, en cierto modo, funcionando como un

cuello de botella a superar sólo por aquellos cuyas mejores condiciones de vida le permiten una mayor dedicación a este tipo de actividad. Esto no refleja la realidad de estudiantes universitarios sumamente capaces y competentes para la docencia, pero que son incapaces de dedicarse lo suficiente para realizar trabajos finales que no necesariamente tendrán un impacto directo en su actividad profesional.

Otro aspecto que influyó en nuestra decisión fue la implementación de la ley que establece, a nivel federal, la “curricularización” de las actividades de extensión<sup>44</sup>. Todas las carreras de pregrado necesitan ahora incluir en sus planes de estudio el correspondiente 10% más de horas, en su carga horaria total, de actividades curriculares de extensión obligatoria (lo que puede complementar la formación de los estudiantes más interesados en dedicar su carrera a actividades de investigación)<sup>45</sup>. Las actividades de extensión representarán una carga de trabajo extra que, si se suma a las actividades de orientación de TFG, ciertamente representaría un elemento adicional de dedicación y precariedad del trabajo de la educación superior, que ya está muy deteriorado debido a años de salarios perdidos y a la gestión neoliberal de la educación superior pública.

#### 4. CONCLUSIONES

Por todas estas razones, decidimos abolir el TFG en nuestro curso, decisión implementada en nuestro último PPC<sup>46</sup>. Aún es imposible evaluar el impacto de este último cambio curricular, que se implementó este año. Pero hasta el 2030, al menos, todavía tendremos estudiantes realizando investigaciones para el TFG al estar vinculados al PPC y a las dinámicas

---

<sup>44</sup> Resolución n. 7, MEC/CNE/CES, del 18 de diciembre de 2018.

<sup>45</sup> Es importante recordar que, en Brasil, las actividades de investigación son una condición indispensable para ingresar a la carrera de educación superior, que, en general, es la que aún mejor remunera a los profesionales del área de Historia en el país. Sin embargo, aún nos faltan estudios más sistemáticos que nos permitan medir el impacto, en términos de remuneración, de actividades como la producción de contenidos para plataformas y las consultorías para la industria cultural. Sobre la precariedad que aún prevalece en este campo, ver Silveira (2020).

<sup>46</sup> Disponible en <<https://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivold=540>> (Fecha de consulta: 6-11-2023).

curriculares previas, considerando el período total para completar el curso autorizado por nuestro *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação*.

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que la formación ideal de los docentes-investigadores en el área de la Historia está sujeta a múltiples determinaciones que se dan en intervalos cada vez más cortos, sobre todo por las sucesivas crisis y supuestas soluciones externas que impactan cada vez más en nuestro quehacer cotidiano. Lo que hemos hecho es intentar preservar nuestra autonomía pedagógica teniendo en cuenta las dinámicas socioculturales que influyen en la vida de nuestro alumnado. Nuestras elecciones no siempre son las mejores, pero se producen en espacios de diálogo en los que aún prevalece el sentido común, pero también nuestras habilidades y posibilidades. Lo que hemos observado es que mantener esta actitud responsable se vuelve cada vez más difícil frente a los imperativos de una gestión flexible y neoliberal, basada en parámetros de evaluación empresarial, cada vez más abrazada por directivos que se dejan seducir por esta perspectiva y no se preocupan en absoluto por los estándares de calidad académica que históricamente hemos producido y alcanzado en nuestro campo.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 5. REFERENCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de y ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (coords.). *Introdução à história pública*. São Paulo, Brazil: Letra e Voz, 2011.
- AMANTINO, Marcia. “As Guerras Justas e a escravidão indígena em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX”. *Varia Historia*, 2006, v. 22, n. 35, pp. 189–206.
- DUARTE, Rita De Cássia y DERISSO, José Luis. “A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2017, v. 9, n. 2, pp. 132-141.
- FREITAS, Josí Aparecida de y BUENO, Marisa Fernanda da Silva. 2Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira2. *Teoria e Prática da Educação*, 2018, v. 21, n. 2, pp. 71–83.
- GUIMARÃES, Gustavo Uchoas. “O trabalho de visibilização dos indígenas nos estudos sobre Minas Gerais”. *Revista Espacialidades*, 2019, v. 15, n. 02, p. 29–44.
- HARRISON, Rodney. *Heritage: critical approaches*. Milton Park, Abingdon/New York: Routledge, 2013.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autentêntica, 2013.
- LENHARO, Alcir. *As tropas da moderação: o abastecimento da corte na formação Política do Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.
- LIDDINGTON, Jill. “O que é história pública?” En: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (coords.). *Introdução à história pública*. São Paulo, Brazil: Letra e Voz, 2011, pp. 31-52.
- LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. “Os novos cursos da UNIFAL-MG: democratização universitária e dilemas da expansão”. En: EUGÊNIO, Alisson (coords.). *Universidade Federal de Alfenas: história de uma instituição centenária e de sua primeira década de transformação em universidade (2005-2015)*. Alfenas: UNIFAL-MG, 2015.
- LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. “Orientando-se em meio a lapsos: considerações sobre a produção historiográfica relativa às políticas públicas de preservação patrimonial no Brasil”. *Revista CPC*, 2013, v. 0, n. 15, pp. 50-66.
- LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo y CORRÊA, Jaíne Diniz. “Uma ponte entre valores: políticas municipais de patrimônio, pluralidade de significados e alternativas ao Antropoceno no Sul de Minas Gerais”. *PerCursos*, 2021, v. 22, n. 49, pp. 10–45.

- LOWENTHAL, David. *The past is a foreign country*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1985.
- MALERBA, Jurandir. “Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital”. *Revista Brasileira de História*, 2017, v. 37, n. 74, pp. 135–154.
- MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, SANTHIAGO, Ricardo (eds.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2016.
- MONTEIRO, Livia Nascimento y LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. *História pública como prática colaborativa: experiências do Laboratório de História Pública e de formação docente durante a pandemia*. Alfenas, MG: Ed. UNIFAL-MG, 2022.
- PINHEIRO, Rafaela Carvalho. *Trabalho, terra e capital no Sul de Minas em transição*. São Paulo : Universidade de São Paulo, 2017.
- PIRES, Manuella de Aragão y CARDOSO, Livia de Rezende. “BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo”. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2020. En: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/articulo/view/1463>>. (Fecha de consulta: 6-11-2023).
- SAES, Alexandre Macchione y MARTINS, Marcos Lobato (eds.). *Sul de Minas em transição: a formação do capitalismo na passagem para o século 20*. Belo Horizonte, MG: Bauru, SP: FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais; EDUSC, Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2012.
- SAMPAIO, Helena. “O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações”. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 2011, v. 4, n. 1, p. 28–43.
- TURIN, Rodrigo. *Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal*. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2019.

**Walter Francisco Figueiredo Lowande** es profesor de la Universidad Federal de Alfenas, MG, Brasil (UNIFAL-MG) desde 2014. Actualmente trabaja en las áreas de Teoría de Historia, Historia de la Historiografía y Estudios Críticos sobre el Patrimonio. Líder del Grupo de Investigación “Cosmological Heritages and Extramodern Becomings”, y miembro del equipo de coordinación de la Red de Investigadores Jóvenes de la Asociación de Estudios Críticos del Patrimonio entre 2020 y 2022. Creó el proyecto “Existences Museum”, que obtuvo un galardón en el concurso Reimagining Museums for Climate Action, concedido por el UK Arts and Humanities Research Council. Ha publicado libros, artículos, capítulos y presentaciones sobre Historia, con énfasis en Historia Intelectual, Historia Transnacional, Historia de las Ciencias Sociales y Estudios Críticos de Patrimonio.

**Adailson José Rui** es graduado en Historia por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), máster en Historia por la misma institución (1996) y doctor en Historia también por esta Universidad (2003). Su experiencia se ha desarrollado en la docencia y la investigación histórica, centrado en los siguientes temas de investigación: Edad Media, castillos, religión, reconquista española y conquista de América.



## FLIPPED LEARNING: LA INVERSIÓN DEL AULA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

---

JOSÉ JOAQUÍN LUQUE GARCÍA  
*Universidad de Málaga*

ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ  
*Universidad de Jaén*

### 1. INTRODUCCIÓN

La Real Academia Española de la Lengua, en su tercera acepción, define la educación como “instrucción por medio de la acción del docente”. No deja lugar a dudas, para la institución la educación es una acción del docente por la que el discente acaba siendo instruido. Sin embargo, como en otros tantos aspectos, las entradas que recoge nuestro diccionario pueden resultar desfasadas o al menos pueden ser objeto de crítica a fin de matizarlas y adaptarlas a nuestra realidad actual. Frente a esta concepción unidireccional del acto educativo que aún hoy arrastra la RAE, Pérez Gómez<sup>47</sup> ya señaló la conveniencia de entender la educación como un proceso reflexivo y de aprendizaje compartido, que renuncie a un papel pasivo del estudiantado en su desarrollo. Por el contrario, el discente debe erigirse en protagonista del mismo, potenciando así la creación de sujetos activos. Añade, además, que sin este proceso reflexivo la función escolar o académica, no puede ser tildada de “educativa, sino socializadora o instructiva” ya que “si los conocimientos científicos o culturales no sirven para provocar la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los alumnos y alumnas, pierden su virtualidad educativa”<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Pérez Gómez (1997).

<sup>48</sup> Pérez Gómez (2000), p. 257.

De esta forma, los conocimientos que se transmiten a través de la enseñanza deben tener un valor utilitario, de forma que sirvan para poder construir otros nuevos conocimientos sobre estos, así como un valor cultural, ya que estos conocimientos son seleccionados en pro de facilitar la sociabilización e integración del individuo en la comunidad<sup>49</sup>. Por lo tanto, la forma de afrontar la enseñanza o la docencia debe estar en concordancia con lo anterior. Tradicionalmente las distintas disciplinas, cualesquiera que sean, han abusado de la lección magistral. Si bien no queremos caer en una postura radical que condene esta, si es cierto que no la consideramos suficiente en sí misma como un método eficaz, incuestionable o absoluto en la enseñanza. Es, en nuestra opinión, una herramienta más de las que dispone el docente y que, realizándola con un carácter más participativo y atento con el discente y siendo complementada por otras estrategias innovadoras puede resultar idónea para alcanzar los objetivos marcados. Quizás la principal traba de la misma es el déficit de competencias prácticas que es capaz de desarrollar en el alumnado. En el caso de las ciencias sociales o humanidades acusaríamos un déficit o ausencia de trabajo de fuentes primarias, de redacción, síntesis u oratoria, tan importante para el desempeño de futuros historiadores, geógrafos o economistas<sup>50</sup>.

En nuestra consideración, el déficit de calidad educativa se encontraría al limitar la enseñanza a un único medio o herramienta pedagógica. En la actualidad, fruto del gran avance en materia de enseñanza en las últimas décadas, contamos con una amplia gama de metodologías activas de aprendizaje que favorecen la adquisición de competencias. En nuestro caso, como se desarrollará posteriormente en este trabajo, hemos abogado por el uso del *flipped classroom* aplicado en la enseñanza universitaria de Historia Contemporánea. Esta metodología se basa en un cambio de paradigma, por la que los conceptos teóricos o la información no son “transmitidos” en el aula común, sino que los adquiere fuera de ella mediante la interacción del discente con los recursos de aprendizaje

---

<sup>49</sup> Cousinet (2014).

<sup>50</sup> Saiz Serrano (2014).

que el profesor ha de facilitarle. Por el contrario, en el aula se abordan asuntos de carácter práctico y de consolidación de dicho aprendizaje<sup>51</sup>.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVERSIÓN DEL APRENDIZAJE

Las metodologías activas e innovadoras están en boga en los procesos de enseñanza tanto formales como no formales. Sus orígenes, no obstante, han dejado de ser cercanos, encontrándose estos en la Nueva Escuela<sup>52</sup>. Sin embargo, la adaptación tanto del profesorado como del alumnado a estas es lento y paulatino.

Estas metodologías han sido objeto de múltiples definiciones. De forma general y como postulan Labrador y Andreu son aquellas metodologías y estrategias que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que disponen en el estudiantado un papel operante, dinámico y protagonista de este proceso<sup>53</sup>, dentro de los postulados constructivistas que otorgan al discente el papel de motor de su propio aprendizaje. Es decir, el discente es entendido como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>54</sup>.

El aula invertida o *flipped classroom* o *flipped learning* se trata de una metodología en la que su principal característica es el de intercambiar las tareas y actividades que tradicionalmente se realizan en el aula y fuera de ella. De esta forma el estudiantado debe asumir el deber de repasar, trabajar, indagar y reflexionar en su lugar de estudio sobre una serie de recursos que el profesorado debe proveerle a fin de reforzar de una forma mucho más práctica y participativa dichos aspectos en el aula<sup>55</sup>.

Esta inversión de las tareas, además permiten al docente la aplicación de otras metodologías en el aula, como puede ser la gamificación, el debate o por supuesto, la lección magistral. En este contexto, son varios los

---

<sup>51</sup> Tourón Figueroa, Santiago Campión y Díez Ochoa (2014).

<sup>52</sup> Luelmo del Castillo (2018).

<sup>53</sup> Labrador Piquer y Andreu Andrés (2008).

<sup>54</sup> Cabrera (2021).

<sup>55</sup> Moreno-Guerrero, Soler-Costa, Marín-Marín y López-Belmonte (2021).

modelos de *flipped learning* a los que se puede acudir. El-Miedany señala entre otros lo siguientes modelos útiles para nuestro caso:

- *The standard flipped classroom*: El estudiantado revisa materiales proporcionados por el docente en casa, mientras que en clase se realizaría las tareas tradicionales, pero con el apoyo del docente.
- *The discussion-oriented flipped classroom*: El docente proporciona unos materiales que deben ser visualizados o leídos por el estudiantado para en clase discutir e indagar sobre el tema.
- *The group-based flipped classroom*: El trabajo de materiales previos a la clase es similar al conjunto de la metodología. La diferencia reside en que en el aula los discentes deben trabajar unos con otros en la resolución de cualquier actividad<sup>56</sup>.

El funcionamiento de esta metodología ha sido objeto de innumerables estudios realizados por docentes desde educación infantil a educación universitaria para todas las posibles ramas de conocimiento. Así, los resultados de estos estudios de forma general vienen a comprobar la mejora de la motivación y del aprendizaje<sup>57</sup>, si bien otros autores cuestionan estos estudios basados en la opinión del estudiantado mediante la realización de cuestionarios posteriores, argumentando que es necesario un método más empírico a través del análisis de aprendizaje<sup>58</sup>.

De esta literatura es posible concluir que el aula invertida es una metodología activa e innovadora que puede ayudar a afrontar la docencia en cualquier nivel educativo, incluido el universitario. En definitiva, gracias al alivio de carga teórica en las clases presenciales propiciado por esta materia, estas pueden enfocarse a trabajar elementos prácticos tales como la investigación.

---

<sup>56</sup> El-Miedany (2018).

<sup>57</sup> Lucero-Martínez (2019); Nouri (2016); Campillo Ferrer, Miralles Martínez y Sánchez Ibáñez (2019).

<sup>58</sup> Escudero-Nahón y Mercado López (2019).

### 3. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La hipótesis sobre la que se sustenta este estudio es que el aula invertida puede favorecer el desarrollo de competencias en investigación. En primer lugar, requiere de un trabajo autónomo y proactivo a fin de completar las tareas y materiales que deben ocuparse fuera del aula. Por otro lado, la liberación de parte del tiempo presencial dedicado a explicar contenidos teóricos permite trabajar aspectos prácticos de la investigación, desde un punto de vista epistemológico, metodológico y técnico.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta de aprendizaje que pueda potenciar las capacidades de investigación de los estudiantes de Historia Contemporánea con el fin de que lleguen con una base sólida de autonomía, así como de capacidades y conocimientos sólidos al Trabajo de fin de Grado. En nuestro caso, la propuesta se enmarca en la actividad docente llevada a cabo en la materia “Historia, Cultura y Sociedad de la Edad Contemporánea (ss. XIX, XX, XXI)” impartida en el segundo curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga.

Para ello, en primer lugar, hemos diseñado una programación de la asignatura basada en el aula invertida. En este sentido, hemos preparado materiales didácticos, tanto escritos como audiovisuales, a los que el estudiantado tiene pleno acceso para su preparación. Además, se ha temporalizado con precisión el momento en el que esos materiales han tenido que ser trabajados. Como mecanismo de control se han elaborado cuestionarios de cada uno de esos temas. En cuanto a la clase presencial, el primer tercio de la misma está destinado a solventar posibles dudas de teoría o a incidir sobre aquellos aspectos destacados en los cuestionarios realizados. El tiempo restante, a lo largo del curso, es dedicado a cuestiones prácticas de exposición, reflexión e investigación.

En cuanto a lo que nos ocupa en este trabajo, hemos planteado en la materia indicada la realización de un trabajo de investigación que se deberá de realizar de forma autónoma a lo largo del semestre. No obstante, en el marco del aula invertida, hemos planificado una serie de actividades con el fin de favorecer el aprendizaje en investigación que se han desarrollado durante 5 sesiones consecutivas. En la primera de ellas se

ha realizado un cuestionario sobre una muestra de 66 personas con preguntas de respuesta libre o escala Likert con unos valores de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo) a fin de conocer la base del grupo-clase y se ha explicado el funcionamiento de las siguientes sesiones. En la segunda sesión hemos trabajado la elección del tema, la elaboración de la pregunta de investigación y la formulación de la hipótesis. En la tercera y cuarta sesión hemos trabajado la gestión y búsqueda de bibliografía a través de bases de datos y gestores bibliográficos, en concreto, con el programa Zotero. Finalmente, la última sesión ha sido destinada a tratar el plagio y las normas de edición del Trabajo de Fin de Grado de Historia del Arte.

#### 4. RESULTADOS

Tras la realización de la encuesta inicial, los resultados arrojados por ella nos vienen a demostrar una escasa base o familiarización con la investigación académica. En primer lugar, la afirmación “Sé hacer un trabajo de investigación” arroja una moda en la escala Likert de 4, mientras que la media es de 2,99. La mayor parte del estudiantado (65,5%) afirma haber recibido antes de comenzar el Grado en Historia del Arte algún tipo de formación en investigación, sobre todo en Bachillerato (59,6%). No obstante, a la afirmación “Sé qué es Dialnet” o “Conozco el reglamento del Trabajo de Fin de Grado”, el valor más repetido es 1, mientras que la media es 1,78 y 1,92 respectivamente. Por otro lado, en cuanto al conocimiento de la existencia de gestores bibliográficos el valor modal es 3 y la media 2,5. Siendo inconcluyente este valor por su centralidad, la pregunta abierta “¿Qué gestores bibliográficos conoces?” ha quedado en blanco o mal contestada por 78% de la muestra.

Estos resultados nos muestran que el estudiantado sí que ha realizado posibles tareas de indagación en otros niveles educativos o en el primer año de carrera. No obstante, están poco o nada familiarizados con el Trabajo de Fin de Grado, normas de edición, normas de citación. búsqueda de información académica y gestión de la misma.

Partiendo de esta premisa apoyada en el formulario inicial, las sesiones han ido destinadas a desarrollar el conocimiento, aptitudes y actitudes

necesarias para la realización de una investigación madura. En este sentido, la segunda sesión fue destinada a la elección de un tema encuadrado en el marco teórico de la asignatura y a elaborar una pregunta de investigación concreta, así como una hipótesis de partida. En este proceso destacamos la dificultad presentada por gran parte del estudiantado para acotar un tema de investigación abarcable y conciso. Entre las problemáticas más repetidas encontramos la ausencia de una especificación del marco geográfico y temporal del estudio, aspecto indispensable en una investigación de tipo histórica.

En la tercera sesión, habiendo definido ya el objeto de estudio del estudiantado hemos dado a conocer los buscadores, bases de datos y portales bibliográficos Dialnet, Scopus y *Google Scholar*. Asimismo, hemos realizado tareas enfocadas a la búsqueda avanzada a fin de obtener resultados afinados y de calidad.

En la cuarta sesión hemos realizado un taller sobre el uso de Zotero y sus principales extensiones en *Google Chrome*. Para ello, una vez instalado hemos enfatizado nuevamente la búsqueda de bibliografía en las bases trabajadas en la sesión tercera, pero empleando esta vez para su gestión Zotero. Igualmente, hemos trabajado el concepto de metadato y la aplicación del gestor para la citación en el procesador de texto de Microsoft.

Finalmente, en la última sesión hemos presentado las normas de edición y citas del Trabajo de Fin de Grado, haciendo asimismo hincapié en el concepto de plagio. Destacamos en este sentido la falta de conciencia y familiarización con el uso de las citas no textuales.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio hemos defendido el empleo de una metodología activa en el aula a fin de propiciar un proceso educativo reflexivo. En concreto hemos defendido la utilidad de la metodología aula invertida como una herramienta efectiva en el desarrollo de aptitudes y conocimientos relacionados con la investigación histórica. El alivio de carga teórica presencial proporcionado por esta forma de abordar la docencia permite la realización de actividades prácticas destinadas al

desarrollo de competencias prácticas y utilitarias. De esta forma, hemos diseñado una propuesta docente que potencia la habilidad investigadora del estudiantado del Grado en Historia del Arte y los prepara para el Trabajo Fin de Grado.

El nivel inicial del grupo-clase en cuanto a investigación era bajo. A pesar de haber realizado trabajos de este tipo en etapas educativas preuniversitarias, no conocían las principales bases de datos, buscadores, normas de citación y de gestión bibliográfica. Tras la realización de esta actividad, de una duración de cinco sesiones, consideramos que hemos podido reforzar algunos aspectos necesarios para la realización de una investigación académica, como la delimitación del objeto de estudio y la búsqueda y gestión de la información bibliográfica, si bien consideramos que debemos reforzar aún más estos aspectos en diferentes materias a lo largo del Grado. En concreto, el bajo nivel de partida del grupo-clase ha dificultado el uso, búsqueda y gestión de fuentes primarias, elemento indispensable en una investigación histórica.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

#### 5. REFERENCIAS

CABRERA CABRERA, Gladys. “Conductismo y constructivismo en la educación universitaria”. *Killkana Social*, 2021, 5(2), I-III. DOI: 10.26871/killkanasocial.v5i2.895

CAMPILLO FERRER, José María, MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro y SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Raquel. “La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 2019, 33(94), 347-362. Recuperado de: <https://bit.ly/3wW4A7Z> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

- COUSINET, Roger. “Qué es enseñar”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2014, 8(8), 1-5. Recuperado de <https://bit.ly/3lsgwJG>
- EL MIEDANY, Yasser. “Flipped learning”. En: EL MIEDANY, Y. (dir.). *Rheumatology Teaching*, Cham: Springer, 2019, pp. 285-303.
- ESCUADERO-NAHÓN, Alexandro y MERCADO LÓPEZ, Emma Patricia. “Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática”. *Apertura*, 2019. 11(2), 72-85. DOI:10.32870/ap.v11n2.1546
- LABRADOR PIQUER, María José, y ANDREU ANDRÉS, María Ángeles. *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, 2008.
- LUCERO-MARTÍNEZ, José Antonio. “La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning”. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2019, 6, 156–168. Recuperado de <https://bit.ly/3z9XlvQ> (Fecha de consulta: 14-2-2024).
- LUELMO DEL CASTILLO, María José. “Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español”, *Encuentro*, 2018, 27, 4-21. Recuperado de <https://bit.ly/3MXRrlr> (Fecha de consulta: 14-2-2024).
- MORENO-GUERRERO, Antonio José, SOLER-COSTA, Rebeca, MARÍN-MARÍN, José Antonio, y LÓPEZ-BELMONTE, Jesús. “Flipped learning and good teaching practices in secondary education”. *Comunicar*, 2021, 68, 107-117. DOI: 10.3916/C68-2021-09
- NOURI, Jalal. “The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, 13, 1-10. DOI :10.1186/s41239-016-0032-z
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. “Socialización y educación en la época postmoderna”. En: GOIKOETXEA PIÉROLA, J.J. y GARCÍA PEÑA, J. (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 1997, pp. 45-66
- SAIZ SERRANO, Jorge. “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2014, 29(1), 83-89. DOI:10.18239/ensayos.v29i1.503
- TOURÓN FIGUEROA, Javier, SANTIAGO CAMPIÓN, Raúl, y DÍEZ OCHOA, Alicia. *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Grupo Océano, 2014.

**José Joaquín Luque García** es investigador predoctoral con contrato FPI en la Universidad de Málaga. Se especializa en Historia Económica. Su principal línea de investigación gira en torno a la industria del gas en Europa Latina. De este modo, analiza, a través de revistas especializadas en gas y de la documentación generada por las principales asociaciones gasistas, cómo circularon los conocimientos y técnicas de esta industria entre Francia, España, Italia y Portugal, sin perder de vista los avances y la expansión del gas británico. De este modo, su principal aportación a la historia de la energía es la catalogación, sistematización y análisis de la prensa escrita especializada en este campo y de las principales empresas que operan en el sector. Por último, cabe destacar su participación en el Proyecto de Excelencia del Gobierno de España 'El gas en Europa Latina: una perspectiva comparativa y global (1818-1945)', PID2020-112844GB-I00.

**Israel David Medina Ruiz** es Doctor en Estudios Avanzados en Humanidades por la Universidad de Málaga, con la tesis doctoral titulada El anticlericalismo en Málaga durante la Segunda República (1931-1936). Licenciada en Historia por la Universidad de Málaga, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela (Madrid), y Máster en Educación Secundaria Obligatoria (UMA). Actualmente, está escribiendo su segunda tesis doctoral en el programa de Doctorado en Patrimonio de la Universidad de Jaén. Ha realizado su estancia internacional de investigación en el Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), en la sede de Roma, lo que le ha permitido investigar archivos de relevancia mundial. Su otra línea de investigación versa sobre la innovación docente y las nuevas tecnologías en la educación, lo que le ha llevado a participar como ponente en congresos internacionales.

## SOBRE LOS ESTILOS DE TUTORIZACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

---

ANA ESTER BATISTA-ZAMORA  
*Universidad de Málaga*

REMEDIOS LARRUBIA-VARGAS  
*Universidad de Málaga*

JUAN JOSÉ NATERA-RIVAS  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

La asignatura Trabajo de Fin de Grado del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga está dotada con un total de 12 ECTS, y se localiza en el cuarto curso, segundo semestre, de la Titulación. Se trata de una asignatura obligatoria, que tan sólo podrá ser cursada cuando el alumno tenga superado un porcentaje de créditos de al menos el 70% de los que conforman el Plan de Estudios. Se concibe como una asignatura orientada a la obtención de las competencias genéricas y específicas del Grado (disciplinares, académicas, profesionales y personales).

La Guía Docente de la asignatura asigna al tutor todo un conjunto de funciones, entre las cuales podemos destacar las siguientes: establecer las especificaciones y objetivos de los Trabajos de Fin de Grado (en adelante TFGs) que vaya a tutorizar; orientar al estudiante en su desarrollo y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados; por último, programar un mínimo de cuatro horas presenciales de actividades formativas para cada estudiante. En este contexto general, las acciones de

evaluación se resuelven como muy importantes, detallándose en la Guía Docente de la asignatura un elevado número, de especial importancia durante los hitos inicial y de progreso. En concreto, estas acciones son las siguientes<sup>59</sup>:

Durante el hito inicial el tutor deberá ayudar y orientar al estudiante en los siguientes aspectos: elección de un tema de la propuesta de temas presentada por el tutor elegido; contextualización del tema en el marco de la disciplina; definición de los objetivos del TFG; aproximación conceptual y metodológica para el desarrollo de los objetivos del TFG propuesto; definición de resultados esperables, y enumeración de las principales fuentes de información y bibliográficas para la elaboración del trabajo.

Durante el hito de progreso el responsable de llevar a cabo las acciones de evaluación o agente evaluador seguirá siendo el tutor. Este tendrá las siguientes responsabilidades: orientar al estudiante en el desarrollo del TFG; dinamizar y facilitar el proceso de aprendizaje; establecer las especificaciones y objetivos concretos del TFG; programar las actividades presenciales; velar por el cumplimiento de los objetivos fijados; corregir las entregas que realice el estudiante, y emitir un informe de evaluación del TFG que representará el 30 % de la calificación y, que consistirá en la cumplimentación de una rubrica de evaluación.

El papel del tutor es, a la vista de lo anterior, determinante a la hora de que el alumno lleve a buen término la realización de su TFG; un papel en el que, a su vez, la tutorización es la pieza clave de la relación tutor/alumno: sin este instrumento el tutor no puede cumplir con la mayor parte de las tareas que la Guía Docente de la asignatura le adjudica, al tiempo que, sin esta labor de tutorización, los alumnos encontrarían grandes dificultades en la elaboración del TFG.

En este contexto, el objetivo de nuestra aportación, que debe ser considerada como exploratoria, es indagar acerca de los diferentes estilos de tutorización que el profesorado de la asignatura Trabajo de Fin de Grado del Grado en Geografía y Gestión del Territorio aplica en su labor tutorial.

---

<sup>59</sup> Galacho (2023).

## 2. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS DIFERENTES ESTILOS DE TUTORIZACIÓN

Tal y como indican Vázquez-Díaz et al.<sup>60</sup>, la diferencia fundamental del TFG con respecto al resto de las asignaturas de la Titulación en la que se encuadra no radica en el objetivo último (evaluar competencias), sino en el proceso que se debe seguir para alcanzarlo; tan sólo se puede valorar el grado de cumplimiento de las competencias asignadas al TFG a partir de la realización de un trabajo riguroso desde el punto de vista académico, llevado a cabo por el alumno con un grado de autonomía notable. Es cierto que en otras asignaturas de la Titulación se puede pedir al alumnado la realización de trabajos de similares características, pero lo que en ellas es una opción, en el TFG es el único camino posible.

Para la culminación de su TFG el alumno cuenta, de partida, con el bagaje de conocimientos que ha ido adquiriendo durante el cursado del Grado: por ello la asignatura se localiza en el último curso, y no puede ser realizada sin haber superado al menos el 70% de los ECTS de la Titulación. Sin embargo, es un hecho que, en la inmensa mayoría de los casos, los alumnos tienen dificultades a la hora de enfrentarse en solitario con éxito a la realización de un TFG que cumpla con unos estándares mínimos que le permitan superar la asignatura. Por ello, la labor del tutor se resuelve como de la máxima importancia.

Esta labor de tutorización viene determinada, al menos en parte, por el nivel de conocimientos que presenta el alumnado: cuanto mayor sea éste, potencialmente mayor podrá ser su autonomía en la ejecución del TFG. Pero es común el que los alumnos no estén lo suficientemente preparados para enfrentarse a la realización de un TFG, desde el momento en que es, por su propia naturaleza, una tarea diferente a la recopilación de apuntes de clase y a la preparación de exámenes y pruebas, sean estos de carácter teórico o práctico<sup>61</sup>. En este sentido, se ha indicado que los propios alumnos reconocen que tienen lagunas en la formación investigadora, lo que les dificulta afrontar con éxito la realización de su TFG.

---

<sup>60</sup> Vázquez-Díaz et al. (2018), pp. 159-175.

<sup>61</sup> Sierra Benítez (2016), pp. 259-264.

Entre ellas, algunas tan básicas como seleccionar la metodología de investigación más adecuada a los objetivos del TFG, y seleccionar las técnicas de análisis óptimas para el tratamiento de la información<sup>62</sup>.

López-Gómez<sup>63</sup> define la tutoría universitaria como “el proceso de acompañamiento orientado a la ayuda personalizada en la formación universitaria desde un enfoque integral, que necesita de estructura y recursos, y cuyos beneficios son para estudiantes y profesorado”. Es un proceso amplio, que abarca aspectos académicos, personales y profesionales, en el que el tutor potencialmente puede desempeñar cuatro papeles (de los que en este momento nos interesan tres): proporcionar guía académica, motivar, y ayudar en la redacción del trabajo<sup>64</sup>. La manera en la que el tutor “juega” estos papeles da lugar a diferentes estilos de tutorización, de los que se han definido hasta cuatro<sup>65</sup>: activo directo, activo indirecto, pasivo indirecto, y pasivo. De los cuatro, se ha indicado<sup>66</sup> que el activo indirecto y pasivo indirecto serían los estilos más adecuados para los estudiantes, si lo que se quiere es incrementar su autonomía. Pero más simple, y en nuestra opinión más operativa, es la clasificación que proponen Vázquez-Díaz et al.<sup>67</sup>. Según estos autores, son tres los estilos en los que se podrían encuadrar los diferentes estilos de tutorización de TFGs: conductor, orientador y supervisor. La acción tutorial se corresponderá con el primero de ellos en los casos en los que es el tutor el que toma el protagonismo en la mayor parte de las fases de realización del TFG. Si este protagonismo se concentra en las fases iniciales, cediéndolo al alumno en el resto, el estilo será entonces orientador; y si es el alumno el que toma las riendas en la mayor parte de las fases de realización de su TFG, nos encontraremos ante un estilo de tutorización supervisor. Cuál de dichos estilos es el predominante entre los tutores de Trabajos de Fin de Grado en el Grado en Geografía y

---

<sup>62</sup> Colás Bravo et al. (2016), pp. 229-234.

<sup>63</sup> López Gómez (2017), pp. 66-67.

<sup>64</sup> Todd, Banister y Clegg (2004), pp. 335-355.

<sup>65</sup> Jaimeson y Gray (2006), pp. 37-59.

<sup>66</sup> MacKeogh (2006), pp. 19-24; Vázquez-Díaz et al. (2018), pp. 159-175.

<sup>67</sup> Vázquez Díaz et al. (2018), pp. 159-175.

Gestión del Territorio es la pregunta a la que en los epígrafes que siguen trataremos de responder.

### 3. METODOLOGÍA Y FUENTES

Para la obtención de la información necesaria de cara a la realización de nuestra investigación hemos llevado a cabo una encuesta entre el profesorado que ha tutorizado Trabajos de Fin de Grado en el Grado en Geografía. En concreto, se ha realizado un total de 13 encuestas, que agrupan el 76% de los tutores, un porcentaje que, a nuestro juicio, otorga un elevado grado de representatividad a los resultados.

El cuestionario contiene un total de seis preguntas, agrupadas en tres bloques. El primero de ellos, compuesto por cuatro preguntas, indagamos acerca de las características generales que presentan los TFGs: tipología, manera en la que el alumno elige al tutor, entorno en el que la tutorización tiene lugar y actor proponente de los contenidos de las tutorías. La pregunta que se encuadra en el segundo de los bloques está orientada a obtener información a partir de la cual podremos derivar el tipo de tutorización que llevan a cabo los tutores. Mientras que la restante, que compone el tercer bloque, nos aporta la percepción que tienen los tutores sobre las necesidades de formación complementaria a la ofrecida en el Grado que tienen los alumnos a la hora de realizar el TFG.

Una vez tabulados, los resultados han sido sometidos a un tratamiento estadístico simple, pero adecuado y suficiente para los objetivos de nuestra contribución.

### 4. RESULTADOS

Desde el momento en el que el Grado en Geografía y Gestión del Territorio otorga una elevada importancia a la aplicabilidad de las enseñanzas, no debe extrañar el hecho de que la práctica totalidad de los tutores afirmen que el grueso de los TFGs que han tutorizado se corresponda con la tipología de “Introducción a la investigación”; en ellos los alumnos aplican los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del Grado a un problema de investigación concreto, centrado en un contexto

territorial y temporal acotado (sobre las características de este tipo de TFG puede consultarse a Pérez et al.<sup>68</sup>). Lógicamente, los niveles de desarrollo y de profundización son conformes al nivel exigible en una asignatura de Grado, pero, aun así, los tutores indican que los resultados finales suelen corresponderse con una investigación sencilla, pero adecuada al nivel de formación del estudiantado.

El alumnado matriculado en la asignatura dispone de un listado en el que aparecen los tutores potenciales y las temáticas sobre las que pueden versar los TFGs, entre las que seleccionarán la que más se ajuste a sus gustos y formación. El proceso de adjudicación del tema/tutor se realiza en la gran mayoría de las ocasiones a través de un acuerdo previo entre alumno y tutor, siendo muy escasas las situaciones en las que el alumno no puede seleccionar su primera opción por haber alcanzado el tutor el número máximo de TFGs que puede tutorizar en un curso académico. En este proceso, tres quintas partes de los tutores encuestados indican que el alumno llega con tan sólo el bloque temático general seleccionado, pero sin mayor concreción. Suele ser, por tanto, tarea del tutor afinar la temática concreta y el territorio y el marco temporal sobre el que versará el TFG, a partir de una o dos tutorías presenciales. En ese momento, y ya con el tema elegido, puede procederse con el proceso administrativo por el que se hacen oficiales la temática y el tutor.

La continuación de la labor tutorial puede realizarse de tres maneras: presencial, virtual síncrona -a través de Teams o Google Meet en la práctica totalidad de los casos-, o buscando un equilibrio entre ambas opciones. Si, como acabamos de indicar, las primeras tutorías son siempre presenciales, una vez arranca el proceso de realización del TFG las opciones se multiplican: el 55% de los tutores continúa con las sesiones presenciales, el 15% realiza la tutorización de forma mayoritaria en un entorno virtual síncrono, y el 30% restante busca un equilibrio entre ambas opciones. De cualquier forma, no debemos olvidar que se trata de una valoración global por parte de los tutores encuestados, esto es, el entorno de tutorización que indican es el que emplean de manera mayoritaria, lo que no es óbice para que, en caso de necesidad, puedan acudir,

---

<sup>68</sup> Pérez Urraza et al. (2015).

y de hecho acudan, a alguna de las otras opciones. En cuanto a las cuestiones tratadas en las tutorías, las encuestas muestran cambios conforme el proceso de investigación y redacción avanza. Así, las primeras reuniones se dedican básicamente a perfilar la estructura básica del TFG, y a la identificación preliminar de las fuentes y la bibliografía básica que se emplearán. Conforme el alumno va avanzando, los contenidos de las tutorías son ya más concretos, destinados a resolver problemas puntuales, dudas específicas, etc. De cualquier forma, y en este contexto general, un tercio de los tutores apuntan que son ellos los que proponen los contenidos de las tutorías, y un porcentaje similar (46%) a los que afirman que son los alumnos los que lo hacen.

Una vez aportado el contexto, podemos centrarnos en los estilos de tutorización existentes en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga.

Recordemos en este momento que son tres los estilos de tutorización que contemplamos, a partir del actor que lleva el peso en las diferentes fases de ejecución<sup>69</sup>: conductora, si es el tutor el que lo hace en la mayor parte de las fases; supervisora, si es el alumno; y orientadora, si es el tutor el que lleva la iniciativa en las fases iniciales y se la cede al alumno en el resto. Los resultados de la explotación de la pregunta 5 de la encuesta nos indican quién es el que lleva este peso en la realización de los TFGs del Grado en Geografía en sus distintas fases, y los mostramos, en porcentajes, en la tabla 1.

---

<sup>69</sup> Vázquez-Díaz et al. (2018), pp. 159-175.

Tabla 1. Encargado mayoritario de las tareas de las diferentes fases de elaboración del TFG. Grado en Geografía y Gestión del Territorio, Universidad de Málaga

| Fase              | Tarea                              | Encargado                |
|-------------------|------------------------------------|--------------------------|
| <b>Diseño</b>     | Definición de objetivos            | Tutor (93%)              |
|                   | Búsqueda de información            | Tutor (38%); Ambos (38%) |
|                   | Elección de la metodología         | Tutor (93%)              |
|                   | Estructura del trabajo             | Tutor (85%)              |
|                   | Planificación temporal             | Tutor (54%)              |
| <b>Desarrollo</b> | Análisis de información/datos      | Alumno (93%)             |
|                   | Elaboración de las conclusiones    | Alumno (70%)             |
|                   | Redacción del trabajo              | Alumno (100%)            |
| <b>Edición</b>    | Edición del documento              | Alumno (93%)             |
| <b>Revisión</b>   | Corrección de errores de redacción | Alumno (85%)             |

En dicha Tabla 1 se puede observar que la persona que lleva el peso de las tareas cambia según la fase del TFG. Efectivamente, en la fase de diseño el tutor es el que lleva el peso; es él el que guía las tareas básicas inherentes a la realización de una investigación (recordemos que el grueso de los TFGs del Grado son del tipo introducción a la investigación): definición de objetivos, elección de la metodología para alcanzarlos, y estructura que tendrá el resultado final. Pero en esta fase de diseño hay dos notables excepciones: la búsqueda de información y la planificación temporal. En lo relativo a la primera, la búsqueda de información debe entenderse tanto en lo relacionado con la identificación de las fuentes potenciales que brindarán la información de base, como con la obtención concreta de las estadísticas –o información cualitativa– a partir de las cuales se ejecutará el TFG. El hecho de que las opciones mayoritarias sean “tutor” y “ambos”, con el mismo peso, apunta, en nuestra opinión, a lo siguiente: es el tutor el que indica al alumno las fuentes potenciales sobre las que podría basar su trabajo, y es el alumno el que, a partir de esas indicaciones, obtiene la información concreta. Y en lo tocante a la segunda, la planificación temporal, el comparativamente bajo porcentaje asignado al tutor –que, aun así, es la opción mayoritaria–, responde a la adaptación de dicha planificación temporal a las disponibilidades reales

del alumno, variables a lo largo del curso. Así, el tutor puede proponer una suerte de cronograma cuyo seguimiento aseguraría la terminación del TFG en plazo; pero, en la realidad, dicho cronograma suele verse alterado en función del tiempo disponible por parte del alumno, incluso aunque el tutor haya contemplado los periodos de realización de exámenes, en los que el número de horas que el alumno puede dedicar a su TFG se reduce notablemente.

El protagonismo cambia en la fase de desarrollo. Efectivamente, en las tareas contempladas en esta fase (análisis de la información, elaboración de las conclusiones y redacción) es el alumno el que lleva el peso mayoritario; esta realidad tiene sentido, desde el momento en que el objetivo último del TFG es la obtención de un resultado final a partir del cual puedan evaluarse las competencias ligadas a la asignatura. Un resultado final que debe ser obra del alumno, un alumno que es “encaminado” por parte del tutor en la fase de diseño, pero que realiza el trabajo de manera más o menos autónoma en esta fase de desarrollo. Y también es el alumno el que lleva el peso de la edición, corrigiendo, además, los errores de redacción, ortográficos, etc., que el tutor ha encontrado (fase de revisión).

A la vista de todo ello, podemos afirmar que el estilo de tutorización mayoritario en los TFGs del Grado en Geografía es el orientador, en el que el tutor es el protagonista en la fase de diseño, y el alumno en las tres fases restantes.

Por otro lado, en los párrafos anteriores hemos apuntado que el estilo de tutorización está influido por el grado de formación del alumno, por lo que nos hemos interesado por la percepción que tienen los tutores sobre este particular. En este sentido, debemos hacer hincapié en que lo que se les pregunta a los tutores es por la necesidad de formación complementaria a la ofrecida en el Grado, no por el nivel alcanzado durante el cursado de éste. En otras palabras, las respuestas apuntan a los aspectos en los que cursillos, jornadas u otras actividades formativas impactarían favorablemente en el aumento del nivel de conocimientos, y, por tanto, de la autonomía del alumno en lo relativo a la ejecución de su TFG. En la tabla 2 mostramos los resultados de la encuesta.

*Tabla 2. Necesidades percibidas de formación complementaria a la ofrecida en el Grado*

| Aspecto                                 | Sí  | No  |
|---|-----|-----|
| Capacidad investigadora general         | 77% | 23% |
| Selección de un título adecuado         | 46% | 54% |
| Construcción de un índice adecuado      | 54% | 46% |
| Concretar y redactar los objetivos      | 77% | 23% |
| Seleccionar las técnicas de análisis    | 46% | 54% |
| Analizar e interpretar los datos        | 15% | 85% |
| Manejo de paquetes informáticos         | 15% | 85% |
| Citar correctamente                     | 54% | 46% |
| Realización de búsquedas bibliográficas | 62% | 38% |

Lo más reseñable de ellos es la disparidad de opiniones de los tutores. Efectivamente, en 4 de los 8 ítems las opiniones están divididas a partes iguales entre la necesidad y la no necesidad de formación complementaria, con una mayor preponderancia de la percepción de necesidades en lo relativo a la capacidad investigadora general y a la concreción y redacción de los objetivos. Sin embargo, es muy destacable el hecho de que la gran mayoría de los tutores creen que los alumnos no necesitan formación complementaria en el análisis e interpretación de los datos y en el manejo de paquetes informáticos, aspectos ambos a los que se presta gran atención en la oferta académica del Grado. No obstante, y más allá de ello, lo que la información contenida en la Tabla 2 estaría poniendo de manifiesto es que la variabilidad de los alumnos es muy grande: no todos tienen las mismas necesidades de formación complementaria en la mayor parte de los aspectos a los que hemos prestado atención, de ahí que, en conjunto, la percepción del conjunto de los tutores sea ambivalente, con las dos excepciones comentadas.

## 5. CONCLUSIONES

El estilo de tutorización mayoritario entre los tutores de TFGs del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga es el orientador. El tutor toma las riendas de éste en la fase inicial, guiando al

alumno en los aspectos básicos del mismo; pero, una vez estos puntos han quedado definidos, es el alumno el que pasa a tener el protagonismo en la realización de su TFG. Este estilo de tutorización puede considerarse como positivo, desde el momento en que el alumno cuenta con una supervisión amplia en las primeras fases del trabajo, las más críticas, puesto que de ellas depende la posterior realización del TFG. Pero, una vez sentadas las bases, es el alumno el que realiza el TFG, siempre con el apoyo del tutor, cuyo papel no es ya trazar los lineamientos básicos, sino orientar su desarrollo concreto. En este momento debemos recordar que la mayor parte de los alumnos no tienen elegido un tema concreto de entre los ofertados, sino que tan sólo quieren realizar su TFG en el contexto de una línea temática general; tiene sentido, por tanto, que sea el tutor el protagonista en la fase inicial del mismo. Además, este estilo de tutorización permite que los TFGs se culminen en tiempo y forma, puesto que las incertidumbres inherentes al diseño básico del trabajo – que influyen en los tiempos de realización– se minimizan vía apoyo del tutor, pudiendo el alumno dedicarse a la realización de tareas que serán reflejo de la obtención de las competencias ligadas a la asignatura. Y, no menos importante, este estilo de tutorización permite al tutor cumplir con las obligaciones que se le adjudican en la Guía Docente de la asignatura, a las que al comienzo de estas páginas hicimos referencia.

Por otro lado, partimos de la base de que un estilo conductor (el tutor es el protagonista en todas las fases de desarrollo del TFG) no es deseable, puesto que, entre otras cuestiones, podríamos plantearnos si el resultado final es realmente reflejo de las competencias adquiridas por el alumno, o si, por el contrario, una excesiva implicación del tutor en la fase de desarrollo está enturbiando sus logros reales. Y en lo relativo al tercer estilo de tutorización, el supervisor, su puesta en práctica probablemente no sea posible en las condiciones de formación -y autonomía- que presenta el alumnado de Geografía. Efectivamente, los tutores consideran que, más allá del análisis de los datos y el manejo de paquetes estadísticos, los alumnos necesitarían formación complementaria. Estas necesidades formativas impiden que el alumno sea autónomo en la totalidad de las fases de la ejecución de su TFG, por lo que la acción tutorial se resuelve como indispensable a la hora de salvar estas carencias; de

cualquier manera, los resultados de la encuesta indican que el salvar las carencias no implica, por lo general, cargar con el grueso del trabajo de las tareas en las que el tutor es el protagonista, sino que, en realidad, el tutor guía al alumno poniéndolo en disposición de culminar con éxito dichas tareas y, por ende, su TFG, a través de su trabajo personal.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS

- COLÁS BRAVO, M. Pilar, GONZÁLEZ RAMÍREZ, Teresa, REYES DE CÓZAR, Salvador, VILLACIERVOS MORENO, Patricia y CONDE JIMÉNEZ, Jesús. “Necesidades de formación investigadora del alumnado universitario para la realización de los TFG”. En CHOCHRÓN GIRÁLDEZ, Ana María (coord.). *Calidad, docencia universitaria y encuestas: “Bologna a coste cero”*. Sevilla: Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía, 2016, pp. 229-234. En <<http://hdl.handle.net/11441/46560>> (Fecha de consulta: 10-10-2023).
- GALACHO JIMÉNEZ, Federico Benjamín. “Guía Docente de la asignatura Trabajo Fin de Grado”. 2023. En <[https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5012\\_AsigUMA\\_53465.pdf](https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5012_AsigUMA_53465.pdf)> (Fecha de consulta: 10-10-2023).
- JAIMESON, Susan, y GRAY, Craig. “The supervision of undergraduate research students: expectations of students and supervisor”. *Practice and evidence of scholarship of teaching and learning in higher education*, 2006, vol. 1, nº 1, pp. 37-59. En <<https://www.pesthle.org/index.php/pesthle/article/view/125/141>> (Fecha de consulta: 10-10-2023)

- LÓPEZ-GÓMEZ, Ernesto. “El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2017, vol. 28, nº 2, pp. 61-78. En <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221004>> (Fecha de consulta: 10-10-2023).
- MACKEOGH, Kay. “Supervising undergraduate research using online and peer supervision”. En HUBA, Mikulas. (ed.). *7th International Virtual University Conference*. Bratislava: Universidad Técnica de Bratislava, 2006, pp. 19-24.
- PÉREZ URRAZA, Karmele, RUIZ DE GAUNA BAHILLO, Pilar, FERNÁNDEZ DE LARREA LATIERRO, Estíbaliz, BILBAO BILBAO, Begoña y MOLERO OTERO, Begoña. *Elaboración, tutorización y evaluación del TFG*. Bibao: Editorial Erroteta, 2015. En <[https://www.ehu.es/documents/2955630/3360464/Manual\\_TFG.pdf/697fd557-5ff0-484f-98b8-a6efb43f82fe](https://www.ehu.es/documents/2955630/3360464/Manual_TFG.pdf/697fd557-5ff0-484f-98b8-a6efb43f82fe)> (Fecha de consulta: 10-10-2023).
- SIERRA BENÍTEZ, Esperanza Macarena. “Valoración y crítica del tutor sobre el Trabajo Fin de Grado”. En CHOCRÓN GIRÁLDEZ, Ana María (coord.). *Calidad, docencia universitaria y encuestas: “Bolonia a coste cero”*. Sevilla: Asociación de Mujeres Laboralistas de Andalucía, 2016, pp. 259-264. En <<http://hdl.handle.net/11441/45227>> (Fecha de consulta: 19-10-2023).
- TODD, Malcolm, BANNISTER, Phil, y CLEGG, Sue. “Independent inquiry and the undergraduate dissertation: perceptions and experiences of final-year social science students”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2004, vol. 29, nº 3, pp. 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- VÁZQUEZ-DÍAZ, M. Rosario, GARCÍA-DÍAZ, A., MASIDE SANFIZ, José Manuel, y VÁZQUEZ-ROZAS, Emilia. “El Trabajo de Fin de Grado: fines, modalidades y estilos de tutorización”. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 2018, vol. 16, nº 2, pp. 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>

**Ana Ester Batista-Zamora** es doctora en Geografía, adscrita al Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación, además de las relacionadas con la docencia universitaria, son los complejos agroindustriales y el micro análisis sociodemográfico urbano. Ha participado como investigadora en diferentes Proyectos de Investigación tanto en España como en Argentina, y ha sido Investigadora Principal en un Proyecto del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga. Es sido autora o coautora de varias publicaciones incluidas en la Web of Science y Scopus, así como de diferentes capítulos de libro en editoriales incluidas en el SPI.

**Remedios Larrubia-Vargas** es doctora en Geografía, Profesora Titular de Geografía Humana adscrita al Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación están relacionadas con la dinámica de los espacios rurales, y con procesos de segregación urbana, y ha participado en numerosos Proyectos de Investigación financiados por la Junta de Andalucía, diferentes Ministerios del Gobierno de España y los Fondos Europeos. Es coautora de investigaciones publicadas en revistas situadas en el Primer Cuartil de la Web of Science (JCR) y otras en revistas indexadas en Scopus. Además, cuenta con varios capítulos de libro sobre el contexto enseñanza-aprendizaje publicados en editoriales incluidas en el SPI.

**Juan José Natera-Rivas** es doctor en Geografía, adscrito al Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga. Es investigador responsable del Grupo Interdisciplinar de Estudios Rurales y Urbanos (HUM-1003), y ha sido Investigador Principal de Proyectos de Investigación subvencionados tanto por la Junta de Andalucía como por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga; además, ha participado en diferentes Proyectos de Investigación como investigador. Sus líneas de trabajo son los procesos de despoblación rural y el microanálisis social urbano, y cuenta con diferentes publicaciones en Revistas indexadas tanto en la Web of Science como en Scopus.

## PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TFG EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

---

FEDERICO B. GALACHO-JIMÉNEZ  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales e indicaba por primera vez que todas las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado, que había de formar parte del plan de estudios. El Trabajo Fin de Grado debía realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

El Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, de 23 de enero de 2013, aprobaba el Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Málaga, con la finalidad de unificar los criterios y procedimientos que aseguren la homogeneidad en la organización, el desarrollo y la evaluación de los TFG de los distintos títulos oficiales de Graduado impartidos en la Universidad de Málaga.

La Junta de la Facultad de Filosofía y Letras, a la que se adscribe el Grado de Geografía y Gestión del Territorio, en sesión celebrada el 26 de febrero de 2013, informó favorablemente la propuesta del proyecto de Normativa, que contenía las directrices básicas relacionadas con la definición, realización, tutela, defensa, evaluación y gestión administrativa del TFG correspondiente a los títulos oficiales de Graduado que se imparten en esta facultad. Posteriormente este reglamento sufrirá sucesivas modificaciones que fueron aprobada por la Junta de Facultad en diversas sesiones, celebradas el 12 de diciembre de 2017, el 25 de enero

de 2018, el 10 de julio de 2018 y el 20 de febrero de 2019, que es la actualmente vigente.

De este conjunto de modificaciones debemos destacar aquella que realmente creemos que determina el proceso principal de los TFG como es su evaluación y defensa. Atendiendo al artículo 13 del Reglamento del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Málaga de la última fecha comentada, se pasa a establecer el modelo de evaluación mixta tutor/tribunal para la evaluación de TFG de las titulaciones ofertadas por la Facultad de Filosofía y Letras. Con anterioridad a esta modificación el alumnado debía de pasar por tribunal de evaluación exclusivamente. Desde la modificación mencionada, la calificación máxima que podrá otorgar el tutor será de 9 (Sobresaliente). Para optar a una calificación superior a 9 y/o a la mención de Matrícula de Honor será necesaria una evaluación adicional por un tribunal. Este tribunal podrá mantener la calificación otorgada por el tutor, incrementarla y/o proponer que se le conceda la mención de Matrícula de Honor, con las indicaciones y prevenciones establecidas en el articulado de la normativa vigente. Esto traerá una serie de cambios desde ese momento que comentaremos más adelante.

En este contexto, la Coordinación de Trabajo Fin de Grado de la titulación de Grado en Geografía y Gestión del Territorio elaboró un documento, aprobado por Consejo de Departamento, donde se detallaban los criterios para la asignación, desarrollo, presentación, defensa y evaluación del Trabajo Fin de Grado en dicha titulación.

Antes de entrar a describir el procedimiento mencionado hacemos algunas reflexiones de lo que supone evaluar un TFG por competencias. Es importante resaltar esta cuestión porque no es lo mismo centrar la evaluación en el contenido académico que en la realización de un TFG para evaluarlo en base a las competencias que adquiere o debe adquirir el alumnado en el proceso. Así, los resultados del aprendizaje serán considerados bajo la declaración de lo que se espera que los estudiantes conozcan, comprendan y sean capaces de hacer, en forma de acciones concretas, tras haber realizado su TFG. Sin extendernos en ello es necesario situar el marco donde se va a desarrollar el proceso de un TFG que se desarrolla en función de lo comentado.

ANECA exponía que por competencia se entiende:

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>70</sup>.

Según esta definición y siguiendo lo expuesto por Mateo Andrés<sup>71</sup>, podemos sintetizar que la competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz. Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo. Posteriormente, ANECA vuelve a concretar el marco de las competencias en el proceso de formación y aprendizaje y dice que las finalidades de la formación se concretan en el ciclo de grado de enseñanza en objetivos relacionados con:

[...] la formación básica y generalista de la y del estudiante en determinadas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, habilidades y competencias que son propias de tales disciplinas, y que la/lo prepara para el desarrollo de actividades de carácter profesional y garantiza su formación integral como ciudadanas y ciudadanos<sup>72</sup>.

Esto implica que en el TFG la y el estudiante debe demostrar que ha adquirido conocimientos o contenidos que han sido comprendidos, mediante la asimilación de teorías, información, datos, etc., pero, además y aún más importante, que ha adquirido habilidades o destrezas, actitudes y valores para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. Así, la evaluación que debe hacerse estará en función de la adquisición de dichas competencias o capacidades, y sobre todo será necesario disponer de un sistema que permita identificar estas evidencias. Se trata pues de la demostración de que las y los estudiantes han sido capaces de utilizar conocimientos, adquirir

---

<sup>70</sup> ANECA (2012), pp. 19-20.

<sup>71</sup> Mateo Andrés (2009), pp. 13-55.

<sup>72</sup> ANECA (2022), pp. 11-12.

destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, que les servirán para su desarrollo profesional y personal.

Por consiguiente, los criterios de evaluación de los resultados de aprendizaje deben ser coherentes con las competencias atribuidas al TFG y, con los contenidos, con las actividades formativas y con el procedimiento de evaluación que se establezca. Para ello hemos diseñado el proceso de evaluación y defensa que se mostrará brevemente a continuación y en el que se indicará cada uno de los componentes que formarán parte de la evaluación, de los cuales se van a obtener las evidencias del aprendizaje, además de cómo van a ser considerados en el TFG. Así también mostramos los siguientes aspectos que compondrán estos procedimientos y para ello se ha consultado Rullán et al., Hernández Leo et al., Pareja Alcaraz y Vicario Molina et al.<sup>73</sup>:

1. Los objetivos educativos del TFG serán evaluados de acuerdo con la definición de competencias específicas y transversales que se encuentran expuestas en la Memoria Modifica del Título y en la Guía Docente de la asignatura de Trabajo Fin de Grado del Grado Geografía y Gestión del Territorio.
2. Se identifican los agentes implicados en la defensa y los momentos de evaluación.
3. Se identificarán los indicadores observables que permitan evaluar el grado de adquisición de cada competencia por el estudiante.
4. Se establecerá los niveles de logro de los indicadores observables y se diseñan las rúbricas de evaluación de dichos indicadores.
5. Se definirán los criterios para obtener una calificación del TFG.
6. Se diseñarán los informes de evaluación.

---

<sup>73</sup> Rullán et al. (2010), pp. 74-100; Hernández Leo et al. (2013), pp. 269-278; Pareja Alcaraz (2014), pp. 225-240; Vicario Molina et al. (2020), pp. 185-194.

## 2. LAS COMPETENCIAS DEL GRADO Y LAS COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA TRABAJO FIN DE GRADO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS TFG

Es de común aceptación que los TFG deben estar orientados a la demostración de las competencias adquiridas en el Grado. Así, los resultados del aprendizaje serán considerados bajo la declaración de lo que se espera que las y los estudiantes conozcan, comprendan y sean capaces de hacer, en forma de acciones concretas, tras haber realizado su TFG.

En la Memoria Modifica del Título de Grado en Geografía y Gestión del Territorio se establecen tres clases de competencias: básicas, genéricas (aptitudinales, actitudinales y transversales) y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el Título. La consecución de dichas competencias debe poder observarse posteriormente en la elaboración del TFG y en su defensa. Como se explicará más adelante, dichas competencias formarán parte del sistema de evaluación que se ha diseñado.

Por lo que respecta a las competencias básicas o generales estas expresan lo que el estudiante debe conocer, comprender y ser capaz de hacer después de completar su proceso de aprendizaje a través de una combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes. Las competencias básicas son comunes a la mayoría de los Títulos, pero se considera que deberán estar adaptadas al contexto específico de cada uno de ellos. Estas competencias se desarrollan con mayor o menor intensidad en función de las características del Título en cuestión. Dentro de este bloque se pueden encontrar competencias personales, competencias interpersonales y de otros tipos. Una vez formulado el perfil del Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga, se establecieron los ámbitos generales de ejercicio profesional y los objetivos generales del título, enumerando las competencias básicas que el alumnado debía adquirir para su obtención. Las referencias a las competencias fueron definidas por primera vez en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas

universitarias<sup>74</sup>, y de Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Para el diseño del sistema de evaluación que hemos diseñado se ha consultado los trabajos de Monereo y Pozo, Stiefel, Aznar Minguet y Ull Solís, Otero et al. y Toribio Briñas<sup>75</sup>.

Por otra parte, se incluyen para su evaluación otro tipo de competencias que se denominan genéricas y son las comunes a todos los estudiantes de la misma Universidad o centro universitario, independientemente del Título que cursen, por lo que las hemos considerado también fundamentales desde el momento en que deben adquirirse en función de las capacidades del alumnado. Se ha consultado a este respecto los trabajos de Solanes et al., Villa Sánchez y Poblete Ruiz, Perez Martínez et al. y Ruiz–Morales et al.<sup>76</sup>.

Finalmente, se han analizado las denominadas competencias específicas para su adaptación a nuestra propuesta y, que son las propias del Título y están orientadas a la consecución de un perfil específico del egresado. En el análisis de su valoración se han consultado los trabajos de Villa Sánchez y Poblete Ruiz, Cano García y Olmos–Migueláñez<sup>77</sup>. Como se sabe estas últimas competencias se circunscriben a aspectos formativos y al ámbito de conocimiento del Título. En general, acostumbran a tener una proyección longitudinal en éste y creemos que son determinantes de cara al desempeño profesional del alumnado.

En resumen, las y los estudiantes debe saber qué competencias van a ser consideradas cuando sean evaluados y cuál será la valoración que se haga para determinar su nivel de adquisición. Desde esta perspectiva consideramos que se deben clarificar todos aquellos aspectos claves relacionados con ellas y sobre todo cómo van a ser considerar en la evaluación de sus trabajos. De este modo se pretende que el alumnado tome conciencia de cuáles son las competencias que van a contemplarse en la

---

<sup>74</sup> BOE (2007), 260, 30 de octubre de 2007.

<sup>75</sup> Monereo y Pozo (2007), pp. 10-18; Stiefel (2008), p. 158; Aznar Minguet y Ull Solís (2009), pp. 219-237; Otero et al. (2011), p. 263; Toribio Briñas (2010), pp. 25-44.

<sup>76</sup> Solanes Puchol et al. (2008), pp. 35-49; Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011), pp. 147-170; Pérez Martínez et al. (2013), pp. 175-196; Ruiz-Morales et al. (2017), 2, 2.

<sup>77</sup> Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2004), 8, 2, 0; Cano García (2008), pp. 1-16; Olmos-Migueláñez (2010), pp. 1-13.

elaboración de sus trabajos y puedan focalizar sus esfuerzos para evidenciarlas del modo lo más satisfactorio posible.

Por lo que respecta a los tutores de los TFG, estos deben conocer qué competencias deben contemplarse en su realización, de cara a su desarrollo primero y en la evaluación de los trabajos después, de modo que el tutor pueda reforzar su labor como orientador en dichos aspectos.

Finalmente, desde el punto de vista de los miembros que formarán parte de los tribunales de evaluación se deben abordar dos objetivos en este sentido: por un lado, simplificar y facilitar el procedimiento de evaluación orientándolo hacia la identificación de la consecución de las competencias que son requeridas y, por otro, homogeneizar criterios para el alumnado tanto en el mismo curso académico como en sucesivos.

Consideramos que en todo el proceso de un TFG debe evidenciarse la adquisición de las competencias de una forma integradora, tanto de las competencias básicas y generales como de las específicas establecidas para el Trabajo Fin de Grado. Pensamos que en el TFG debería prevalecer la evaluación de la consecución de aquellas competencias que muestren la vinculación entre las capacidades adquiridas y la realidad práctica del entorno profesional en el que se integrarán los estudiantes. Se realiza a continuación en la Tabla 1, una identificación de las competencias básicas y las competencias generales, específicas, y transversales que serán evaluadas en la asignatura de TFG (contempladas en la Memoria Modificada del Grado de Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga) con la finalidad de facilitar la asignación de los indicadores de evaluación que se realizará posteriormente.

Tabla 1. Interrelación entre las competencias básicas con las competencias generales, específicas y transversales de la asignatura de TFG.

| Competencias Básicas   | Competencias de la asignatura de TFG  |
|--|---|
| <p>○ <b>CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacidad de aprehender las relaciones temporales y espaciales de los procesos socio-territoriales (4.1 SISTEMÁTICA)</li> <li>● Capacidad para saber interrelacionar el medio físico y ambiental en la esfera social y humana (4.2 SISTEMÁTICA)</li> <li>● Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas territoriales (4.3 SISTEMÁTICA)</li> <li>● Comprender el funcionamiento del espacio geográfico local en el marco del sistema geográfico global (4.4 SISTEMÁTICA)</li> <li>● Capacidad para reconocer el proceso histórico como conformador de las realidades actuales (4.5 SISTEMÁTICA)</li> </ul> |
| <p>○ <b>CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional lo que suele demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actitud crítica y de compromiso social (2.1 ACTITUD)</li> <li>● Concienciación ante derechos fundamentales como los de cohesión social, multiculturalidad e igualdad de género (2.2 ACTITUD)</li> <li>● Capacidad para el análisis y la síntesis en la resolución de problemas, fomentando un razonamiento abstracto, lógico y ordenado (6.1 INSTRUMENTAL)</li> </ul>  |
| <p>○ <b>CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Manejo de una lengua extranjera y conocimientos informáticos esenciales (1.2 APTITUD)</li> <li>● Aptitud sistemática de cuidado y precisión en el trabajo, y de motivación por la calidad (1.4 APTITUD)</li> <li>● Dominio de la cartografía (6.2 INSTRUMENTAL)</li> <li>● Dominio de las técnicas de cuantificación en Geografía (6.3 INSTRUMENTAL)</li> <li>● Capacidad de aplicar la fotointerpretación al análisis territorial (6.4 INSTRUMENTAL)</li> </ul>   |
| <p>○ <b>CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de comunicación oral y escrita (1.1 APTITUD)</li> <li>● Capacidad de trasladar conocimientos y técnicas a la valoración /resolución de problemas socio-territoriales. Capacidad de aplicar los modelos y teorías a los análisis de situaciones concretas (7.1 APLICADAS)</li> <li>● Capacidad de transmisión de los conocimientos geográficos (7.3 APLICADAS)</li> </ul>  |

- **CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.**
  - De aprendizaje autónomo y en equipo, de razonamiento científico y de proyectar y emprender tareas de investigación y gestión (1.3 APTITUD)
  - Diseñar y aplicar metodología y trabajo de campo para evaluación y gestión del territorio (5.16 CONOCIMIENTO)
  - Capacidad para profundizar en aspectos claves de la moderna estructura socioespacial (5.18 CONOCIMIENTO)
  - Capacidad para profundizar en aspectos relevantes para la Geografía del medio natural (5.19 CONOCIMIENTO)
  - Conocer e interpretar los conflictos de usos del territorio (5.20 CONOCIMIENTO)
  - Capacidad para plantear y desarrollar un proyecto de investigación aplicada (7.2 APLICADAS)

### 3. INDICADORES PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS EN EL TFG

En este apartado se identifican los indicadores observables que permitirán evaluar el grado de adquisición de cada competencia. Se debe evaluar que las y los estudiantes muestran suficientes evidencias asociadas a una competencia o que la han adquirido y, por consiguiente, la consecución de un conjunto de resultados derivados del aprendizaje. La asignación de competencias e indicadores de evaluación se refleja en la Tabla 2. Como se puede observar se han considerado un total de 16 indicadores que son aplicables a las competencias de la asignatura de TFG.

*Tabla 2. Indicadores para la evaluación de las competencias adquiridas en el TFG. (Las competencias que enuncian en esta tabla son las establecidas en la Memoria Modifica del Título)*

| Competencias de la asignatura de TFG  | Indicadores   |
|---|---|
| <b>CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Competencias 1.2 y 1.4 de Aptitud y 6.2, 6.3 y 6.4 Instrumentales.</b> | [1] Muestra capacidad en el uso de las fuentes de información.<br>[2] Muestra capacidad en el desarrollo de los procedimientos de análisis.<br>[3] Muestra capacidad en el uso de las fuentes bibliográficas. |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado y competencias 1.1 de Aptitud y 7.1 y 7.3 Aplicadas.</b></p>   | <p>[4] Redacta con escritura formal y uso adecuado del lenguaje científico-técnico.</p> <p>[5] Desarrolla una actitud sistemática de cuidado, precisión en el trabajo y de motivación por la calidad a la hora de presentar documentos.</p> <p>[6] Tiene capacidad potencial de transmisión oral de conocimientos geográficos.</p> <p>[7] Es capaz de modular los tiempos de exposición.</p> <p>[8] Capacidad de defensa y argumentación.</p> |
| <p><b>CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía: Competencias 1.3 de Aptitud; 5.16, 5.18, 5.19, y 5.20 de Conocimiento y 7.2 Aplicadas.</b></p>   | <p>[9] Plantea correctamente el trabajo: presenta los objetivos de forma clara y desarrolla los contenidos de acuerdo con ellos.</p> <p>[10] Estructura el trabajo con orden lógico y acertado.</p>   |
| <p><b>CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio y competencias 2.1 y 2.2 de Actitud y 6.1 Instrumentales.</b></p>  | <p>[11] Hace una aplicación metodológica específica en el marco científico de la disciplina y/o con el marco profesional.</p> <p>[12] Uso de los recursos específicos para el desarrollo del trabajo.</p>   |
| <p><b>CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Competencias 4.1, 4.2, 4.3 4.4 y 4.5 Sistémica.</b></p> | <p>[13] Tiene capacidad de análisis y síntesis.</p> <p>[14] Hace una interpretación correcta de los resultados y aporta soluciones.</p> <p>[15] Realiza una buena síntesis del trabajo en las conclusiones.</p> <p>[16] Hace uso de materias diversas en la elaboración del trabajo.</p>  |

Estos indicadores recibirán unas puntuaciones de tal manera que con ello se definen niveles de logro y operativamente el procedimiento de

puntuación se realiza a modo de rúbricas de evaluación de dichos indicadores. Esto se hace para cada competencia de manera independiente. Así los niveles de logro para evaluar el grado de cumplimiento de los 16 indicadores de la adquisición de las competencias llevan asignados un valor numérico que se corresponde con una calificación numérica. Para los indicadores 1 a 15 se consideran las siguientes correspondencias que pueden servir como referencias de los niveles de logro:

Nivel **0** > Calificación: 0; Nivel **1** > Calificación: 0.1–2.5; Nivel **2** > Calificación: 2.6–5; Nivel **3** > Calificación: 5.1–7.5; Nivel **4** > Calificación: 7.6-10

Para el indicador 16: Hace uso de materias diversas en la elaboración del trabajo, será el siguiente:

Nivel **1** > Calificación: 0.1–3.5 (Una sola materia); Nivel **2** > Calificación: 3.6–7 (De dos a cuatro materias); Nivel **3** > Calificación: 7.1–10 (Más de cuatro materias)

En la Tabla 3 se incluyen a modo de ejemplo, tres indicadores (1 a 3), conteniendo el indicador de referencia, el hito en los que se debe evaluar ese indicador, el agente responsable y los niveles esperados de logro de este. Este proceso se realiza para todos los indicadores mencionados.

*Tabla 3. Indicadores, hitos, agentes y niveles de logro de las competencias de la asignatura de TFG. (Los hitos son tres: inicial, progreso y final). Esta tabla muestra las posibilidades de valoración de que disponen los agentes tutor y tribunal.*

| Indicador  | Hitos   | Agentes   | Nivel de logro  |
|--|---|---|---|
| ○ [1] Muestra capacidad en el uso de las fuentes de información. | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Progreso</li> <li>● Final</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutor</li> <li>▪ Tribunal</li> </ul> | <p>[0] No muestra suficiente capacidad en el uso de las fuentes de información.</p> <p>[1] Muestra una capacidad básica.</p> <p>[2] Muestra una capacidad moderada.</p> <p>[3] Muestra una capacidad buena.</p> <p>[4] Muestra una capacidad excelente.</p> |
| ○ [2] Muestra capacidad en el desarrollo de los                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Progreso</li> <li>● Final</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutor</li> <li>▪ Tribunal</li> </ul> | <p>[0] No muestra suficiente capacidad en el desarrollo de los procedimientos de análisis.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <b>procedimientos de análisis.</b>  | [1] Muestra una capacidad básica.<br>[2] Muestra una capacidad moderada.<br>[3] Muestra una capacidad buena.<br>[4] Muestra una capacidad excelente.  |
| o <b>[3] Muestra capacidad en el uso de las fuentes bibliográficas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progreso</li> <li>• Final</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutor</li> <li>▪ Tribunal</li> </ul> | [0] La bibliografía utilizada es inadecuada respecto a la temática abordada y/o no se citan las fuentes consultadas.<br>[1] La bibliografía utilizada es escasa y/o irrelevante. Faltan referencias de la información utilizada.<br>[2] La bibliografía utilizada está incompleta. Faltan referencias importantes.<br>[3] La bibliografía utilizada se adecua a los contenidos del trabajo. Por lo general se hacen las citas que corresponden.<br>[4] La bibliografía utilizada es muy amplia. Se han consultado referencias relevantes. |

#### 4. CONCLUSIONES

La aplicación de la rúbrica que se ha mostrado brevemente fue diseñada para orientar en las acciones de evaluación a los agentes responsables de llevarlas a cabo en cada momento determinado. De este modo, los tutores han venido reflejando en sus informes escritos la calificación obtenida por el estudiante mediante un proceso de evaluación objetiva de adquisición de las competencias que se han mostrado en las tablas anteriores, mediante una dinámica de evaluación continua del TFG. Por su parte, los tribunales de evaluación también han venido reflejando en un informe escrito su calificación, en su caso, mediante una evaluación aditiva y objetiva del grado de adquisición de las competencias mencionadas.

Pero antes de finalizar, planteamos en su momento una serie de preguntas a las y los estudiantes que respondieron del modo que se muestra en la Figura 1; donde además se puede observar el uso de las convocatorias que han venido haciendo desde el curso 2013-2014 hasta la actualidad

por si el procedimiento planteado pudiera tener alguna influencia en ello, pero esto sería una cuestión diferente que requeriría de otro análisis en profundidad, vistas las variaciones que se han presentado.

Fig. 1. Gráficos de la valoración de la información de que disponen las y los estudiantes a la hora de abordar su TFG y evolución de su participación en las distintas convocatorias de evaluación de la asignatura de TFG. Fuente: elaboración propia



## 5. AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a todos los miembros del Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga por su disposición a aplicar este sistema de evaluación que fue diseñado para el curso 2013-2014 y que han venido utilizada hasta la actualidad durante 10 cursos consecutivos.

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 6. REFERENCIAS

- ANECA. “Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)”. V.0.4. de 16/01/2012. En: <<https://www.uchceu.es/docs/calidad/tramite-titulaciones/guia-ANECA.pdf>> (Fecha de consulta: 15-12-2023).
- ANECA. Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021, Mayo 2022. En <[https://www.aneca.es/documents/20123/63398/Informe\\_RA-V4.pdf/7106456d-b827-9424-d537-c8aab71fd69?t=1662111636209](https://www.aneca.es/documents/20123/63398/Informe_RA-V4.pdf/7106456d-b827-9424-d537-c8aab71fd69?t=1662111636209)> (Fecha de consulta: 15-12-2023).
- AZNAR MINGUET, Pilar; ULL SOLÍS, María Ángeles. “La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad”. *Revista de educación*, 2009, nº. extraordinario, pp. 219-237. <http://hdl.handle.net/11162/74543>.
- CANO GARCÍA, Elena. La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado* 2008, vol. 12, nº 3, pp. 1–16. En: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).
- HERNÁNDEZ LEO, Davinia; MORENO OLIVER, Verónica; CAMPS, Irene; CLARISÓ, Robert; MARTÍNEZ MONÉS, Alejandra; MARCO GALINDO, María Jesús; MELERO, Javier. “Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2013, vol. 11, pp. 269-278.
- MATEO ANDRÉS, Joan. “Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas”. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009. En: <<https://www.aqu.cat/doc/Estudis/Informes-dels-processos-d-avaluacio/Guia-para-la-evaluacion-de-competencias-en-el-trabajo-de-fin-de-grad-en-el-ambito-de-las-Ciencias-Sociales-y-Juridicas>> (Fecha de consulta: 15-12-2023).
- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. “Competencias básicas”. *Cuadernos de pedagogía*, 2007, vol. 370, pp. 10-18. En: <[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/163979/cuaped\\_a2007m7n370p8.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2007/163979/cuaped_a2007m7n370p8.pdf)> (Fecha de consulta: 15-12-2023).
- OLMOS-MIGUELÁÑEZ, Susana. “Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?”. *Revista iberoamericana de Educación*, 2010, vol. 53, no 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5311754>

- OTERO, José Moya; HORCAJO, Florencio Luengo; ATLÁNTIDA, Asociación Proyecto. *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial Graó, 2011, p. 263.
- PAREJA ALCARAZ, Pablo. “La coordinación del Trabajo de fin de Grado en Derecho en la UPF: funcionamiento y lecciones tras dos años de experiencia”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2014, vol. 12, nº. 3, pp. 225–240. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5498>
- PÉREZ MARTÍNEZ, Jorge Enrique; GARCÍA MARTÍN, Javier; SIERRA ALONSO, Almudena. “Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2013, vol. 11, nº 0, pp. 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- RUIZ-MORALES, Yovanni; GARCÍA-GARCÍA, Mercedes; BIENCINTO-LÓPEZ, Chantal; CARPINTERO, Elvira. “Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa”. *Relieve*, 2017, vol. 23, nº. 2, art. 2. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- RULLÁN, M.; FERNÁNDEZ, M.; ESTAPÉ–DUBREUIL, G. y MÁRQUEZ, M.D. “La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajo Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento”. *Revista de Docencia Universitaria* 2010, vol. 8, nº. 1, pp. 74-100.
- SOLANES PUCHOL, Ángel; NUÑEZ NÚÑEZ, Rosa; y RODRÍGUEZ MARÍN, Jesús. “Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios”. *Apuntes de Psicología*, 2008, vol. 26, n. 1, pp. 35–49. Recuperado a partir de <<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/250>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).
- STIEFEL, Berta Marco. *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea Ediciones, 2008, p. 158.
- TORIBIO BRIÑAS, Luis. “Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa”. *Foro de Educación* [en línea], 2010, vol. 8, nº. 12, pp. 25-44. En: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544587003>> (Fecha de consulta: 15–12–2023).
- VICARIO MOLINA, Isabel; MARTÍN PASTOR, María Elena; GÓMEZ GONÇALVES, Alejandro y GONZÁLEZ RODERO, Luís María. Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista complutense de educación*, 2020, vol. 31, nº. 2, pp. 185-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>

- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel. “Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 2004, vol. 8, no 2, p. 0.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel. “Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones”. *Bordón*, 2011, vol. 63, nº. 1, pp. 147-170.  
<http://hdl.handle.net/11162/37769>.

***Federico Benjamín Galacho Jiménez*** es Doctor en Geografía por la Universidad de Málaga. Desarrolla su labor docente como Profesor Titular del Área de Análisis Geográfico Regional del Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga (España) desde el año 2002. Su tarea docente se ha centrado fundamentalmente en la impartición de asignaturas instrumentales como los Sistemas de Información Geográfica y la Teledetección Espacial. Ha participado en numerosos Proyectos de Innovación Educativa y desde el curso 2013 es coordinador de la asignatura de TFG.

¿ESTOY PREPARADO/A PARA HACER MI TRABAJO DE  
FIN DE ESTUDIOS EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y  
GESTIÓN DEL TERRITORIO? VALORACIÓN DE LOS  
MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE,  
COMPETENCIAS Y DESTREZAS ADQUIRIDAS  
DURANTE EL PERÍODO DE FORMACIÓN DEL  
ESTUDIANTADO

---

FRANCISCO JAVIER LIMA CUETO  
*Universidad de Málaga*

SERGIO REYES CORREDERA  
*Universidad de Málaga*

RAFAEL BLANCO SEPÚLVEDA  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

La reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU en adelante (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo. BOE núm. 70, de 23 de marzo), indica en su artículo 2, apartado b, que una de las funciones de los servicios universitarios de cara a la sociedad es preparar al estudiantado para el ejercicio de las labores profesionales que exijan la aplicación y actualización de conocimientos y métodos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, culturales y para la creación artística. De hecho, en el Grado de Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Málaga, la asignatura Trabajo Fin de Grado es de carácter anual (12 créditos ECTS) y discurre a lo largo de los dos últimos semestres de la titulación. Además, para matricularse en esta asignatura, es necesario haber superado un elevado número de créditos de las materias previas para poder contar con una experiencia plena en conocimientos y herramientas de trabajo de cara a afrontar este proyecto. No obstante, esta estructura de funcionamiento debe ser constantemente revisada de cara a los métodos

de enseñanza-aprendizaje empleados a lo largo de esta asignatura de final de estudios de cara a continuar implementando su calidad y eficacia docente. Esta circunstancia no es solo una cuestión funcional sino también generacional, es decir, cada promoción de estudiantes requiere una adaptación de estos métodos en función de su recorrido académico, así como su adaptación al mercado laboral, tal y como indica la LOSU.

Dado que el alumnado ya dispone de experiencia previa en conocimientos de diferentes tipos de herramientas y procedimientos, debido a los tres años ya cursados, en esta asignatura se puede apostar por un aprendizaje constructivo como uno de los métodos didácticos de orientación que tenga el docente hacia el/la alumno/a. Este método, basado en la construcción activa de significados a partir de relaciones o analogías en las que se emplean los conocimientos ya existentes en el bagaje del alumnado, permite modificar ciertas estructuras para aprovechar el conocimiento ya existente de cara a futuros procesos de aprendizaje<sup>78</sup>.

Por otro lado, el aprendizaje significativo frente al memorístico se asocia a la motivación de los contenidos para los alumnos, es decir, es necesario orientar los contenidos a los intereses de los alumnos y las alumnas<sup>79</sup>. Esto invita a que el profesor o la profesora siempre esté a la vanguardia de los intereses del alumnado en su día a día, no solo en los de tipo académico, también en los sociales, los de actualidad y los relacionados con su tiempo libre y aficiones. Al fin y al cabo, el conocimiento está compuesto de un proceso en el que intervienen componentes cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales<sup>80</sup>. Un buen discurso organizado en torno al/a la docente y un grupo de alumnos y alumnas motivados/as son factores suficientes para fomentar que éstos/as alcancen el aprendizaje significativo<sup>81</sup>.

Otro componente de interés e importancia es el aprendizaje activo, dadas las características de ser una asignatura con una relevante carga práctica. Las estrategias de aprendizaje están centradas en las actividades del

---

<sup>78</sup> Driver (1986), pp. 3-15.

<sup>79</sup> Galagovsky (2004), pp. 93-101.

<sup>80</sup> Pérez Gómez et al. (2009).

<sup>81</sup> Galagovsky (2004), pp. 93-101.

alumno y de la alumna (ejercicios en clase, fuera de clase, prácticas, aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo...), mientras que el papel del profesor es de supervisión y orientación en el proceso<sup>82</sup>. Por tanto, se aprende mucho más con lo que hace el alumno o la alumna que con el papel que tiene el profesor o la profesora pudiendo ser responsable de sus resultados mediante el trabajo continuo a lo largo de la asignatura<sup>83</sup>.

Estas circunstancias invitan a contemplar la eficacia de técnicas como la *flipped classroom*, donde el aprendizaje basado en problemas y el orientado a proyectos con vistas de aproximarse al máximo posible a las demandas con las que se encuentran los y las estudiantes en su salida al mercado laboral. En este sentido, el aprendizaje basado en problemas o *problem-based learning*, es una metodología activa que da un rol destacado al/a la alumno/a en el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor o la profesora hace de guía u orientador/a de la información que requieran<sup>84</sup>. Este método hace que el aprendizaje sea más estimulante ya que se incluyen casos más próximos a las salidas laborales, contemplando situaciones complejas que requieren de la experimentación, el ensayo y la indagación<sup>85</sup>. Los alumnos y las alumnas, de forma autónoma, con la orientación del/de la profesor/a, asimilan los conceptos y técnicas de la asignatura mediante un proceso práctico<sup>86</sup>.

Por otro lado, el aprendizaje orientado en proyectos o *project-oriented learning* es un método en el que se desarrolla una tarea para resolver un problema, en un periodo determinado, contemplando su planificación, diseño y realización de actividades y partiendo de conocimientos previamente adquiridos<sup>87</sup>. El desarrollo del proyecto, en este caso el Trabajo de Fin de Grado, puede durar, en ocasiones, meses y su realización conlleva la adquisición y aprendizaje de habilidades, conocimientos y destrezas contemplando la búsqueda de la información necesaria, la cooperación

---

<sup>82</sup> Morales Vallejo (2012), pp. 23-46.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> Beringer (2007), pp. 445-457.

<sup>85</sup> De Miguel (2006).

<sup>86</sup> Benito y Cruz (2005).

<sup>87</sup> De Miguel (2006).

entre los componentes que trabajan en el proyecto, la realización de esquemas que estructuren ideas y el propio proyecto y su discusión<sup>88</sup>.

Ambos métodos, anteriormente expuestos, pueden complementarse con el contrato de aprendizaje<sup>89</sup>. Este método consiste en un acuerdo entre docente y discente para la realización de un trabajo autónomo pero supervisado por el profesor durante un periodo determinado. Este acuerdo puede ser expuesto por escrito entre alumno/a y profesor/a con la intención de fijar unas bases comunes de trabajo. Según De Miguel<sup>90</sup>, este contrato estipula el itinerario de aprendizaje y el compromiso recíproco que conlleva la implicación personal de cumplir el contrato, la negociación de sus componentes y el desarrollo de las competencias durante el aprendizaje.

A pesar de existir un papel mediador por parte del/de la docente, no debemos retirar la responsabilidad al alumnado de la distribución del tiempo de las tareas, la realización de éstas y el nivel de resolución que expongan. Al fin y al cabo, como indican Fullana et al.<sup>91</sup>, un aprendizaje de calidad es un aprendizaje autónomo y responsable que permita al pupilo conocer y adueñarse del proceso de aprendizaje. En este sentido, la acción tutorial y el apoyo que se obtiene en las plataformas virtuales de enseñanza, han permitido hacer un seguimiento casi en tiempo real de los progresos de los/las alumnos/as, permitiendo resolver dudas, orientar, tomar decisiones y adecuar los materiales didácticos en función de las necesidades observadas.

En este contexto, este trabajo ha enmarcado sus objetivos en los siguientes:

1. Diagnosticar las destrezas y conocimientos previamente adquiridos por el estudiantado ante la realización del Trabajo de Fin de Grado y establecer relaciones entre asignaturas cursadas y el último reto para superar la formación universitaria.

---

<sup>88</sup> Sevillano García (2004).

<sup>89</sup> Collins, Brown y Newman (1989), pp. 453-494.

<sup>90</sup> De Miguel (2006).

<sup>91</sup> Fullana et al. (2012), pp. 105-134.

2. Conocer las capacidades que los alumnos y las alumnas del Grado de Geografía y Gestión del territorio tienen o han tenido en el desarrollo de su trabajo fin de estudio.
3. Mostrar la valoración que tiene el alumnado sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, competencias y destrezas.

## 2. METODOLOGÍA

Mediante la herramienta de *Google Forms* se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada (anexo adjunto) compuesta por 13 preguntas articuladas en los siguientes bloques:

1. Perfil del alumno/a (curso, edad, sexo y vía de acceso a la universidad).
2. Método de enseñanza-aprendizaje (*Flipped classroom*, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, contrato de aprendizaje).
3. Competencias (trabajo de campo, trabajos de investigación/síntesis bibliográfica, SIG/teledetección).
4. Destrezas (SIG, Teledetección, cartografía, estadística, representación gráfica, trabajo de campo, trabajo en grupo, experimentación, trabajo bibliográfico, citas, redacción, exposición en público).
5. Trabajo fin de grado (preparación, estructura, selección de temática, tutor).

Los resultados han sido analizados mediante análisis de frecuencia y de correlación bivariada de Spearman (Rho), utilizando el software SPSS, versión 25.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. PERFIL DEL ALUMNO/A

Las encuestas se han realizado a alumnos/as de tercero y cuarto del grado de Geografía y Gestión del Territorio, así como a recién egresados/as (45% son mujeres y el 54% hombres), cuya edad media se sitúa en 22 años y su vía de acceso a la universidad ha sido principalmente el Bachillerato de Ciencias Sociales (70%) (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil del alumnado (n = 33)

| 1. Curso |      |          |      |                  |      | 2. Edad |             | 3. Sexo |      |        |      |
|----------|------|----------|------|------------------|------|---------|-------------|---------|------|--------|------|
| 3º grado |      | 4º grado |      | Recién egresados |      | Media   | Desv típica | Mujer   |      | Hombre |      |
| Nº       | %    | Nº       | %    | Nº               | %    |         |             | Nº      | %    | Nº     | %    |
| 14       | 42,4 | 9        | 27,3 | 10               | 30,3 | 22,45   | 3,94        | 15      | 45,5 | 18     | 54,5 |

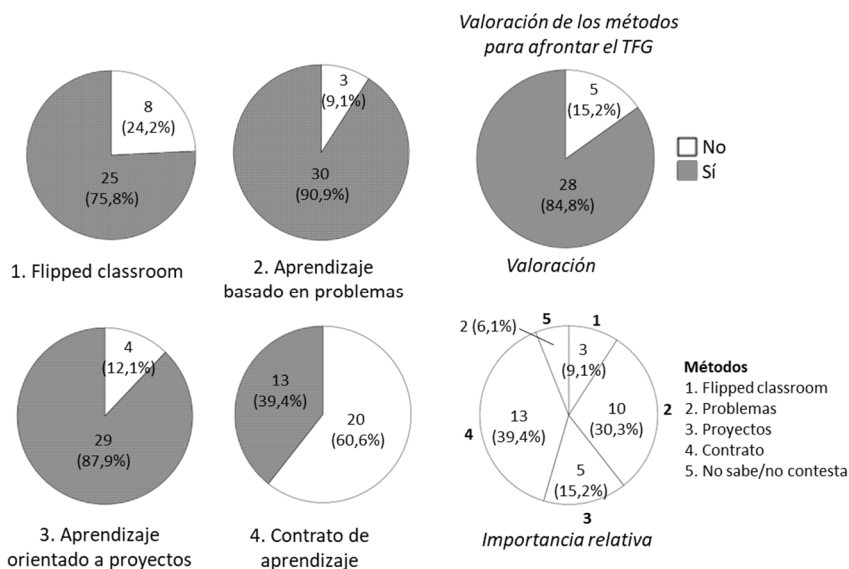
#### 4. VÍAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

| 1. Bachillerato Ciencias Sociales |      | 2. Bachillerato Humanidades |      | 3. Bachillerato Ciencias |     | 4. Bachillerato Tecnológico |     | 5. Formación Profesional |     |
|-----------------------------------|------|-----------------------------|------|--------------------------|-----|-----------------------------|-----|--------------------------|-----|
| Nº                                | %    | Nº                          | %    | Nº                       | %   | Nº                          | %   | Nº                       | %   |
| 23                                | 69,7 | 5                           | 15,2 | 1                        | 3,0 | 1                           | 3,0 | 3                        | 9,1 |

#### 3.2. MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A pesar de ser el método más valorado por el alumnado para afrontar un TFG, el “contrato de aprendizaje” ha sido el método menos usado por sus profesores (60,6%) en su formación. Siendo el más usado el “Aprendizaje basado en problemas (90,9%) (Fig. 1). Esto resultados muestran que el alumnado prefiere trabajar de manera autónoma y supervisada.

Fig. 1. Métodos de enseñanza-aprendizaje que ha seguido el profesorado durante el grado y valoración para afrontar el TFG (n = 33). Fuente: autores.

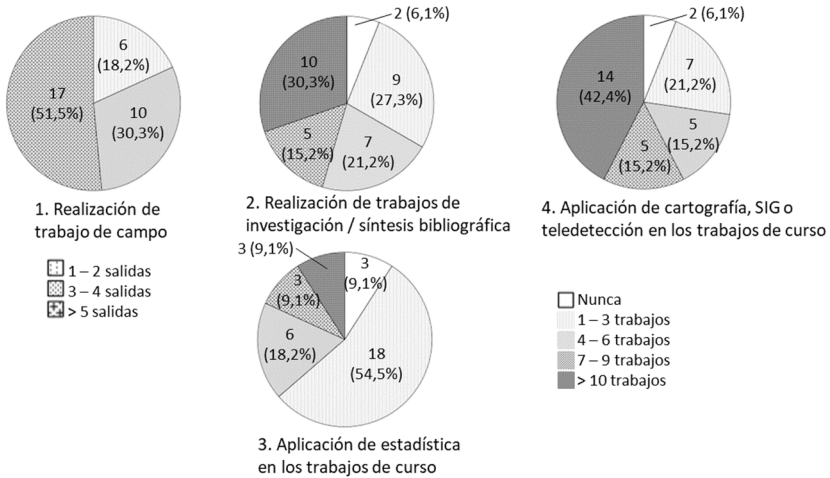


### 3.3. COMPETENCIAS

Entre las competencias adquiridas durante el grado destacan la telede-tección, cartografía y SIG (42,4%) seguida de la realización de trabajos de investigación/síntesis bibliográfica (30,3%) ambas empleadas en >10 trabajos (Fig. 2). Entre las que menos se ha trabajado se encuentran las salidas de campo (el 51,5% que la usó en > 5 salidas) y la estadística (el 54,5% afirma que la usó entre 1-3 trabajos).

Estos resultados indican claramente una especial atención a las materias de carácter técnico del grado, quedando relegadas otras competencias también importantes en el ámbito geográfico como es el trabajo de campo y la estadística.

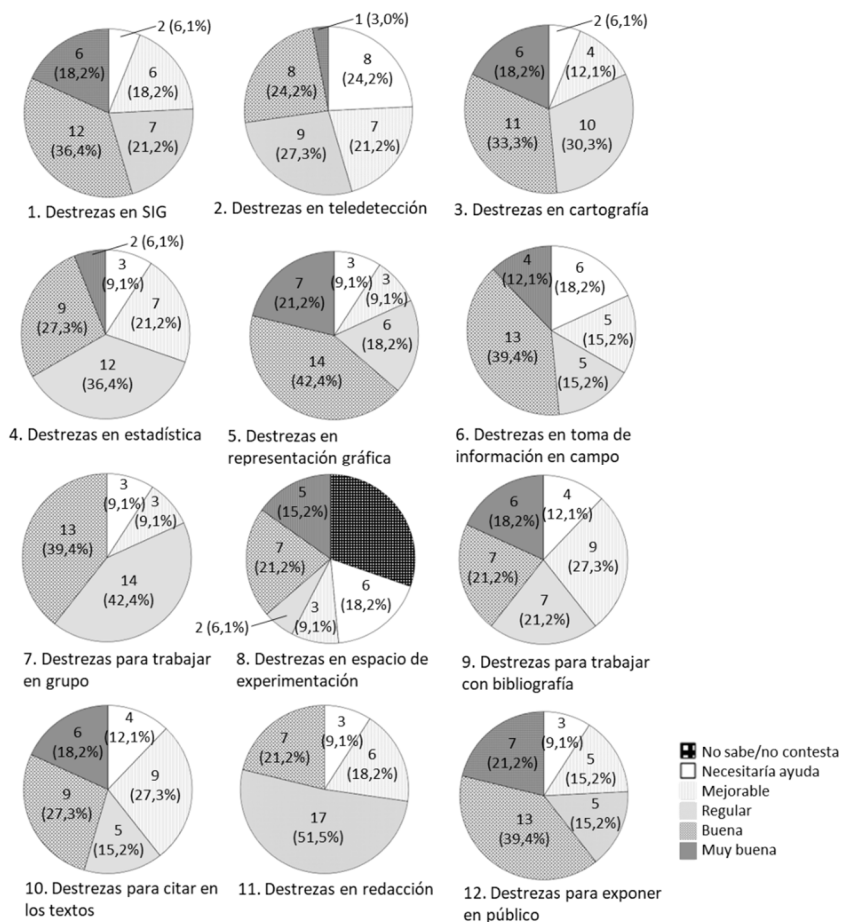
Fig. 2. Competencias adquiridas por el alumnado durante el grado (n = 33). Fuente: autores.



### 3.4. DESTREZAS

Las destrezas mejor valoradas por el alumnado (buena o muy buena) han sido el trabajar en grupo (63,7%), la representación gráfica (63,6%), la exposición en público (60,6%), los SIG (54,6%) y la cartografía (51,5%) (Fig. 3). Las peor valoradas han sido la teledetección, ya que el 24,2%, calificando su destreza como mejorable, seguida de la toma de información en campo (18,2%). Estos resultados indican que las destrezas comunes a todas las asignaturas son plenamente adquiridas por el alumnado, mientras que otras como la teledetección, competencia de gran interés en el grado necesitaría una mayor dedicación (más allá de la propia asignatura) para que el alumnado salga con una mayor confianza y formación sobre la materia. Por otro lado, en lo que respecta a las salidas de campo, se ha mostrado como es una competencia poco trabajada, escasas salidas de campo que no conllevan un buen desarrollo de las destrezas del alumnado.

Fig. 3. Valoración de las destrezas adquiridas por el alumnado durante el grado (n = 33). Fuente: autores.

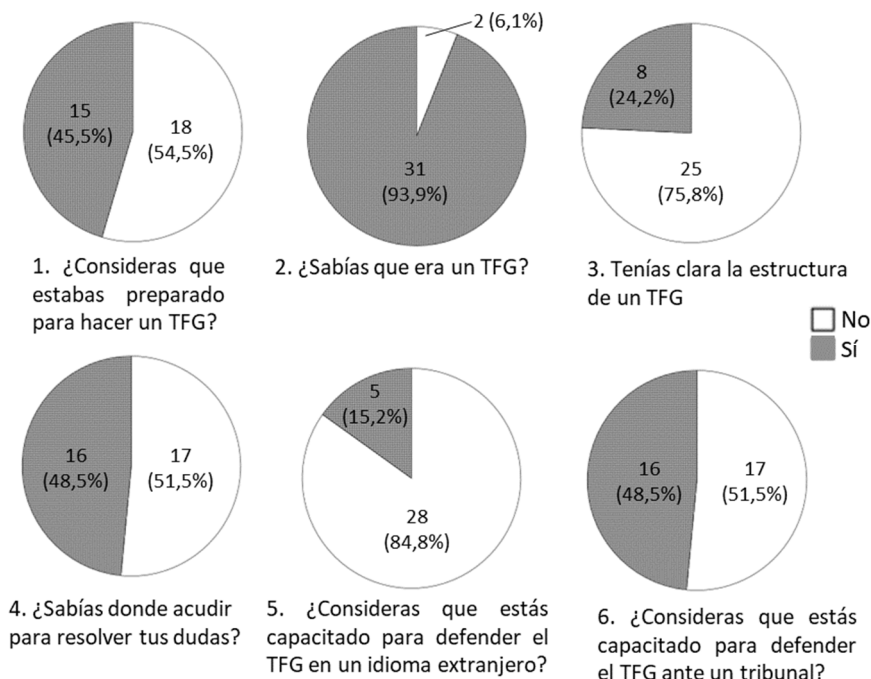


### 3.5. CONSIDERACIONES GENERALES DEL ALUMNADO EN RELACIÓN AL TRABAJO FIN DE GRADO

Los resultados muestran la debilidad del alumnado para afrontar la defensa del TFG en un idioma extranjero (84,8%) y el desconocimiento de lo que debería ser la estructura de un TFG (75,8%) (Fig. 4). Además, resulta preocupante que el 50,5% no sabía dónde acudir para resolver sus dudas, lo cual es curioso ya que ha preferido el “contrato de aprendizaje” (Fig. 1), donde se prima el trabajo autónomo. También

manifiestan que no se ven capacitados para defender su TFG ante un tribunal, lo que se contradice con lo manifestado en la Fig. 3, donde el 60,6% afirmó haber adquirido una destreza buena o muy buena para exponer en público.

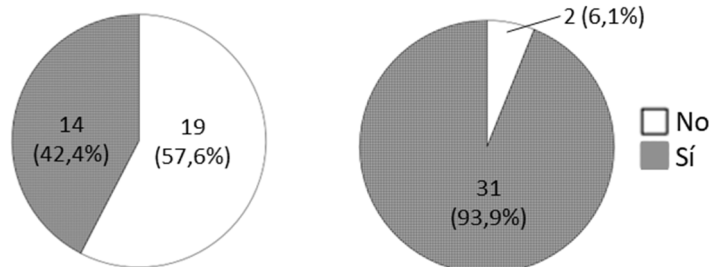
Fig. 4. Consideraciones generales del alumnado en relación al trabajo fin de grado (n = 33). Fuente: autores.



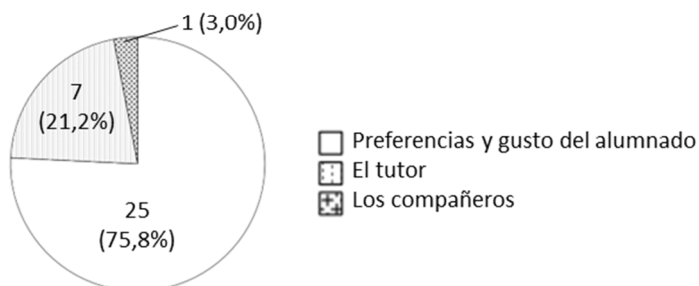
### 3.6. LA ELECCIÓN DE LA TEMÁTICA Y EL TUTOR DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Más de la mitad de los encuestados (57,6%) no se ha dejado influir por opiniones externas y tenían clara la temática de su TFG lo que indica la capacidad de decisión y el bagaje adquirido durante el grado para identificar sus temáticas preferentes. No obstante, un 24,2% se ha mostrado indeciso y se ha dejado asesorar por el tutor (21,2%) o por los compañeros (3%). Los resultados muestran que la mayoría eligió libremente a su tutor (93,9%) (Fig. 5).

Fig. 5. La elección de la temática y el tutor del trabajo fin de grado (n = 33). Fuente: autores.



1. ¿Tenías clara la temática de tu TFG? 2. ¿Elegiste a tu tutor de TFG?

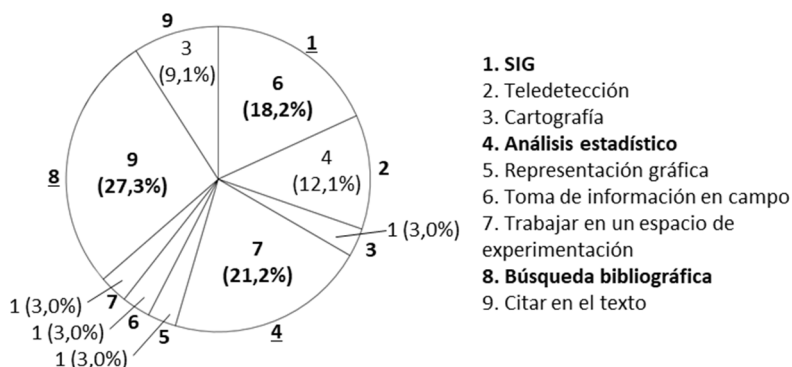


3. ¿Qué te condicionó a elegir la temática de tu TFG?

### 3.7. DESTREZAS Y SOLUCIONES QUE EL ALUMNADO CONSIDERA QUE LE HABRÍA AYUDADO PARA DESARROLLAR EL TRABAJO FIN DE GRADO.

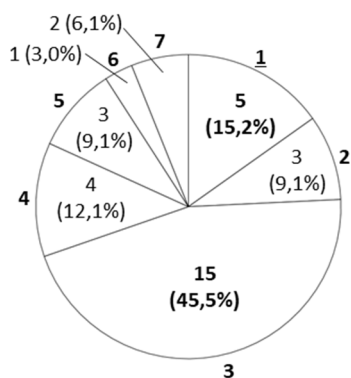
Las destrezas que el alumnado considera que le habrían ayudado en el desarrollo de su trabajo fin de grado son la búsqueda bibliográfica (27,3%), el análisis estadístico (21,2%) y los SIG (18,2%) (Fig. 6.1).

Fig. 6. Destrezas (1) y soluciones (2) que el alumnado considera que le habrían ayudado para desarrollar el trabajo fin de grado (n = 33). Fuente: autores.



1. SIG
2. Teledetección
3. Cartografía
4. Análisis estadístico
5. Representación gráfica
6. Toma de información en campo
7. Trabajar en un espacio de experimentación
8. Búsqueda bibliográfica
9. Citar en el texto

### 1. Destrezas que el alumnado considera más importantes para el desarrollo del TFG



1. Disponer de asignaturas específicas
2. Reforzar el número de horas de las asignaturas relacionadas con las destrezas del gráfico anterior
3. Hacer más trabajos durante el grado con el mismo nivel de exigencia que en el TFG
4. Tener más tiempo con el tutor
5. Mejorar alguna situación personal o laboral que afecta a mis estudios
6. Tener una buena relación el tutor/a de TFG
7. Tener espacios específicos de trabajo en la facultad

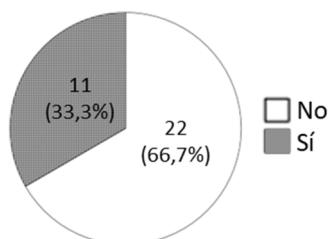
### 2. Soluciones que el alumnado considera que le ayudarían a desarrollar el TFG

La principal solución que el alumnado ha indicado para mejora en las citadas destrezas fue hacer trabajos durante el grado con el mismo nivel de exigencia que el TFG (45,5%). Tras esta y, a mucha distancia, disponer de asignaturas específicas (15,2%) (Fig. 6.2). Esta elección puede sorprender, ya que los alumnos/as cada vez son más reacios a hacer grandes trabajos.

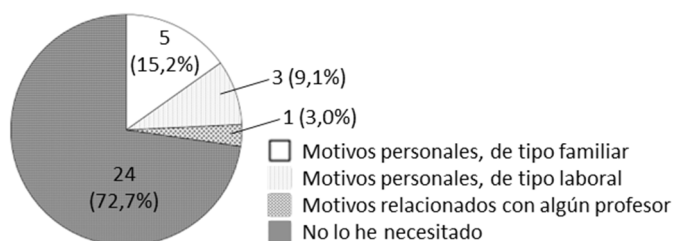
### 3.8. LA SALUD MENTAL Y EL DESARROLLO DEL TRABAJO FIN DE GRADO.

En lo referente a la salud mental, un 33% considera que necesitaría apoyo a la hora de afrontar el TFG (Fig. 7.1). Los motivos personales de tipo familiar han sido los principales (15,2%) (Fig. 7.2).

Fig. 7. La salud mental y el desarrollo del trabajo fin de grado (n = 33). Fuente: autores.



1. ¿Consideras que necesitarías apoyo para tu salud mental a la hora de afrontar el TFG?



2. Si la has necesitado o crees que la necesitarás, ¿Cuál es o fue el motivo?

### 3.9. RELACIÓN ENTRE LA PREPARACIÓN DEL ALUMNADO PARA REALIZAR EL TFG Y LA PREPARACIÓN QUE HA ADQUIRIDO A LO LARGO DEL GRADO.

El alumnado de tercer curso de grado no mostró ninguna correlación entre el nivel de preparación y las variables introducidas en el análisis (Tabla 2). La razón principal es que a esta altura de los estudios de grado no tiene claro en qué consiste y cuál es la estructura de un TFG ( $Rho = 0,28$ ;  $p > 0,05$ ). Por el contrario, el alumnado de cuarto curso, al tener ese año que enfrentarse al TFG, ya tiene clara cuál es su estructura ( $Rho = 0,79$ ;  $p < 0,01$ ) (Tabla 2). El alumnado de este curso encontró que la

preparación para afrontar el TFG es principalmente dependiente de algunas de las destrezas que ha adquirido a lo largo del grado. Por este motivo, se ha observado una correlación directa con la representación gráfica (D5) ( $Rho = 0,84$ ;  $p < 0,01$ ), la toma de información en campo (D6) ( $Rho = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ), la consulta bibliográfica (D9) ( $Rho = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ), el procedimiento de citas (D10) ( $Rho = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ), la redacción (D11) ( $Rho = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ) y la exposición en público (D12) ( $Rho = 0,91$ ;  $p < 0,01$ ). Esta última correlación denota que en este momento una de sus principales preocupaciones fue la exposición.

Por su parte, el alumnado egresado encontró que la preparación para afrontar el TFG es principalmente dependiente del trabajo autónomo supervisado (contrato de aprendizaje), como sistema de enseñanza-aprendizaje ( $Rho = 0,76$ ;  $p < 0,05$ ) y de determinadas destrezas: Sistemas de Información Geográfica (SIG) (D1) ( $Rho = 0,76$ ;  $p < 0,05$ ), trabajo en espacio de experimentación (D8) ( $Rho = 0,64$ ;  $p < 0,05$ ), la consulta bibliográfica (D9) ( $Rho = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ) y el procedimiento de citas (D10) ( $Rho = 0,83$ ;  $p < 0,01$ ) (Tabla 2). Las valoraciones de este alumnado difieren ligeramente del estudiantado de cuarto curso. Ahora valora el trabajo por contrato de aprendizaje significativamente porque puede servir como antesala de los estudios de TFG. Sin embargo, se trata del método que menos se ha utilizado a lo largo del grado, dado que sólo han tenido experiencias con éste un 39,4% de los encuestados (Fig. 1).

Entre las destrezas, destaca también la valoración que ha hecho de los SIG, probablemente porque su uso ha sido finalmente importante para la realización del TFG. El alumnado parte de un nivel de preparación en este campo comparativamente bueno, dado que ha sido una de las competencias que más se han aplicado a lo largo del grado. El 42,4% del alumnado lo ha utilizado en más de 10 trabajos y sólo el 6,1% indicó que no lo había utilizado (Fig. 2). En este sentido, el 54,6% valoró que tiene una buena o muy buena preparación en SIG (Fig. 3).

La consulta bibliográfica para realizar trabajos a lo largo del grado no alcanzó los niveles anteriores: el 30,3% del alumnado lo ha utilizado en más de 10 trabajos y sólo el 6,1% indicó que no lo había utilizado (Fig. 2). Asimismo, el 39,4% del alumnado valoró que tiene una buena o muy buena preparación en esta materia (Fig. 3).

Tabla 2. Correlación entre la preparación del alumnado para defender el TFG en tercer curso de grado (n = 14), cuarto curso (n = 9) y egresados (n = 10) y los métodos de enseñanza-aprendizaje (E), destrezas (D) y competencias (C) que se adquieren en el grado y consideraciones generales sobre el TFG

*Curso: tercero*

|    | TF | E    | E    | E    | E    | C    | C    | C    | C    | D    | D    | D    | D    | D    | D    | D    | D    |
|----|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| G1 | 1  | 2    | 3    | 4    | 1    | 2    | 3    | 4    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    |      |
| TF | 1  | 0,25 | 0,27 | -    | 0,28 | 0,05 | -    | -    | -    | 0,05 | -    | -    | -    | -    | -    | -    | 0,11 |
| G1 |    |      |      | 0,28 |      |      | 0,21 | 0,33 | 0,38 |      | 0,16 | 0,05 | 0,02 | 0,12 | 0,07 | 0,14 |      |

| D9   | D10   | D11   | D12  | TFG2 | TFG3 | TFG4  | TFG5 | TFG7 | TFG8 | TFG12 |
|------|-------|-------|------|------|------|-------|------|------|------|-------|
| 0,42 | -0,04 | -0,25 | 0,16 | -    | 0,28 | -0,33 | 0,34 | 0,21 | -    | -0,27 |

*Curso: 4º*

|    | TFG1 | E | E | E   | E   | C   | C   | C   | C   | D   | D   | D   | D   | D   | D   | D   | D |
|----|------|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| G1 | 1    | 2 | 3 | 4   | 1   | 2   | 3   | 4   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |     |   |
| TF | 1    | - | - | 0,3 | -   | 0,3 | -   | 0,1 | 0,1 | 0,3 | -   | -   | 0,1 | 0,8 | 0,6 | 0,5 |   |
| G1 |      |   |   | 0,9 | 0,3 | 0,9 | 0,5 | 0   | 2   | 6   | 0,1 | 0,1 | 3   | 4   | 7*  | 1   |   |
|    |      |   |   | 2   |     |     | 5   |     |     | 4   | 4   |     | **  |     |     |     |   |

| D8    | D9    | D10   | D11   | D12    | TFG2 | TFG3   | TFG4 | TFG5 | TFG7 | TFG8 | TFG12 |
|-------|-------|-------|-------|--------|------|--------|------|------|------|------|-------|
| -0,23 | 0,71* | 0,67* | 0,67* | 0,91** | 0,39 | 0,79** | 0,35 | 0,16 | -    | 0,32 | 0,10  |

*Egresados*

|    | TF | E | E | E    | E    | C    | C    | C    | C    | D     | D    | D    | D    | D    | D    | D    | D     |
|----|----|---|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|
| G1 | 1  | 2 | 3 | 4    | 1    | 2    | 3    | 4    | 1    | 2     | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    |       |
| TF | 1  | - | - | 0,51 | 0,76 | 0,05 | 0,25 | 0,55 | 0,12 | 0,76* | 0,52 | 0,52 | 0,35 | 0,16 | 0,51 | 0,52 | 0,64* |
| G1 |    |   |   | *    |      |      |      |      |      | 6*    | 52   | 52   | 35   | 16   | 51   | 52   | 4*    |

| D9    | D10    | D11  | D12  | TFG2 | TFG3   | TFG4  | TFG5 | TFG7 | TFG8 | TFG12 |
|-------|--------|------|------|------|--------|-------|------|------|------|-------|
| 0,71* | 0,83** | 0,53 | 0,58 | 0,51 | 0,80** | 0,76* | 0,36 | -    | 0,53 | -0,52 |

\* La correlación es significativa a  $p < 0,05$ ; \*\* La correlación es significativa a  $p < 0,01$

TFG1: ¿Te ves o viste preparado para realizar el TFG; E1: Flipped Classroom; E2: Problemas; E3: Proyectos; E4: Contrato; C1: Trabajo de campo; C2: Trabajo de investigación-síntesis bibliográfica; C3: estadística; C4: Cartografía-SIG-Teledetección; D1: SIG; D2: Teledetección; D3: Cartografía; D4: Estadística; D5: Representación gráfica; D6: Toma de información en campo; D7: Trabajo en grupo; D8: Espacio de experimentación; D9: Trabajo con bibliografía; D10: procedimiento de citas; D11: Redacción; D12: Exposición en público; TFG2: ¿Sabías qué era un TFG?; TFG3: ¿Tienes clara la estructura de un TFG?; TFG4: ¿Sabías dónde resolver dudas sobre el TFG; TFG5: ¿Tienes clara la temática de tu TFG?; TFG7: ¿Elegiste a tu tutor; TFG8: Capacitado para defender el TFG en otro idioma; TFG12: Apoyo a la salud mental.

#### 4. CONCLUSIONES

El 39,4% de los alumnos considera que el método de “Contrato de aprendizaje”, es el más adecuado para afrontar un TFG a pesar de ser el menos usado por sus profesores.

Entre las competencias adquiridas durante el grado destacan la realización de trabajo de campo (51,5%) y la teledetección, cartografía y SIG (42,4%). Seguido de cerca por la síntesis bibliográfica (30,3%). Como destrezas, destacan la redacción (51,5%), trabajar en grupo (42,4%) y la representación gráfica (42,4%).

Se muestra la escasa capacidad del alumnado para afrontar la defensa del TFG en un idioma extranjero (84,8%) y el desconocimiento de lo que debería ser la estructura de un TFG (75,8%) lo que es realmente preocupante.

Finalmente, plantean el hacer trabajos durante el grado con el mismo nivel de exigencia que el TFG (45,5%) y disponer de asignaturas específicas (15,2%), como posibles soluciones que les permitan afrontar mejor su TFG.

En futuras investigaciones se planteará la correlación entre las variables estudiadas y la calificación obtenida en los TFG de los egresados.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al alumnado y recién egresados y egresadas del Grado de Geografía y Gestión del Territorio por su implicación en este proceso de encuesta.

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradás.

#### 5. REFERENCIAS

- BENITO, Águeda y CRUZ, Ana. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2005.
- BERINGER, Jason. “Application of Problem Based Learning through research investigation”. *Journal of Geography in Higher Education*, 2007, 31 (3), pp. 445-457.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. “Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. En: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>> (Fecha de consulta: 22-11-2023)
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. “Resolución de 22 de septiembre de 2020, de la Universidad de Málaga, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Geografía y Gestión del Territorio”. En: <<https://www.boe.es/boe/dias/2021/01/16/pdfs/BOE-A-2021-704.pdf>> (Fecha de consulta: 22-11-2023)
- COLLINS, Allan, BROWN, John Seely Y NEWMAN, Susan. “Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. En: RESNICK, L.B. (ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Abingdon: Erlbaum, 1989, pp. 453-494.
- DE MIGUEL, Mario. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad de Oviedo, 2006.
- DRIVER, R. “Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos”. *Enseñanza de las Ciencias*, 1986, 4 (1), pp. 3-15.

- FULLANA BELDA, Carmen, MUÑOZ SAN ROQUE, Isabel Y REYERO HERRANZ, Paloma. “Valoración por parte de los alumnos de 1º y 3º de algunos aspectos del proyecto piloto de implantación del EEES en E2. En: MUÑOZ SAN ROQUE, I. (coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Un cambio deseable para la Universidad?* Comillas: Universidad Pontificia de Comillas, 2012, pp. 105-134.
- GALAGOVSKY, Lydia. “Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico”. *Enseñanza de las Ciencias*, 2004, 14 (1), pp. 93-101.
- MORALES VALLEJO, Pedro. “El profesor en la era de las competencias”. En: MUÑOZ SAN ROQUE, I. (coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior, ¿un cambio deseable para la Universidad?* Comillas: Universidad Pontificia de Comillas, 2012, pp. 23-46.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel, SOTO GÓMEZ, Encarna, SOLA FERNÁNDEZ, Miguel Y SERVÁN NUÑEZ, María José. *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Akal, 2009.
- SEVILLANO GARCÍA, María Luisa. *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill, 2004.

**Francisco Lima Cueto** es doctor en Geografía por la Universidad de Málaga y desarrolla su labor como contratado postdoctoral en el área de Análisis Geográfico Regional del Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga (España). Es autor de múltiples obras publicadas en revistas de alto impacto relacionadas con el patrimonio territorial y agrario de la provincia de Málaga.

**Sergio Reyes Corredera** es doctor en Geografía por la Universidad de Málaga y desarrolla su labor como Profesor Titular de Análisis Geográfico Regional en el Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga (España). Es autor de diferentes publicaciones enmarcadas en el análisis de las representaciones culturales del paisaje, la ordenación territorial y urbana así como la aplicación de geotecnologías a sus estudios.

**Rafael Blanco Sepúlveda** es doctor en Geografía por la Universidad de Málaga y desarrolla su labor como Profesor Titular de Geografía Humana en el Departamento de Geografía de la Universidad de Málaga (España). Es autor de numerosas obras relacionadas con el patrimonio territorial y etnográfico de espacios naturales protegidos siendo su principal área de estudio el Parque Natural Montes de Málaga, sus infraestructuras y hábitat agrario histórico.

## 6. ANEXO

| <b>PERFIL DEL ALUMNO/A:</b>                     |  |
|---|--|
| 1. Curso académico                              | 3º, 4º del grado/ egresados  |
| 2. Edad   | <i>Campo numérico de dos dígitos</i>   |
| 3. Sexo   | Mujer/ Hombre  |
| 4. Vías de acceso a los estudios universitarios | Bachillerato (tipo)/ Formación profesional/<br>Prueba de acceso a mayores/ Otras pruebas de acceso |

| <b>BLOQUE 1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:</b>   |   |
|--|---|
| 1. ¿Alguna vez un profesor o profesora ha usado el método Flipped classroom?                 | Sí/No   |
| 2. ¿Alguna vez un profesor o profesora ha usado el método Aprendizaje basado en problemas?   |   |
| 3. ¿Alguna vez un profesor o profesora ha usado el método Aprendizaje orientado a proyectos? |   |
| 4. ¿Alguna vez un profesor o profesora ha usado el método Contrato de aprendizaje?           |   |
| 5. ¿Alguno de estos métodos te ha resultado importante para afrontar el TFG?                 |   |
| 6. ¿Cuál crees que ha sido el más eficaz para ti para afrontar el TFG?                       | El relacionado con la pregunta 1, 2, 3, 4/NS / NC |

| <b>BLOQUE 2. COMPETENCIAS:</b>  |                               |
|---|-------------------------------|
| 1. ¿Has realizado trabajo de campo con el profesorado durante el grado? ¿Cuántas?   | >5/ 3-5/<br>1-2/<br>Nunca     |
| 2. ¿Has realizado trabajos de investigación / síntesis bibliográfica durante el grado? ¿Cuántos?                                | >10/7-<br>9/4-6/1-<br>3/Nunca |
| 3. ¿Has aplicado la estadística que has aprendido a los trabajos de investigación / síntesis bibliográfica durante el grado?    |                               |
| 4. ¿Has aplicado la cartografía, los SIG o la Teledetección que has aprendido a los trabajos de investigación durante el grado? |                               |

| <b>BLOQUE 3. DESTREZAS:</b>   |   |
|---|---|
| 1.¿Cómo consideras tus destrezas en SIG?  | Muy buenas/<br>Buenas/ Re-<br>gulares/<br>Mejorables/<br>Necesitaría<br>una ayuda |
| 2.¿Cómo consideras tus destrezas en Teledetección?  |   |
| 3.¿Cómo consideras tus destrezas en Cartografía?  |   |
| 4.¿Cómo consideras tus destrezas en análisis estadístico?   |   |
| 5.¿Cómo consideras tus destrezas en expresión gráfica (realizar un PowerPoint, diseñar gráficos, dibujar un elemento del paisaje o del territorio, tratar imágenes, etc.)?  |   |
| 6.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de tomar información en campo?   |   |
| 7.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de trabajar en grupo?  |   |
| 8.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de trabajar en un espacio de experimentación (laboratorio, aula de prácticas, etc.)?   |   |
| 9.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de trabajar con bibliografía, acudir a la biblioteca o la hemeroteca a buscar un libro o revista, realizar búsquedas en portales web de artículos (Scopus, Dialnet, etc.) citar, etc.? |   |
| 10.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de redactar?  |   |
| 11.¿Cómo consideras tus destrezas a la hora de exponer en público?  |   |

| <b>BLOQUE 4. TRABAJO DE FIN DE GRADO</b>                              |       |
|---|-------|
| 1.¿Te ves o viste preparado/a para afrontar el TFG?                   | Sí/No |
| 2.¿Sabes/Sabías lo que era un TFG?                                    |       |
| 3.¿Tienes/Tenías clara la estructura que debía tener un TFG?          |       |
| 4.¿Sabes/Sabías dónde acudir para cubrir todas tus dudas al respecto? |       |
| 5.¿Tienes/Tenías clara la temática de tu TFG?                         |       |

|  |  |
|--|--|
| 6.¿Qué te condiciona o condicionó para elegir dicha temática?  | Preferencias/tutor/compañeros/<br>temática impuesta  |
| 7.¿Quieres elegir/Elegiste tu tutor/a de TFG?  | Lo elegí/Me fue asignado uno   |
| 8.¿Te sientes capacitado para defender tu TFG en un idioma diferente al tuyo?                                      | Sí/No  |
| 9.De entre las siguientes destrezas, ¿cuál crees que necesitarías o necesitabas más refuerzo para afrontar el TFG? | SIG/Teledetección/Cartografía/Análisis estadístico/Expresión gráfica/Trabajo de campo/Trabajar en grupo/<br>Laboratorio/Bibliografía/Redacción |

|  |  |
|--|--|
| <p>10. De entre las siguientes soluciones, ¿cuál crees que te ayudaría o te habría ayudado para mejorar el desarrollo de tu TFG?</p> | <p>Asignaturas específicas/Reforzar el número de horas de las asignaturas relacionadas/Hacer más trabajos durante el grado con el mismo nivel de exigencia que en el TFG/Tener más tiempo con el tutor/a/ Que mejore alguna situación personal o laboral que afecta en mis estudios/Mejorar la relación con mis compañeros/as de clase/Tener una buena relación con mi tutor/a de TFG/Tener espacios específicos de trabajo en la Facultad</p> |
| <p>11. ¿Crees que necesitarías o habrías necesitado un apoyo para tu salud mental a la hora de afrontar el TFG?</p>                  | <p>Sí/No</p>   |
| <p>12. Si la has necesitado o crees que la necesitarás, ¿cuál es o fue el motivo?</p>  | <p>Alguna circunstancia personal de tipo familiar o similar/ laboral o profesional/ relacionada con algún/a profesor/a/ compañeros/as/ No lo he necesitado.</p>  |



ANÁLISIS DE LA FELICIDAD ACADÉMICA  
DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BAJO LAS  
LENTES DEL DESARROLLO DE LOS TRABAJOS  
DE FIN DE GRADO

---

RAFAEL RAVINA-RIPOLL  
*Universidad de Cádiz*

JOSÉ MARCHENA-DOMÍNGUEZ  
*Universidad de Cádiz*

SOFÍA BLANCO-MORENO  
*Universidad de León*

ARACELI GALIANO-CORONIL  
*Universidad de Cádiz*

## 1. INTRODUCCIÓN

En virtud del Real Decreto 1393/2007, la implantación de los Trabajos de Fin de Grado para el último curso de las diferentes carreras, no solo acompañaba a la modificación estructural de las antiguas licenciaturas en grados, sino que implementaba una nueva herramienta formativa y académica –con sus fortalezas y debilidades–, en el renovado marco de los planes de estudios de la Universidad española<sup>92</sup>. Se configuraba una actividad orientada a la evaluación de las competencias asociadas a cada título, donde se debía favorecer reflexiones sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética. El objetivo final, facilitar el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo. Han pasado algunos años y, a las lógicas dudas en los primeros compases de funcionamiento, nos encontramos en un proceso de ajuste y experiencias donde disponemos, cada vez más, de trabajos y análisis que describen resultados específicos. En líneas generales, estos estudios intentan

---

<sup>92</sup> Sotos (2015).

abordar, amén de los contenidos propiamente más técnicos –estructura, desarrollo, redacción, hipótesis de trabajo-, otros que, no por ser periféricos, dejan de ser menos importantes en los mejores resultados de los Trabajos Fin de Grado. Nos referimos a los que abordan la implicación de los tutores en relación a los graduandos, los resultados reales en relación a los propósitos marcados por la ley y, propósito y fin principal de este trabajo, la motivación y felicidad académica de los estudiantes en su desarrollo. Algunos botones de muestra nos indican el deseo de una parte importante de la comunidad universitaria por compartir estas experiencias en torno a este cometido. La elaboración de guías para la realización de los TFG, es prolija, no solo desde los portales específicos de las diferentes universidades, sino también en iniciativas docentes cristalizadas en publicaciones y artículos<sup>93</sup>. Frente a algunos estudios más cualitativos en cuanto a la percepción del alumno para con el Trabajo Fin de Grado<sup>94</sup>, desde la Universidad de Alicante, la profesora de Juana Espinosa<sup>95</sup> y otros colegas realizaban una batería de encuestas a estudiantes de los estudios de Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Turismo y Relaciones Laborales, con unos indicadores razonablemente buenos sobre el trabajo propio y la implicación tutorial, si bien se reclamaba más información y menos burocracia. Desde la Universidad de Valencia, Diana Santana<sup>96</sup> compartía su experiencia y enfatizaba sus resultados de TFG, no solo en indicadores de motivación y felicidad sino vincularlo, hasta donde fuera posible, con el dinamismo social y los nuevos desafíos presentes y futuros. Por ello, desde los Trabajos Fin de Grado debería de buscarse nuevos materiales para mejorar el saber general. Todo ello mediatizado por un proceso de construcción donde sería esencial “disfrutar del proceso”, no solo desde lo académico sino también desde lo personal. Y eso, sin tener en cuenta la necesidad de poner en diálogo las partes docente y discente –“pares” como anotaba Expósito

---

<sup>93</sup>García Sanz y Martínez Clares (2012); Ferrer Cerveró et al. (2013).

<sup>94</sup>Colmenero et al. (2020), pp. 283-290.

<sup>95</sup> Espinosa (2016), pp. 2.569-2.579.

<sup>96</sup> Santana (2014).

Díaz et al.<sup>97</sup>-, o la compatibilidad de los Trabajos Fin de Grado con el Espacio de Educación Europea Superior<sup>98</sup>.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

La investigación sobre la felicidad de los estudiantes durante la realización de su TFG ha emergido como un campo de estudio fascinante y relevante en la psicología educativa. Varios estudios han explorado los factores que influyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes durante esta fase crítica de su educación superior, así como las posibles implicaciones de esta felicidad en el rendimiento académico y la calidad de los proyectos finales. Por ejemplo, algunos autores han estudiado la relación entre la felicidad y el rendimiento académico en un contexto universitario<sup>99</sup>. Los resultados indicaron una correlación positiva entre niveles más altos de felicidad y un mejor rendimiento académico. Se sugirió que fomentar la felicidad entre los estudiantes podría tener beneficios tangibles en términos de éxito académico.

Por su parte, Búcker et al.<sup>100</sup> realizaron un metaanálisis en el que examinaron múltiples estudios para evaluar la relación entre el bienestar subjetivo y el rendimiento académico. Los resultados generales sugirieron una asociación positiva, indicando que los estudiantes que experimentan niveles más altos de bienestar subjetivo tienden a tener un rendimiento académico superior. Pero la felicidad es una cualidad que se trabaja en clase. Por ejemplo, Hammill et al.<sup>101</sup> evaluaron cómo las intervenciones basadas en la psicología positiva, diseñadas para mejorar la felicidad y el bienestar en el aula, afectan el rendimiento académico de los estudiantes, encontrando que dichas intervenciones no solo mejoraban la felicidad percibida, sino que también tenían efectos positivos en el rendimiento académico.

---

<sup>97</sup>Expósito Díaz et al. (2018), pp. 105-122.

<sup>98</sup>Sierra et al. (2018), pp. 1-13.

<sup>99</sup>Malik et al. (2013), pp. 334-339.

<sup>100</sup>Búcker et al. (2012).

<sup>101</sup>Hammill et al. (2022), pp. 129-142.

Si nos centramos específicamente en el contexto de los proyectos finales de carrera universitaria, Moussa y Ali<sup>102</sup> encontraron que los estudiantes que informaron niveles más altos de felicidad durante la realización de sus proyectos también produjeron trabajos de mayor calidad. La investigación sugiere que el bienestar emocional puede estar vinculado a la creatividad y la eficiencia en la ejecución de tareas académicas.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio científico llevado a cabo en el presente capítulo es de tipo generalista, descriptivo, cuantitativo aleatorio y no experimental. Las fuentes secundarias utilizadas para el desarrollo de esta investigación proceden de un cuestionario de competencias transversales e integrales realizados por los coautores de esta obra académica al alumnado del último curso del grado de Marketing y Administración de Empresa de la Universidad de Cádiz y del grado de Marketing e Investigación de Mercado de la Universidad de León, específicamente, a los estudiantes que acababan de pasar el tribunal de evaluación de su Trabajo Fin de Grado. Para ello, se utilizó la plataforma Google Meet por su eficacia y gratuidad. Previamente, se comunicó a los individuos objeto de la encuesta dos cosas. Por un lado, que su participación es voluntaria, y por otro, que se garantiza la estricta confidencialidad de sus respuestas.

Respecto a la recopilación de los datos, cabe señalar que se efectuó durante un periodo de 4 meses, desde julio hasta octubre del año 2023, con un desfase de 1 mes (agosto, al ser no lectivo). Atendiendo a lo expuesto, se empleó el muestreo por conveniencia. Dicha decisión viene justificada a por razones fundamentales. La primera, que origina respuestas adecuadas en el menor tiempo posible. Y la segunda, que dicha técnica inferencial es muy utilizada en este tipo de estudios de las Ciencias Sociales. En línea con lo expuesto anteriormente, se hace conveniente expresar que las encuestas se pasaron durante el mes de julio y octubre del año 2023. De este modo, se evitan los problemas de sesgo común que se

---

<sup>102</sup>Moussa y Ali (2022), pp. 986-1.010.

generan cuando los datos emanan de una misma fuente<sup>103</sup>. Dicha información fue tratada con los softwares Excel y Dyane 4.0 (Diseño y Análisis de Encuestas).

El diseño de la encuesta se hizo conforme a la literatura emergente relativa al objeto de esta investigación. Durante el lapso de tiempo que se ejecutó el cuestionario, se recibieron 278 encuestas con una tasa de respuesta correcta del 85%. Esto significa, entre, otras cosas, una población muestral total de 236 alumnados encuestados en el curso académico 2022-2023. De ellas, 162 futuros graduados corresponden a las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz (UCA), y 74 estudiantes de la facultad de Ciencias Económicas ya Empresariales de la Universidad de León.

*Tabla 1. Ficha Estadística de Datos de la Encuesta*

| <b>Universo</b>                 | <b>285 alumnado matriculado en el curso académico 2022/2023.</b> |
|---------------------------------|--|
| <b>Tipo de muestreo</b>         | Conveniencia   |
| <b>Tamaño de la muestra</b>     | 236 (82,80%)   |
| <b>Nivel de error/confianza</b> | 2,18% ( 95%) p=q=0,5   |

## 4. RESULTADOS

### 4.1. PERFILES DEMOGRÁFICOS DEL UNIVERSO DE LA MUESTRA

Utilizando la información obtenida en el cuestionario pasado a los futuros graduados de la Universidad de Cádiz y León, se procede a efectuar un breve análisis descriptivo de la población de la muestra desde la perspectiva de sus factores demográficos.

<sup>103</sup> Podsakoff et al. (2012), pp. 539-569.

#### 4.1.1. Género

El 58% de las personas encuestadas poseen el género femenino. Dicho porcentaje no es de extrañar porque está en sintonía con otras titulaciones de las ramas de las ciencias sociales. No nos gustaría avanzar en este epígrafe sin indicar que la distribución por género es muy pareja para las dos instituciones de enseñanza superior objeto de la presente investigación, como se puede observar nítidamente en la siguiente tabla.

Tabla 2. Contingencia por género

| Universidades        | Total | Género   |    |
|----------------------|-------|----------|----|
|                      |       | M        | H  |
| Universidad de Cádiz | 162   | 92 (57%) | 70 |
| Universidad de León  | 74    | 45 (61%) | 29 |
| Total                | 236   | 137      | 99 |

En la Tabla 2 se observa que la tasa de féminas en la Universidad de León es superior en 0,04 puntos respecto a la Universidad de Cádiz. Tal hecho se encuentra en que esta titulación es cursada en la provincia de Cádiz por muchos alumnos Erasmus del sexo masculino.

#### 4.1.2. Edad

En la Tabla 3, que se expone a continuación, se puede apreciar con claridad que la edad está ligada al modo de acceso a la universidad. De ahí que la edad mínima para el alumnado del último curso del grado de Marketing y Administración de Empresa no pueda ser inferior a 21 años. Realizada esta aclaración indicar que para la población de nuestra muestra el rango de edad oscila entre los 21 y 35 años. En cuanto al mayor grado de concentración se produce en el intervalo comprendido entre los 21 a los 22 años. Esto sucede para las dos universidades que estamos examinando en este estudio científico. Respecto a la edad media del alumnado que está efectuando el Trabajo Fin de Grado se sitúa en 22,4 años. Profundizando en este dato, subraya que la edad media de las personas encuestadas en la Universidad de León se localiza en 22,8 años. Mientras que para el alumnado de la Universidad de Cádiz es de 23,1 años. Una de las razones de este fenómeno se localiza en que un alto

porcentaje del alumnado del último curso del grado de Administración y Empresa está compatibilizando sus estudios con un empleo profesional. Dicha circunstancia le lleva, en un alto porcentaje, a postergar el Trabajo Fin de Grado al curso siguiente, que tiene poca docencia presencial.

Tabla 3. Contingencia por edad

|                      | Porcentaje de Intervalo de Edad |             |                  |            |
|----------------------|---------------------------------|-------------|------------------|------------|
| Universidades        | 21-22 años                      | 23-24 años  | Mayor de 25 años | Edad Media |
| Universidad de Cádiz | 110 (67,9%)                     | 37 (22,85%) | 15 (9,25%)       | 23,1       |
| Universidad de León  | 42 (56,76%)                     | 23 (31,08%) | 9 (12,16%)       | 22,8       |
| Total                | 152                             | 60          | 24               | 22,4       |

De acuerdo con los datos expuestos en las dos ilustraciones anteriores, y con el propósito de seguir avanzando en los resultados de este capítulo, se hace conveniente explorar la felicidad de las personas encuestadas, es decir el alumnado que está desarrollando el Trabajo Fin de Grado durante el curso académico 2022-2023.

#### 4.1.3. Felicidad Académica

Una vez mostrados los principales vectores demográficos de la población objeto de la muestra de esta investigación, no podemos olvidar que la finalidad básica de este estudio de naturaleza cuantitativo es explorar grosso modo el nivel de felicidad académica que poseen los estudiantes durante el desarrollo de su Trabajo Fin de Grado. Recordemos, como se ha expresado en el apartado del marco conceptual de este capítulo, que la reciente literatura del *happiness management* muestra que la felicidad o el bienestar subjetivo del alumnado influyen positivamente sobre su rendimiento académico, y por ende, en la calificación de su Trabajo Fin de Grado<sup>104</sup>. Bajo este enfoque, los coautores de esta obra científica incluyeron en el cuestionario diseñado para esta investigación la siguiente pregunta: “En términos generales, ¿en qué medida se considera usted una persona feliz o infeliz durante el desarrollo de su Trabajo Fin de Grado?”. Para ello se les proporcionó una escala factorial con registros comprendidos entre 0 y 10 puntos, con la intención de cuantificar su

<sup>104</sup>Tuntiwarodom y Potipiti (2008), pp. 183-200.

grado de felicidad. Los datos obtenidos fueron procesados con el software Excel. Esto nos dio una tasa media de la felicidad de la población de nuestra muestra de 7,69 puntos.

*Tabla 4. Tasa media de felicidad del alumnado de las Universidades de Cádiz y León (2023)*

| Universidades        | Tasa media de Felicidad |
|----------------------|-------------------------|
| Universidad de Cádiz | 7,71 puntos             |
| Universidad de León  | 7,57 puntos             |
| Total                | 7,69 puntos             |

A la vista de los registros de la tabla 4, se observa, por un lado, que la felicidad académica de las personas encuestadas en la Universidad de Cádiz (7,71 puntos) está por encima de la cota media en 0,02 puntos. Y por otro, que la ratio habida en la Universidad de León (7,57 puntos) no solo está por debajo de la cota media de la muestra; sino también de las cifras alcanzadas por los futuros graduados de la Universidad de Cádiz con una diferencia de 0,12 puntos. Con relación a este último dato, apuntar que no nos debes sorprender dichos números porque están en sintonía con las tasas media de felicidad habido en las comunidades de Castilla y León y Andalucía en el año 2023. Cuyas tasas medias de felicidad personal son de 7,57 y 7,8 puntos respectivamente (CIS, 2023)<sup>105</sup>.

Sobre la base de esta información cuantitativa, se efectúa un breve análisis descriptivo y de forma generalista sobre cómo los parámetros género y edad afectan a la felicidad académica del alumnado objeto de nuestra investigación. Con este propósito, se realizó un análisis de regresión lineal con la finalidad de medir la escala de felicidad académica respecto a los parámetros género y edad. Los datos que se ponen de manifiesto en la tabla 5 revelan que las féminas de las personas encuestadas tienen unas cotas de felicidad media superior a las del género masculino en 0,13 puntos. También se detecta esta misma diferencia por universidades, produciéndose la mayor divergencia en la institución de enseñanza superior de León (0,08 puntos). Tal hecho se debe quizás a que

<sup>105</sup> CIS (2023).

en la población muestral de la Universidad de León el porcentaje del género femenino encuestado es algo superior respecto al de la Universidad de Cádiz.

*Tabla 5. Tasas medias de felicidad académica según el género del alumnado de las Universidades de Cádiz y León (2023)*

| Tasas medias de felicidad académica por género | Universidad de Cádiz | Universidad de León | Total       |
|--|----------------------|---------------------|-------------|
| Femenino                                       | 7,74 puntos          | 7,63 puntos         | 7,72 puntos |
| Masculino                                      | 7,69 puntos          | 7,55 puntos         | 7,66 puntos |
| Total  | 7,71 puntos          | 7,57 puntos         | 7,69 puntos |

Una vez demostrado que el colectivo femenino presenta una felicidad académica más elevada que el género masculino, ya se puede pasar a explorar empíricamente como la variable edad también influye sobre su felicidad académica. En este sentido señalar, que de todos los grupos etarios analizados en el presente trabajo científico, el colectivo que posee la mayor cota de felicidad académica es el comprendido en la franja de edad entre los 23 y 24 años de edad con un registro de 7,9 puntos. Por otra parte, este estudio igualmente revela que dicha franja es la mayoritaria en las Universidades de Cádiz y León con 8 y 7,7 puntos respectivamente.

*Tabla 6. Tasas medias de felicidad académica según la edad del alumnado de las Universidades de Cádiz y León (2023)*

| Tasas medias de felicidad académica por edad | Universidad de Cádiz | Universidad de León | Total       |
|--|----------------------|---------------------|-------------|
| 21-22 años                                   | 7,86 puntos          | 7,66 puntos         | 7,55 puntos |
| 23-24 años                                   | 8 puntos             | 7,7 puntos          | 7,9 puntos  |
| Mayor de 25 años                             | 7,35 puntos          | 7,28 puntos         | 7,29 puntos |
| Total  | 7,71 puntos          | 7,57 puntos         | 7,69 puntos |

Si se hace una visión rápida Tabla 6, nos debe también llamar la atención que los individuos encuestados mayor de 25 años detenta un nivel medio de felicidad académica de 7, 29 puntos. Dicha cifra se sitúa muy por debajo no solo de la tasa media de felicidad académica de la población muestral; sino también del resto de grupos etarios examinados para el desarrollo de este capítulo. Esto mismo sucede si se examina los datos desagregados por universidades. Al hilo de todo lo anterior, se hace conveniente indicar que la literatura nos enseña que la felicidad disminuye a medidas que los individuos cumplen años, llegando al punto de inflexión en el periodo de tiempo comprendido entre los 40 y 50 años de edad. Volviendo otra vez a incrementarse para no decrecer nunca jamás<sup>106</sup>.

#### 4.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Una vez ofrecido el retrato de la felicidad académica del alumnado encuestado desarrollado para el presente trabajo académico, se hace oportuno explorar empíricamente las competencias transversales que tengan una influencia directa sobre el nivel de bienestar subjetivo de los universitarios que llevan a cabo su Trabajo Fin de Grado. Para ello se aplicó la prueba estadística de Man-Whitney con el propósito de cuantificar numéricamente el impacto que tienen las competencias transversales que se presenta en la siguiente tabla sobre su felicidad académica.

*Tabla 7. Relación de las competencias transversales con la felicidad académica*

| Competencias Transversales | Felicidad Académica<br>(N=236) |
|----------------------------|--------------------------------|
|                            | P-valor                        |
| Pensamiento disruptivo     | 0,199                          |
| Aprendizaje permanente     | 0,140                          |

<sup>106</sup>Blanchflower (2021), pp. 575-624.

|  |       |
|--|-------|
| Uso de las TICs                          | 0,351 |
| Razonamiento sintético                   | 0,560 |
| Comunicación oral                        | 0,003 |
| Resolución de Problemas                  | 0,317 |
| Conocimientos generales básicos          | 0,253 |
| Interés en adquirir nuevos conocimientos | 0,469 |
| Motivación para alcanzar el éxito        | 0,001 |
| Habilidades de investigación             | 0,026 |

La ilustración de arriba muestra que las competencias transversales que influyen positivamente en la felicidad académica del alumnado que defendió su Trabajo de Fin de Grado son las siguientes: la comunicación oral, la motivación para alcanzar el éxito y las habilidades de investigación. Este resultado refleja que la felicidad académica de los individuos encuestados se localiza en aquellas competencias transversales que juegan una pieza clave en la simple superación del Trabajo Fin de Grado. Tal hecho nos debe hacer pensar que los futuros graduados consideran la defensa de su Trabajo Fin de Grado como una actividad de obligado cumplimiento para obtener su titulación universitaria. De ahí, no es de extrañar que cuando superen esta prueba académica gocen de altas dosis de bienestar subjetivo.

De acuerdo con estos hallazgos estadísticos, se hace imprescindible explorar empíricamente como las competencias transversales de la figura 7 afectan a la felicidad académica del alumnado encuestado de la Universidad de Cádiz y León. Para este proceso inferencial también se llevó a cabo el test de Man-Whitney.

Tabla 8. Relación de las competencias transversales con la felicidad académica en la Universidad de León

| Competencias Transversales               | Felicidad Académica<br>(N=74) |
|--|-------------------------------|
|  | P-valor                       |
| Pensamiento disruptivo                   | 0,277                         |
| Aprendizaje permanente                   | 0,163                         |
| Uso de las TICs                          | 0,011                         |
| Razonamiento sintético                   | 0,289                         |
| Comunicación oral                        | 0,013                         |
| Resolución de Problemas                  | 0,017                         |
| Conocimientos generales básicos          | 0,488                         |
| Interés en adquirir nuevos conocimientos | 0,725                         |
| Motivación para alcanzar el éxito        | 0,015                         |
| Habilidades de investigación             | 0,022                         |

En la Tabla 8 se depende que las competencias transversales que afectan significativamente a la felicidad académica de los estudiantes de la Universidad de León son los siguientes elementos: Uso de las TICs, comunicación oral, resolución de problemas, motivación para alcanzar el éxito y habilidades de investigación. Llama la atención la importancia que las personas encuestadas atribuyen al uso de las TICs y a la resolución de los problemas en la consecución de su felicidad académica. En este sentido, expresar que la literatura del *happiness management* nos enseña que estas dos competencias transversales inciden, de forma notable, en los resultados académicos así como en su nivel de felicidad académico<sup>107</sup>.

<sup>107</sup>Ravina Ripoll et al. (2022), pp. 474-490.

Con respecto a los datos de los futuros graduados en ciencias sociales de la Universidad de Cádiz, hay que expresar que las competencias transversales que generan felicidad académica son las mismas que la población muestral objeto de la presente investigación (la comunicación oral, la motivación para alcanzar el éxito y las habilidades de investigación). Dicho resultado verifica que la felicidad de los estudiantes que han realizado un Trabajo Fin de Grado se encuentra básicamente en su superación. De este modo, obtienen su titulación universitaria que es el camino para insertarse al mercado laboral.

*Tabla 9. Relación de las competencias transversales con la felicidad académica en la Universidad de Cádiz*

| Competencias Transversales               | Felicidad Académica<br>(N=236)<br>P-valor |
|--|---|
| Pensamiento disruptivo                   | 0,274                                     |
| Aprendizaje permanente                   | 0,486                                     |
| Uso de las TICs                          | 0,511                                     |
| Razonamiento sintético                   | 0,609                                     |
| Comunicación oral                        | 0,001                                     |
| Resolución de Problemas                  | 0,715                                     |
| Conocimientos generales básicos          | 0,532                                     |
| Interés en adquirir nuevos conocimientos | 0,698                                     |
| Motivación para alcanzar el éxito        | 0,011                                     |
| Habilidades de investigación             | 0,022                                     |

## 5. CONCLUSIONES

Partiendo de la hipótesis que aprobar el Trabajo fin de Grado es un elemento fundamental para su desarrollo profesional. Los hallazgos alcanzados en este capítulo muestran estadísticamente dos cosas fundamentales desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo. La primera, que la felicidad académica de los estudiantes de las universidades de León y Cádiz del curso 2022-2023 no está influenciados directamente por llevar a cabo su Trabajo Fin de Grado. La segunda, que las competencias transversales que incrementan significativamente su felicidad académica son los siguientes elementos: la comunicación oral, la motivación para alcanzar el éxito y las habilidades de investigación. Estas competencias les permiten obtener mejores resultados académicos, lo cual les genera felicidad al ayudarle a conseguir su objetivo, que no es otro, que la consecución de su título universitario. Dicho hallazgo pone de manifiesto que las instituciones de enseñanza superior españolas no tienen como meta didáctica la búsqueda de la felicidad académica de sus educandos. Quizás, una de las razones de este fenómeno se halla en que los docentes no fomentan la felicidad de su alumnado en el interior de las aulas. Por tanto, no es de extrañar que el bienestar subjetivo de los estudiantes aumente durante la realización de su Trabajo Fin de Grado. Ante esta realidad, sería interesante que explorar que herramientas pedagógicas o planes curriculares pueden contribuir en cultivar la felicidad académica de los futuros graduados cuando están inmersos en la elaboración de su Trabajo Fin de Grado.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS

- BLANCHFLOWER, David G. “Is happiness U-shaped everywhere? Age and subjective well-being in 145 countries”. *Journal of Population Economics*, 2021, vol.34, n.º. 2, pp. 575-624.
- BÜCKER, Susanne, NURAYDIN, Sevim, SIMONSMIEIER Bianca A., SCHNEIDER, Michael y LUHMANN, Maïke. “Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis”. *Journal of Research in Personality*, 2018, vol. 74, p. 83–94.
- CENTRO DE INVESTIGACIONESSOCIOLOGÍCAS (CIS). *Encuesta sobre relaciones sociales y afectivas pospandemia (III)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2023.
- COLMENERO, María J., MOLINA, María D. y RODRÍGUEZ, Javier. “Percepciones del alumnado universitario sobre los trabajos fin de grado”. *Formación Universitaria*, 2020, vol. 13, n.º. 6, pp. 283-290.
- ESPINOSA, Susana, FERNÁNDEZ, José Antonio, SABATER, Vicente, TARÍ, Juan José y VALDÉS, Jorge. “¿Qué opina el alumnado del TFG?”, *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Alacant: Universitat d'Alacant, 2016, pp. 2.569-2.579.
- EXPÓSITO DÍAZ, Pilar, FREIRE ESPARIS, María Pilar, MARTÍNEZ ROGET, Fidel y DEL RÍO ARAUJO, María Luisa. “El Trabajo de Fin de Grado: resultados desde una perspectiva de pares estudiantes/tutores”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2018, vol. 16, n.º. 2, p. 105-122.
- FERRER CERVERÓ, Virginia Rosa, CARMONA MONFERRER, Moisés y SORIA ORTEGA, Vanessa. *El trabajo fin de grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill, 2013.
- GARCÍA SANZ, María Paz y MARTÍNEZ CLARES, Pilar. *Guía Práctica para la realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2012.
- HAMMILL, Jackie, NGUYEN, Thinh and HENDERSON, Fiona. “Student engagement: The impact of positive psychology interventions on students.” *Active Learning in Higher Education*, 2022, vol. 23, n.º. 2, p. 129–142.
- MALIK, Melissa, NORDIN, Norshidah, ZAKARIA Azyyati y SIRUN Norsiah. “An exploratory study on the relationship between Life satisfaction and academic performance among undergraduate students of UiTM, Shah Alam”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 90, pp. 334–339.
- MOUSSA, Nahla M. and ALI, Wael F. “Exploring the relationship between students’ academic success and happiness levels in the higher education settings during the lockdown period of COVID-19”. *Psychological Reports*, 2022, vol. 125, no. 2, pp. 986–1010.

- PODSAKOFF, Philip M., MACKENZIE, Scott B., PODSAKOFF, Nathan P. “Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it”. *Annual Review of Psychology*, 2012, vol. 63, p. 539-569.
- RAVINA RIPOLL, Rafael, ROMERO RODRÍGUEZ, Luis Manuel and AHUMADA TELLO, Eduardo. “Workplace happiness as a trinomial of organizational climate, academic satisfaction and organizational engagement”. *Corporate Governance*, 2022, vol. 22, n.º 3, pp. 474-490.
- SANTANA, Diana T. “Mi experiencia en la elaboración del Trabajo Final de Grado”. En, IBARRA, N. (Ed.). *Investigació I bonespràctiques al volant del Treball Final de Grau*. Barcelona:Neopàtria, 2014, p.137-156.
- SIERRA, Javier, LIBERAL, Sheila y LUCEÑO, Beatriz. “Análisis del material Trabajos de Fin de Grado (TFG) en los grados de Ciencias de la Comunicación en España”. *Revista Española de Documentación Científica*, 2018, vol. 41, n.º 4, pp.1-13.
- SOTOS, María Antonia. “Trabajo Fin de Grado, ¿Oportunidad o trámite?”, *Jornadas sobre el aprendizaje de las matemáticas*. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2015.
- TUNTIWARODOM, Lalita, POTIPITI, Tanapong. “Determinants of happiness and academic performance of economics students”. *Southeast Asian Journal of Economics*, 2008, pp. 183-200.

**Rafael Ravina Ripoll** es doctor profesor de Organización de Empresa de la Universidad de Cádiz, Miembro de Grupo de Investigación “Ciencias del Trabajo” y del INDESS (Instituto Universitario para el Desarrollo Social Sostenible de la Universidad de Cádiz). Ha sido profesor invitado en la Universidad de Westminster, Business and Law Frankfurt University of Applied Sciences y la Universidad de Verona, donde ha impartido conferencias sobre el happiness management. Es autor de más de cien artículos y capítulos vinculados con la economía de la felicidad y la creatividad. Y miembro de los Comités Editoriales de la Revista “Retos” de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, la Revista Búsqueda de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) de Colombia, el Boletín de Coyuntura de la Revista Observatorio Económico y Social de Tungurahua de la Universidad Técnica de Ambato de Ecuador y la Revista Jurídicas CUC Ciencias Políticas de la Universidad de la COSTA CUC de Colombia. Además de editor invitado de revistas indexadas en Scopus y JCR de monográficos sobre *Happiness Management*. Actualmente, es el director de la Red Internacional Universitaria de la Felicidad.

**José Marchena Domínguez** es profesor titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Cádiz. Especializado en Historia de las ideas, sociedad y cultura, historia social del vino, historia del Carnaval, taurinismo-antitaurinismo, estudios culturales medioambientales y estudios de la felicidad armónica en relación a la naturaleza. Algunos de sus trabajos relacionados con la felicidad medioambiental son: (Editor) *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*. N.1 (2017), "Felicidad, Bienestar y Creatividad en la Historia y en la Economía". Fue editor científico del trabajo académico publicado por el Benjamin Franklin Institute y las Universidades de Alcalá de Henares y Cádiz, *Representaciones culturales de la naturaleza alter-humana*, published in theCollection "Monografías Historia y Arte" acreditada por el CEA-APQ, colaboró en la publicación del trabajo académico publicado por la University of Michigan *Spanish Thinking about animals*, with the chapter, "Usurped strength, stolen nature: the literature on bullfighting". Otras publicaciones son, "Orígenes del movimiento proteccionista: algunos conceptos y fundamentos". Revista, *Pangeas*, 2018, and "Happiness and environmental sustainability: Rediscovering nature from the past to the present", in Ravina, R. Tobar, L. y Marchena J. (Eds.). *Happiness Management: A Lighthouse for Social, Wellbeing, Creativity and Sustainability*, Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Peter Lang.

**Sofía Blanco Moreno** es experta en Marketing y Turismo con especialización en Marketing Digital y tecnologías como Web Scraping e Inteligencia Artificial (Machine Learning y Deep Learning), aplicadas al ámbito turístico, la hotelería y los viajes. Cuenta con diez años de experiencia docente y se ha formado en diferentes ámbitos del Marketing y la Informática. También es estudiante de doctorado y profesora colaboradora en la Universidad de León (España), y ha trabajado como experta en Marketing Digital en empresas internacionales como Meliá Hoteles. Ha recibido varios premios de investigación, como la mejor comunicación en los congresos AIRSI y AIM 2023, el primer premio al UAM-ASSECO Business Case Award 2022 y ha conseguido una "Prueba de concepto" dentro del Plan de Transferencia de Conocimiento Universidad-Empresa para la plataforma Photo Data Tour Analytics.

**Araceli Galiano Coronil** es doctora profesora de Marketing de la Universidad de Cádiz y miembro del INDESS (Instituto para el Desarrollo Social Sostenible) de la Universidad de Cádiz. Ha realizado una estancia investigadora en la Universidad de Sevilla así como profesora invitada en la Universidad de Verona (Italia), la Business and Law Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt, Alemania), EDHEC Business School (Lille, Francia), Fachhochschule (Trier, Alemania), Universidad de Aushburgo (Alemania), Universidad de Hamburgo (Alemania), donde ha impartido conferencias sobre el social marketing en las ONGD. Es autora y coautora de artículos y trabajos en congresos internacionales sobre la gestión de la felicidad y el marketing social en las entidades sin ánimo de lucro.



## ENSEÑANDO A JUGAR CON DINERO. LOS CAMBIOS HISTÓRICOS EN LOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA MONETARIA

---

BRUNO CASAL RODRÍGUEZ  
*Universidade da Coruña*

JESÚS MIRÁS ARAUJO  
*Universidade da Coruña*

### 1. INTRODUCCIÓN

La política monetaria constituye un instrumento vital para regular el funcionamiento de la actividad económica, cuyo diseño es competencia exclusiva de los bancos centrales. Sin embargo, para los estudiantes de los Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Empresariales su comprensión entraña frecuentemente un elevado nivel de complejidad, lo que obliga a recurrir a estrategias simples que faciliten la adquisición de una competencia que se nos antoja básica para un economista.

En el trabajo nos planteamos como objetivo relatar cómo se explica en el aula la operativa de los bancos centrales. Primero, explicitando cuál es el rol, en sentido amplio, de estos bancos. Segundo, a través de un ejemplo concreto de actuación, la estabilidad de precios. Y tercero, mediante un ejercicio práctico de toma de decisiones en el aula, que tiene por finalidad el explicar el papel de los bancos centrales en la creación de dinero. El espectro de aplicaciones se extiende a las materias de Macroeconomía, Política económica e Historia económica, pero también a los Trabajos de Fin de Grado centrados en temáticas próximas.

## 2. POLÍTICA MONETARIA E HISTORIA ECONÓMICA

### 2.1. ANTECEDENTES

Los sistemas financieros modernos nacieron con la Revolución Industrial. Sin embargo, el desarrollo económico y la globalización mundial han ido incrementando su grado de complejidad, lo que ha desembocado en un creciente riesgo de inestabilidad a nivel sistémico, por la propia naturaleza de las actividades que desarrolla el sector. Como consecuencia, durante el período contemporáneo, las crisis de los sistemas financieros (tanto a nivel nacional como internacional) han sido una constante que se ha repetido recurrentemente, y a cuyo control la voluntad de los ciudadanos y los agentes económicos escapa por completo.

Un instrumento de vital importancia para regular el funcionamiento de esta actividad es la política monetaria y su intervención sobre el precio y la cantidad de dinero, la cual es responsabilidad exclusiva de los bancos centrales, tanto en su diseño como en su ejecución. Sus antecedentes se remontan a la constitución del más antiguo, el Banco de Inglaterra (1694). Durante la época contemporánea, en los países desarrollados estos han ido adquiriendo mayor preeminencia, en especial tras la construcción de los modernos sistemas monetarios, comenzando por el patrón-oro decimonónico. Por su trascendencia histórica, la Reserva Federal estadounidense (1914) ha sido una de las que ha detentado un mayor protagonismo, por haberse originado en ese país algunas de las principales recesiones del siglo pasado. En consecuencia, los Bancos Centrales se han convertido en un agente institucional de primera magnitud, cuya relevancia ha crecido enormemente durante los dos últimos siglos.

El momento histórico en el que el papel de dichos bancos adquirió mayor visibilidad fue probablemente tras la Primera Guerra Mundial. Fue entonces cuando el concepto del rol macroeconómico de la política monetaria adquirió tintes dramáticos, en especial en la Alemania de posguerra, con la trágica experiencia de la hiperinflación de la década de 1920. La posterior crisis de 1929 y la subsiguiente Depresión demostró que las crisis económicas se hallaban estrechamente interrelacionadas con eventuales errores de política monetaria.

Décadas más tarde, el papel de la política monetaria fue reevaluado, como consecuencia de los desaciertos cometidos en respuesta a los shocks inflacionarios provocados por la subida de los precios del petróleo de los años setenta. Y, más recientemente, la crisis financiera del verano de 2007 y la ulterior recesión situaron de nuevo en el disparadero a las autoridades monetarias centrales, quienes fueron inmediatamente impulsadas a la vanguardia de la respuesta política, ya que tuvieron que reaccionar ante la crisis de confianza entre los bancos y el agotamiento de la liquidez en el mercado interbancario.

Los objetivos han variado significativamente a lo largo del tiempo. Una de las lecciones extraídas de la inflación de los setenta y ochenta ha sido que a estos organismos se les deben asignar objetivos más precisos; la estabilidad de precios surgió entonces como el diseño dominante. Por su parte, la crisis financiera de 2007-2009 abrió un debate sobre si los bancos centrales deberían centrarse, además, en controlar la estabilidad financiera.

### 3. OBJETIVOS

Los economistas somos conscientes de que nuestra disciplina se enseña frecuentemente con un excesivo nivel de abstracción, lo que requiere recurrir a diseñar ejercicios en el aula con los que fomentar que los estudiantes tomen decisiones e interactúen. El papel de los bancos centrales en la política monetaria a menudo puede resultarles un proceso misterioso, sobre todo en aspectos como el proceso de expansión del crédito. Para mejorar su grado de comprensión de algo, a priori, tan esquivo, se nos ocurre involucrarles en el proceso de creación del dinero a través de un ejercicio en el que adopten el rol de banqueros, depositantes y prestatarios.

Aprovechando el reciente comportamiento de nuestro entorno macroeconómico, caracterizado por una inflación relativamente elevada, nos planteamos como objetivo principal de nuestra presentación relatar cómo explicamos en el aula la operativa de los bancos centrales. Primero, explicitando cuál es el rol, en general, de estos bancos. Segundo, a través de un ejemplo concreto de actuación, la estabilidad de precios.

La experiencia surge de la colaboración de dos colegas del Departamento de Economía de la Universidad da Coruña. Uno especializado en el área de Economía Aplicada, el otro en el de la Historia Económica. Por tanto, el abanico de aplicaciones se extiende a las materias de Macroeconomía, Política económica e Historia económica, pero también a los Trabajos de Fin de Grado centrados en temáticas próximas, dado que existen elementos fronterizos que posibilitan la intercomunicación entre dichas disciplinas.

Tomamos como punto de partida la discusión del papel del banco central en la regulación del sistema bancario. El primer y necesario paso consiste en familiarizarles con la terminología básica: reservas requeridas, reservas reales, reservas excedentes y M1, M2, operaciones de mercado abierto, etc. El número de participantes es de alrededor de 20-30 estudiantes.

A continuación, es preciso esclarecer cuál es el rol de los bancos centrales. Estos tienen, normalmente, varios mandatos: lograr la estabilidad de precios, un elevado crecimiento económico, un bajo desempleo, la estabilidad de los mercados financieros, así como la estabilidad en los mercados cambiarios exteriores, etc. Sin embargo, solo la estabilidad de precios está incluida formalmente en los mandatos de todos ellos. La estabilidad financiera es un objetivo central de la mayoría de los bancos centrales, aunque no necesariamente de manera explícita.

Pero no controlan directamente estas variables, sino que disponen de un conjunto de instrumentos que pueden utilizar para lograr tales objetivos. Entre ellos, la base monetaria (emisión de billetes), y proporcionar liquidez al sistema financiero de manera que “mantengan la estabilidad de precios y promuevan un sistema de pagos seguro y eficiente”.

Pero esos instrumentos tampoco afectan directamente a tales objetivos, sino que después impactan, con un cierto retraso, en las variables objetivo, por ejemplo, manipulando la oferta monetaria o los tipos de interés.

#### 4. METODOLOGÍA

La mecánica de trabajo es a través de la formación de equipos de 3 alumnos, con la idea de que los estudiantes sigan una dinámica similar a la de un juego de rol, poniéndose en la piel de quienes toman las decisiones. Mediante *brainstorming*, cada equipo va aportando ideas acerca de las funciones de los bancos centrales (mediante tarjetas o *post-it*), que comparten con los otros equipos. A continuación, se utiliza un muro en el que cada equipo pega sus ideas, y se hace una factorización, para alcanzar unas conclusiones universales. Al ser un tema complejo, si los equipos no aportan ideas, el profesor elabora un *set* de opciones, sobre las que se reflexiona y se vota.

Por lo que respecta al objetivo de la estabilidad de precios, el docente introduce los efectos de la inflación y se plantea una pregunta inicial de lo que representa la inflación para la estabilidad macro y microeconómica: para el productor, para el consumidor, para la estabilidad económica y el bienestar social, etc. A continuación, con la misma metodología que en el caso anterior, se intenta determinar qué factores influyen en la evolución de los precios y, por último, cuáles son los instrumentos a disposición de los bancos centrales para controlarla.

El último paso consiste en la realización de un ***ejercicio práctico***, adaptado del ejercicio práctico propuesto por Laury y Holt (2000). Se plantea un ejercicio de toma de decisiones en clase, que tiene por finalidad explicar el papel de los bancos en la creación de dinero, un proceso que habitualmente los alumnos encuentran sumamente complejo. Al mismo tiempo, el ejercicio pone de relieve la importancia de la banca como intermediario financiero, la importancia de generar confianza de los depositantes en el sistema, y el rol del banco central como regulador del sistema y como generador de esa confianza clave para dar estabilidad a los mercados.

En el juego de clase toman parte 20-30 alumnos, que adoptarán diferentes roles para llevar a cabo un proceso de expansión de los depósitos bancarios. Unos estudiantes actuarán como banqueros, y otros como depositantes y prestatarios. Es necesario, antes de iniciar el ejercicio, impartir una clase introductoria sobre política monetaria y el papel

histórico de los bancos centrales (*vide supra*). Los estudiantes aprenderán términos y conceptos clave de cara a la realización del juego de clase, como pueden ser distintas definiciones de oferta monetaria, reservas, etc. En esa clase se reparte una hoja con las instrucciones del juego y 3 tipos de tarjetas: 10 tarjetas de “20 euros” cada una; 10 tarjetas de “20 euros – bonos del Gobierno” y 10 tarjetas “cheque personal”.

Se trata de un ejercicio recomendado para estudiantes de tercer curso de los Grados en Administración de Empresas o Economía, y que puede ser impartido en diversas materias: Macroeconomía, Historia Económica o Política Económica.

La *dinámica del ejercicio* se plantea del siguiente modo: el profesor asume el rol de Banco Central y anuncia una compra de 100 euros en bonos, intercambiando 5 tarjetas de “20 euros” por 5 tarjetas “20 euros – bonos del Gobierno”. Las 5 tarjetas “20 euros” se depositan en el banco y los estudiantes reciben 5 tarjetas “cheque personal”.

Otro estudiante va anotando las operaciones en el balance del banco. Por ejemplo, en este primer paso:

Tabla 1. Ejercicio práctico de determinación de la oferta monetaria

| Activo    | Pasivo    |
|-----------|-----------|
| Reservas  | Depósitos |
| Préstamos |           |

| Activo    | Pasivo    |
|-----------|-----------|
| 100 euros | 100 euros |
| Préstamos |           |

El Banco Central ordena tener un 20% de los depósitos en reserva, pero el resto lo puede dedicar a la emisión de préstamos (20 euros en reservas frente a 80 euros en préstamos). Repetiremos el proceso, y se irán generando nuevas reservas y aumentos en la oferta monetaria. Los estudiantes que no participan de manera activa en el juego irán, en cada una de las reiteraciones, calculando la oferta monetaria actual. Los estudiantes entenderán cómo se van expandiendo los depósitos, desde los 100 euros

hasta un total de 500 euros, e irán calculando los sucesivos incrementos en la oferta monetaria.

## 5. CONCLUSIONES

Mediante una estrategia similar a la de un juego, nos planteamos desarrollar en el aula una explicación práctica sobre la operativa de los bancos centrales. Los dos objetivos principales se centran en hacer comprender a los estudiantes cómo actúan estos sobre la estabilidad de precios en una economía, y en posicionarles en la toma de decisiones de estos bancos en la creación de dinero. La experiencia no ha sido evaluada todavía de manera cuantitativa, mediante una comparación de los resultados de evaluación respecto de cursos pasados. En cursos anteriores se han incluido, en las pruebas de evaluación, ejercicios en los que los estudiantes calculaban el incremento de la oferta monetaria después de un proceso de expansión del crédito. Las calificaciones obtenidas podrán compararse con las que obtengan en el curso actual, en el que se ha implementado el juego de clase. Sin embargo, en términos de aprendizaje los indicadores cualitativos, concretados en encuestas de satisfacción entregadas por los estudiantes, muestran una elevada aceptación. En ellas reconocen que deberían diseñarse iniciativas similares para otros contenidos de las materias en las que se implementó (Macroeconomía, Política económica e Historia económica), en particular en aquellos contenidos caracterizados por su especial “aridez” o grado de abstracción.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS

LAURY, Susan K. y HOLT, Charles A. (2000), “Classroom Games. Making Money”, *Journal of Economic Perspectives*. Vol. 14, no. 2, pp. 205-213.

**Bruno Casal Rodríguez** es doctor en Economía y Profesor Titular de Economía Aplicada en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidade da Coruña. Tiene formación de Máster en *Economía de la Salud y del Medicamento* por la Universitat Pompeu Fabra. En la actualidad, es miembro de los grupos de investigación *Macroeconomía y Salud* (de la Universidade da Coruña) y *Calidad de Vida y Economía de la Salud* (del Instituto de Investigación Sanitaria Galicia Sur). Su campo de investigación es el de la economía de la salud, en particular, se ha especializado en el desarrollo de estudios de estimación del coste de la enfermedad, análisis de los determinantes de la salud y aspectos relacionados con la evaluación económica de intervenciones sanitarias, en concreto, la estimación de resultados en términos de Calidad de Vida Relacionada con la Salud. Ha participado en múltiples proyectos y contratos de investigación para organismos nacionales e internacionales, entre estos últimos, destacan contratos de investigación para la Organización Mundial de la Salud, la Comisión Europea y la European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (UE).

**Jesús Mirás Araujo** es doctor en Economía y Profesor Titular de Historia Económica en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidade da Coruña. Ha participado en varios proyectos de investigación y en convenios con empresas. Sus principales líneas de investigación se centran en la historia de los servicios en red (transporte, agua y energía), la historia urbana, la historia empresarial y la historia portuaria y marítima. Autor y editor de varios libros, además de capítulos y artículos en editoriales y revistas de impacto, entre los que destacan: *Globalización, nacionalización y liberalización de la industria del gas en la Europa latina (siglos XIX-XXI)*, Marcial Pons, 2017 (con M. Fernández-Paradas e I. Bartolomé); *Cercanas pero distintas. La desigual trayectoria de la industria del gas en las regiones del sur de Europa (siglos XIX-XX)*, Marcial Pons, 2020 (con M. Fernández-Paradas e I. Bartolomé); *Bajo la cálida luz del gas. Los mercados regionales de la industria gasista en España (siglos XIX-XX)*, Sílex, 2022 (con M. Fernández-Paradas e I. Bartolomé); *The Gas Industry in Latin Europe. Economic Development during the 19th and 20th Centuries*, Palgrave Macmillan, 2023 (con A. Giuntini).

SECCIÓN II

REPOSITARIOS DOCUMENTALES DE INTERÉS  
PARA LA INVESTIGACIÓN ASOCIADA AL TRABAJO  
FIN DE GRADO EN HUMANIDADES, CIENCIAS  
SOCIALES Y EDUCACIÓN

---



## FUENTES PARA LA HISTORIA DEL FERROCARRIL DE MÁLAGA

---

VALENTÍN AYALA ALARCÓN  
*Universidad de Málaga*

### 1. UN POCO DE HISTORIA SOBRE NUESTRO FERROCARRIL

La concesión de la línea de Córdoba a Málaga, se obtuvo como resultado de la subasta celebrada el 15 de diciembre de 1859, adjudicada al único postor Jorge Loring, por 71.637.897 reales de vellón, otorgándose a Jorge Loring el 19 de diciembre de 1859 (*Gaceta de Madrid*, 20 de diciembre de 1859), con arreglo a la autorización recibida por el Gobierno el 23 de junio de 1859 y a las bases de la ley general de Ferrocarriles promulgada el 5 de junio de 1855, en base al proyecto realizado en 1851 por el ingeniero Perea, aunque hasta 1861, no se constituyó formalmente la Compañía del Ferrocarril de Córdoba a Málaga, que presidió Jorge Loring.

### 2. LAS FUENTES HISTÓRICAS Y SU CLASIFICACIÓN

Las fuentes históricas son cualquier testimonio, bien sea escrito, oral, material, etc., que permite la reconstrucción, el análisis y la interpretación de los acontecimientos históricos. Las fuentes históricas pues constituyen la materia prima de la Historia.

La diversidad de fuentes históricas puede ser objeto de diferentes clasificaciones según su origen, el soporte en el que se encuentran, la temática que abordan o a la que se refieren, la intencionalidad, si es que la tienen, etc. Según su origen, las fuentes históricas se clasifican en fuentes primarias o directas y fuentes secundarias, indirectas o historiográficas.

Las Fuentes primarias proceden de la época que se está investigando. Son testimonios de primera mano contemporáneos a los hechos: leyes, tratados, memorias, censos de población, artículos de prensa, imágenes, objetos de la vida cotidiana. Las fuentes secundarias han sido elaboradas con posterioridad al período que se está estudiando y son obra de los historiadores. Fundamentalmente son los libros de texto, los manuales, los estudios científicos y artículos de revistas especializadas... También son fuentes secundarias los gráficos y los mapas temáticos realizados con datos primarios

Ciñéndonos al caso, las que nos ocupan, podemos distinguir dentro de las fuentes primarias las Leyes generales sobre el ferrocarril, las adjudicaciones de la concesión a la compañía, la creación de la compañía y estatutos de la misma, la figura del gobernador Guerola y la importancia de la fotografía<sup>108</sup>.

Y entre las fuentes secundarias tenemos dos grandes grupos, por un lado, libros en los que se trata del tema y, por otro, revistas, y a su vez tenemos que diferenciar entre los libros en los que se trata el tema de forma central y en los que el tema se toca de forma puntual dentro de una obra más generalista. Hay numerosa bibliografía, y que en Anexo final se adjunta la que se juzga más relevante, lo cual es harto difícil de discernir.

### 3. LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS

Sobre la legislación del ferrocarril en general, las adjudicaciones, las impugnaciones y la concesión final de la línea, tenemos una magnífica base de datos que es el *Boletín Oficial del Estado* (en adelante *BOE*), o como se llamaba en esa época, *Gaceta*, que es de libre acceso y contiene una magnífica información en formato PDF y que permite su visualización y bajada de cualquier documento sin costo alguno. En general, los documentos están en buen estado y permiten una buena lectura. Sólo hay que tener en cuenta a la hora de la búsqueda de documentos que, al igual que pasa en la actualidad, la fecha de aprobación de cualquier Ley o Decreto, no suele coincidir con la fecha de publicación de la misma en

---

<sup>108</sup> Guerola (1995).

la *Gaceta* o *BOE*, para lo cual hay que entrar en la página del *BOE*, y después seguir la ruta *Gaceta*>*Hemeroteca*.

### 3.1. EL ARCHIVO HISTÓRICO FERROVIARIO

Respecto a la documentación propia de la compañía del ferrocarril malagueño, no existe un solo archivo para la localización de toda la documentación existente sobre la compañía del ferrocarril de Málaga a Córdoba, como en la mayoría de los fondos de las diferentes compañías ferroviarias que suelen estar depositados en el Archivo Histórico Ferroviario (AHF), como heredero y depositario de los fondos documentales de dichas compañías y de la propia Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles (RENFE). Estos fondos constituyen el más importante archivo español sobre las empresas ferroviarias que operaron en nuestro país en el denominado “periodo privado”, que abarca desde la aparición de los primeros negocios ligados al ferrocarril, aproximadamente a mediados del siglo XIX hasta 1941, fecha de la nacionalización de todo el ferrocarril de vía ancha español.

La compañía del ferrocarril de Málaga a Córdoba pasó por dificultades económicas desde su mismo comienzo llegando a la suspensión de pagos “que se declara el 18 de mayo de 1875”<sup>109</sup> y, aunque hay acuerdo entre los distintos acreedores para que a través de la venta del ferrocarril puedan cobrar, tras varios procesos judiciales se adjudica a Don Francisco Reyna, el cual seguidamente se la cede a Don Jorge Loring y veinte días más tarde, el 30 de enero de 1877 pasa a propiedad de la compañía de los Ferrocarriles Andaluces, tras la cual está el sindicato formado por Larios, Heredia y Loring, y por lo tanto los archivos de nuestro ferrocarril pasaron a integrarse en esta nueva compañía surgida mediante autorización por la Real Orden (en adelante RO) de 7 de junio de 1879.

La compañía de los ferrocarriles Andaluces surgida a raíz de un conglomerado de pequeñas compañías entre las que se encontraba la compañía del ferrocarril de Málaga a Córdoba, inicialmente trasladó su sede a Madrid, pero tras el resurgimiento de Málaga a finales del siglo XIX, y antes la necesidad de su cercanía con las líneas férreas que controlaba

---

<sup>109</sup> Wais (1974).

volvió de nuevo a Málaga, construyendo un imponente edificio que todo el mundo conoció por el palacio de la tinta.

Edificio que se atribuye al arquitecto francés Julio O'Brien, y como tal figura incluido en el Plan General de Ordenación Urbanística del propio municipio<sup>110</sup>, pero los planos del edificio corresponden al arquitecto malagueño F. Guerrero Strachan, firmados junto al ingeniero de vías y obras de la compañía C. Alexandre, y el director de la compañía de los ferrocarriles andaluces, el también francés Leopoldo Keromnés Monfort (AMM), a quien el municipio le dedicó la calle que hace esquina con el edificio y que originalmente se llamaba Tetuán. Más tarde pasó a ser la sede de la confederación hidrográfica del sur, y actualmente está siendo reformada para convertirse en un hotel de lujo.

Toda la documentación debería de haber sido remitida poco a poco a este archivo central ferroviario, pero un incendio ocurrido el día 2 de diciembre de 1986 en la planta alta del edificio paralizó esta transferencia, destruyendo parte del material guardado en la última planta. No se ha podido cuantificar la pérdida, pues no se sabe qué documentación quedó destruida, pero se calcula que se pudo perder más de 60 por ciento. De cualquier forma, este fondo contiene valiosísima información de los primeros años del ferrocarril de Málaga, aunque no están digitalizados, por lo que es necesaria una vista al archivo para su búsqueda.

### 3.2. EL ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE MÁLAGA

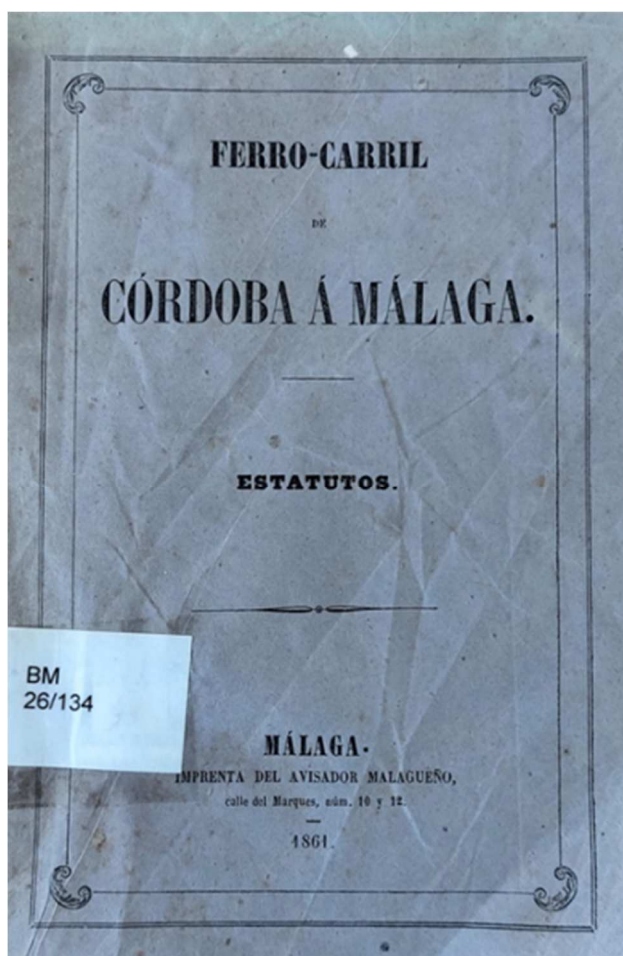
Pero existen algunos documentos dispersos muy importantes dispersos por Archivos malagueños, como son el Archivo Municipal de Málaga donde podemos encontrar los estatutos de la compañía de 1861, la Memoria de la junta general de accionistas de 28 de abril de 1865, en el cual se especifica en su artículo primero que “por los presentes estatutos se crean una sociedad anónima cuyo objeto es: la construcción y explotación del ferro-carril de Córdoba a Málaga”<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> PGOU (2010).

<sup>111</sup> Archivo Histórico Municipal de Málaga (AMM), BM 29/134.

Fig. 1. Estatutos de la Compañía.



Aquí también podemos encontrar la Memoria de la junta general de accionistas de 28 de abril de 1865, mediante la cual se les da cuenta del resultado de explotación de la compañía “SEÑORES ACCIONISTAS: la construcción de nuestro ferro-carril de Córdoba a Málaga se encuentra terminada, las maquinas han recorrido ya casi toda la línea, comprobando su buen estado”<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> AMM, BM 26/145.

Fig. 2. Memoria de la junta general de accionistas.



También podemos encontrar dentro de las Actas Capitulares del Ayuntamiento bastantes referencias al ferrocarril y especialmente a la implantación de su estación. Por un lado, tenemos toda la documentación referente al ensanche que el propio Ayuntamiento proyectaba realizar en la explanada de la antigua Huerta del Rey, y que al amparo de la Ley de enajenación forzosa en beneficio público de 14 de julio de 1836, facilitó la adquisición de estas tierras por la sociedad del ferrocarril, pues el Ayuntamiento proyectaba un ensanche en esta zona de la ciudad, como zona de prolongación de la Alameda, inaugurada años antes. Se solicitó que se señalasen los atirantados a los que debía de someterse el nuevo edificio, puesto que el Ayuntamiento “tenía proyectado para esta zona la realización de una plaza rectangular y pasó la petición a la comisión de ornato”<sup>113</sup>, no comenzándose su construcción hasta años más tarde,

---

<sup>113</sup> AMM, 1863.



Aquí también podemos encontrar un bando del gobernador don Antonio Guerola sobre el comportamiento ciudadano sobre el nuevo invento que es el ferrocarril, de este señor hablaremos más adelante “HAGO SABER: Que habiendo empezado a funcionar las locomotoras de la parte concluida del ferro-carril”<sup>117</sup>.

### 3.3. EL ARCHIVO PROVINCIAL DE MÁLAGA

En el Archivo Provincial podemos encontrar la escritura de constitución de la sociedad del ferrocarril el 24 de noviembre de 1852 ante el notario Francisco Romero. Documento que se encuentra en buen estado, aunque es de difícil lectura debido a los pliegues que presenta y por la tinta que traspasa ambas partes de las páginas. Pero sí pueden verse claramente las firmas de los intervinientes, que por otra parte son los personajes más influyentes de la burguesía malagueña del momento, entre ellos Pablo Larios, Tomás Heredia, Jorge Loring, Pedro Bals y otros.

Este archivo publica una vez al mes un documento en su página titulado “El documento del mes”, en formato descargable, para cualquier usuario. En agosto de 2020, dedicó el documento del mes a la construcción de la línea del ferrocarril malagueño.

También posee una colección de fotografías que puede visualizarse e incluso descargarse directamente de otras colecciones o préstamos de otros archivos.

### 3.4. LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MÁLAGA

Aunque pueda parecer mentira, las bibliotecas públicas nos aportan mucho más de lo que nos pudiera parecer y en ocasiones poseen mayor documentación bibliográfica sobre temas malagueños que las propias bibliotecas de la universidad malagueña. No solo son fuentes secundarias de información, pues tenemos el caso de las memorias del gobernador Guerola, las cuales podemos considerar una interesantísima fuente de documentación sobre nuestro ferrocarril, que podríamos denominar como una fuente diferente, porque se trata de las memorias del que fuese

---

<sup>117</sup> AMM, 283/12; Guerola (1995).

gobernador de la provincia malagueña entre el 6 de diciembre de 1857 al 15 de febrero de 1863, don Antonio Guerola y que es una fuente primaria<sup>118</sup>.

Podemos considerarla como una fuente primaria diferente, porque no son documentos oficiales, son simplemente sus memorias y en ellas su autor expone su parecer sobre las cosas que la provincia debía de mejorar, al margen de su acontecer oficial, y especialmente sobre el ferrocarril, sobre el cual desarrolla una campaña de promoción por toda la provincia, al margen de su actividad oficial como político, “conocí que mi posición me imponía el deber de tomar la iniciativa a fin de reunir y anudar los poderos elementos con que cuenta esta provincia”, dirigiendo cartas a las personas más influyentes de toda la provincia e incluso fuera de ella, “En mi afán de obtener subscripciones hasta me dirigí a la condesa de Montijo para que interesara a la Emperatriz de los franceses a que interesara en esta empresa, puesto que era condesa de Teba, y Teba pertenece a la provincia de Málaga”<sup>119</sup>.

### 3.5. EL ARCHIVO DE LA SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE MÁLAGA

Fundada por Carlos III, el 7 de enero de 1789 dentro del proyecto de modernización de España que la Corina encomendó a sus ministros y a destacados sectores de la sociedad que, en su afán reformista ilustrado, germinó entre la clase dirigente de la sociedad malagueña de la época, extraída de heterogéneas capas sociales y profesionales que acometieron bajo el lema “para el bien de la Patria” el programa de mejora y cambio de la sociedad.

Entre estos cambios estaba lógicamente su preocupación por la tardanza en la llegada del ferrocarril y sus repercusiones que para el desarrollo de la provincia tendría “por las dilaciones que ha habido en la concesión del ferrocarril que ha de ligarnos con el resto del mundo, y que se han vencido gracias á una voluntad firme é inteligente” (Acta, 21)<sup>120</sup>.

---

<sup>118</sup> Guerola (1995).

<sup>119</sup> AMM, 383/12.

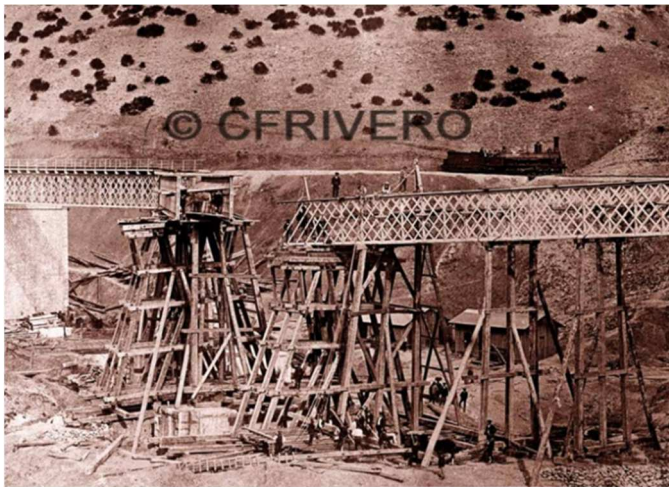
<sup>120</sup> Acta 21.

### 3.6. ARCHIVOS FOTOGRÁFICOS

La fotografía se había constituido en uno de los principales notarios de la historia de su tiempo, y por lo tanto lo había sido también de la historia del ferrocarril, a cuyo estudio ha contribuido de forma importante<sup>121</sup>. En el caso de la línea de ferrocarril de Córdoba a Málaga fue la protagonista del primer reportaje sobre un ferrocarril realizado en la historia de la fotografía española, en el año 1867, por el italiano Giuseppe Carlo Domenico Spreafico Antoniani (1831-1880), más conocido como José Spreafico, que llegó a Málaga en 1850, donde contrajo matrimonio con “Isabel García Peña de diecinueve años, malagueña” en 1856, convirtiéndose en uno de los pioneros de la fotografía en la ciudad y uno de los primeros en tomar imágenes de los pueblos de la provincia<sup>122</sup>.

Nos legó un fiel testimonio de las obras de los túneles y viaductos se realizadas a su paso por el desfiladero de los Gaitanes y que debido a las obras de ampliación del sistema de pantanos del Guadalhorce y Guadalteba, entre 1971 y 1973, quedaron sepultados bajo las aguas el gran viaducto del Chorro.

*Fig. 4. Fotografía de la construcción de un puente realizada por José Spreafico. Fuente: colección Fernández Rivero*



<sup>121</sup> Cuéllar et al. (2008).

<sup>122</sup> García Felguera (2005-2006), p. 39.

La colección Fernández Rivero posee un interesante catálogo de fotografías de la época, no solo de la construcción del ferrocarril. Otros archivos fotográficos son la Biblioteca Real de Palacio, la Colección Pedro Cantalejo Duarte, el Fondo Miguel Díaz Arcusa, y Real Biblioteca del Patrimonio Nacional. Todos accesibles desde internet.

### 3.7. REVISTAS ESPECIALIZADAS DE LA ÉPOCA

Existían dos revistas contemporáneas de la construcción del ferrocarril que eran la *Gaceta de los caminos de hierro* y la *Revista de obras públicas*, editada por el Colegio Oficial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, que aún sigue existiendo, accesible fácilmente desde la página oficial del colegio, además de otras que ocasionalmente trataron el tema, como *Madrid Científico*, el *Diario de Barcelona*, etc.

Ambas revistas contienen muchísima información sobre el ferrocarril y sobre el nuestro en particular, su adjudicación, su construcción, sus pormenores, etc. Son una magnífica fuente de información fácilmente accesible por Internet, con archivos digitalizados, en su mayoría de fácil lectura y con una prosa que ya quisieran los más afanados periodistas actuales.

### 3.8. PERIÓDICOS Y REVISTAS GENERALISTAS DE LA ÉPOCA

Dentro de los periódicos generalistas de la época tenemos al *Diario de Córdoba*, fácilmente localizable en la página de prensa histórica de la Biblioteca Nacional. El Archivo del Museo de Unicaja de Artes y Costumbres Populares (Legado Díaz de Escovar) está integrado por los fondos bibliográficos de Don Narciso Díaz de Escovar, afamado escritor, abogado y periodista malagueño que conserva colecciones de periódicos de los siglos XIX y XX. Entre ellos, se encuentran el *Avisador Malagueño*, 1849-1893, *La Unión Mercantil*, 1886-1936, *El Regional*, 1916-1920, *El Popular*, 1903-1919, y la *Unión Ilustrada*, 1909-1922, periódicos que son objeto de investigación por el autor del presente texto, además de innumerables ejemplares de otras publicaciones, folletos e ilustraciones de época.

## 4. FUENTES SECUNDARIAS

### 4.1. LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE MÁLAGA

En las diferentes bibliotecas podemos encontrar numerosa bibliografía, tanto actual como antigua. Entre ella podemos destacar, en primer lugar, una obra hace años descatalogada que, aunque no es específica sobre el ferrocarril malagueño, sí fue la primera gran obra escrita sobre el ferrocarril en España: *Historia de los ferrocarriles españoles*, “llega la tercera tentativa, que había de ser la definitiva. La plantean destacadas personalidades malagueñas y la concesión se otorga, con arreglo a la Ley general del 55 a Don Jorge Loring”<sup>123</sup>.

Otra obra muy interesante es *150 años de la historia de los ferrocarriles españoles*<sup>124</sup>, junto a *150 años del ferrocarril en Andalucía*<sup>125</sup>, obras muy generalistas pero que nos ayudan a comprender los mecanismos de funcionamiento del ferrocarril en España en sus primeros años.

Un completo análisis desde el punto de vista económico de las inversiones de las infraestructuras en ferrocarriles y en otras obras del estado las podemos analizar a través de la obra *La dotación de infraestructuras en España (1844-1935)*<sup>126</sup>.

### 4.2. LAS BIBLIOTECAS MUNICIPALES DE MÁLAGA

Tal como antes se ha mencionado, sobre el tema meramente malagueño existe numerosa bibliografía en los estantes de las bibliotecas públicas malagueñas relacionadas con Málaga y su anecdotario, y en el tema puramente ferroviario podemos destacar *El ferrocarril de El Chorro y Los Gaitanes*<sup>127</sup>, que nos describe un viaje por el desfiladero y parajes por los que circula el ferrocarril.

---

<sup>123</sup> Wais (1974).

<sup>124</sup> Comín et al. (1998).

<sup>125</sup> Cuéllar et al. (2008).

<sup>126</sup> Herranz Locán (2004).

<sup>127</sup> González Suárez (2016).

Otro libro interesante y de muy fácil lectura es *Los caminos de hierro en Málaga*<sup>128</sup>. Ambos libros escritos desde fuera del mundo académico, suponen en cierta manera un acercamiento distinto al mundillo ferroviario con una mirada distinta.

#### 4.3. OTRAS REVISTAS ACTUALES

La revista *Jabega* editada por la Diputación de Málaga, surgió con el propósito de acoger artículos que sirvieran para dar a conocer la realidad de la provincia y en ella podemos encontrar algunos artículos relacionados con el ferrocarril: “Fue en 1845 cuando se pensó en tender un ferrocarril que enlazase el puerto de Málaga con el interior de España”. Otra revista local, *Péndulo*, editada por el Colegio Oficial de Peritos Industriales e Ingenieros Técnicos Industriales y dedicada mayoritariamente a temas técnicos escribe algunos artículos sobre el ferrocarril y especialmente su número 15 en el cual desarrolla el embrión de la compañía de Andaluces.

#### 5. CONCLUSIONES

La llegada del ferrocarril a Málaga abrió un futuro esperanzador tanto para Málaga como para el interior de la provincia, pues con la introducción del ferrocarril se habría cumplido el añorado sueño de tener una fácil vía de salida de los productos del interior hacia el puerto de Málaga y desde el punto de vista de la mejora de las comunicaciones y del transporte, se puede decir que fue todo un éxito, pero desgraciadamente la llegada del ferrocarril a Málaga no produjo un cambio estructural ni en la industria ni en su economía, aunque evidentemente contribuyó a mejorar el sistema de comunicaciones y a un abaratamiento generalizado de los costes de producción, dándole al mercado nuevas posibilidades de expansión, pero que al no venir el ferrocarril acompañado de los necesarios cambios estructurales que eran indispensables en la estructura de la economía malagueña, no se alcanzaron los objetivos propuestos.

No debemos olvidar que la línea de ferrocarril de Córdoba a Málaga fue la protagonista del primer reportaje sobre un ferrocarril realizado en la

---

<sup>128</sup> González Suárez (2016).

historia de la fotografía española, realizada en el año 1867 por José Spreafico, el fotógrafo italiano afincado en Málaga que se convirtió en uno de los pioneros de la fotografía en la ciudad y que fue el primero en fotografiar la construcción de una línea férrea en España.

La estación de Málaga también tenía otra peculiaridad, la de ser el ejemplo más antiguo de la utilización de la primera estructura de fundición, que le sirvió inicialmente para darle una cierta protección legal, tanto a nivel autonómico como municipal, pero no impidió finalmente ni su desmantelamiento, ni la construcción del anodino centro comercial que ha desvirtuado por completo el sentido generador de mágico punto de entrada a la ciudad que la estación tenía, porque la estación se convirtió desde su implantación en un hito de referencia de la ciudad y una muestra del poder que la compañía ferroviaria representaba, además de un lugar emblemático, un edificio distintivo y representativo no sólo para la compañía que lo realizaba, sino también para la propia ciudad, como un elemento singular y vinculador, a modo de una puerta de entrada rápida a España.

Hay que seguir investigando sobre este periodo fundamental para conocer nuestro pasado más reciente y sobre la llegada del ferrocarril a Málaga pues la labor del historiador no es sólo la de investigar, nuestra labor es la de concienciar a la sociedad de que la modernidad no necesariamente conlleva la destrucción de nuestro pasado y que la llegada de los nuevos trenes no necesariamente ha de transformar nuestras ancestrales estaciones en centros comerciales, perdiendo su encanto.

Hay que difundir el conocimiento de nuestro pasado, sea el que sea, nos guste o no, para que llegue hasta toda la sociedad, porque sólo una sociedad que conoce su verdadera historia y no la que nuestros políticos nos imponen, para implantarnos una verdad fabricada a su antojo, será libre.

## 6. REFERENCIAS

CAMACHO MARTÍNEZ, Rosario. *La sede de los ferrocarriles andaluces en Málaga*. Real Academia de Bellas Artes de Málaga: Málaga, 2019.

COMÍN, Francisco et al. *150 años de historia de los ferrocarriles españoles*. Madrid: Grupo Anaya, 1998.

- CUÉLLAR, Domingo, SÁNCHEZ PICÓN, Andrés. *150 años de ferrocarril en Andalucía*. Sevilla: Consejería O.P. Andalucía, 2008.
- GARCÍA FELGUERA, María de los Santos. “José Spreafico, Enrique Facio y Sabina Muchart. Nuevos datos sobre fotógrafos malagueños del siglo XIX y principios del XX”. *Boletín de arte*, 2005-2006, n. 26-27, pp. 37-72.
- GONZÁLEZ SUÁREZ, Clemente. *El ferrocarril de El Chorro y Los Gaitanes*. Málaga: Ediciones el Genal, 2016.
- HERRANZ LOCÁN, Alfonso. *La dotación de infraestructuras en España (1844-1935)*. Madrid: Estudios de Historia económica, 2004.
- GUEROLA, Antonio. *Memoria de mi administración en la provincia de Málaga como gobernador de ella*. Sevilla: Fundación sevillana de electricidad, ediciones Guadalquivir, 1995.
- WAIS SAN MARTÍN, Francisco. *Historia de los ferrocarriles españoles*. Madrid: Editorial Nacional, 1974.

## 7. ARCHIVOS

- AMM, Caja 2594, expediente 45, planos.
- AMM, Caja 2594, 283/12.
- AMM, Memoria leída en la junta general de accionistas, 28 abril 1865, AMM BM 26/145.
- AMM, Estatutos de la compañía del ferrocarril de Málaga a Córdoba, Archivo municipal de Málaga, BM 29/134.
- AMM, Actas capitulares Volumen p. 243.
- APM, Legajo 4324, Folio 701.
- PGOU, Málaga, Paseo de Reding 20.
- Sociedad Económica de Amigos del País de Málaga, Acta 19 de julio 1863.

**Valentín Ayala Alarcón** es licenciado en Historia por la Universidad de Málaga. Es especialista en historia de las infraestructuras en red, con especial atención a la historia del ferrocarril. Sus investigaciones sobre este último se han centrado preferentemente en España y Málaga, desde las perspectivas empresarial, patrimonial, ingenieril y educativas.



## LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES: APLICACIÓN EN LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO

---

MARÍA VÁZQUEZ-FARIÑAS  
*Universidad de Málaga*

MARTA LUQUE-ARANDA  
*Universidad de Málaga*

VÍCTOR MANUEL HEREDIA-FLORES  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la realización de un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) es un requisito obligatorio para la obtención de un título de grado en cualquier universidad española. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio que fue introducida en la universidad española por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, al señalar que las enseñanzas de grado concluirían con la elaboración y defensa de un TFG. Como es sabido por todos, esta norma fue posteriormente modificada en varias ocasiones hasta que quedó derogada con la publicación del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Esta norma señala en su artículo 14.6 que: “el trabajo de fin de Grado, de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado. [...] Deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, siguiendo los criterios que cada universidad o centro establezca. Asimismo, los trabajos de fin de Grado deberán

ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad”.

Por tanto, dada la obligatoriedad de los TFG y la relevancia en los planes de estudios, nuestro objetivo principal es analizar la situación actual de la asignatura TFG al objeto de desarrollar una propuesta de mejora. Concretamente, el estudio se centra en los TFG del Área de Historia e Instituciones Económicas que se realizan en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga (en adelante, UMA), por ser nuestro centro de trabajo. Para ello, este capítulo se estructura en cuatro apartados. Tras esta introducción, en el segundo epígrafe se analiza brevemente la situación actual de la asignatura TFG en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga, y, más concretamente, desde la perspectiva del Área de Historia e Instituciones Económicas. A continuación, en el tercer apartado se recogen algunas actividades diseñadas para que, desde el primer curso de las titulaciones, el estudiantado desarrolle las competencias necesarias para realizar con éxito el TFG en temas de Historia o Historia Económica. Para terminar, se presentan algunas consideraciones finales a modo de conclusiones.

## 2. LA ASIGNATURA TFG EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, las diferentes ramas de conocimiento de la UMA incorporaron los TFG a sus estudios de grado. Para ello, siguieron un modelo inspirado en los proyectos de fin de carrera que venían realizándose tradicionalmente en las ramas de ingenierías y arquitectura, así como en las tesinas de las antiguas licenciaturas. Sin embargo, la diversidad de los títulos de grado ofertados por la UMA motivó la elaboración de un reglamento específico adaptado a las necesidades de cada facultad, para precisar las formas más adecuadas de evaluar las competencias en los títulos asociados a cada una de ellas.

Por ello, actualmente, la asignatura TFG en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UMA se rige por dos reglamentos. En

primer lugar, el Reglamento TFG de la Universidad de Málaga (aprobado en Consejo de Gobierno de 25 de julio de 2017) y, en segundo lugar, el Reglamento TFG de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (aprobado el 26 de julio de 2017 por la Junta de Centro, y con leves modificaciones introducidas posteriormente el 12 de abril y el 10 de octubre de 2018). Mientras que la primera normativa es común para todas las asignaturas de TFG impartidas en los diferentes grados de la UMA y recoge las características generales de estos trabajos y el papel de los diferentes centros en la organización, la segunda concreta los aspectos que ha de seguir la realización de estos trabajos en la mencionada facultad. De forma específica, este último reglamento precisa la naturaleza del TFG (características generales, contenidos y requisitos para la matrícula y defensa), la organización docente (coordinación de la asignatura, gestión en los centros, modalidades, oferta de temas, tutores académicos y colaboradores externos, actividades formativas, memoria del TFG, idiomas utilizados en la elaboración y defensa, evaluación y calificación), y los aspectos administrativos (publicación de información para el estudiantado, defensa, registro, custodia y difusión de las memorias de TFG, aplicación de los derechos de propiedad intelectual y explotación industrial, y organización y fomento de premios a los TFG).

Según la normativa señalada, el proceso de desarrollo de la asignatura TFG consta de tres grandes fases<sup>129</sup>:

#### 1. Asignación de tema:

- Elegir tutor/a o elegir un tema ofertado por los departamentos. La asignación se hará por el coordinador de TFG a través del campus virtual, en función de la nota media del expediente académico del estudiante hasta el momento en que se formaliza la matrícula, y dando prioridad a los acuerdos mutuos entre tutores y estudiantes.
- - Existen dos modalidades: individual o grupal. La modalidad individual se refiere a un TFG sobre un tema específico

---

<sup>129</sup> Reglamento TFG de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga.

realizado y defendido por un único estudiante, mientras que la modalidad grupal se refiere a TFG que versan sobre una misma temática y realizados por un grupo de estudiantes (que no podrá ser superior a tres y que podrán pertenecer a la misma o diferentes titulaciones). En esta última modalidad, el trabajo se defenderá de forma colectiva, con la participación activa de todos los miembros del grupo.

## 2. Elaboración del TFG:

- Memoria del TFG (podrá redactarse en español o en inglés). Tendrá un mínimo de 30 páginas (en el caso de un TFG grupal, este límite se incrementará proporcionalmente al número de integrantes) y seguirá preferentemente el modelo siguiente: introducción, desarrollo o método, resultados (si la naturaleza del trabajo así lo requiere) y conclusiones.
- Normas de estilo. La memoria deberá redactarse siguiendo las normas de estilo establecidas por el centro y publicadas en la web de la Facultad, usando para ello la plantilla disponible en el campus virtual de la asignatura.

## 3. Defensa:

- La defensa del TFG se realizará ante el tutor y las convocatorias se establecerán siguiendo el calendario académico oficial de la UMA del correspondiente curso.
- Tribunal: con carácter voluntario y previa autorización del tutor, el estudiante podrá solicitar la defensa ante un tribunal, siempre que el TFG tenga una calificación de 9 o superior. La defensa se hará de forma presencial y en un acto público.

Por último, tras completar el proceso de evaluación del TFG, la Secretaría del centro custodiará una copia de la memoria en soporte electrónico hasta el fin del periodo de reclamaciones o recursos previstos en la normativa. Además, cada centro confeccionará una base de datos con la información relativa a los TFG finalizados.

Por otra parte, al objeto de dar a conocer más características de la asignatura TFG, cabe señalar la existencia del Programa Impulso TFE – Empresas – Instituciones, desarrollado por el Vicerrectorado de Empresa, Territorio y Transformación Digital y el CEI Andalucía TECH, que trata de incentivar la realización de Trabajos Fin de Estudios (TFE) en empresas y entidades. Actualmente son doce las escuelas y facultades de la UMA que participan en este programa, entre las que se encuentra la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. El objetivo principal de este programa es dinamizar a diferentes empresas o instituciones para que propongan ideas que puedan ser desarrolladas por el estudiantado de los últimos cursos de grados y másteres de la UMA. Es una iniciativa que beneficia a ambas partes, pues el alumnado cuenta así con la oportunidad de tener un primer contacto con el mundo empresarial, desarrollando nuevas habilidades y competencias, al tiempo que desarrolla un trabajo específicamente demandado por la empresa en cuestión<sup>130</sup>.

Asimismo, es especialmente significativa la convocatoria anual de premios de diversa naturaleza, al objeto de incrementar la motivación del estudiantado y promover la realización de TFG de calidad. Para el actual curso académico 2023/2024, hay convocados cuatro premios:

- Premio mejor TFG para el estudiantado de la Facultad.
- Premio mejor TFG sobre Empresa Familiar. Este premio es concedido por la “Cátedra Santander de Empresa Familiar de la Universidad de Málaga” y reconoce el trabajo con un premio dotado con 600 euros y un diploma acreditativo.
- Premio mejor TFG sobre Recursos Humanos. Este galardón lo otorga el “Máster en Dirección y Gestión Estratégica de Recursos Humanos” y el trabajo seleccionado recibirá una *tablet* y un diploma acreditativo.
- Premio mejor TFG sobre Responsabilidad Social Corporativa. Lo concede la “Cátedra Santander de Responsabilidad Social

---

<sup>130</sup> Impulso TFE. Universidad de Málaga. En <<https://www.impulsotfe.uma.es>> (Fecha de consulta: 01-12-2023).

Corporativa de la Universidad de Málaga” y consiste en un premio dotado de 600 euros y un diploma acreditativo.

Por otra parte, es preciso señalar que el Área de Historia e Instituciones Económicas tiene TFG asignados actualmente en seis grados o dobles grados en la facultad:

1. Grado en Economía.
2. Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE).
3. Grado en Finanzas y Contabilidad (FICO).
4. Grado en Economía.
5. Doble Grado en Economía y en ADE.
6. Doble Grado en FICO y en ADE.

Esto hace que, por término medio, en el área se tutoricen alrededor de 25 TFG por curso académico, aunque el número depende de la cantidad de estudiantes matriculados cada año. Todos los trabajos versan sobre una temática relacionada con la Historia o la Historia Económica y, en muchas ocasiones, resultan bastante complicados de desarrollar por parte del estudiantado. Y es que, en los últimos años, venimos detectando diversas deficiencias y carencias entre el alumnado que cursa la asignatura TFG y desarrolla trabajos relacionados con la investigación histórica, entre las que cabe señalar:

- Escaso interés e implicación.
- Carencia en los hábitos lectores y en las habilidades lingüísticas.
- Desconocimiento de herramientas, bases de datos, gestores bibliográficos..., para la búsqueda de fuentes de información.
- Falta de aprendizaje de uso de instrumentos y herramientas profesionales.

- Desconocimiento de las normas de estilo y referencias bibliográficas.
- Deficiente uso de la terminología y el lenguaje académicos.
- Problemas para redactar un trabajo académico de calidad.
- Gran desconocimiento de la investigación histórica y cómo desarrollarla.

Por ello, hemos diseñado diversas actividades para que, desde el primer curso de las titulaciones, el estudiantado desarrolle las competencias necesarias para realizar con éxito el TFG en temas de Historia o Historia Económica.

### 3. LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN LOS TFG: SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE MEJORA

Actualmente, la formación específica en técnicas de investigación que prepara al alumnado para desarrollar con éxito su TFG es insuficiente, y más si nos referimos a temas de investigación histórica. Además de una formación de carácter genérico acerca de la estructura que debe tener un trabajo de estas características y del manejo de referencias informativas y bibliográficas, comunes a cualquier disciplina que se aborde en la realización de TFG, parece necesario ofrecer una aproximación más específica dirigida a plantear investigaciones basadas en la utilización de fuentes históricas, en nuestro caso aplicadas al campo específico de la Historia Económica.

El estudiantado que pretenda iniciarse “en la investigación sobre algún aspecto de la economía de hoy en día debe partir de la base de que no se pueden entender los procesos económicos de cualquier época –tampoco de la presente– sin un sentido histórico, sin una adecuada contextualización en el tiempo histórico”<sup>131</sup>. El manejo de fuentes, en sus muy variadas posibilidades (documentos contables, legales, fiscales, estadísticas, etc.) es imprescindible para la realización de investigaciones históricas.

---

<sup>131</sup> Gil Lázaro (2012), pp. 35-48.

Y, siguiendo al historiador italiano Carlo Cipolla, es la familiaridad con las fuentes la que permite ser “flexible en sus conclusiones, cauto en sus explicaciones”<sup>132</sup>.

El uso de fuentes de información requiere una actitud crítica y una aproximación a las fuentes históricas plantea cuestiones como su naturaleza, su producción, su conservación y su accesibilidad (facilidad de lectura, posibilidad de consulta...). Estos problemas se suelen afrontar a la hora de abordar trabajos de máster o de doctorado, pero pueden ser tratados de una forma precursora en la docencia de grados y, especialmente, en la preparación y elaboración de trabajos de fin de carrera<sup>133</sup>.

Asumiendo que el alumnado de los diferentes grados ofertados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales no se plantea en su absoluta mayoría abordar temas de carácter histórico a la hora de realizar sus trabajos finales, pero que una parte sí lo hace y es tutorizado por el profesorado del Área de Historia e Instituciones Económicas, nuestra propuesta se dirige a ofrecer una formación específica al alumnado de TFG con interés en realizar trabajos de investigación histórica. Como afirma Belén Moreno, “el interés o la curiosidad de los alumnos de historia económica por conocer cómo se construye nuestra disciplina es escasa, por no decir verdaderamente excepcional”<sup>134</sup>. El trabajo con las fuentes es una herramienta imprescindible para acercar a ese alumnado interesado los métodos utilizados para construir la historia económica.

El avance de la digitalización está facilitando el acceso a las fuentes a través de plataformas de servicios informáticos ofrecidas por instituciones públicas y privadas. Si bien estos recursos hacen más cómoda la investigación y permiten ahorrar tiempo y desplazamientos, no hay que olvidar que todavía es mayor el volumen de fondos no digitalizados o no accesibles, por lo que las líneas de trabajo quedan condicionadas por esta circunstancia<sup>135</sup>. Además, pensamos que un contacto directo con las fuentes posee un mayor poder motivador para el alumnado,

---

<sup>132</sup> Citado por Gil Lázaro (2012), p. 46.

<sup>133</sup> Urrego Mesa y Fuentes (2016), pp. 293-326.

<sup>134</sup> Moreno Claverías (2010).

<sup>135</sup> Pérez de Perceval y López Morell (2015), pp. 43-56.

independientemente de que una posterior investigación se haga a partir de información disponible en red.

A la hora de plantear el carácter y el contenido de esta formación, consideramos que la mejor opción es agrupar al alumnado para, de forma coordinada, ofrecerle dos tipos de tareas. En primer lugar, la celebración de un seminario dedicado a exponer metodologías de investigación y la consulta de fuentes documentales y hemerográficas a través de Internet. En el seminario se reuniría al alumnado interesado en una única sesión, en la que se facilitarían unas pautas metodológicas para afrontar la realización de un TFG que implique una investigación histórica, así como una aproximación a una selección de fuentes documentales accesibles a través de la red: PARES, Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, Europeana, etc. Por supuesto, se partiría desde la definición del concepto de fuente histórica y sus diferentes tipologías y se expondrían las fases del trabajo de documentación: recopilación, análisis crítico e interpretación<sup>136</sup>.

En segundo lugar, en otra fecha, realizar una visita a centros archivísticos en los que el alumnado pueda conocer de primera mano las fuentes documentales útiles para la investigación, con especial atención a aquellas de interés para la Historia Económica. Entre los archivos locales (en nuestro caso ubicados en la ciudad de Málaga) que pueden visitarse cabe señalar el Archivo Histórico Provincial (con series de protocolos notariales, Hacienda, etc.), el Archivo Municipal, el Archivo Histórico Diocesano (imprescindible para estudios demográficos), el Archivo de la Cámara de Comercio y el Archivo del Museo de Artes Populares de la Fundación Unicaja.

En los archivos municipales es posible consultar documentación de contenido económico, relacionada con las actividades comerciales e industriales (licencias de apertura, contribuciones), con la propiedad inmobiliaria urbana y rural, el abastecimiento de productos de primera

---

<sup>136</sup> Urrego Mesa y Fuentes (2016), pp. 297-299.

necesidad o la demografía (padrones, quintas), además de las propias cuentas y presupuestos de las administraciones locales<sup>137</sup>.

Hay que destacar la dificultad de acceder a archivos empresariales, que serían especialmente adecuados para exponer las características de la documentación relacionada con los aspectos económicos de la historia, pero que, en general, han desaparecido o se encuentran fuera del alcance de los investigadores, sobre todo cuando se trata de empresas privadas y de mediano y pequeño tamaño<sup>138</sup>. En estos archivos se puede encontrar documentación acerca de la gestión, el mundo del trabajo, las actividades productivas, financieras y comerciales, etc. En el entorno próximo de la Facultad se conservan varios archivos empresariales en los fondos del Archivo Histórico Provincial de Málaga. Con diferentes volúmenes informativos, están disponibles los de empresas dedicadas a diversos sectores durante los siglos XIX y XX: Casa de Comercio Alarcón Luján e Hijos (1861-1907), Compañía de Ferrocarriles Suburbanos de Málaga (1910-1976), Sociedad de Casas Baratas (1911-1971), Seguros Sun Fire Office (1879-1923), Fundición Cayetano Ramírez (1940-1993), Amónico Español (1950-2003), Intelhorce (1960-1995), CITESA (1961-1983), Fábrica de Tabacos (1976-2002) y alguna más. En la mayoría de los casos se trata de archivos conservados de forma parcial y gracias a iniciativas personales, que han intervenido en el momento oportuno antes de su destrucción<sup>139</sup>.

Por otra parte, los archivos notariales ofrecen grandes posibilidades para la investigación. La documentación seriada producida por la Fe Pública nos habla de las diversas actividades que quedaban reflejadas ante notario<sup>140</sup>: contratos de muy variada índole (compraventa, arriendo, préstamo, de aprendizaje y trabajo...), escrituras de constitución y

---

<sup>137</sup> Lluch Baixauli (2006), pp. 24-31.

<sup>138</sup> Fernández Roca (2010).

<sup>139</sup> Cuadro de clasificación del Archivo Histórico Provincial de Málaga (enero 2022). En <[https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web\\_es/contenido?id=3b7ab1f2-55cd-11e3-9865-000ae4865a5f&idArchivo=cfa8cd88-58a4-11dd-b44b-31450f5b9dd5&idContArch=3b7ab1f2-55cd-11e3-9865-000ae4865a5f&idTipo=02cd09d5-57e2-11dd-ba1f-31450f5b9dd5](https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web_es/contenido?id=3b7ab1f2-55cd-11e3-9865-000ae4865a5f&idArchivo=cfa8cd88-58a4-11dd-b44b-31450f5b9dd5&idContArch=3b7ab1f2-55cd-11e3-9865-000ae4865a5f&idTipo=02cd09d5-57e2-11dd-ba1f-31450f5b9dd5)> (Fecha de consulta: 08-XII-2023).

<sup>140</sup> Parejo Barranco (1984), pp. 337-354; Moreno Claverías (2010).

disolución de empresas, seguros, capitulaciones matrimoniales, testamentos, inventarios post mortem, cartas de apoderamiento, etc.

Para nuestra actividad, hemos pensado en una alternativa más modesta, pero con algunas ventajas sobre las anteriores: el archivo del IES Vicente Espinel (Gaona) de Málaga. Es un archivo pequeño, formado por unas mil unidades archivísticas, que, además, está situado a pocos minutos andando de la sede de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y ofrece un amplio horario de apertura, de lunes a viernes tanto por la mañana como por la tarde. A estas ventajas hay que añadir que, al menos de momento, existen amplias facilidades para concertar visitas.

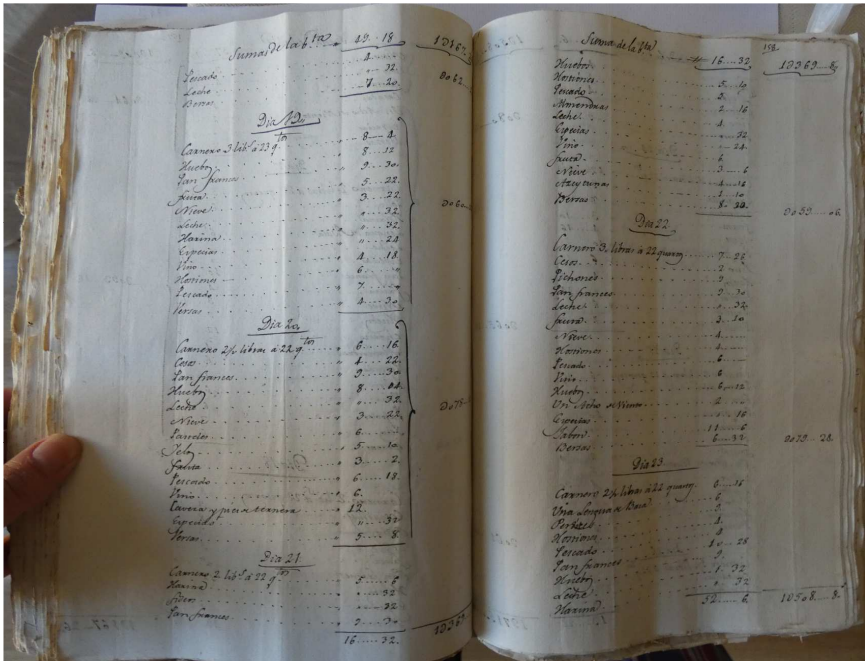
Este archivo reúne fondos documentales variados procedentes de varias instituciones religiosas y educativas. En concreto, agrupa documentación del Caudal de San Felipe Neri, del Colegio Náutico de San Telmo y del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, que abarca un amplio periodo comprendido entre los siglos XVI y XX. Aunque predomina la documentación de carácter académico (matrículas, exámenes) y de personal, conserva varias series de contenido económico, como los libros de contaduría, de recaudación y de cuentas del Real Colegio de San Telmo, con una cronología que se extiende entre 1787 y 1847; las escrituras notariales relacionadas con propiedades y censos del Caudal de San Felipe Neri (que arrancan en el siglo XVI y llegan hasta finales del siglo XIX); y las cuentas generales del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, que en diferentes formatos se extienden entre 1846 y los primeros años del siglo XX<sup>141</sup>.

Algunas de estas fuentes permiten la reconstrucción de series de precios a partir de documentación primaria, especialmente los libros de cuentas de San Telmo (Fig. 1), y otros documentos facilitan un acercamiento a diversos hechos y actividades de carácter económico.

---

<sup>141</sup> Fernández Paradas y Heredia Flores (1996).

Fig. 1. Libro de cuentas del Colegio de San Telmo, año 1793. Archivo IES Vicente Espinel (Málaga). Fuente: autores.



#### 4. CONCLUSIONES

La propuesta contenida en este trabajo parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar o promover la investigación histórica en los TFG? La falta de interés por un alumnado cuya trayectoria no está dirigida a preparar trabajos de contenido histórico es un serio obstáculo para ello. Hemos expuesto el desarrollo de actividades que pretenden incrementar la motivación del alumnado y despertar su interés por estos temas, a partir del diseño de una estrategia sencilla basada en la idea de que es necesario dar a conocer la naturaleza de las fuentes para promover su uso, y qué mejor manera de hacerlo que mediante la visita a un archivo o centro de documentación para mostrar de primera mano las fuentes.

Esta actividad se inscribe en una más amplia labor de orientación y tutorización para la realización de TFG en el ámbito de Historia Económica que se puede iniciar desde cursos anteriores en los que se

imparten asignaturas de esta materia. Con la misma, se pretende fundamentalmente:

- Favorecer el desarrollo de competencias necesarias para realizar con éxito el TFG en temas de Historia o Historia Económica.
- Promover la realización de TFG a partir de fuentes primarias.
- Aprovechar la asignatura de TFG para iniciar al alumnado en la investigación.
- Destacar la importancia de las fuentes y la investigación a la hora de construir los contenidos de la Historia, especialmente la Económica.

En definitiva, es preciso desarrollar iniciativas de este tipo para incrementar el interés del estudiantado en la realización de TFG basados en la investigación histórica. Para ello, es importante trabajar con el alumnado desde el primer curso de los grados, lo que facilitará enormemente el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar las técnicas de investigación históricas entre el estudiantado y poder así realizar con éxito su TFG en estos temas.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 6. REFERENCIAS

- FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes y HEREDIA FLORES, Víctor M. “El Archivo del Instituto ‘Vicente Espinel’ de Málaga”. *Anuario de Investigaciones de Hespérides*, 1996, nº. 4, pp. 327-338.
- FERNÁNDEZ ROCA, Francisco Javier. “Los archivos de empresa para el estudio de la historia económica”. *Arch-e. Revista Andaluza de Archivos*, 2010, nº. 2. En: [https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web\\_es/detalleArticulo?id=310107fc-ff6e-11de-8f67-000ae4865a5f&idArchivo=c0d27alb-9ca9-11e0-806b-000ae4865a5f](https://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos/web_es/detalleArticulo?id=310107fc-ff6e-11de-8f67-000ae4865a5f&idArchivo=c0d27alb-9ca9-11e0-806b-000ae4865a5f) (Fecha de consulta: 14-11-2023).
- GIL LÁZARO, Alicia. “La Historia Económica. Conceptos, metodología y fuentes”. En: GARCÍA CEDEÑO, F. et al. (eds.), *La escritura académica en Ciencias Humanas y Sociales: una introducción a la investigación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2012, pp. 35-48.
- LLUCH BAIXAULI, Luis. “Fuentes para el estudio de la historia local: análisis del valor informativo de alguna de las series documentales conservadas en el Archivo Municipal de San Javier”. *Tejuelo: Revista de ANABAD Murcia*, 2006, nº. 4-5, pp. 24-31.
- MORENO CLAVERÍAS, Belén. “¿Cómo se construye la Historia Económica? El uso de los documentos notariales para las prácticas de Historia Económica en el marco del EEES”. En: *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (Celebrado en Toledo, 24 y 25 de junio de 2010). En: <https://www.aeae.es/ix-encuentro-de-didactica-de-la-historia-economica/dirección> (Fecha de consulta: 27-11-2023).
- PAREJO BARRANCO, José Antonio. “Protocolos notariales e historia industrial. Algunas posibilidades metodológicas”. *Baetica*, 1984, nº. 7, pp. 337-354.
- PÉREZ DE PERCEVAL, Miguel Á. y LÓPEZ-MORELL, Miguel Á. “Digitalización y organización del trabajo con las fuentes de la Historia Económica: la necesidad de reorientar el trabajo de los investigadores de acuerdo a las nuevas posibilidades tecnológicas”. En: TORTELLA CASARES, T. et al. (coords.), *El acceso a los archivos de empresa*. Bilbao: BBVA Archivo Histórico, 2015, pp. 43-56.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
- Reglamento TFG de la Universidad de Málaga, aprobado el 25 de julio de 2017.

Reglamento TFG de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga, aprobado el 26 de julio de 2017 por la Junta de Centro, y con leves modificaciones introducidas el 12 de abril y el 10 de octubre de 2018.

URREGO MESA, Alexander y FUENTES, María José. “Introducción a las fuentes de la Historia Económica. El Fondo Documental de la Casa América-Barcelona”. En: BRINGAS GUTIÉRREZ, M. Ángel et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*. Santander: Universidad de Cantabria, 2016, pp. 293-326.

**María Vázquez-Fariñas** es Profesora del Área de Historia e Instituciones Económicas (Departamento de Teoría e Historia Económica) de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Cádiz. Investigadora del Grupo de Investigación de Estudios Históricos sobre la Empresa (GEHESE-UJA). Ha realizado estancias de investigación en centros españoles y extranjeros de reconocido prestigio, como la Escuela de Estudios Hispanoamericanos (CSIC, Sevilla) y la Universidad Michel de Montaigne Bordeaux 3 (Burdeos, Francia). Sus líneas generales de investigación se centran en la historia económica y empresarial del Cádiz decimonónico (Andalucía, España), y en el desarrollo de los servicios públicos y las empresas en red en la España contemporánea. Es autora de numerosos trabajos sobre estos temas publicados en revistas y editoriales nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Además, ha participado en diversos proyectos de investigación e innovación docente y forma parte del Consejo Editorial de la revista *Agua y Territorio / Water And Landscape (AYT/WAL)* desde 2018 hasta la actualidad.

**Marta Luque-Aranda** es Profesora del Área de Historia e Instituciones Económicas (Departamento de Teoría e Historia Económica) de la Universidad de Málaga (España). Doctora por la Universidad de Málaga y Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la misma Universidad. Actualmente es integrante del proyecto de investigación estatal *El turismo en España en el primer tercio del siglo XX. Características y evolución de una actividad económica y una práctica social en perspectiva comparada* (PIB2021-122476NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER, y del Grupo de Investigación PAIDI de la Junta de Andalucía SEJ-364 *Economía e Historia*. Su principal línea de investigación es la Historia Económica del Turismo, la cual compagina con otras como el Mercado Laboral desde una perspectiva de género. Es autora de numerosos trabajos sobre estos temas publicados en revistas y editoriales nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Además, ha participado en diversos proyectos de investigación e innovación docente.

***Víctor M. Heredia-Flores*** es Profesor del Área de Historia e Instituciones Económicas (Departamento de Teoría e Historia Económica) de la Universidad de Málaga (España). Doctor por la Universidad de Málaga y Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Contemporánea) por la misma Universidad. Ha llevado a cabo una amplia labor investigadora en campos como la historia de la enseñanza en Andalucía, la reconstrucción de series estadísticas históricas regionales, la historia industrial y de los servicios públicos y las primeras infraestructuras turísticas de la provincia de Málaga, con varias publicaciones en revistas y obras colectivas sobre estos temas. Es miembro del Comité Científico de la colección *Studia Malacitana* de UMA Editorial y ha participado en diversos proyectos de innovación docente.

UNA ACTIVIDAD PARA EL DESARROLLO  
DE LAS COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN  
HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL ALUMNADO  
DEL GRADO EN HISTORIA

---

JUAN JESÚS BRAVO CARO  
*Universidad de Málaga*

JOSÉ ESCALANTE JIMÉNEZ  
*Archivo Histórico Municipal de Antequera*

MERCEDES FERNÁNDEZ PARADAS  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta y analiza una actividad diseñada para el alumnado del Grado en Historia, con la finalidad de que avance en el desarrollo de sus competencias para realizar trabajos de investigación histórica, sobre todo los Trabajos de Fin de Grado. Forma parte de uno de los objetivos principales del Grupo Permanente de Investigación Educativa de la Universidad de Málaga, GpIE22-068, “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación”. La asignatura en la que tuvo lugar la experiencia, en dicha titulación de la Universidad de Málaga fue “Historia Contemporánea Universal II”, obligatoria de 3er curso, de 6 créditos, de segundo cuatrimestre del curso 2022-23 y con el estudiantado del grupo A. Este colectivo trabajó con materiales The British Library, una de las bibliotecas más importantes a nivel mundial.

La normativa por la que se regula la asignatura “Trabajo de Fin de Grado” del Grado en Historia de la Universidad de Málaga, de 4º curso, obligatoria, de 6 créditos e impartida en el segundo cuatrimestre, es el

“Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Málaga” –aprobado el 25 de julio de 2017–, junto a las “Normas para la realización y evaluación de los Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga” –cuya última modificación data del 20 de febrero de 2019<sup>142</sup>.

La realización de trabajos de investigación histórica y, en especial, de Trabajos de Fin de Grado, por su carácter obligatorio, supone un reto para los estudiantes del Grado en Historia, inmersos, en buena medida durante su proceso de aprendizaje, en una formación todavía primordialmente teórica. El abordaje de dicha materia conlleva un planteamiento muy diferente dada su complejidad, principalmente por dos razones. La primera, exige que el discente trabaje de manera autónoma bajo la tutela de un docente. En relación con este último, cabe destacar la participación de un alto número de profesoras y profesores en la asignatura. Estos, según las mencionadas normas, deben actuar “como dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje”. Asimismo, establecen que los tutores serán docentes de las áreas de conocimiento a las que corresponde la temática de investigación acordada entre el tutor-a y el estudiante<sup>143</sup>. La segunda, que, casi siempre, el tema de investigación es diferente para cada alumna y alumna<sup>144</sup>. Y es que, si bien, dichas normas contemplan dos modalidades de TFG, el grupal y el individual, la mayoría del alumnado suele preferir esta última opción.

---

<sup>142</sup> En: < <https://www.uma.es/servicio-ordenacion-academica/info/113134/reglamentos-tfg/>> (Fecha de consulta: 01-12-2023).

<sup>143</sup> En relación con el objeto de esta investigación, las mencionadas normas dicen que, además, el tutor académico debe: “a) Establecer las especificaciones y objetivos concretos de los TFG que tutorice. b) Orientar al estudiante en su desarrollo y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, en el bien entendido de que la responsabilidad final del trabajo corresponde únicamente al alumno”. En: < <https://www.uma.es/servicio-ordenacion-academica/info/113134/reglamentos-tfg/>> (Fecha de consulta: 02-12-2023).

<sup>144</sup> Blanco López y Blanca Mena (2014), pp. 203-211), Expósito Díaz et al. (2015), pp. 323-344; Reyes García y Díaz-Megolla (2017), pp. 1285-1302.

## 2. LA ACTIVIDAD

La actividad se ha fundamentado en The British Library, creada en 1753, dependiente del Gobierno del Reino Unido, es la mayor biblioteca del mundo, se estima que alberga entre 170 millones y 200 millones de materiales, en más de 400 lenguas. Es una de las más visitadas a nivel mundial, en 2021 tuvo unos 400.00 visitantes. Tiene dos sedes, en Londres y Yorkshire, respectivamente. El motivo principal de este elevadísimo número de usuarios es el inmenso volumen de materiales que custodia y que, a diferencia, de lo que suele ser habitual en otras bibliotecas nacionales, desde su fundación adquiere materiales publicados en otros países, con un enfoque de biblioteca predominantemente mundial. También cabe reseñar que desde mediados del siglo XIX y hasta hoy en día, se mantiene la filosofía de esa institución, caracterizada por facilitar la investigación y su acceso a los usuarios, desde que fue dirigida por Anthony Panizzi<sup>145</sup>. Esto es relevante para los estudiantes de historia que cursan sus estudios en España, por supuesto, también para sus historiadores, ya que, desafortunadamente, la Biblioteca Nacional de España no comparte ese espíritu. De ahí, que The British Library sea un recurso muy útil para el análisis de la Historia Contemporánea Universal, por tanto, también para la asignatura “Historia Contemporánea Universal II” que comprende desde 1870 hasta 1945, en un periodo, especialmente, hasta la I Guerra Mundial en el que nos interesa promover que el estudiantado piense la historia desde una perspectiva transnacional, lo cual fue habitual entre 1870 y 1913, sobre todo en la Europa Occidental, pues en esos años hubo una movilidad del conocimiento y del capital humano sin precedentes en la historia que se truncó debido a la I Guerra Mundial, la Gran Depresión de los años 1930 y la II Guerra Mundial en un contexto de exacerbación del nacionalismo económico y político. Para un enfoque nacional de la historia ya disponen de otras asignaturas en la titulación, por ejemplo, “Historia Contemporánea de España”.

Al elaborar la actividad, previamente consideramos las competencias contempladas en la guía docente de la asignatura “Trabajo de Fin de Grado” del Grado en Historia de la Universidad de Málaga. Entre las

---

<sup>145</sup> Francis (1971); Day (1988); Harris (1998); Howard (2008).

competencias generales, cabe mencionar la “CG28. Capacidad para realizar un estudio monográfico que desarrolle algunos de los aspectos de las enseñanzas de Grado, con las garantías mínimas para la elaboración de un trabajo de investigación histórica”. En lo concerniente a las competencias específicas, aquí nos interesan las siguientes. “CE44. Capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórico o técnico-metodológica específica”. “CE45. Capacidad de dominio de las metodologías de análisis adquiridas dentro de una problemática histórica o técnico-metodológica específica”. “CE46. Capacidad de síntesis desde los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica técnico-metodológica específica”. Y, “CE47. Capacidad de elaborar conclusiones desde los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una problemática histórica o técnico-metodológica específica”<sup>146</sup>.

Con el propósito de mejorar dichas competencias, en el curso 2022-23 propusimos a los discentes de “Historia Contemporánea Universal II” una actividad que les permitiese reflexionar sobre cómo afrontar en 4º curso el Trabajo de Fin de Grado de manera práctica. Previamente a informarles acerca del contenido de la actividad, se les dio a conocer The British Library, incidimos en sus peculiaridades ya mencionadas para que fuesen conscientes de los motivos por lo que había sido elegido ese centro para que realizasen sus propuestas de TFG. Para ello, además, se visualizaron en clase 2 vídeos realizados por dicho centro con un afán divulgativo<sup>147</sup>. Asimismo, se les recomendó la lectura de algunas obras de referencia, planteadas como guías útiles para que la realización del

---

<sup>146</sup> En: <[https://sara.uma.es/pls/apex/f?p=101:3:3836897580037612::NO::P3\\_ID:157055-5262-404](https://sara.uma.es/pls/apex/f?p=101:3:3836897580037612::NO::P3_ID:157055-5262-404)> (Fecha de consulta: 01-12-2023).

<sup>147</sup> En: <[https://www.youtube.com/watch?v=cvivujAbCVQ&youtu.be/search.yahoo.com/yhs/search?fr=yhs-fc-3992&ei=UTF-8&hsimp=yhs-3992&hspart=fc&param1=7&param2=eJwVjcEOgjAQRH9lj5qYdpeCWHv1C7wSDgQKacTWgArx650edvPmzWGMDSuud%2BE2dSmbk5tRLY-FCzBXKKQwCH321oLCC1hbJWWIRAR3gZ18gvYr8NOBnukX5rnTIWl6bCEOaVspvklYs-SOlc%2Bloz2%2F5XoWt4iNNvn8kjXGMstAYFj%2BmXYug%2FQM7eTB3&p=the+british+library&type=fc\\_AC24F280293\\_s69\\_g\\_e\\_d100123\\_n9201\\_c999#action=view&id=16&vid=63b006d057480b0f82701cea598fbf35](https://www.youtube.com/watch?v=cvivujAbCVQ&youtu.be/search.yahoo.com/yhs/search?fr=yhs-fc-3992&ei=UTF-8&hsimp=yhs-3992&hspart=fc&param1=7&param2=eJwVjcEOgjAQRH9lj5qYdpeCWHv1C7wSDgQKacTWgArx650edvPmzWGMDSuud%2BE2dSmbk5tRLY-FCzBXKKQwCH321oLCC1hbJWWIRAR3gZ18gvYr8NOBnukX5rnTIWl6bCEOaVspvklYs-SOlc%2Bloz2%2F5XoWt4iNNvn8kjXGMstAYFj%2BmXYug%2FQM7eTB3&p=the+british+library&type=fc_AC24F280293_s69_g_e_d100123_n9201_c999#action=view&id=16&vid=63b006d057480b0f82701cea598fbf35)> (Fecha de consulta: 3-9-2023).

Trabajo de Fin de Grado<sup>148</sup>. La tarea que se les planteó fue que hiciesen el trabajo previo para tener certeza de que era posible un TFG sobre una temática concreta que fuese de su agrado.

El objetivo de la actividad era contribuir al cumplimiento de los objetivos principales del mencionado Grupo Permanente de Investigación Educativa de la Universidad de Málaga, GpIE22-068. Tales como, la implantación de metodologías fundamentadas en el aprendizaje activo y el compromiso del alumnado, como el aprendizaje basado en proyectos y problemas. En la actividad les planteamos abordar un problema, ¿cómo procedo para saber si un tema de TFG es viable? Para ello, les propusimos hacer un proyecto, es decir, una propuesta de futuro TFG. Otra de las finalidades del Grupo es la colaboración con profesionales e instituciones con el fin de facilitar experiencias que simulen situaciones profesionales o tareas auténticas del mundo real. De ahí, la participación en el diseño de la actividad de uno de los autores de este texto, José Escalante Jiménez, Director del Archivo Histórico Municipal de Antequera, institución que contiene una rica biblioteca, fue la persona que pensó en The British Library como un centro de referencia a nivel mundial que el estudiantado del Grado en Historia debería conocer. Otro de los propósitos del Grupo consiste en favorecer la igualdad de género, inclusión, equidad, diversidad y justicia social -más adelante, al analizar las temáticas elegidas comprobaremos que parte de ellas contemplan estos asuntos, así como el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias vinculadas con las salidas profesionales. El promover el pensamiento crítico y la inserción laboral, como verán, han estado muy presentes en el diseño de la actividad, ya que el análisis se ha convertido en el centro de la misma, y, dado que, les serviría a los estudiantes para realizar en el futuro el Trabajo de Fin de Máster, la Tesis Doctoral, así como profesionalmente dedicarse a la biblioteconomía y la documentación.

El discente tenía que proponer en su proyecto, una propuesta de TFG que fuese factible llevar a cabo, que incluiría lo siguiente. El título de la

---

<sup>148</sup> Por ejemplo, las de Ferrer Cerveró, Carmona Monferrer y Soria Ortga (2013), Expósito Díaz et al. (2015), pp. 323-344; Novelle López (2018).

propuesta, que debía incorporar la cronología a estudiar, referida a Historia Contemporánea Universal II entre 1870 y 1945. Dado que también cursaban la asignatura “Historia Contemporánea de España”, no podían hacer proposiciones referidas a dicho país y periodo. Luego, justificar los motivos de haber elegido el tema de investigación y por qué con los materiales seleccionados The British Library podría realizar el TFG. Exponer el tipo de materiales The British Library que utilizaría para hacer el TFG: libros, memorias, prensa, fotografías... De esta manera, aprendería a diferenciar las tipologías de materiales, así como sus debilidades y fortalezas y a contrastar las fuentes. En ese sentido, debía señalar los materiales seleccionados, si fuese el caso, de qué colecciones forman parte. Describir los pasos seguidos para buscar los materiales sobre los que se basaría el TFG. Explicar si consideraba que The British Library proporciona material provechoso para realizar el TFG y argumentarlo. Por último, decir, si ha considerado elaborar el TFG con materiales The British Library. Para fomentar el trabajo en grupo les animamos a que optasen por esa modalidad, sin forzarles a ello, haciéndoles ver las ventajas del trabajo colaborativo. De esta manera, podrían plantearse, al cursar la asignatura Trabajo de Fin de Grado, optar por la modalidad grupal ya mencionada, consistente en “un tema específico realizado por un grupo de estudiantes (hasta un máximo de cinco)”<sup>149</sup>. Además, el alumnado tenía que respetar unas normas bibliográficas y de citas, las mismas que las de dicha asignatura, con la diferencia de que la extensión de la propuesta no podría superar entre las 800 y 1.000 palabras, con la finalidad de facilitar el desarrollo de sus capacidades de síntesis y análisis.

### 3. LAS PROPUESTAS DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO

Cabe reseñar que el 9,4% del estudiantado, de un total de 56 alumnas y alumnos matriculados en el grupo A de la asignatura, optó por presentar su trabajo en grupo, lo cual, a nuestro modo de ver, es positivo, porque les permite un aprendizaje colaborativo y, también les facilita su

---

<sup>149</sup> En: <<https://www.uma.es/servicio-ordenacion-academica/info/113134/reglamentos-tfg/>> (Fecha de consulta: 01-12-2023).

integración en el mundo laboral que requiere trabajadores con experiencia en el trabajo colaborativo.

El 94% de los inscritos realizó la actividad, planteada como una tarea obligatoria que sumaba el 40% de la calificación total. El 99,9% de los que presentaron el trabajo seleccionaron un título con cronología. El 92% localizaron suficientes materiales para llevar a cabo el TFG. El 89% fueron precisos en la identificación de las tipologías de materiales. Porcentaje que bajó al 47% para los que identificaron la colección o colecciones en la que habían encontrado materiales. El 98,1% explicó el procedimiento de búsqueda. Casi el 98% consideró que The British Library ofrecía material útil para abordar el TFG. Y, el 35%, afirmó que se planteaba recurrir a sus fondos para realizar el TFG, si bien, más de la mitad de ellos como un recurso complementario. En cuanto a las calificaciones, el 70,6% se situó entre 8 y 10 sobre 10, el 15,8% entre 6 y 7,9, el 13,2% entre 5 y 5,9 y el 0,5 por debajo de 5. De toda esta información, concluimos, en cuanto a la consecución de los objetivos planteados en la tarea, que fue altamente satisfactoria desde el punto de vista del profesorado, también por parte del estudiantado que valoró de manera positiva mayoritariamente las posibilidades The British Library para realizar el TFG.

En lo que respecta a las temáticas propuestas de TFG, cabe reseñar que sólo el 1,2% de ellas se centraron en la historia política, especialidad que suele ser objeto de mayor interés por parte del profesorado de historia contemporánea, y, además, lo hicieron desde perspectivas poco habituales, como la política colonial o la política económica. La temática que concitó más atención fue la propaganda en los conflictos bélicos, sumó el 22,8% de las propuestas, asunto especialmente provechoso para desarrollar las capacidades de análisis y crítica. Le siguieron las mujeres, con el 15,3%, con temas con el sufragismo, la moda, las enfermeras y las científicas... A continuación, con el 8,9%, la biografía de literatos, políticos, periodistas... En menor medida, temas muy diversos, referidos a lo militar, la tecnología, el movimiento obrero, la religión, la vida cotidiana, el arte... También cabe reseñar, que muchas de las propuestas se focalizaron en una perspectiva transnacional y/o que incluía diferentes campos de la historia.

#### 4. CONCLUSIONES

A nuestro modo de ver, en general, la actividad ha cumplido de manera altamente satisfactoria sus objetivos. Su carácter práctico ha permitido a los discentes desarrollar competencias generales y específicas de la asignatura TFG, es especial, las de búsqueda y análisis de materiales. Además, cabe destacar que su valoración The British Library ha sido muy positiva. Asimismo, los estudiantes han podido, gracias a ese centro, concebido como una biblioteca de ámbito mundial, tener una mirada como futuros historiadores en la que lo transnacional esté presente. Igualmente, las temáticas seleccionadas muestran que su horizonte sobre qué y cómo historiar es amplio, incluidos asuntos de prioridad para el Grupo, como la igualdad de género y la diversidad y la justicia social, al abordar objetos de estudio como la vida cotidiana, la mujer, el movimiento obrero, el colonialismo, etc. Por último, la experiencia llevada a cabo les ha servido para ser más críticos y realizar tareas que pueden servirle para su inserción en el mundo laboral, en los ámbitos de la investigación histórica y como bibliotecarios y documentalistas.

#### 5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

#### 6. REFERENCIAS

BLANCO LÓPEZ, Ángel y BLANCA MENA, María José. “Implementación del Trabajo de Fin de Grado en la Universidad de Málaga”. En *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado. Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2014, pp. 203-211.

DAY, Alan Edwin. *Inside de British Library*. London: Library Association, 1998.

- FERRER CERVERÓ, Virginia Rosa, CARMONA MONFERRER, Moisés y SORIA ORTEGA, Vanessa. *El trabajo fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill, 2013.
- FRANCIS, Frank Chalton. *Treasures of the British Museum*. London: Thames & Hudson, 1971.
- EXPÓSITO DÍAZ, Pilar, FREIRE ESPARÍS, M. Pilar, MARTÍNEZ ROGET, Fidel y DEL RÍO ARAUJO, M. Luisa. “Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo de Fin de Grado”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2015, 13, 2, pp. 323-344.
- HARRIS, Philip Rowland. *A History of the British Museum Library, 1753-1973*. London: British Library, 1998.
- HOWARD, Philip. *The British Library, a Treasure of Knowledge*. London: Scala, 2008.
- NOVELLE LÓPEZ, Laura. *Sobrevivir al Trabajo de Fin de Grado en Humanidades y Ciencias Sociales. Todo lo que necesitas saber*. Laura Novelle, 2018.
- REYES GARCÍA, Carmen Isabel y DÍAZ-MEGOLLA, Alicia. “¿Se adecúa la normativa del Trabajo de Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior?”. *Revista Complutense de Educación*, 2017, 28, 4, p. 1285-1302.

**Juan Jesús Bravo Caro** es Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Málaga. Experto en innovación educativa, en aprendizaje colaborativo, patrimonio y en el recurso a los archivos para la mejora de las competencias del alumnado universitario de historia. Asimismo, en historia moderna, historia social, historia de los marginados y del Mediterráneo. Ha sido investigador principal de diversos proyectos de investigación financiados con fondos estatales y autonómicos dedicados a la historia transnacional, con especial énfasis en el Mediterráneo. Es Director del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Málaga.

**José Escalante Jiménez** es doctor en Historia Moderna por la Universidad de Málaga, Director del Archivo Histórico Municipal de Antequera y del Museo de Antequera y profesor colaborador honorario del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de Málaga... Sus principales líneas de investigación se centran en la innovación educativa en archivos y bibliotecas, la archivística, el patrimonio y la historia de Antequera, con especial atención a los escribanos, las cofradías y la historia del arte.

***Mercedes Fernández Paradas*** es Catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad de Málaga. Especialista en innovación educativa, en los ámbitos del patrimonio y el recurso a archivos y bibliotecas para la mejora de las competencias de los estudiantes. Así como en la historia económica y de las fuentes de energía. Ha realizado diversas estancias de investigación, entre ellas, en The London School of Economics and Political Science. Ha sido merecedora de diversos premios, como el Premio Extraordinario de Doctorado en Filosofía y Letras por Historia en la Universidad de Málaga.

FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSFERENCIA  
TÉCNICA Y DEL CONOCIMIENTO:  
LAS REVISTAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS DE  
INGENIERÍA, GAS Y ELECTRICIDAD

---

JOSÉ JOAQUÍN LUQUE-GARCÍA  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las innovaciones aplicadas a las formas de entender la producción, el comercio y el transporte desde la segunda mitad del siglo XVIII hicieron posible un nuevo modelo económico que acabó desembocando en el asentamiento y la consolidación del capitalismo. Sin embargo, esta Revolución Industrial no fue un proceso totalmente disruptivo y radical. Por el contrario, fue un proceso paulatino y pausado, si bien continuado y profundo. David Landes define ese fenómeno como el “complejo de innovaciones tecnológicas que, al sustituir la habilidad humana por la maquinaria y la fuerza humana y animal por la energía mecánica, provoca el paso desde la producción artesana a la fabril, dando así lugar al nacimiento de la economía moderna”<sup>150</sup>.

El debate historiográfico sobre el surgimiento de esta revolución económica se ha centrado frecuentemente en su relación con la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII. De esta forma, mientras que para Landes la relación entre ambas es algo difusa y poco evidente, otros autores, como Musson y Robinson defienden que la Revolución Industrial se enmarca en el mismo proceso intelectual<sup>151</sup>. Sea como fuere, la

---

<sup>150</sup> Landes (1979), p. 15.

<sup>151</sup> Landes (1969); Musson y Robinson (1969).

profusión de los cambios tecnológicos y la complejidad de los nuevos aparatos y procedimientos de producción acabaron, al menos en la segunda mitad del siglo XIX, por amalgamar de forma indisoluble la técnica y la teoría; la tecnología y la ciencia. En este sentido, la transferencia de conocimiento y tecnología a nivel internacional fue un proceso crucial en el éxito de la revolución tecnológica a finales del siglo XIX<sup>152</sup>.

En efecto, el estudio de la transferencia de conocimiento y de tecnología es uno de los factores indispensables a la hora de estudiar el cambio tecnológico. Bolívar Cruz et al. han estudiado con precisión la problemática de los componentes de este término, es decir, los conceptos de transferencia, conocimiento y tecnología. En primer lugar, el vocablo “conocimiento” puede definirse como una entidad abstracta que se genera, ya sea de manera consciente o inconsciente, por parte de cada individuo a través de la interpretación de fragmentos de información adquiridos a través de sus experiencias. Esto dota al poseedor de habilidades mentales o físicas en un campo específico. Por su parte, la tecnología puede ser definida como una información o aplicación del conocimiento sobre elementos específicos. Finalmente, la transferencia hace referencia al proceso por el que el conocimiento se traslada desde un emisor hasta que es absorbido por uno o varios receptores. En conjunto, la transferencia de conocimiento científico o tecnológico debe ser entendida como un proceso de comunicación. Las diferencias entre los entornos del que comparte el conocimiento y el que lo recibe impactarán en la eficacia de la comunicación entre ambas partes y, en última instancia, en la utilidad global del proyecto de transferencia. En resumen, la efectividad de la transferencia de conocimiento dependerá en gran medida de la calidad del medio o canal de comunicación empleado<sup>153</sup>.

Martínez-López y Mirás-Araujo han sintetizado los diferentes canales a través de los cuales se puede realizar la transferencia de conocimiento y tecnología en el ámbito industrial. Según estos autores, los medios para llevar a cabo la transferencia y, en consecuencia, la promoción de la innovación mediante nuevas tecnologías, abarcan una amplia gama de

---

<sup>152</sup> Inkster (1998).

<sup>153</sup> Bolívar Cruz et al. (2007); Albino et al. (1999).

opciones. Entre las más destacadas se incluyen la inversión directa de fondos, la obtención de patentes y acuerdos de licencia, el establecimiento de nuevas empresas, el comercio de tecnología, la movilidad de talento humano e, incluso, la actividad de espionaje industrial<sup>154</sup>.

En este trabajo nos enfocaremos en explorar las oportunidades de estudio en la transferencia de conocimiento a través del canal proporcionado por las revistas científicas y técnicas en el siglo XIX. Específicamente, centraremos nuestro análisis en las revistas especializadas en los campos de ingeniería, gas y electricidad. Para ello, proporcionaremos una breve síntesis sobre el origen y evolución de estas publicaciones periódicas, señalaremos las principales características, problemáticas y criterios taxonómicos que pueden ser aplicados y facilitaremos una amplia relación de publicaciones científicas y técnicas especializadas en los campos mencionados. Con ello perseguimos la presentación de un objeto de estudio poco tratado por la historiografía actual para facilitar así, la apertura de posibilidades de investigación en Historia. Estas publicaciones periódicas adolecen indudablemente de una falta de estudios y suponen, por lo tanto, un valioso vacío historiográfico que merece ser explorado y examinado en profundidad.

## 2. LAS REVISTAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

Los inicios de la prensa científica y técnica se sitúan a mediados del siglo XVII. Las primeras revistas en publicarse fueron fundadas en 1665. En concreto, el parisino *Journal des Sçavans* fue fundado el 5 de enero, mientras que el londinense *Philosophical Transactions* lo hizo el 6 de marzo. Ambos decanos de la prensa científica destacan, además de por su iniciativa, por su continuidad, pues ambos persisten publicándose en la actualidad, si bien el primero transmutó su carácter científico a otro literario, siendo confiado a la *l'Académie des inscriptions et belles-lettres* desde 1908<sup>155</sup>.

---

<sup>154</sup> Martínez López y Mirás Araujo (2021).

<sup>155</sup> Journal des Savants (enero 1909).

Estas revistas aparecen en un conceso intelectual concreto, marcado por la Revolución científica. En su interior, se destacaron los principales avances de la ciencia, la filosofía y las artes, adquiriendo un carácter ilustrado y generalista del conocimiento existente. No obstante, junto con el marco cultural, la evolución y proliferación de estas publicaciones periódicas será definida por la evolución económica, iniciada en la segunda mitad del siglo XVIII caracterizada por el aumento de la producción en el marco de la Revolución Industrial. Mientras que en un inicio la lectura de las revistas científicas y técnicas era considerado una forma respetable y provechosa de emplear el tiempo libre, a finales del setecientos, derivó en una ocupación ineludible para los científicos, técnicos y emprendedores que quisieran estar actualizados de los rápidos progresos de las artes. Las revistas se conformaron como nodos en la red de conocimiento científico e industrial. Fueron compiladoras de los principales descubrimientos, invenciones y experimentos de todas las ramas de conocimiento, tanto teórico como práctico. En este sentido, acercaron la ciencia y la técnica mediante premios auspiciados en colaboración con las sociedades científicas a innovaciones e inventos con aplicación práctica<sup>156</sup>.

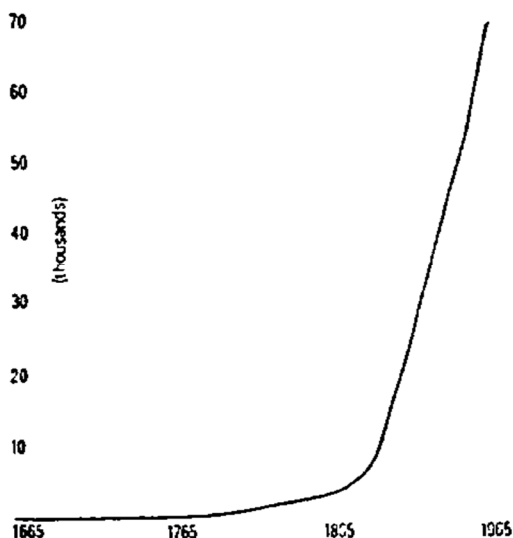
Las revistas realizaron una enorme labor de recopilación de información proveniente de sus lugares de origen, pero también del extranjero, facilitando la comprensión de los avances científicos y técnicos a través de la lengua vehicular de cada lugar; realizaban reseñas sobre trabajos originales que sintetizaban su contenido y facilitaban su difusión, condensaban en un lugar información contenida en trabajos individuales y dispersos; constituyeron un medio de comunicación y discusión entre académicos e interesados y animaban a los productores de conocimiento a publicar su trabajo, posiblemente aupados por el afán de reconocimiento profesional<sup>157</sup>. De esta forma, coincidiendo con los primeros conatos de la Revolución Industrial, las revistas se asentaron como medio de comunicación científica alcanzando su edad de oro en la segunda mitad del siglo XIX (ver Fig. 1.)

---

<sup>156</sup> Kronick (1976).

<sup>157</sup> Martykánová y Pan-Montojo González (2020).

Fig.1. Gráfico de números de revistas acumulados publicados entre 1665 y 1970. Fuente: Houghton (1975).



A mediados del siglo XVII, la barrera que separaba las revistas de carácter científico y los periódicos generalistas no era especialmente nítida. El carácter generalista de las primeras y la costumbre de incluir secciones relacionadas con los nuevos avances en ciencia y técnica en los segundos hace confusa su diferenciación. Del mismo modo, la proliferación de libros escritos por tomos añade cierta dificultad a la hora de establecer una taxonomía de las publicaciones periódicas. A este efecto, Carl Lang distingue tres tipos de publicaciones a finales del siglo XVIII, el libro, las revistas y los periódicos. En su clasificación, las revistas parecen encontrarse en un punto intermedio entre las otras publicaciones, compartiendo con ellas diferentes características, como la atemporalidad del libro o la periodicidad del periódico<sup>158</sup>.

Junto con ello, Kronick<sup>159</sup> detalla las características básicas de una publicación periódica para ser considerada revista entre las que destacamos las siguientes:

---

<sup>158</sup> Lang (1939).

<sup>159</sup> Kronick (1976), pp. 16-18.

- Periodicidad: La periodicidad es una característica necesaria, pero no exclusiva de las revistas, pues tanto los libros por tomos como los periódicos comparten este elemento.
- Duración: A diferencia de los libros por tomos, que son publicados con un fin aproximadamente cercano, las revistas son publicadas indefinidamente mientras la empresa sea rentable.
- Intervalo: La revista se esfuerza en alcanzar un carácter unificado y coherente a través de una política editorial definida. Esta unidad se consigue mediante la reiteración del título en cada publicación y con la enumeración de cada una de forma consecutiva y sistemática.
- Actualidad: Las revistas, si bien pueden tratar temas de actualidad, tienen un carácter más atemporal que el del periódico, cuya misión es aportar noticias novedosas.
- Universalidad (Dirección): Mientras los periódicos se dirigen a un espacio geográfico heterogéneo el público objetivo de las revistas son comunidades limitadas y definidas con un interés común.

De esta forma, las revistas científicas o técnicas podrían ser definidas como una impresión periódica, publicada en series cuyas partes son llamadas números y que se caracterizan por estar diseñados y numerados como componentes de un cuerpo teórico, enfocado en uno o varios ámbitos de conocimiento, y que se completan en intervalos determinados, llamados volúmenes, mediante la realización de una portada, índice y encuadernación<sup>160</sup>.

Una vez aclarado el material ante el que nos encontramos, el estudio de las revistas científicas y técnicas nos presenta varias problemáticas. En primer lugar, las revistas técnicas adolecen de una falta de conservación de la documentación administrativa fruto de su gestión. La poca probabilidad de hallar información administrativa limita el alcance de la investigación, pues información tan esencial como gastos, ingresos,

---

<sup>160</sup> Houghton (1975), p. 6.

tiradas, número de abonados y dispersión geográfica de los mismos pueden quedar en el desconocimiento del investigador, debiendo acudir a otras técnicas o indicadores para determinar aspectos como el de popularidad, alcance o éxito empresarial, entre otros. Igualmente, a pesar del gran ejercicio de digitalización llevado a cabo por las principales bibliotecas públicas y privadas en las últimas décadas, la dispersión geográfica del lugar de conservación de las revistas, unido a la frecuencia con la que se hallan en estos lugares importantes vacíos temporales en sus series conservadas, dificulta el acceso a nuestro objeto de estudio y reclama de una gran cantidad de recursos materiales para su compilación y análisis. Unido a todo ello, desde una perspectiva epistemológica, cualquier interrogante referido a este objeto de estudio nos remite generalmente a las propias revistas. Es decir, objeto de estudio y fuente convergen en la investigación histórica. Son las propias revistas, a través de su contenido, quienes nos aportan los datos necesarios para su exégesis. Este hecho dificulta gravemente su análisis, debiendo realizar un importante ejercicio de crítica sobre la intencionalidad de los discursos, datos e información almacenada en sus páginas.

En este sentido, resulta de gran utilidad la identificación de las revistas desde su naturaleza como fuente histórica. Aróstegui detalla cuatro criterios taxonómicos a través de los cuales identificar una fuente<sup>161</sup>. En primer lugar, el criterio posicional distingue entre fuentes directas e indirectas. Tradicionalmente, la distinción entre ambos elementos ha sido estanca. La cercanía o presencialidad del documento a los hechos lo que otorgaba uno u otro carácter. Por el contrario, la distinción puede ser ambivalente y dependiente del enfoque utilizado. En nuestro caso, las revistas científicas y técnicas actúan a modo de fuente indirecta o secundaria del contexto científico y técnico al que se acogen. Por norma general, no presencian los hechos, sino que utilizan fuentes primarias, entendidas en su concepción tradicional, más cercanas a los hechos, como actas de sociedades, informes policiales y jurisprudencia, o incluso, se basan en la información contenida en otras revistas. No obstante, al estudiarlas en sí mismas, como medios de comunicación, de transferencia

---

<sup>161</sup> Aróstegui Sánchez (2001).

de conocimiento o de identidad corporativa, entre otros tantos enfoques, las revistas se transforman en una fuente directa fundamental para el estudio de estos fenómenos.

En segundo lugar, el criterio intencional distingue entre fuentes testimoniales y no testimoniales. Para ello resulta imprescindible el análisis de la voluntariedad de la misma, es decir, si la fuente emanó en el transcurso de una actividad administrativa o cotidiana, o por si el contrario fue realizado con la intención de su perduración en el tiempo. A este efecto, la información que contienen las revistas no es espontánea, sino que siguen una línea editorial determinada al tiempo por la que discrimina y selecciona datos e información con el objetivo de darles difusión y mantenerlo en el tiempo. En cuanto a su formato de publicación, las revistas realizadas en papel y publicadas por números suelen ser compiladas en volúmenes anuales encuadernados cuidadosamente para su protección y conservación. Por todo ello, las revistas pueden ser consideradas como una fuente testimonial, que contienen una información intencional, rica y variada, pero que busca crear opinión o potenciar intereses de sus promotores, siendo necesario un buen aparato crítico en su estudio.

En tercer lugar, el criterio cualitativo hace distinción entre fuentes materiales y culturales. Según este criterio, las fuentes materiales serían aquellas cuyo propio soporte nos aportan la información esencial, como podrían ser restos arqueológicos. Por su parte, las culturales son aquellas en las que el soporte y contenido pueden ser distinguidos. A este efecto, las revistas como fuentes escritas son culturales. Finalmente, el criterio cuantitativo hace referencia a la posibilidad o no de ser seriada. En nuestro caso, las revistas no presentan complejidad a la hora de definir las como una fuente seriable, puesto que están conformadas por un conjunto de unidades homogéneas publicadas con el fin de formar series en forma de números y volúmenes.

### 3. LAS REVISTAS CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS ESPECIALIZADAS

A finales del siglo XVIII podemos apreciar los primeros intentos de las revistas en especializarse en materias concretas de conocimiento. Las

primeras revistas que acotaron su temática fueron las químicas en las décadas de 1770 y 1780. En 1790 aparecieron las primeras especializadas en física. Con la entrada del siglo XIX y el despegue industrial en esta centuria la proliferación de revistas especializadas cobró un enorme brío. Entre todas las disciplinas, en este apartado trataremos de esbozar el génesis de las revistas de ingeniería, gas y electricidad, elementos indispensables en el proceso industrializador decimonónico.

### 3.1. REVISTAS ESPECIALIZADAS EN INGENIERÍA

El proceso de especialización de revistas técnicas afectó a todos los sectores industriales. De forma genérica publicaciones como el *Journal des Arts et Manufactures* (1794) en Francia o el *The Quarterly journal of science and the arts* (1816) en Reino Unido, trataron las principales innovaciones en el campo industrial. No obstante, con el crecimiento de la complejidad y especialización de la actividad industrial creció la demanda de información especializada en campos concretos. En clara relación con la realidad tecnológica del Reino Unido, la primera revista técnica y de comercio fue fundada en 1823 en Londres, con el nombre de *Mechanics' Magazine*, dirigida a técnicos artesanos. La temprana creación de esta revista estuvo condicionada por el sistema de formación técnica imperante en Reino Unido. En este país, los técnicos fueron formados de forma práctica en los propios centros de trabajo. El desarrollo de instituciones educativas medias o superiores enfocadas al conocimiento aplicado o a la industria estuvo realmente atrasada con respecto al continente. Las enseñanzas de ingeniería industrial fueron rechazadas en los sistemas universitarios, al menos, hasta la segunda mitad del siglo XIX<sup>162</sup>. En Francia, por el contrario, la enseñanza de la ingeniería se desarrolló tempranamente, con un carácter eminentemente teórico, a través de la labor desempeñada por la *École Polytechnique*, fundada en 1794 y la *École Centrale des Arts et Manufactures*, fundada en 1829.

El relego al que fue sometida la educación técnica formal en Gran Bretaña por las instituciones públicas propició la creación de academias privadas dirigidas a los artesanos como los *Mechanics' Institutes* a partir

---

<sup>162</sup> Green (1995); Lundgreen (1984).

de 1821. En estos lugares, con frecuencia en horario nocturno, tras la jornada laboral los obreros eran instruidos en principios científicos aplicados a su campo de trabajo, en materias tales como matemáticas, dibujo, cálculo o química. J.C. Roberston, editor del *Mechanics' Magazine* fue uno de los más destacados promotores de los *Mechanics' Institutes*, siendo él uno de los principales precursores de la creación del *London Mechanics' Intitute*. La creación, por lo tanto, de esta revista se enmarca en este contexto de aprendizaje técnico. Los propios mecánicos, técnicos o artesanos buscaban el medro a través de la formación a través de los *institutes*, pero también a través la *Mechanics' Magazine*. Dirigida a un cuerpo profesional hasta entonces no representado en la prensa especializada, la revista funcionó asimismo como forjadora de una identidad colectiva y como un medio de comunicación y defensa de los valores e intereses de los profesionales<sup>163</sup>.

La Exposición Universal de 1851 dio una enorme fuerza al progreso técnico. En un contexto de gran optimismo en cuanto al avance industrial, Edward Charles Heale fundó nuevamente en Inglaterra la revista *The Engineer* en 1856. Esta publicación fue destinada, no ya al artesano industrial, sino que se dirigió a un cuerpo profesional concreto y de gran relevancia en el proceso de industrialización, los ingenieros. En su primera editorial alegó la interdependencia existente entre la ciencia y la tecnología, así como la simbiosis que efectuaba en el progreso técnico y económico. Asimismo, reivindicó la figura de este cuerpo profesional:

Engineering, even in the restricted sense, is not a mere science of machines (...). The professional engineer finds indeed, that the data with which he works are to be gathered alike from the most homely precepts of every-day experience, and the remotest provinces of the physical sciences. He is necessarily a mechanic, but not a mechanic merely; he has need of the deductions of chemistry as well<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> Thomas Kelly (1952) y Mussell (2006).

<sup>164</sup> *The Engineer* (1856), Vol.1, p. 3: "La ingeniería, incluso en un sentido restrictivo, no es solamente una ciencia de máquinas (...). El ingeniero profesional, de hecho, se dará cuenta de que la información que maneja se ha de recopilar al mismo tiempo desde entre los preceptos más cercanos de la experiencia diaria, hasta entre los territorios más alejados de las ciencias experimentales. De manera necesaria ha de ser un mecánico, pero no solo un mecánico; también precisa, de igual forma, las deducciones de la química". Traducción del autor.

Efectivamente, desde mediados del siglo se observará en toda Europa una reivindicación de la figura del ingeniero. En diferentes países, como España, es a partir de este momento cuando se perfilan los primeros planes de estudios superiores aplicados a la industria y, a pesar de las dificultades que tuvieron los ingenieros industriales frente a otras ramas de ingeniería tradicional, frecuentemente constituidas en cuerpos facultativos, para finales de la centuria se conformaron como una élite profesional, erigiéndose incluso en legitimadores del Estado liberal<sup>165</sup>.

En concordancia con lo anterior, la proliferación de revistas especializadas en ingeniería fue sorprendente a lo largo del siglo XIX.

### 3.1.1. Catálogo de revistas especializadas en ingeniería

1823. *Neues Magazin für Industrie, oder Bekanntmachung neuer Erfindungen, Einrichtungen, Mechanismen, Werkzeuge*. Editado por Gesellschaft sachkundiger Männer. Leipzig.
1825. *American Mechanics' Magazine. Containing useful original matter on subjects connected with manufactures, the arts, and sciences, as well as selections from the most approved domestic and foreign journals. Conducted by Associated Mechanics*. Continúa en 1826 como *The Franklin Journal and American Mechanics' Magazine*. Continúa en 1828 como *Journal of the Franklin Institute of the State of Pensilvania*. Filadelfia.
1828. *Journal du Génie Civil, des sciences et des arts, à l'usage des ingénieurs, constructeurs de vaisseaux, des ponts et chaussées*. París.
1837. *The Civil Engineer and Architect's Journal*. Londres.
1840. *Imperial Journal of Science, Art, Mechanics and Engineering*. Manchester
1840. *Journal des Travaux Publics*. Dirigido por E. Peigné. París.
1840. *The Surveyor, Engineer and Architect*. Dirigido por Robert Mudie. Londres.
1842. *The Practical Mechanic and Engineer's Magazine*. Glasgow
1843. *The Builder. An Illustrated weekly magazine for the drawing room, the studio, the office and the college*. Continúa en 1846 como *the Builder. An illustrated weekly magazine for the architect, engineer, contractor, sanitary reformer and art-lover*. Londres.
1843. *Quarterly Papers on Engineering*. Editado por John Weale. Londres.
1843. *Weale's Quarterly Papers on Engineering*. Londres.
1846. *Resumen Históricas del Arma de Ingenieros en general y de su organización en España*. Madrid.
1846. *Memorial de Ingenieros. Memorias, artículos y noticias interesantes al arte de la guerra en general y a la profesión del ingeniero en particular*. Madrid.
1848. *Der Ingenieur. Zeitschrift für das gesammte Ingenieurwesen*. Dirigido por C.R. Borbemann, C.R. Brückmann y G.E. Rötting. Freiberg.

---

<sup>165</sup> Martykánová y Pan-Montojo González (2020).

1850. *The Engineer and Machinist, and Engineering and Scientific Review*. Editado por T.S. Browne. Londres y Manchester.
1850. *Tidskrift för Svenska Ingenieurer*. Dirigido por R. Klinckowström y F.W. Leyonancker. Estocolmo.
1851. *Le Génie Industriel. Revue des inventions françaises et étrangères. Annales des progrès de l'industrie Agricole et manufacturière; technologie, mécanique, chemins-de-fer. Navigation. Chimie, agriculture, mines, travaux publics et arts divers, biographie des inventeurs*. Publicado por los Hermanos Armengaud. París.
1852. *L'ingénieur. Journal scientifique et administrative destiné aux ingénieurs des mines, des ponts et chaussées, des constructions navales*. Continúa en 1857 como *L'Ingénieur. Revue scientifique et critique des travaux publics et de l'industrie*. París.
1853. *Giornale dell'ingegnere, architetto ed agronomo*. Milán.
1853. *Revista de Obras Públicas: carreteras y caminos vecinales, puentes, ferro carriles, canales, ríos, riegos, desecamientos, puertos de mar, alumbrado marítimo, telégrafos, máquinas, arquitectura y el abastecimiento de aguas*. Madrid.
1856. *The Engineer*. Londres.
1856. *Mechanical Engineering. A monthly journal devoted exclusively to machinery used in mills, mines, collieries, and other home and foreign industrial centres*. Leipzig.
1856. *Professional Papers of the Thomason Civil Engineering College*. Roorkee.
1858. *Engineers' Journal and Railway Chronicle of India and the Colonies*. Calcuta.
1858. *Skizzenbuch für den Ingenieur und Maschinenbauer*. Dirigido por F.K.H. Wiebe. Berlín.
1858. *El Ingeniero Industrial, revista quincenal de mecánica general aplicada a la industria mecánica especial de los caminos de hierro y demás sistemas de transporte minas y metalurgia, industria y artes químicas, economía y legislación industrial, e invenciones y perfeccionamientos técnicos*. Madrid.
1860. *The Engineer*. Filadelfia.
1862. *Annales du Génie Civil. Recueil de mémoires sur les mathématiques pures et appliquées, l'astronomie, les points et chaussées, les routes et les chemins de fer, les constructions et la navigation (...) les arts mécaniques*. Publicado por los ingenieros, arquitectos, profesores y antiguos alumnos de la École Centrale y de las escuelas de artes y oficios. París.
1862. *Annual Retrospect of engineering and Architecture*. Editado por Burnell. Londres.
1863. *Engineering Facts and Figures. An annual register of progress in mechanical engineering and construction*. Editado por A. B. Brown. Londres y Edimburgo.
1863. *Giornale del Genio Civile*. Torino y Roma.
1863. *A Record of the Progress of Modern Engineering. Comprising civil, mechanical, marine, hydraulic and other engineering works, with essays and reviews*. Editado por W. Humber. Londres.
1864. *Les Travaux Officiels*. Dirigido por St. Ferrand. París.

1866. *Engineering. An illustrated weekly journal conducted by W.H. Maw and J. Dredge.* Londres.
1868. *Der Cultur-Ingenieur. Gemeinnützige Vierteljahrsschrift für Förderung und Verbreitung polytechnischer Kenntnisse ub ihrer Anwendung auf Landwirthschaft.* Dirigido por Friedr. Wilh. Dünkelberg. Braunschweig.
1869. *American Journal of Mining, Milling, Oilboring, Geology, Mineralogy, Metallurgy.* Editado por Francis Dawson. Continúa en 1869 como *Engineering and Mining Journal.* Editado por Rossiter W. Raymond y Willard P. Ward. Nueva York.
1869. *Technische Blätter. Vierteljahrsschrift des deutschen Ingenieur- und Architekten – Vereines in Böhmen.* Dirigido por Frfr. Kick. Praga.
1869. *Van Nostrand's Eclectic Engineering Magazine.* Nueva York.
1869. *The Polytechnic.* Publicado por el Instituto Politécnico, Editado por Montague L. Marks. Troy, Nueva York.
1870. *American Engineer. A weekly scientific journal of practical information, mechanics, chemistry, arts, and manufactures.* Editado por J.W. Burns.. Continúa en diciembre de 1870 como *Philadelphia Journal of Industry and American Engineer. Devoted to manufacturing progress, patents, and patent.* Editado por H. Howson. Filadelfia.
1870. *De Ingenieur. Tijdschrift voor toegepaste wetenschap en kunst.* Amnsterdam.
1871. *Engineering and Building Times. An illustrated journal devoted to the interests of mechanical and civil engineers, builders, and contractors.* Londres.
1873. *Allgemeine Deutsche polytechnische Zeitung. Unter Mitwirkung von Mitgliedern des Genossenschaft Deutscher Civil Ingenieure, der polytechnischen Gesellschaft in Berlin und vieler Ingenieure und Professoren.* Dirigido por Dr. Hermann Grothe. Berlín.
1873. *American Engineer. Published monthly by G.H. and W.T. Howard.* Baltimore and Washington.
1874. *Engineering. Deutsche Ausgabe, vermehrt durch deutsche Original.* Dirigido por Stummer-Traunfels. Viena.
1874. *Engineering News. Devoted to public works, civil engineering, and contracting.* Editado por Julius W. Adams y S.D. V. Burr. Nueva York.
1874. *Stummer's Ingenieur. Internationales Organ für das Gesamt gebiet des technischen Wissens und Repertorium des hervorragendsten ausländischen Fachjournale.* Dirigido por Stummer-Traunfels. Viena.
1874. *The Surveyor and Engineer.* Editado por George H. Frost. Chicago.
1875. *Hydraulic Engineer.* Cincinnati.
1875. *L'Ingegneria civile e l'arte industriale.* Torino.
1875. *Revue des Travaux Publics.* Dirigido por E. Blum. París.
1876. *Foreman, Engineer and Draughtsman.* Londres
1876. *Anales de Obras Públicas. Memorias y documentos.* Madrid.
1877. *American Machinist. A Journal for machinists, engineers, founders, boiler makers, pattern makers, and blacksmiths.* Editado por H.B. Miller y Jackson Bayley, Nueva York.
1877. *Engineer of the Pacific.* Dirigido por J. Mosheimer. San Francisco.
1877. *L'Ingénieur Conseil.* Dirigido por D. Bède. París.

1877. *Rivista Nazionale d'Ingegneria Agraria*. Roma.
1878. *Bulletino Industriale. Gironale della società di ingegneria*. Firenze.
1878. *L'ingénieur Universel. An illustrated weekly journal for engineers, machisists, textile manufacturers, and scientific students; embracing accounts of the most recent applications of science to British and foreign arts and industries*. Editado por Richard Z. Craven. Manchester.
1879. *Le Bulletin des Travaux Publics. Dirigido por Edmond Rousset*. París.
1880. *The American Engineer*. Editado por John W. Weston y A.R. Wolff. Chicago.
1880. *Annales des Travaux Publics*. París.
1880. *Le Génie civil*. París.
1880. *The Indicator. An Illustrated journal of mechanical engineering and applied science*. Editado por William M. Barr. Indianápolis.
1880. *The Practical American. An Independent journal especially devoted to engineering, manufacturing and building*. Editado por P.H. vander Weyde. Nueva York
1880. *Anales de Construcciones Civiles y de Minas del Perú*. Publicado por la Escuela de construcciones civiles y de minas de Lima.
1880. *Bulletin du Ministère des Travaux Publics*. París.
1881. *The Mechanical Engineer. An illustrated paper devoted to mechanical engineering, applied mechanics and the allied arts*. Editado por Egbert P. Watson. Son. Nueva York.
1882. *The Consulting Engineer of Canada*. Toronto.
1882. *Mechanics. A weekly journal of engineering and mechanical progress*. Nueva York.
1884. *Gazette des Travaux Publics, du Commerce et de l'industrie*. Dirigido por E. Tordeur. Gosselies.
1885. *L'Ingénieur. Moniteur du breveté, revue bi-mensuelle illustrñee des intérêts de la propriété industrielle. Brevets d'inventions, marques, modèles et dessins de fabrique par H. Josse*. París.
1885. *Revue des appareils à vapeur. Organe traitand spécialement les questions d'economies à réaliser dans la production et l'emploi de la vapeur*. Dijón.
1886. *De Ingenieur. Weekblad gewijd aan de techniek en de oeconomie van openbare werken en nijverheid. Revista semanal dedicada a la ingeniería y la economía de las obras públicas y la industria. Órgano de la Sociedad de Ingenieros Civiles*. Hage.
1887. *Practical Engineer. A weekly journal of mechanical and motive-power engineering*. Editado por Wm. H. Fowler. Manchester.
1888. *Domestic Engineering. A monthly journal devoted to plumbing heating, lighting and ventilating*. Editado por J.K. Allen. Chicago.
1888. *Industry. A Monthly magazine devoted to science, engineering and mechanic arts, specially on the Pacific Coast*. Editado por J. Richards. San Francisco.
1888. *El ingeniero civil*. Buenos Aires.
1890. *The Westen Engineer*. Sant Louis.
1892. *L'Ingénieur civil, journal d'application et de vulgarisation des découvertes les plus récentes, par H. Alexandre*. París.

1892. *Journal des Ingénieurs, revue de la presse technique française et étrangère*. París.
1892. *Manufacturers' Engineering and Export Journal*. Londres.
1892. *La Rivista técnica per gl'ingegneri*. Dirigido por Egidio Garuffa. Milán
1893. *Il Politecnico di Napoli, rivista quindicinale d'ingegneria ed arti affini*. Dirigido por Alberto Capuano. Nápoles.
1894. *L'Ingegnere, rivista legale-tecnica, pubblicazione mensile*. Génova.
1823. *Mechanics Magazine*. Continúa en 1856 como *Mechanics' Magazine and Journal of Engineering, Agricultural Machinery, Manufactures and Ship Building*. Londres
1874. *Gaceta del Constructor*. Continúa en 1884 como *Gaceta de Obras Públicas*. Madrid.
1885. *Gaceta Sud Americana y de España*. Continúa en 1887 como *Ingeniero y ferretero Español y Sud Americano*. Londres.

### 3.2. REVISTAS ESPECIALIZADAS EN GAS

La iluminación por gas surgió en la última década del siglo XVIII gracias a las investigaciones independientes de William Murdock y Philippe Lebon en Reino Unido y Francia respectivamente. Pese a ello, fue el alemán Frederick Winsor quien conseguiría aplicar por primera vez, de forma industrial, el nuevo método de iluminación en 1812 en la capital británica, creando para ello la *Gas Light and Coke Company*<sup>166</sup>. Tras ello, la expansión de la industria gasista en Gran Bretaña fue verdaderamente reseñable. En 1815 Preston era iluminada por gas, al año siguiente lo hicieron Liverpool y Exeter, mientras que en 1817 lo hacía Manchester. Para 1846 todas las poblaciones con más de 2.000 habitantes gozaban de la nueva industria<sup>167</sup>. En Europa, la expansión del gas tuvo un carácter regional, dependiendo del grado de industrialización y urbanización de los países. En este sentido, Bélgica y Francia inauguraron el servicio de gas entre 1818 y 1820, Berlín en 1827, Viena en 1833, Turín en 1837, España en 1842 y Portugal en 1848<sup>168</sup>.

En este proceso de expansión a nivel espacial de la industria gasista, la transferencia de conocimiento y técnica es un factor indispensable. Los empresarios e ingenieros configuraron nuevos espacios de discusión y

---

<sup>166</sup> Tomory (2011).

<sup>167</sup> Russell (2020).

<sup>168</sup> Paquier y Williot (2005).

difusión de los aspectos relativos al sector, tales como exposiciones, asociaciones, academias o publicaciones periódicas.

En el caso del gas, sus avances e innovaciones fueron insertados dentro de la prensa científica y técnica de carácter generalista. La prensa especializada en gas debió esperar a un momento de cierta madurez tecnológica, para, en una fecha tan tardía como 1847, disfrutar de la primera publicación dedicada únicamente a sus intereses, con la fundación de *Gas Gazette* en Londres por el empresario e ingeniero George Barlow. En su primer número, el propietario de la revista lamentó el letargo editorial al que fue sometido la industria gasista:

Considering the importance of the subject, we amongst many others, have for several years been regretting that there was no periodical exclusively devoted to the subject of gas lighting and its adjuncts; (...) That the time has fully arrived for the publication of a periodical work, devoted solely to objects connected with the manufacture of gas (...) that the want of such work is now felt by gas companies and their engineers; by men of science and by men of practical knowledge; by inventors, patentees –indeed, by all persons interested in gas matters, as a medium of communication with each other<sup>169</sup>.

Con todo, esta primera publicación no gozó de una buena acogida, por lo que tuvo que abandonar su producción pocos meses después de su fundación. Dos años más tarde, nuevamente en Inglaterra nació el *Journal of Gas Lighting* que sí que lograría asentarse y propulsar por imitación la creación de múltiples revistas de gas de alumbrado a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XIX en de Europa y Estado Unidos. En sentido, podemos destacar, en Francia el *Journal de l'éclairage au gaz* (1851), *Le Gaz* (1857)<sup>170</sup> o el *Journal des Usines a Gaz*, en Alemania el

---

<sup>169</sup> *Gas Gazette* (10 de mayo 1847): “Considerando la importancia de la materia, nosotros, entre otros muchos, hemos lamentado durante muchos años la inexistencia de una publicación periódica dedicada exclusivamente a la iluminación por gas y sus asociadas; (...) Ha llegado el momento para una publicación periódica, dedicada solo a asuntos conectados con la manufactura del gas (...) que la necesidad de una publicación de este tipo es sentida por las compañías gasistas y sus ingenieros; por los hombres de ciencia y por hombres de conocimiento práctico; por inventores, patentadores –de hecho, por todas las personas interesadas en el sector del gas, como un medio de comunicación entre sí”. Traducción del autor.

<sup>170</sup> Luque García (2023).

*Journal für Gasbeleuchtung* (1858) o en Estados Unidos el *American gas-light journal* (1859).

### 3.2.1. Catálogo de revistas especializadas en gas

1849. *Journal of Gas Lighting, Water Supply and Sanitary Improvement*. Dirigido por Thomas G. Barlow. Londres.
1852. *Journal de l'Éclairage au Gaz. Organe special et pratique de l'industrie de l'éclairage et du chauffage et du service des eaux et de la salubrité publique*. Dirigido por Le Roux. París.
1857. *Le Gaz. Journal des consommateurs des gaz d'éclairage et de chauffage*. Continúa como *Le Gaz. Organe des intérêts de l'industrie de l'éclairage et du chauffage par le gaz*. Dirigido por Émile Durand. París
1858. *Journal Für Gasbeleuchtung und verwandte Beleuchtungsarten. Organ des Vereins con Gasfachmännern Deutschlands un sein Zweig.Vereine, sowie des Vereins für Mineralöl-Industrie*. Continúa como *Journal für Gasbeluchtung und Wasserversorgung*. Editor N.H. Schilling. Munich.
1859. *American Gas-Light Journal. Devoted to light, water supply, and sewerage*. Continúa en 1864 como *American Gas-Light Journal and Mining and Petroleum Standar*. Editado por By J.W. Bryantm. Continúa como 1868 como *American Gas-Light Journal and Chemical Repertory. Devoted to the interests of illumination, heating ventilation, and sanitary improvement, domestic economy, and general science*. Publicado por M.L. Callender & Co. Nueva York.
1859. *Le Moniteur du Gaz. Continua como Le Moniteur du Gaz. Journal de l'éclairage*. Publicado por R. d'Hurcourt. París.
1862. *L'Éclairage Public. Organe spécial de l'industrie du Gaz. Commerce, hygiène, fabrication*. París.
1862. *Le Constructeur des Usines à Gaz*. Dirigido por Émile Durand. París.
1872. *Le Gaz Belge. Organe de l'éclairage au gaz, du service des eaux*. Bruselas.
1874. *Annuaire Général de l'Industrie de L'Éclairage et du Chauffage par le Gaz*. Dirigido por Emile Durand y Paul Durand. París.
1875. *Moniteur de l'industrie du gaz. Organe des abonnés et des usiners*. París.
1877. *Journal des Usines à Gaz. Organe de la Société technique de l'industrie du gaz en France*. París.
1878. *Gas-Kalender. Zum Gebrauche für Gasanstalts-Dirigenten, gas-Techniker, sowie Gas- und Wasser-Installateure*. Dirigido por G.F. Schaar. Leipzig.
1880. *Review of Gas and Water Engineering*. Londres.
1880. *Zeitung für die internationale Fischerei-Ausstellung*. Berlín.
1881. *Journal für Gas-Industrie. Organ des Vereins der Gas industriellen in Oesterreich-ungarn*. Editado por Carl Pats. Viena.
1881. *Het Gas. Organ van de Vereeniging van gasfabrikanten in Nederland*. Rotterdam.
1883. *Der Gas-Techniker. Organ des Vereins der Gasindustriellen in Oesterreich-Ungarn*. Dirigido por M. v. Pichler. Viena.
1886. *Contrôle de l'Éclairage, journal mensuel*. Saint Étienne.

1886. *Gaz et Électricité*. Dirigido por Émile Fleury. Redactor en jefe Ch. Baumer. París.
1890. *Paving and Municipal Engineering. A monthly magazine devoted to the improvement of cities, roads and streets, bridges, street-lighting, sewers, water-works, street-railways*. Publicado por Municipal Engineering Co. Indianápolis.
1891. *Central-Organ Für Das Gesammte Beluchtungswesen*. Berlín.
1891. *Tagebuch für Gas-Techniker*. Dirigido por C.F. Schweickhart. Viena.
1893. *La Force Motrice, Éclairage et le chauffage*. París.
1895. *Zeitschrift Für Beleuchtungswesen. Organ für die gesammte Beleuchtungstechnik*. Redactor: H. Lux. Berlín.
1881. *Gas Kalender*. Continúa en 1881 como *Kalender für Gas- und Wasserfach Techniker. Zum Gebrauche für Dirigenten und technische Beamte der Gas- und Wasserwerke, sowie für Gas- und Wasserinstallateure*. Publicado por G. F. Schaar. Munich.
1883. *Water-Gas Journal*. Continúa en 1884 como *Progressive Age and Water-Gas Journal*. Continúa en 1890 como *Progressive Age. Gas-Electricity-Water*. Filadelfia y Nueva York.
1884. *Gas Engineer*. Continúa en 1887 como *Gas Engineers' Magazine*. Birmingham.

### 3.3. REVISTAS ESPECIALIZADAS EN ELECTRICIDAD

Las primeras invenciones relacionadas con la electricidad aparecen a inicios del siglo XIX. No obstante, las lámparas, pilas y en diferentes aparatos desarrollados hasta mediados del ochocientos, por regla general, adolecieron de grandes agravios e inconvenientes técnicos que no favorecían su aplicación a gran escala o de forma industrial. Las subdisciplinas de la electricidad estaban poco definidas y hacían referencia a campos tan diversos como el transporte, la telegrafía, telefonía, fuerza motriz, iluminación, relojería, cocina, calefacción o galvanoplastia<sup>171</sup>. Con todo, los avances realizados fueron recogidos tempranamente por revistas como *Annals of electricity, Magnetism and Chemistry* fundada en Londres en 1836 o *Archives de l'Électricité* fundada en París en 1841, si bien ambas publicaciones no llegarían a la década de existencia.

En el campo de la iluminación la electricidad se mantuvo en la el ámbito experimental del laboratorio hasta la década de 1870, salvaguardando su incipiente uso en los faros de los puertos desde 1857. En esta década, la

---

<sup>171</sup> Bouvier (2008).

tecnología del arco eléctrico se vio favorecida por la aparición de la Dinamo Gramme, generador de corriente eléctrica eficiente, y por la vela Jablochhoff, una lámpara basada en el principio del arco eléctrico. En 1880 se dio un paso más con el desarrollo de las lámparas de incandescencia, entre las que destacará la producida por Edison, dándose inicio así a una fase de competencia con el gas por la hegemonía de la industria lumínica.

El contexto liberal, empresarial y tecnológico en el que irrumpió la electricidad para alumbrado era mucho más maduro y avanzado que aquel que encontró el gas en su nacimiento a finales del siglo XVIII. Fruto de ello, la construcción de la comunidad científica y técnica de electricidad se gestó en un momento lejano a la consolidación del sector, a diferencia de como ocurrió en el gasista. A este efecto, la primera revista especializada en electricidad nació en 1876, con el lanzamiento de *L'Électricité*, a la que seguirá *La Lumière Électrique* dos años más tarde<sup>172</sup> y que actuarán como promotoras y difusoras de la Exposición Universal de la Electricidad de París de 1881.

#### 3.4. CATÁLOGO DE REVISTAS ESPECIALIZADAS EN ELECTRICIDAD

1800. *Beiträge zur Näheren Kenntiniss des Galvanismus und der Resultate seiner untersuhung*. Dirigido por J.W. Ritter. Jena.
1836. *Annals of Electricity, Magnetism, and Chemistry; and Guardian of Experimental Science*. Dirigido por William Sturgeon. Londres.
1841. *Archives de l'Électricité*. Dirigido por A. De la Rive. Génova y París.
1845. *Electrical Magazine*. Dirigido por Ch. V. Walker. Londres.
1861. *The Electrician. A weekly journal of telegraphy, electricity, and applied chemistry*. Londres.
1870. *The Electric Telegraph Review. A record of event interesting to shareholders, electricians, engineers, contractors, operators, and the scientific world at home and abroad*. Continúa como *The Electric Telegraph and Railway Review*. 1870. Londres.
1874. *The Operator and Electrical Worl. A journal of scientific and practical telegraphy*. Editado por W.J. Johnston. Nueva York.
1875. *The Electrical News and Telegraph Reporter*. Londres.
1876. *L'Électricité. Revue scientifique illustrée, organe officiel de l'exposition internationales de l'électricité en 1877 au palais de l'industrie à Paris. Beaux-arts, industrie, médecine, art, militaire, marine*. Dirigida por E. De Clisson. París.

---

<sup>172</sup> Bouvier, (2008).

1877. *L'Electricista. Rivista mensuale*. Dirigido por Lamberto Capanera. Firenze.
1878. *The Electrician. A weekly journal of telegraphy, applied electricity and chemical physics*. Londres.
1879. *La Lumière Électrique. Journal universel d'électricité*. Dirigido por Th. Du Moncel. París.
1879. *Zeitschrift für angewandte Elektrizitätslehre, mit besonderer Berücksichtigung der Telegraphir, des elektrischen Beleuchtungswesens, der Galvanoplastik und verwandter Zweige*. Dirigido por Ph. Carl. Munich.
1880. *Der Elektrotechniker*. Viena.
1880. *Electro-Metallurgist*. Londres.
1880. *Electro-technische Zeitschrift. Herausgegeben von elektrotechnischen Verein*. Dirigido por K. Ed. Zetzsche. Berlín.
1880. *Pacific Electrician. The electrical paper of the Pacific Coast. Devoted to electric lighting, mining, power transmission and railroad work*. San Francisco.
1880. *The Practical American. An independent journal especially devoted to engineering, manufacturing and building*. Nueva York.
1881. *Electrical Progress and Development*. Boston.
1881. *Journal du Gaz et de l'Électricité. Organe spécial aux intérêts financiers des usines à gaz et des Sociétés d'électricité*. París.
1881. *L'Électricien. Revue Générale d'électricité*. Dirigido por E. Mercadier, C.M. Gariel, A. Niaudet, de Cyon, Gaston Tissandier. París.
1881. *L'Électrophone. Journal scientifique, organe de l'application de toutes les sciences électriques et téléphoniques*. París.
1881. *Moniteur officiel de l'électricité. Revue illustrée des arts, des sciences et de l'industrie*. París.
1882. *Annales de l'électricité. Recueil Périodique*. París
1882. *Canadian Electrical News and Steam Engineering Journal*. Toronto.
1882. *Der Electro-Techniker, Ersted österreichisch-ungarisches Fachjournal. Organ für angewandte Electricität mit Rücksichtnahme auf Telegraphiem Telehonie, elektrische Beleuchtung un verwandte Zweige*. Publicado por G. Ad. Ungár-Szentmiklósy. Viena.
1882. *Electric Light. The journal of electric Lighting*. Londres.
1882. *L'Electricità. Rivista illustrata di materia attienti allá scienza dell'elettricità*. Dirigido por E. Bignami. Milán.
1882. *The Electrician. A monthly journal devoted to the advancement and diffusion of electrical science*. Editado por Williams & Co. Nueva York
1883. *Annuaire de l'Électricité*. Dirigido por A. Révérend. París.
1883. *Electrical Age. An illustrated electrical journal*. Editado por Newton Harrison. Nueva York.
1883. *Internationale Elektrotechnische Zeitschrift und Bericht über die electrische Ausstellung in Wien*. Dirigido por J. Krämer y E. Lecher. Viena.
1883. *La Electricidad. Revista general de sus progresos científicos e industriales*. Dirigido por F. de P. Rojas. Barcelona.
1883. *The Electric Engineer. A weekly journal of electrical engineering with which is incorporated "Electric Light"*. Londres.

1883. *The Operator and Electrical World*. Continúa como *The Electrical World*. *An illustrated weekly review of current progress in electricity and its practical applications*. Nueva York.
1884. *Bulletin de l'agence Générale d'électricité, revue mensuelle d'électricité*. París.
1884. *Journal des applications Électriques et Electro-chimiques*. Dirigido por Firmin-Lecrec. París.
1885. *Almanach-Annuaire de l'électricité et de l'électrochimie*. Publicado por G. Leclerc. París.
1885. *Année Électrique ou exposé annuel des travaux scientifiques, des inventions et des principales applications de l'électricité*. París.
1886. *L'Étincelle électrique. Revue scientifique et industrielle illustrée*. París.
1887. *Electrical Plant and Electrical Industries. A monthly international and colonial review*. Londres.
1887. *Modern Light and Heat*. Boston.
1887. *The Western Electrician*. Chicago.
1888. *Fortschritte Der Elektrotechnik. Vierteljährliche Berichte über die neueren Erscheinungen auf dem gesammtegebiete der angewandten Electricitätslehre mit Einschludd des elektrischen Nachrichten und Signalwesens*. Dirigido por Karl Strecker. Berlín.
1888. *The electro-mechanic*. Kansas City.
1889. *Electric Power. A monthly magazine devoted to the theoretical, mechanical and financial interests of the electrical transmission of power*. Editado por Horatio A. Foster. Nueva York.
1889. *Electrical Industries. An illustrated monthly journal devoted to practical electricity*. Chicago.
1889. *L'Électricité Domestique, aide-mémoire de l'amateur électricien*. París.
1889. *Le Moniteur de l'Horlogerie et de l'Électricité. Revue scientifique, artistique et commerciale*. Lyon.
1890. *Electricitäts-Zeitung. Centralorgan für die geschäftlichen Interessen der electro-technischen Industrie*. Dirigido por Arthur Wilke. Berlín.
1890. *Revista de Electricidad*. Madrid.
1891. *Annales de l'électricité*. Publicado por G. Dumont. París.
1891. *Electrical Enterprise. A weekly newspaper*. Editado por J.G. Lynch. Boston.
1891. *Electricity*. Editado por Nelson W. Perry, B.E. Greene, R.H. Willoughby. Nueva York.
1891. *Electricity. Weekly journal of Electricity and Electrical Engineering*. Londres.
1891. *Elektricität. Officielle Zeitung der internationalen elektrotechnischen Ausstellung. 1891*. Dirigido por H. Massenbach y Max Quarck. Fráncfort del Meno.
1891. *Le Petit Électricien illustré*. París.
1891. *Northwest Electrician and Mining Record*. Washington.
1892. *Die Elektrizität, Zeitschrift zur Förderung der Interessen der elektrotechnischen industrie*. Dirigido por O. Umbreit. Leipzig.
1892. *L'Electricista. Rivista mensile di elettotecnica*. Roma.

1892. *L'électricité por tous, publié par un comité d'ingénieurs, de chimistes, de docteurs et d'électriciens*. París.
1892. *L'industrie Électrique. Revue de la science électrique et de ses applications industrielles*. Dirigido por E. Hospitalier. París.
1892. *Revue Pratique de l'électricité, science et commerce*. Dirigido por A. Mandeix. París.
1893. *Annuaire-Agenda des Électriciens et de l'électricité*. París.
1893. *Electrical Engineering. An illustrated monthly magazine*. Chicago.
1893. *Elektrochemische Zeitschrift. Organ für das Gesamtgebiet der Electrochemie, Elektrometallurgie, Galvanoplastik und Galvanostegie*. Dirigido por Klobükow. Berlín
1893. *Journal de l'Électricité, informations et renseignements industriels*. París.
1893. *La Semaine Électrique, journal hebdomadaire*. Dirigido por Philippart. París.
1893. *Review of the Telegraph and Telephone*. Editado por George Worthington. Continúa como *Electrical Review. A Weekly journal of electric light, telephone, telegraph and scientific progress*. Nueva York.
1894. *Deutsche Zeitschrift für Electrotechnik*. Publicado por Arthur Vilde. Halla.
1894. *Énergie Électrique, journal universel d'électricité, organe des usiniers, des consommateurs et des municipalités*. París.
1894. *Helios. Export-Zeitschrift für Elektrotechnik*. Dirigido por E. Mueller. Leipzig.
1894. *Le Moniteur de l'industrie Électrique*. Dirigido por Paul Vibert. París.
1894. *Zeitschrift für Electrotechnik und Electrochemie*. Dirigido por A. Wilke y W. Borchers. Halla.
1895. *Electra. Tijdschrift voor electrotechniek*. Editado por G.C. J. Verkerk. Amsterdam.
1895. *Electrical Discovery. Fortnightly list of applications, amendments and illustrated abridgments with claims, of electrical patents filed in the British Patent Office*. Publicado por W.P. Thompson. Londres.
1895. *L'Électrochimie, L'aluminium et ses alliages. Revue des sciences et de l'industrie*. A. Minet. París.

#### 4. CONCLUSIONES

Desde finales del siglo XVIII la Revolución Industrial transformó radicalmente la producción, el comercio y el transporte, dando lugar al surgimiento y consolidación del capitalismo. Con todo, el cambio no fue repentino ni abrupto, sino que se trató de un proceso gradual y continuado que acabaría marcando la economía moderna. El debate historiográfico se ha centrado con frecuencia en la relación entre esta revolución y la Revolución Científica de la centuria antecedente. Si bien esta relación es discutible a inicios del proceso industrializador, la creciente complejidad de los cambios tecnológicos y productivos a lo largo del

siglo XIX acabarían fusionando la técnica y la teoría, o lo que es lo mismo, tecnología y ciencia.

La transferencia de conocimiento y tecnología, entendida como un proceso de comunicación, fue crucial para el éxito de la industrialización. En este contexto, las revistas científicas y técnicas se posicionaron como canales de transferencia de conocimiento especializado desde finales del ochocientos, concretando cada vez más sus temáticas. Así, las publicaciones periódicas especializadas fueron fundamentales en la recopilación de información, en la comunicación entre expertos, en la estimulación de la innovación, e incluso, en la defensa de los intereses comunes de cada sector.

El estudio de la transferencia de conocimiento a través de las revistas especializadas en ingeniería, gas o electricidad en el siglo XIX es un campo poco explorado por la historiografía. Igualmente, su estudio presenta una serie de problemáticas, tales como la identificación y acotación de la revista frente a otras publicaciones periódicas, la dificultad de acceder a ellas por su dispersión geográfica y vacíos documentales, o su doble naturaleza como objeto de estudio y fuente histórica.

Finalmente, en este trabajo hemos estudiado el origen de las publicaciones especializadas en las temáticas mencionadas, al tiempo que hemos facilitado un extenso catálogo de las revistas documentadas en el siglo XIX. Sin duda, el estudio de las revistas científicas y técnicas especializadas en el siglo XIX, en el marco la investigación histórica, ofrece una perspectiva única sobre la transferencia de conocimiento en el contexto industrializador decimonónico.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas. Igualmente, forma parte de los resultados del Proyecto de Excelencia del Gobierno de España ‘El gas en Europa Latina:

una perspectiva comparativa y global (1818-1945)', PID2020-112844GB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e innovación del Gobierno de España y por los fondos FEDER. Asimismo, forma parte de los resultados de la tesis doctoral que José Joaquín Luque García está realizando, bajo la dirección de Mercedes Fernández Paradas y Alberte Martínez López, en calidad de contratado predoctoral para la formación de doctores del Plan Estatal de Investigación, vinculado a dicho Proyecto de Investigación, así como doctorando del Programa de Doctorado en Estudios Avanzados en Humanidades. Especialidades en: Historia, Arte, Filosofía y Ciencias de la Antigüedad por la Universidad de Málaga. Igualmente, forma parte de los resultados de sendas estancias de investigación que Luque García ha realizado en 2023, respectivamente, en el Departamento de Historia Económica, Instituciones, Política y Economía Mundial de la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona con la temática de investigación «La Historia Económica, la Historia de la Ciencia y la Circulación del Capital Humano en la Industria del Gas en la Europa Latina hasta 1913» y en Cañada Blanch Centre for Contemporary Spanish Studies, London School of Economics and Political Science, con la temática de investigación “The contribution of British technology, engineers and gas journals to the gas industry in Spain and Latin Europe up to 1913”. Y, de la estancia de investigación realizada en 2024 en UMR Sirece, del Departamento de Histoire contemporaine de Sorbonne Université, con la temática de investigación “La prensa especializada en gas en Francia (1851-1939): identificación, catalogación y sistematización”.

## 5. REFERENCIAS

- ALBINO, Vito, GARAVELLI, A. Claudio y SCHIUMA, Giovanni. "Knowledge transfer and inter-firm relationships in industrial districts: the role of the leader firm". *Technovation*, 1999, 19, pp. 53-63.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid: Crítica, 2001.
- BOLIVAR CRUZ, Alicia María; BATISTA CANINO, Rosa María y GARCÍA ALMEIDA, Desiderio J. "La influencia de la capacidad de absorción en la transferencia de conocimiento interorganizativa", *XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM*, 2007, pp. 1-8.
- BOUVIER, Yves. "Les revues d'électricité et la construction d'une communauté internationale de pratique technologique à la fin du XIXe siècle". *Le Temps des médias*, 2008, 11, n°2, pp. 72-81.
- GREEN, Andy. "Technical education and state formation in nineteenth-century England and France". *History of Education*, 1995, 24, n°2, pp. 123-139.
- HOUGHTON, Bernard. *Scientific Periodicals; Their Historical Development, Characteristics and Control*. Londres: Clive Bingley, 1975.
- INSTER, Ian. "Lessons of the past? Technology transfer and Russian Industrialisation in Comparative Perspective". *Science, technology & Society*, 1998, 3, n°2, pp. 307-333.
- KELLY, Thomas. "The origin of mechanics' institutes", *British Journal of Educational Studies*, 1975, 1, n°1, pp. 20-24.
- KRONICK, David A. *A history of scientific & technical periodicals: The origins and development of the scientific and technical press, 1665-1790*. Nueva York: Scarecrow Press, 1962.
- LANDES, DAVID S. *Progreso tecnológico y revolución industrial*. Madrid: Tecnos, 1979.
- LANDES, DAVID S. *The Unbound Prometheus*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- LANG, Carl L. *Die Zeitschriften der deutschen Schweiz bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts*. Leipzig: Harrassowitz, 1939.
- LUNDGREEN, P. "Education for the science-based industrial state? The case for nineteenth-century Germany", *History of Education*, 1984, 13, n°1, pp. 59-67.
- MARTÍNEZ, Alberte y MIRÁS, Jesús. "La transferencia de tecnología en la Europa latina: el papel de la Société Technique de L'industrie du Gaz en France". *Asclepio Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 2021, 73, n°2, p. 563.

MARTYKÁNOVÁ, Darina y PAN-MONTOJO GONZÁLEZ, Juan Luis. “Los constructores del Estado: los ingenieros españoles y el poder público en el contexto europeo (1840-1900)”. *Historia y Política*, 2020, 43, pp. 57-86.

MUSSON, A.E. y ROBINSON, Eric. *Science and Technology in the Industrial Revolution*. Manchester: Manchester University Press, 1969.

**José Joaquín Luque García** es investigador predoctoral con contrato FPI en la Universidad de Málaga. Se especializa en Historia Económica. Su principal línea de investigación gira en torno a la industria del gas en Europa Latina. De este modo, analiza, a través de revistas especializadas en gas y de la documentación generada por las principales asociaciones gasistas, cómo circularon los conocimientos y técnicas de esta industria entre Francia, España, Italia y Portugal, sin perder de vista los avances y la expansión del gas británico. De este modo, su principal aportación a la historia de la energía es la catalogación, sistematización y análisis de la prensa escrita especializada en este campo y de las principales empresas que operan en el sector. Por último, cabe destacar su participación en el Proyecto de Excelencia del Gobierno de España 'El gas en Europa Latina: una perspectiva comparativa y global (1818-1945)', PID2020-112844GB-I00.

FUENTES ORALES EN EL AULA.  
NUEVAS HERRAMIENTAS PARA EL USO  
DE FUENTES ORALES EN LAS ASIGNATURAS  
DEL GRADO DE HISTORIA

---

MARÍA DEL CARMEN MENCHERO DE LOS RÍOS  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta metodológica que presenta esta comunicación es fruto de la actividad de proyectos de innovación docente desarrollados durante varios cursos en la Universidad Complutense. Bajo el título “Fuentes Orales en el Aula. Modelos de syllabus para clases prácticas, talleres de iniciación a la investigación y proyectos para extensión universitaria”, el profesor Rubén Pallol Trigueros fue pionero en el desarrollo de este programa, cuyo objetivo era explorar las posibilidades pedagógicas de las fuentes orales.

El profesor Fernando Hernández Holgado recogió el testigo de esta iniciativa, aportando la vertiente digital, a través de la creación de la web *Fuentes Orales en el Aula*, como plataforma virtual de apoyo a la docencia en distintas asignaturas, al tiempo que se continuó organizando los talleres dirigidos a alumnos egresados y entidades externas previstos por este programa desde sus inicios.

En una segunda fase, bajo la dirección de los profesores José María López Sánchez y Nuria Rodríguez Martín, se ha incorporado a este modelo de prácticas el trabajo con archivos de distintas instituciones, incidiendo en la vocación divulgativa de este programa a través de la participación en el programa de actividades, desarrollado en la Facultad de Geografía

e Historia, dentro del marco de la celebración de la Semana de la Ciencia y la Innovación.

El equipo docente vinculado a estos proyectos cuenta también con la activa participación de alumnado y varios colaboradores externos. La propuesta, enmarcada en el ámbito de la Historia Pública y de las Humanidades Digitales, pone foco en el desarrollo por parte del alumnado de un trabajo de campo, concebido desde una perspectiva interdisciplinar, cuyo resultado se encuentra disponible para todo tipo de públicos a través de un portal de acceso abierto.

## 2. LAS FUENTES ORALES COMO RECURSO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

### 2.1. VERTIENTE SOCIAL DE LA HISTORIA ORAL

El trabajo con fuentes orales cuenta con una fecunda trayectoria desde la década de los años setenta, a través de múltiples estudios abordados por autores como Paul Thompson, pionero en el uso de estas técnicas, o Ronald Fraser, con trabajos de obligada referencia para indagar en la memoria colectiva de la Guerra Civil española<sup>173</sup>. Es precisamente el valor testimonial de estos materiales lo que los convierte en una herramienta idónea para el trabajo en el aula, reconociendo el protagonismo de voces anónimas, más allá de la historia política. En este sentido, cabe mencionar la labor desarrollada por Carmen García-Nieto, precursora del uso docente de estas fuentes en la Universidad Complutense, con la creación del Seminario de Fuentes Orales en 1984, consolidando la línea de trabajo iniciada años antes.

Pero el objetivo de esta metodología no es sólo formar a futuros investigadores en una corriente historiográfica marcada por una profunda sensibilidad social. La propia naturaleza de este soporte permite explorar con el alumnado nuevas lecturas del relato histórico, a partir de los matices que aporta la subjetividad del informante, convertida en objeto de estudio para la historia social o cultural. Son muchos los autores que han

---

<sup>173</sup> Thompson (1978); Fraser (1979).

ahondado en este tema, pero cabe mencionar especialmente la aportación de Alessandro Portelli en el análisis de los procesos asociados a la memoria histórica, entendida como ente activo, capaz de crear nuevos significados en la evocación del pasado desde un tiempo distante al hecho narrado<sup>174</sup>. Este fenómeno permite inculcar en el alumnado el hábito de identificar sesgos en el relato, como parte esencial del análisis crítico inherente a la labor del investigador.

Es importante insistir también en el carácter multidisciplinar de estos materiales, esenciales para preservar un patrimonio cultural inmaterial (expresiones lingüísticas, refranes, tradiciones...) abocado por lo general al olvido. Por ello las fuentes orales constituyen un recurso ampliamente utilizado en el trabajo de sociólogos, lingüistas, antropólogos y otros estudiosos dentro del ámbito de las ciencias sociales.

Por otro lado, al margen de consideraciones epistemológicas, no podemos ignorar que la naturaleza multimedia de estos contenidos resulta atractiva para un alumnado que encuentra ocasión para desarrollar destrezas digitales, relacionadas con las tareas de edición de soportes audiovisuales, construyendo además un material especialmente elocuente para su posterior uso con fines divulgativos.

## 2.2. METODOLOGÍA DOCENTE

El objetivo final de este modelo de prácticas consiste en la construcción de una fuente oral dentro de una investigación que el alumnado debe realizar en equipo, partiendo de un tema propuesto por el profesorado o elegido, en la mayoría de los casos, por los propios estudiantes. Este trabajo requiere identificar unas hipótesis de partida, explorar el estado de la cuestión, escoger a una persona de su entorno cuyas vivencias sean relevantes para la temática elegida y, a partir de ahí, planificar la entrevista, grabarla, analizarla, editarla y presentarla en clase.

Este aprendizaje, a través del desarrollo de un proyecto concreto, materializa su resultado final en un vídeo-resumen que se publica en la web

---

<sup>174</sup> Portelli (1989), pp. 5-32.

de acceso abierto *Fuentes Orales en el Aula*. Esto exige atender a la presentación del contenido, pero sobre todo al desarrollo de la entrevista siguiendo las técnicas cuyo conocimiento constituye una parte esencial de estas prácticas. Además, la actividad, inspirada en una metodología de aprendizaje-servicio, pretende estimular la motivación del estudiante, responsable de plasmar en un soporte material el testimonio de su informante.

Por todo ello, como se ha indicado, este plan didáctico se enmarca en el ámbito tanto de la historia pública como de las humanidades digitales, pero también pretende desarrollar habilidades transversales relacionadas con la recopilación de recursos bibliográficos y el trabajo en equipo.

### 2.3. CONTENIDO DEL TALLER DE FUENTES ORALES

En este programa formativo el contenido se estructura en tres módulos, comenzando por explicar qué es una fuente oral y cuál es su valor, para lo que se comentan en clase textos de distintos autores, se proyectan cortes de entrevistas y se analiza la estructura de portales especializados, utilizando los materiales publicados en la web que sirve de apoyo a la docencia.

El segundo módulo tiene como objetivo formar al alumnado en los aspectos metodológicos relacionados con la preparación de la entrevista, que sigue un formato semiestructurado de final abierto, es decir, parte de un guion previo de temas a tratar, dejando a la persona entrevistada libertad para tratar otras cuestiones. Se trata de promover una escucha activa y respetuosa, en la que el entrevistado sea informado del uso que se va a hacer de la grabación y lo autorice de forma expresa. De cara a la explotación de la fuente, en estas sesiones se explican técnicas de transcripción y el alumnado aprende a elaborar una escaleta de temas, con su correspondiente minutado. Los estudiantes disponen en el campus virtual de plantillas para catalogar el contenido en una ficha y formatos homologados para las autorizaciones que deben firmar los informantes. En esta plataforma también se ofrecen las instrucciones para maquetar la grabación con cabecera y créditos, siguiendo un formato homogéneo.

Finalmente, el último módulo se centra en el trabajo de edición del contenido y su presentación en el aula. Deben preparar un vídeo-resumen de diez o quince minutos de duración destinado a su publicación en la web y presentar en la última clase el trabajo realizado, donde tendrán ocasión de compartir con el resto del alumnado las fortalezas y debilidades de su investigación.

La evaluación final concibe el trabajo realizado como un proyecto, por lo que se califica, además de la exposición oral, una memoria de prácticas donde figura el enfoque de la investigación y sus conclusiones, la ficha de la entrevista, transcripción y escaleta, junto con las autorizaciones firmadas y los enlaces que permitan descargar las grabaciones desde el sistema de almacenamiento compartido que haya utilizado cada equipo.

### 3. FUENTES ORALES EN EL AULA, UNA PROPUESTA DIGITAL

La web *Fuentes Orales en el Aula* desempeña en esta metodología las funciones de repositorio documental de referencia y canal de difusión para el trabajo realizado por el alumnado, auténtico protagonista de esta iniciativa.

El portal se encuentra alojado en el dominio web de la Universidad Complutense y cada curso es actualizado con nuevas entrevistas y recursos bibliográficos de referencia. Los vídeos se publican en un canal de *YouTube* creado para estas prácticas (*PID Fuentes Orales en el Aula*), donde se clasifican en distintas listas de reproducción por temáticas<sup>175</sup>.

#### 3.1. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL PORTAL

El contenido se encuentra estructurado en varias secciones que identifiquen al equipo responsable del proyecto, colaboradores externos y

---

<sup>175</sup> Portal *Fuentes Orales en el Aula*: <https://www.ucm.es/fuentesorales/>. Este recurso ha sido diseñado por Fernando Hernández Holgado ([fernaher@ucm.es](mailto:fernaher@ucm.es)) y Carmen Menchero de los Ríos ([mmench02@ucm.es](mailto:mmench02@ucm.es)), responsable del diseño web y gestión de contenidos. Es un instrumento cooperativo abierto a la comunidad investigadora, por lo que se agradecen contribuciones que permitan incorporar nuevas referencias bibliográficas o recursos digitales.

recursos de información, además de la sección dedicada a la publicación del trabajo del alumnado y otros vídeos destacados.

Mención especial merece el apartado “Recursos” donde se localiza un repertorio de bibliografía especializada en historia oral y el acceso a otros proyectos de la Universidad Complutense basados en el uso de fuentes orales. Finalmente, la sección “Recursos digitales” muestra una recopilación de portales de contenido variado y fines diversos, no siempre académicos, que permiten explorar distintos usos en el campo de la historiografía y otras ciencias sociales.

Por otro lado, en la sección “Colaboraciones” se recoge la referencia a distintas entidades externas vinculadas a este programa de prácticas, con las que se trabaja en escenarios de aprendizaje como los que se mostrarán más adelante.

### 3.2. TRABAJO DESARROLLADO POR EL ALUMNADO

Sin embargo, el protagonismo en la oferta de contenidos de este portal corresponde a los vídeos realizados por estudiantes del Grado de Historia. Estas entrevistas se organizan en doce apartados que atienden a criterios cronológicos y temáticas tan variadas como las asignaturas en las que se utiliza esta metodología y las propias propuestas de los estudiantes para su investigación.

En cada entrada se muestra el enlace al vídeo-resumen publicado en el Canal *YouTube* creado para estas prácticas, acompañado de una ficha que describe el material, junto a un breve resumen de la conversación. En este contenido audiovisual los estudiantes seleccionan los cortes más relevantes de la entrevista, intercalando fotografías facilitadas por el informante o recopiladas por el propio equipo de trabajo. El fichero de vídeo se edita incorporando cartelas y subtítulos, cuando se requiere traducción o la calidad del audio es deficiente, además de cabecera y créditos que identifican nombre y apellidos del informante, lugar y fecha de la conversación, equipo de trabajo, así como la asignatura, titulación y curso académico.

El máster de la entrevista completa no se publica en el portal, pero se entrega para su posterior archivado dentro de los fondos documentales

de la UCM. Por esta razón el contenido multimedia debe acompañarse de la preceptiva ficha, escaleta, transcripción y autorizaciones firmadas para la consulta y difusión en medio digital.

El resultado de esta labor es un elenco de entrevistas que permite realizar un interesante recorrido por las vicisitudes de represaliados por el franquismo, experiencias de artesanos y oficios prácticamente desconocidos o anécdotas de la noche madrileña en salas de fiesta como el famoso *Corral de la Morería*, por citar sólo algunos ejemplos. En definitiva, trasladan el testimonio de personas que vivieron episodios de la historia reciente en distintos lugares y con circunstancias personales muy variadas, aportando en muchas ocasiones datos difíciles de localizar por otro medio.

Mención especial merece la referencia al COVID-19. Las entrevistas realizadas con esta temática mostraban de forma evidente para los estudiantes la importancia de construir una fuente primaria que plasmara para la posteridad la situación que estaban viviendo. Por otro lado, se dio la circunstancia de que muchas de estas entrevistas fueron realizadas durante el confinamiento, por lo que se grabaron a través de *Skype* y, al margen del tema que trataran, la presencia de mascarillas en los fotogramas es un elocuente testimonio de aquel momento histórico.

Y, por último, quisiera apuntar la disponibilidad de estos materiales para actividades docentes en distintos niveles educativos como recurso de apoyo a las asignaturas de historia y contenidos transversales. Este fondo documental trata cuestiones tan dispares como la vida cotidiana en la Franja de Gaza, la Guerra Indo-Pakistaní de 1971, el acoso de las bandas juveniles conocidas como “maras” en Honduras o la vivencia de enfermos de poliomielitis, que actualmente reclaman su reconocimiento como víctimas del franquismo. Sólo son algunos ejemplos, pero lo cierto es que algunas de estas entrevistas, como es el caso del vídeo titulado “Años de plomo. Terrorismo en democracia” sobre la actividad de ETA, han sido objeto en el canal *YouTube* de cierta polémica, como muestra el debate reflejado en los comentarios a este contenido. De hecho, las estadísticas de esta plataforma parecen avalar el interés de las entrevistas, con más de cien suscriptores y casi veintiocho mil visualizaciones

en la actualidad, lo que implica un ritmo de visitas inusual en un recurso de estas características con pocos años de trayectoria.

#### 4. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE: CASOS PRÁCTICOS

A continuación, se presentan dos experiencias de colaboración con entidades externas, inspiradas en metodologías de aprendizaje-servicio, con el objetivo de ilustrar distintos enfoques para el uso de estas fuentes en el aula.

##### 4.1. COLABORACIÓN CON ASOCIACIONES CULTURALES. TESTIMONIOS: EXTREMADURA EN MADRID.

El primer caso lo protagoniza el Hogar Extremeño de Madrid, con sede en la calle Gran Vía, donde se han desarrollado prácticas de la asignatura Historia Cultural de la Edad Contemporánea, materia optativa del último curso del Grado de Historia<sup>176</sup>. El objetivo de la actividad consistía en investigar las dinámicas de arraigo y desarraigo asociadas a la experiencia de la emigración y el papel que juega en esta lógica la cultura y movimientos asociativos.

El Hogar Extremeño es heredero directo de la primera casa regional que se creó en Madrid en 1905, radicando en la sede actual desde 1951. La iniciativa fue bautizada como “Extremadura en Madrid. Testimonios” y se coordinó con la Junta Directiva de esta asociación, que ofreció a los socios la posibilidad de participar en esta actividad. Las personas interesadas debían inscribirse en un formulario en el que se recogían datos biográficos básicos para poder identificar distintos perfiles por edad, lugar de nacimiento y situación profesional, distribuyendo el trabajo entre los estudiantes. Cada equipo debía analizar la ficha de la persona asignada y preparar un guion basado en información que pudieran obtener, por ejemplo, sobre su lugar de nacimiento.

---

<sup>176</sup> Las prácticas se desarrollaron en el curso 2022-2023, bajo la coordinación del profesor Fernando Hernández Holgado, responsable de la parte teórica de la asignatura, y los profesores de los grupos de prácticas Xavier M. Ramos Díez-Astrain y M. Carmen Menchero de los Ríos.

La primera clase práctica se desarrolló en la propia sede del Hogar Extremeño, al objeto de presentar formalmente la actividad, explicar la importancia de las fuentes orales en la investigación historiográfica y poner en contacto a socios y estudiantes, teniendo ocasión de acordar la agenda de entrevistas. Estas se desarrollaron en la tercera sesión práctica, tras haber recibido el alumnado orientación en el aula sobre el trabajo que debían realizar.

El resultado de este proyecto fue un variado repertorio de testimonios que nos permitió obtener la visión de personas de distintas generaciones, nacidas entre 1932 y 1995, oriundos de distintas localidades de las provincias de Cáceres y Badajoz y con representación tanto de hombres como de mujeres, dato especialmente relevante a la hora de narrar aspectos relacionados con su vida profesional y familiar y describir tradiciones, como la matanza del cerdo, con un acusado reparto de roles por género. Pese a que la muestra de testimonios fue modesta, se obtuvo información muy interesante sobre el papel desempeñado por este tipo de asociaciones y su proyección futura, al tiempo que los integrantes del Grupo de Coros y Danzas “Virgen de Guadalupe” explicaron aspectos relacionados con el folclore extremeño, relatando anécdotas sobre encuentros con otras casas regionales. Todos los entrevistados aportaron datos valiosos sobre la vida en el entorno rural y las vicisitudes de la emigración y de su adaptación a la vida en Madrid. También participaron en la actividad varios cronistas oficiales de pueblos extremeños que hablaron sobre historia local, tradiciones, patrimonio y oficios ya casi desaparecidos y además se tuvo la ocasión de entrevistar a figuras con trayectorias vitales singulares, como es el caso de Alberto Lebrato, músico y compositor nacido en 1932, que había compartido escenario con artistas tan conocidos como Olga Ramos o Luc Barreto. En definitiva, esta experiencia permitió analizar a través de un trabajo de campo cuestiones relacionadas con identidad regional, en un caso tan peculiar como es el extremeño, donde el fenómeno de la emigración forma parte esencial de su historia y su cultura.

Esta experiencia cuenta con un espacio propio en la web *Fuentes Orales en el Aula* y en su canal de *YouTube* y, además, con ocasión de la celebración de la XXIII edición de la Semana de la Ciencia y la Innovación,

se expusieron en la Facultad de Geografía e Historia varios paneles sobre el trabajo realizado. En el marco de estas actividades se organizó también una jornada de debate sobre fuentes orales, en la que pudieron compartir su experiencia en estas prácticas varias estudiantes, presentándose asimismo una selección de entrevistas realizadas en distintas asignaturas, accesibles igualmente a través del portal.

#### 4.2. TRABAJO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. CARTOGRAFÍA DE EDITORAS CONTEMPORÁNEAS.

Escenario muy distinto fue la colaboración con el portal *Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED*. En este caso la actividad consistía en unas prácticas externas en modalidad curricular, es decir, computables como asignatura optativa del Grado de Historia, ofertadas por la Oficina de Prácticas y Empleo de la Universidad Complutense, que tuvieron la peculiaridad de desarrollarse íntegramente en formato online.

Este portal, pionero en su ámbito, se aloja en la plataforma de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, dando soporte a la actividad desarrollada por equipos de investigación multidisciplinar de diversas universidades españolas, europeas y americanas. El trabajo de los estudiantes se centraba en el fondo documental de la sección “Voces de la Edición”, que ofrece una colección de entrevistas realizadas por el equipo del propio portal. La labor del alumnado se vinculaba además al proyecto de investigación I+D+i “Cartografías vitales. Biografías de autoras y editoras iberoamericanas. Primera escala (mapas vitales)” cuya finalidad es investigar y divulgar la contribución de figuras femeninas al ecosistema del libro, geolocalizando su producción y red de relaciones <sup>177</sup>.

El objetivo de estas prácticas era ofrecer a los estudiantes una formación básica sobre el sector editorial, entrenar distintas técnicas de tratamiento de fuentes orales y adquirir nociones de catalogación y enriquecimiento semántico de autoridades, así como desarrollar destrezas digitales, vinculadas al diseño de bases de datos y la creación de contenidos científicos en formato multimedia. Para ello, debían analizar y transcribir los

---

<sup>177</sup> PID2020-117997GB-I00 (IP: Pura Fernández Rodríguez).

testimonios de editoras recogidos en la lista de reproducción “Mujeres en la Edición”, que se había habilitado en *Youtube*, elaborando materiales divulgativos basados en cortes de las entrevistas e información biográfica.

Como resultado de su trabajo, el portal EDI-RED habilitó un nuevo espacio con las transcripciones realizadas por los estudiantes. Además, el alumnado colaboró activamente en la labor de divulgación llevada a cabo por las redes sociales del portal, aportando material a la sección “Las editoras hablan”. Con este fin aprendieron a construir contenidos con lenguaje infográfico para compartir su investigación sobre biografías y sellos editoriales, enlazando con recursos de información de carácter divulgativo y académico.

Finalmente se diseñó con la herramienta *Genially* la unidad didáctica “Cartografía de editoras contemporáneas”, con formato de infografía interactiva, que geolocalizaba por su lugar de nacimiento a las figuras estudiadas, permitiendo acceder desde cada editora a la entrevista y su transcripción, biografía, dossier de prensa, bibliografía y estudios monográficos relacionados con distintos temas relevantes en su trayectoria.

## 5. CONCLUSIONES

En definitiva, el trabajo con fuentes orales ofrece múltiples oportunidades para la formación de personal investigador, tanto en aspectos metodológicos como instrumentales, dentro de una línea de trabajo que conecta con el ámbito de la historia pública y las humanidades digitales.

- En primer lugar, el interés radica en la propia naturaleza de estos materiales, dado su valor testimonial y vocación social. De ello derivan amplias posibilidades de uso en distintos escenarios.
- Por otro lado, el trabajo con estas fuentes requiere una formación eminente práctica, utilizando metodologías de aprendizaje-proyecto y aprendizaje-servicio, permitiendo entrenar al estudiante en el uso de herramientas digitales, pero sobre todo en habilidades intelectuales esenciales para el trabajo de

investigación, al tiempo que adquiere conocimientos instrumentales que contribuyen a mejorar su empleabilidad en el mercado laboral.

- Finalmente, este enfoque suele ser motivador para el alumnado, implicándole en su propio proceso de aprendizaje e iniciándole en las labores de investigación como antesala de su Trabajo de Fin de Grado. Esto exige al profesorado articular un programa docente que delimite el alcance de la práctica y facilite las instrucciones y herramientas que el estudiante precisa para elaborar el producto exigido.

Por último, aunque esta metodología se orienta a las asignaturas de Historia, puede extrapolarse a otras disciplinas, principalmente en el ámbito de las ciencias sociales, donde el uso de fuentes orales cuenta con una dilatada y prolífica trayectoria.

## 6. AGRADECIMIENTOS

El trabajo de los estudiantes, la generosidad de las personas entrevistadas, la confianza de las entidades colaboradoras y el compromiso del profesor Fernando Hernández Holgado, promotor de esta iniciativa, son el principal activo del portal *Fuentes Orales en el Aula*. Quisiera reconocer su contribución y agradecer a la Universidad de Málaga y a los profesores Mercedes Fernández, Antonio J. Pinto y Nuria Rodríguez la oportunidad de compartir esta experiencia en el marco del V Congreso Internacional Humanidades Digitales y Sociales 2.0.

## 7. REFERENCIAS

- BVMC. “Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED”. En: [https://www.cervantesvirtual.com/portales/editores\\_editoriales\\_iberamericanos/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/editores_editoriales_iberamericanos/) (fecha de consulta: 05-12-2023)
- FRASER, Ronald. *Blood of Spain: An Oral History of the Spanish Civil War*. Nueva York: Pantheon Books, 1979
- HOGAR EXTREMEÑO EN MADRID. “Nuestra historia”. En: <https://hogarextremaduramadrid.es/nosotros/> (fecha de consulta: 05-12-2023)

PORTELLI, Alessandro. “Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli”.  
*Historia y Fuente Oral*, 1989, nº 1, pp. 5-32

THOMPSON, Paul. *The voice of the past: oral history*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

UCM. Área de Historia Contemporánea. “Seminario de Fuentes Orales”. En:  
<<https://www.ucm.es/udcontemporanea/seminario-de-fuentes-orales>>  
(Fecha de consulta: 05-12-2023)

**María del Carmen Menchero de los Ríos** es Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense y en Documentación por la Universidad de Alcalá de Henares. Trabaja como profesora asociada, adscrita al Departamento de Historia Moderna e Historia Contemporánea de la Universidad Complutense. Forma parte del Grupo de investigación UCM “La Otra Edad de Plata: Historia Cultural y Digital” (LOEP). Ha participado en distintos proyectos de investigación sobre historia editorial y es autora de varios trabajos sobre censura durante el franquismo y evolución de la cultura digital. Forma parte de varias iniciativas de innovación docente relacionadas con el uso de fuentes orales en el aula y diseño de materiales para docencia virtual de asignaturas de historia de España. Colabora en la sección de transformación digital del Blog *Think Big Grandes Empresas*.



# INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO: UNA PROPUESTA PARA EL USO DE LA PRODUCCIÓN CULTURAL FEMENINA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX EN ESPAÑA

---

NURIA RODRÍGUEZ MARTÍN

*Universidad Complutense de Madrid*

SOFÍA RODRÍGUEZ SERRADOR

*Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el estudio de las sociedades, si se pretende que este sea riguroso, es necesario introducir la categoría de género como un instrumento de análisis más que permita explicar el funcionamiento y la organización social, aprehender cómo las sociedades se piensan a sí mismas. En este marco, la incorporación de la producción cultural femenina del primer tercio del siglo XX como fuente para la investigación histórica es fundamental para comprender la complejidad de los cambios operados en el proceso de modernización de España en aquellos años. Un momento en que el protagonismo social de las mujeres estaba en expansión, y que nos lleva a replantear la idoneidad de incorporar estos materiales no solo de manera específica, sino también transversal<sup>178</sup>.

Con este propósito, ofrecemos en nuestro trabajo un breve recorrido por las posibilidades ofrecidas por fuentes literarias y hemerográficas producidas por mujeres y destinadas a un público femenino en un contexto fundamental para entender la modernización de la sociedad española a comienzos del siglo XX. Entre 1900 y 1936 la sociedad española sufrió

---

<sup>178</sup> Otero-González (2019).

un profundo cambio liderado en los núcleos urbanos. Crecimiento demográfico, aumento de las corrientes migratorias del campo a las ciudades, reducción de las tasas de analfabetismo, extensión de la industrialización, transformación de los mercados laborales a causa de la terciarización, consolidación de los partidos y sindicatos de masas... La aparición de nuevas costumbres y hábitos de vida anunciaban la gran transformación que experimentaría España en el primer tercio del siglo XX, siguiendo el camino emprendido antes por las grandes ciudades europeas<sup>179</sup>. En estas décadas se extendió un discurso que identificaba el progreso y modernización del país con un cambio en el papel social de la mujer. Una nueva identidad femenina se difundía en la sociedad española: la mujer moderna -o la Eva moderna-, un arquetipo que además de por su estética se definía por sus aspiraciones personales, profesionales y, a la larga, también políticas<sup>180</sup>.

La producción cultural de las autoras que se citan en este trabajo está en su mayor parte digitalizada y es accesible a través de portales como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes<sup>181</sup> o la Biblioteca Virtual de Andalucía<sup>182</sup>. Las publicaciones periódicas referenciadas pueden consultarse en abierto en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Digital Hispánica<sup>183</sup>, la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica o la Biblioteca Digital Memoria de Madrid<sup>184</sup>. De igual modo son muy útiles los recursos *online* como Mnemosine. Biblioteca Digital de la Otra Edad de Plata<sup>185</sup> y el Diccionario Biográfico electrónico<sup>186</sup> (DB~e) de la Real Academia de la Historia, para conocer la biografía de las escritoras del primer tercio del siglo XX y poder reconstruir sus perfiles laborales y las redes de intelectuales en las que estaban insertas.

---

<sup>179</sup> Otero Carvajal y Pallol Trigueros (eds.) (2017 y 2018).

<sup>180</sup> Otero Carvajal y Rodríguez Martín (eds.) (2022).

<sup>181</sup> Acceso a través de <https://www.cervantesvirtual.com/>

<sup>182</sup> Acceso a través de <https://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/>

<sup>183</sup> Acceso a través de <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/advanced>

<sup>184</sup> Acceso a través de <https://www.memoriademadrid.es/>

<sup>185</sup> Acceso a través de <http://repositorios.fdi.ucm.es/mnemosine/>

<sup>186</sup> Acceso a través de <https://dbe.rah.es/>

## 2. NUEVAS IDENTIDADES FEMENINAS EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

En el primer tercio del siglo XX las sociedades occidentales asistieron a la aparición de nuevas identidades femeninas. En el contexto de un proceso modernizador que permitió un mayor acceso de las mujeres a la educación y a los mercados laborales, en proceso de terciarización y feminización. De igual manera las mujeres tomaron conciencia de la necesidad de reclamar sus derechos, especialmente los políticos<sup>187</sup>, coadyuvando así a impulsar el movimiento feminista, en crecimiento desde la Gran Guerra.

La sociedad española no permaneció ajena a estas transformaciones, y así aumentó la presencia femenina en la Universidad y también en las profesiones liberales<sup>188</sup>. Un proceso acompañado por la creación nuevos espacios intelectuales como el Lyceum Club, mientras la literatura y la prensa ayudaban a consolidar el ideal nuevo ideal femenino, que se empezaba a extender en la sociedad de los años veinte y treinta, especialmente en los núcleos urbanos<sup>189</sup> - y normalmente en mujeres de clase media/alta-, popularizándose la imagen de la moderna<sup>190</sup>. Un referente femenino transgresor que desafiaba los límites tradicionales de la feminidad al acceder a espacios ajenos hasta ese momento. La imagen de las “modernas” se asocia a mujeres independientes que, en muchos casos, desarrollan una carrera profesional, y participan de las últimas tendencias culturales y los debates políticos. Las intelectuales de las generaciones del 14 - María de Maeztu, Clara Campoamor, Victoria Kent o Margarita Nelken- y del 27 - María Teresa León, Rosa Chacel, Maruja Mallo o Concha Méndez- encarnaron ese arquetipo de modernas.

La producción literaria y la prensa contribuyeron a sostener y alentar el cambio social, normalizando los comportamientos femeninos encaminados a lograr la igualdad e independencia de las mujeres.

---

<sup>187</sup> Nash (1995). También en lo relativo a la masculinidad, véase Aresti (2012).

<sup>188</sup> Rodríguez Serrador (2022b).

<sup>189</sup> Kirkpatrick (2003), pp. 83-84.

<sup>190</sup> Mangini (2000), p. 71. Pattison (2022). Rodríguez Martín (2008 y 2022).

Especialmente la producción cultural de las intelectuales contribuyó a la “invención de la mujer moderna”<sup>191</sup>.

### 3. EL NUEVO PAPEL DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA

La creación cultural había sido un campo de acción esencialmente masculino en la sociedad decimonónica, aunque con notables excepciones como Rosario de Acuña o Emilia Pardo Bazán. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX -cuando se expandió el espacio de acción femenino- las mujeres lograron un mayor reconocimiento como creadoras. La efervescencia intelectual femenina que se vivió en las primeras décadas del siglo XX también estuvo acompañada de una acción reivindicativa. La eclosión de las vanguardias abrió el mundo artístico a una nueva generación de mujeres<sup>192</sup>, las modernas por excelencia, que compartían unos ideales feministas.

Escritoras como Carmen de Burgos, María Lejárraga, Isabel de Oyarzábal o Margarita Nelken reivindicaron a través de sus trabajos los derechos de las mujeres, difundiendo el modelo de mujer moderna -antes de que este se extendiera en el imaginario colectivo, y vincularon la idea de modernidad a un cambio en el papel femenino<sup>193</sup>.

Carmen de Burgos (Colombine) es quizá una de las intelectuales y feministas más prolífica del primer tercio del siglo XX. Desde 1903 publicaba en *Diario Universal* una columna diaria titulada “Lecturas para la mujer”. En la década de los años veinte Carmen de Burgos denunció la desigualdad de las mujeres a través de su producción literaria. Por ejemplo, *El artículo 438* (1921) es una dura crítica al Código Penal, y *La malcasada* (1923) denuncia las situaciones de violencia e indefensión que pueden vivir las mujeres en el matrimonio. El compromiso feminista de Colombine marca *La entrometida* (1924) que tiene por protagonista a una intelectual feminista y es, nuevamente, una crítica a

---

<sup>191</sup> Rodríguez Serrador (2022c).

<sup>192</sup> Casamartina Parassols et al. (com.) (2008).

<sup>193</sup> Ena Bordonada (2021).

desigualdad femenina<sup>194</sup>. Las protagonistas de sus obras, en esta década, también experimentan un cambio, y empiezan a compartir -junto a los rasgos de madre de familia- los rasgos propios de la moderna. Sus tramas reflejan los enfrentamientos entre la nueva mujer y el modelo tradicional, como sucede en *La mujer fantástica* (1924) cuyas protagonistas fuman y conducen, o en *La melena de la discordia* (1925) y *¡La piscina! ¡La piscina!* (1930)<sup>195</sup>.

Sin embargo, el trabajo más completo de Colombine es el ensayo *La mujer moderna y sus derechos* (1927). Obra pedagógica que pretende concienciar de la necesidad del compromiso feminista y reivindica el derecho femenino a la educación, al sufragio y al ejercicio pleno de las profesiones, y además juzga duramente a las mujeres que se oponen a su propio avance social.

Margarita Nelken comenzó a publicar artículos feministas en torno a 1916, una temática que recupera en el ensayo *La condición social de la mujer en España*<sup>196</sup>. Las protagonistas de novelas de Nelken en esta etapa son también interesantes arquetipos cuyos rasgos combinan atributos de las mujeres modernas. Así, Libertad en *La trampa del arenal* (1923) es retratada como una soltera de aspecto andrógino que vive de su propio trabajo<sup>197</sup>.

La intelectualidad femenina de aquellos años también estuvo integrada por un sector de escritoras que, desde un ideario conservador y católico, criticaban la discriminación femenina y compartían una buena parte de las reclamaciones del movimiento feminista. Nos referimos a mujeres como Blanca de los Ríos, Concha Espina o Pilar Millán Astray.

---

<sup>194</sup> Establier Pérez (2000).

<sup>195</sup> Rodríguez Serrador (2022c).

<sup>196</sup> La fecha de publicación es discutida, María Aurelia Capmany señala como año probable 1919 -y, en todo caso, no más tarde de 1920 (Nelken, 2013). Josebe Martínez refiere igualmente el dato de 1919 (Nelken, 2020). Quizá la argumentación más sólida sobre el año de publicación es la Pelayo Jardón Pardo de Santayana, que sitúa la publicación de la obra a principios de 1921 (Jardón Pardo de Santayana, 2013).

<sup>197</sup> Díaz Marcos (2021).

Blanca de los Ríos manifestaba en sus obras el pensamiento regeneracionista del cambio de siglo, que demandaba elevar la formación cultural de las mujeres de toda condición social, pero especialmente aquellas de las clases populares.

Las obras de la escritora y periodista Concha Espina destilaban una innegable dimensión social -dando continuidad al realismo decimonónico- que atendía especialmente la situación femenina, y reivindicaba la formación universitaria y la práctica laboral de las mujeres. *La Virgen prudente* (1929) está protagonizada por una licenciada en Derecho cuya tesis doctoral es una defensa de la igualdad femenina (también en la participación política), pero con una perspectiva utilitarista también al entender que sería una forma de exigir la paz mundial y la protección de la infancia y los desvalidos. No obstante, durante los años de la Segunda República Concha Espina evolucionó a posiciones políticas conservadoras, quizá como resultado de la influencia de la militancia de sus hijos en la Falange<sup>198</sup>.

La producción teatral femenina fue especialmente amplia en el primer tercio del siglo XX, con casi un centenar de títulos representados en el teatro entre 1918 y 1936<sup>199</sup> (Nieva: 1992). La mayoría de las autoras abordaron temáticas relacionadas con el matrimonio, el amor, la maternidad o la familia. Aunque también asoma la necesidad de las mujeres de alcanzar una mayor autonomía. Pilar Millán Astray fue la dramaturga de más éxito, al menos hasta la Guerra Civil. Sin rechazar por completo los valores tradicionales asociados a las mujeres -y desde una moral católica- Millán Astray incorporó elementos de modernidad en la actuación de las mujeres, en la línea del feminismo católico de los años veinte. Entre sus obras más populares se encuentran *El juramento de la Primorosa* (1924), *La tonta del bote* (1925), *Mademoiselle Naná* (1928) y *Los amores de la Nati* (1931).

Las protagonistas de Millán Astray -algunas basadas en mujeres que conoció la autora- ofrecen una imagen positiva -aunque estereotipada- de

---

<sup>198</sup> González Gómez (2020).

<sup>199</sup> Nieva de la Paz (1992).

las mujeres de clase trabajadora<sup>200</sup>. Millán Astray presentó la defensa del trabajo femenino como un elemento deseable frente a la dependencia económica de un hombre. A la vez denunciaba las duras condiciones de vida y laborales de las mujeres trabajadoras, y los abusos a los que estaban expuestas, y reclamaba la necesidad de que las mujeres de las clases populares tuvieran, al menos, una mínima educación que les permitiese leer y escribir. Pero la autora, como ella misma había reconocido, también ejercía una militancia política a través de sus textos, participando así de la guerra cultural contra la Segunda República<sup>201</sup>. Un ejemplo sería la comedia asainetada *La mercería de la Dalia Roja*, una crítica al divorcio ya instaurado<sup>202</sup>.

#### 4. LAS MUJERES EN LA PRENSA Y EN LAS REVISTAS FEMENINAS/FEMINISTAS

Las propuestas y discursos que definieron las nuevas identidades femeninas en el primer tercio del siglo XX -y especialmente en la década de los veinte- pueden analizarse a través de la prensa<sup>203</sup>. La expansión del movimiento feminista había impulsado el crecimiento de las revistas femeninas/feministas, herramienta útil en la difusión de su ideario. Este tipo de publicaciones son un elemento de análisis especialmente interesante, pues influyen en la opinión pública y son un medio muy eficaz para normalizar el acceso de las mujeres a ámbitos sociales antes vedados, permitiendo la consolidación de modelos de género alternativos al tradicional. Las columnas periodísticas, que llegaban a un mayor número de lectores, actuaron como una herramienta muy útil para difundir y popularizar el modelo de mujer moderna. De este modo, las revistas cumplieron un papel de agentes del cambio social característico de los años treinta<sup>204</sup>.

---

<sup>200</sup> Oropesa (2009). González-Allende. (2022).

<sup>201</sup> Oropesa (2009).

<sup>202</sup> Rodríguez Serrador (2022a).

<sup>203</sup> Véase Roig (1977) y Seoane y Sáiz (1996).

<sup>204</sup> Eiroa (2015).

En 1915 la revista ilustrada *Blanco y Negro*, María Lejárraga/Gregorio Martínez Sierra iniciaba la sección “La Mujer Moderna”, cuyos consejos buscaban proyectar un referente deseable a las lectoras: la mujer cultivada, moderna y feliz<sup>205</sup>. En su sección “La mujer, el niño y el hogar” - en *El Sol* desde 1926- María Luz Morales reivindicaba los derechos femeninos. Teresa de Escoriaza también imprimía un marcado enfoque feminista a sus secciones de la revista *Mundo Gráfico*, contribuyendo a construir una imagen positiva de la mujer moderna.

Durante la dictadura de Primo de Rivera las mujeres comenzaron a tener una mayor proyección social y política, mientras el régimen realizaba, al menos en apariencia, concesiones a las demandas sobre los derechos femeninos<sup>206</sup>. Así pueden interpretarse medidas como el sufragio municipal femenino -con restricciones- o la inclusión de mujeres en la Asamblea Nacional Consultiva. La dictadura buscaba instrumentalizar a las mujeres de derechas, el reconocimiento de autonomía y capacidad política y social de las mujeres explica el entusiasmo en algunos sectores femeninos por la figura del dictador<sup>207</sup>. Sin embargo, fueron numerosas las críticas ante estas tibias medidas -entre otras cuestiones, por lo limitado del proyecto del voto femenino, como manifiestan *Mundo Femenino* o *La voz de la mujer*- y la oposición frontal de muchas demócratas<sup>208</sup>, que manifestaron su rechazo a la dictadura.

En 1928 nacía *Estampa*, revista gráfica y literaria de actualidad que, si bien no estaba destinada exclusivamente al público femenino, se ocupaba de cuestiones relacionadas con los avances de la mujer. *Estampa*, en su primer aniversario, reconocía que había emprendido una “grande y eficaz campaña feminista”<sup>209</sup>, y varias estaban imbuidas de ese espíritu, como las colaboraciones de la periodista Magda Donato.

La Dictadura de Primo de Rivera impulsó el papel político femenino en una dimensión católica y patriótica, reivindicando un mayor

---

<sup>205</sup> Luengo López (2016).

<sup>206</sup> Scanlon (1986), p. 261.

<sup>207</sup> Bussy Genevois (2017), p. 319.

<sup>208</sup> Gómez Blesa (2019), pp. 126-127.

<sup>209</sup> *Estampa*, 01/01/1929.

protagonismo social, en el marco del feminismo conservador<sup>210</sup>. Con este ideario nació *Mujeres Españolas* (1929-1931), que, con una perspectiva conservadora y desde la defensa del régimen primorriverista, alentaba un feminismo de elite y patriótico<sup>211</sup>, ligado a los valores familiares<sup>212</sup> que reivindicaba los derechos sociales y políticos de las mujeres.

Con la llegada de la Segunda República, y la igualdad legal de la mujer se consignó en la Constitución española de 1931, consolidándose su presencia en la esfera pública. Durante el quinquenio republicano las publicaciones femeninas crecieron en número, con una mayor presencia de ideario político, especialmente las izquierdas y derechas<sup>213</sup>.

Pocos días antes del inicio de la tarea de las Cortes Constituyente, nacía la revista *Mujer*, en la que colaboraron escritoras de la talla de Concha Espina, Margarita Nelken o la periodista Carmen de Burgos<sup>214</sup>. A través de secciones como *La Mujer en la literatura*, *La Mujer y la Política*, *La Mujer en la Historia*, o *La Mujer en el extranjero*<sup>215</sup> la revista aspiraba a revalorizar el papel social, cultural y político de las mujeres. Durante la Segunda República se desarrolló una nueva conciencia femenina que implicaba la práctica política<sup>216</sup>, especialmente durante los debates parlamentarios -y sociales- sobre la concesión del voto femenino. Así, las revistas femeninas iniciaron un diálogo paralelo al foro parlamentario, respondiendo a los argumentos ofrecidos por los diputados<sup>217</sup>.

La revista *Ellas. Semanario de las mujeres españolas* nacía en 1932, con una amplia difusión entre las mujeres de clase media<sup>218</sup>. De un marcado

---

<sup>210</sup> No obstante, la preservación de los privilegios de los hombres en las relaciones de género fue un objetivo central del proyecto primorriverista. Véase Ortega López (ed.) (2022).

<sup>211</sup> Perinat y Marrades (1980), p. 328.

<sup>212</sup> "Feminismo de madre española, de hogar español, [...] que irradie del seno de la familia a la sociedad". *Mujeres Españolas*, 3/11/1929.

<sup>213</sup> Seoane y Sáiz (1996), pp. 505-513.

<sup>214</sup> Ramírez Gómez (2000), p. 273.

<sup>215</sup> Galán Quintanilla (1980), p. 484.

<sup>216</sup> Aguado (2008).

<sup>217</sup> *Mujer*, 04/07/1931.

<sup>218</sup> Bussy Genevois (1986).

perfil político, la revista atendía cuestiones políticas<sup>219</sup> y con un discurso propio del ideario nacionalcatólico, asentado desde la Dictadura de Primo de Rivera en buena parte de la sociedad<sup>220</sup>.

Las revistas femeninas/feministas no ofrecieron un único enfoque sobre los cambios operados en los comportamientos sociales femeninos. Aunque dedicaron gran atención a la formación intelectual, el trabajo o la participación política de las mujeres, especialmente durante la Segunda República<sup>221</sup>.

El acceso a la educación y la incorporación al mundo laboral son elementos característicos de la mujer moderna<sup>222</sup>. Las revistas dedicaron numerosos reportajes y noticias a las mujeres universitarias, ejemplo de modernas por excelencia<sup>223</sup>. Así, su presencia fue recurrente en la revista *Estampa*, por ejemplo, en entrevistas a recién licenciadas en Derecho o Medicina de la Universidad Central<sup>224</sup>, o a través del deporte femenino universitario<sup>225</sup>. Aunque a veces el tratamiento dado a estas noticias denota cierto paternalismo o frivolidad<sup>226</sup>. El desempeño de una profesión, especialmente aquellas que habían ocupado mayoritariamente los hombres también despertaron un enorme interés, entrevistando a profesionales como la cirujana María del Monte con motivo del banquete celebrado en su honor en el Lyceum Club por el éxito obtenido en una intervención quirúrgica de gran dificultad<sup>227</sup>. La forma de abordar estas noticias denota una visión muy positiva del trabajo femenino en el campo de la abogacía o la medicina, animando a las mujeres incluso a seguir estas

---

<sup>219</sup> Véase el reportaje del homenaje que las Damas Margaritas Tradicionalistas de Madrid organizan a Rosa Urraca Pastor. *Elas* 17/7/1932.

<sup>220</sup> Véase Quiroga Fernández (2006).

<sup>221</sup> Rodríguez Serrador (2021).

<sup>222</sup> Otero Carvajal y Rodríguez Martín (2022).

<sup>223</sup> *Estampa*, 30/09/1930.

<sup>224</sup> *Estampa*, 01/07/1930.

<sup>225</sup> *Estampa*, 11/12/1928.

<sup>226</sup> *Estampa*, 02/10/1928.

<sup>227</sup> *Estampa*, 17/04/1928.

profesiones, como sucede en el reportaje “Las abogadas de España están contentas de su profesión”<sup>228</sup>.

## 5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos tratado de ofrecer una propuesta para integrar la perspectiva de género en la elaboración de los trabajos de iniciación a la investigación, particularmente en la asignatura Trabajo Fin de Grado de los distintos Grados de Humanidades. Para ello, hemos seleccionado y referenciado una pequeña muestra de obras literarias y fuentes hemerográficas (revistas femeninas y feministas) de autoras españolas del primer tercio del siglo XX, que pueden servir de guía para este fin. Consideramos que la digitalización y el acceso libre y gratuito a gran parte de los trabajos citados a lo largo del texto facilitan extraordinariamente la implementación de esta propuesta. Se trata, en definitiva, de integrar la producción cultural femenina española del periodo señalado en los trabajos realizados por los estudiantes de Humanidades, incorporando la categoría de género como un instrumento más de análisis, lo que les facilitará la comprensión de la complejidad de los cambios operados en la sociedad en España durante las primeras décadas del siglo pasado, especialmente durante los años 20 y 30.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradás.

---

<sup>228</sup> *Estampa*, 21/02/1928. Rodríguez Serrador (2021).

## 7. REFERENCIAS

- AGUADO, Ana M. “Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República”. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* (2008), nº 7, p. 123-141.
- ARESTI, Nerea. “Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930”. *Mélanges de la Casa Velázquez* (2012), nº 42/2, p. 55-72.
- BUSSY GENEVOIS, Danièle. “De la spécificité féminine de «Elles»”. En BUSSY, D. (coord.). *Typologie de la presse hispanique: actes du colloque, Rennes, 1984*. Rennes: Université Rennes, 1986, pp. 133-139.
- BUSSY GENEVOIS, Danièle. *La democracia en femenino. Feminismos, ciudadanía y género en la España contemporánea*. Zaragoza: PUZ, 2017.
- CASAMARTINA PARASSOLS, Josep (com.) et al. *Amazonas del arte nuevo* [Catálogo de la exposición del mismo nombre celebrada en Madrid, 30/01/2008 al 30/03/2008]. Madrid: Fundación Mapfre, 2008.
- DÍAZ MARCOS, Ana María. “Retratos de mujer: extranjeras, viragos, traductoras, conferenciantes, artistas y otras modernas en las novelas breves de Margarita Nelken”. *Feminismo/s* (2021), nº 37, pp. 237-260.
- EIROA, Matilde. “La popularización del saber y la «generación de las modernas»: revistas y espacios femeninos en la España de entreguerras”. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique* (2015), nº 14.
- ENA BORDONADA, Ángela. “La invención de la mujer moderna en la Edad de Plata”. *Feminismos* (2021), nº 37, pp. 25-52.
- ESTABLIER PÉREZ, Helena. *Mujer y feminismo en la obra de Carmen de Burgos*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses-Diputación de Almería, 2000.
- GALÁN QUINTANILLA, María Antonia. *La mujer a través de la información en la II República Española*. Tesis Doctoral, UCM, 1980.
- GÓMEZ BLESA, Mercedes. *Modernas y vanguardistas. Las mujeres-faro de la Edad de Plata*. Madrid: Huso, 2019.
- GONZÁLEZ-ALLENDE, Iker. “Dulce oveja y brava leona: las mujeres de la clase trabajadora en el teatro de Pilar Millán Astray”. *Lectora: revista de dones i textualitat* (2022), nº 28, pp. 75-91.

- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sofía. “Cooperación literaria transatlántica al filo de los años 30. María Luz Morales y Gabriela Mistral en *El Sol*”. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* (2020), nº 43, pp. 263-275.
- JARDÓN PARDO DE SANTAYANA, Pelayo. *Margarita Nelken: del feminismo a la revolución*. Madrid: Sanz y Torres, 2013.
- KIRKPATRICK, Susan. *Mujer, modernismo y vanguardia en España: 1898-1931*. Madrid: Cátedra, 2003.
- LUENGO LÓPEZ, Jordi. “María de la O Lejárraga en *Blanco y Negro*. Columnas, Cartas y calendarios ante el advenimiento de la mujer moderna”. *Revista de Escritoras Ibéricas* (2016), nº 4, pp. 121-152.
- MANGINI, Shirley. *Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona: Península, 2000.
- NASH, Mary. “Género y ciudadanía”. *Ayer*, (1995), nº 20, pp. 241-258.
- NELKEN, Margarita. *La mujer ante las Cortes Constituyentes*. Sevilla: Renacimiento, 2020.
- NELKEN, Margarita. *La condición social de la mujer en España*. Madrid: Librería mujeres, horas y horas, 2013.
- NIEVA DE LA PAZ, Pilar. “Tradicición y vanguardia en las autoras teatrales de preguerra: Pilar Millán Astray y Halma Angelico”. En DOUGHERTY, D. y VILCHES DE FRUTOS, M<sup>a</sup>. F. *El teatro en España: entre la tradición y la vanguardia 1918-1936*. Madrid: CSIC, 1992, pp. 429-438.
- OROPESA, Salvador A. “Pilar Millán Astray: El conservadurismo español en las guerras culturales de la dictadura de Primo de Rivera y la II República”. *Hispanic Journal* (2009), nº 1/2, vol. 30, pp. 165-178.
- ORTEGA LÓPEZ, Teresa María (ed.). *Mujeres, género y nación en la dictadura de Miguel Primo de Rivera*. Madrid: Sílex, 2022.
- OTERO CARVAJAL, Luis Enrique y PALLOL TRIGUEROS, Rubén (eds.). *La ciudad moderna de modernidad. Sociedad y cultura en España, 1900-1936*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2018.
- OTERO CARVAJAL, Luis Enrique y PALLOL TRIGUEROS, Rubén (eds.). *La sociedad urbana en España, 1900-1936. Redes impulsoras de la Modernidad*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2017.
- OTERO CARVAJAL, Luis Enrique y RODRÍGUEZ MARTÍN, Nuria (eds.). *La mujer moderna. Sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022.

- OTERO-GONZÁLEZ, Uxía. “Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género”. *Historiografías* (Enero-Junio, 2019), n° 17, pp. 27-50.
- PATTISON, Micaela. “Las revistas gráficas y la hispanización de la *modern girl* en la España urbana del primer tercio del siglo XX”. En OTERO CARVAJAL, L. E. y RODRÍGUEZ MARTÍN, N. (eds.). *La mujer moderna. Sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022, pp. 299-326.
- PERINAT, Adolfo y MARRADES, M.<sup>a</sup> Isabel. *Mujer, prensa y sociedad en España, 1800-1939*. Madrid: CIS, 1980.
- QUIROGA FERNÁNDEZ, Alejandro. *Los orígenes del nacionalcatolicismo: José Pemartín y la Dictadura de Primo de Rivera*. Granada: Comares, 2006.
- RAMÍREZ GÓMEZ, Carmen. *Mujeres escritoras en la prensa andaluza del siglo XX (1900-1950)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, Nuria. “Jóvenes, modernas y deportistas: la construcción de nuevos roles sociales en la España del primer tercio del siglo XX a través de la publicidad”. En NICOLÁS, E. y GONZÁLEZ, C. (eds.). *Ayeres en discusión. Temas claves de Historia Contemporánea hoy*. Murcia: Editum, 2008.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, Nuria. “La publicidad, el cine, las modas y la revolución de la estética femenina en la España del primer tercio del siglo XX”. En OTERO CARVAJAL, L. E. y RODRÍGUEZ MARTÍN, N. (eds.). *La mujer moderna. Sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022, pp. 277-297.
- RODRÍGUEZ SERRADOR, Sofía. “Mujer, educación y política. Las revistas españolas en la época de entreguerras”. *Cahiers Sens Public*, 2021, vol. 30, n. 1, pp. 197-224.
- RODRÍGUEZ SERRADOR, Sofía. “Narrativas católicas femeninas en las primeras décadas del Siglo XX: Modelos de ser mujer”. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 2022, vol. 98, n. 2, pp. 305-330.
- RODRÍGUEZ SERRADOR, Sofía, “La conquista de la modernidad: educación y cultura femenina en España, 1900-1936”. En OTERO CARVAJAL, L. E. y RODRÍGUEZ MARTÍN, N. (eds.). *La mujer moderna. Sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022, pp. 81-100.
- RODRÍGUEZ SERRADOR, Sofía, “Las mujeres en los años veinte: la sociedad en femenino plural”. En DÍAZ DEL CAMPO, R. V., PÉREZ GARZÓN, J. S., *La aventura de la modernidad: los años veinte en España*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2022, pp. 76-98.

ROIG, Mercedes. *La mujer y la prensa: desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Madrid, 1977.

SCANLON, Geraldine M. *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*. Madrid: Akal, 1986.

SEOANE, María Cruz y SÁIZ, María Dolores. *Historia del Periodismo en España. El siglo XX: 1898-1936*. Madrid: Alianza, 1996.

**Nuria Rodríguez Martín** es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Historia Moderna e Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Es Licenciada en Ciencias de la Información y en Historia por la UCM. Es Doctora *Cum Laude* con Mención Europea por la misma universidad (2013) y Doctora *Cum Laude* por la Universidad de Málaga (2022). Ha sido investigadora Juan de la Cierva en la Universidad del País Vasco, Lectora de español en la *Université Paris-Sorbonne* (Paris IV) y Doctora Contratada en la Universidad de Málaga. Es miembro del Grupo de Investigación Permanente de la Universidad de Málaga, GpIE22-068 “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación”, financiado por el Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga.

**Sofía Rodríguez Serrador** es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América, y Periodismo de la Universidad de Valladolid. Miembro del Instituto Universitario de Historia Simancas. Doctora *Cum Laude* con Mención Internacional por la Universidad de Valladolid (2017). Sus líneas de investigación se centran en la Historia Social y Cultural, la Historia de Género y la conflictividad en la España contemporánea, en un marco temporal que abarca de la II República al Franquismo. Entre sus últimas publicaciones: “La conquista de la modernidad: educación y cultura femenina en España, 1900-1936” (en *La mujer moderna: sociedad urbana y transformación social en España, 1900-1936*, 2022) o “La violencia contra las mujeres en el siglo XIX: matrimonio y malos tratos” (en *Violencia familiar y doméstica ante los tribunales (siglos XVI-XIX). Entre padres, hijos y hermanos nadie meta las manos*, 2021). Es coautora del artículo “El divorcio en Valladolid durante la II República (1931-1937)”, *Investigaciones Históricas* (2019), junto a Rafael Serrano García y, junto a Jesús M.ª Palomares Ibáñez, de la monografía *Fiestas, conmemoraciones, Manifestaciones, Valladolid, 1931-1959*.



## LAS SERIES DE TELEVISIÓN HISTÓRICAS, PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS Y PATRIMONIALES

---

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las series de televisión se han convertido en un medio con un extraordinario potencial para reflejar valores culturales, identitarios e ideológicos, siendo, además, un instrumento que permite modelar la conciencia de las personas y su identificación con determinados contextos. Sánchez afirma que “hoy es la televisión la que se ha convertido en instrumento privilegiado de penetración cultural, de transmisión de ideologías y valores, de colonización. Hoy es la televisión la que puede cambiar en momentos la faz del mundo”<sup>229</sup>. Partiendo de la idea de considerar las series como un producto cultural, con el presente trabajo pretendemos proponer una metodología de análisis que permita considerar las series de televisión como objeto de estudio desde una perspectiva holística.

El origen de la ficción seriada tiene su origen en las historias narradas por entregas que se puso de moda la literatura en el siglo XIX<sup>230</sup>. Torres<sup>231</sup> menciona que “autores cuyos fragmentos de novelas fueron publicados en el siglo XIX en periódicos y revistas son: Honoré de Balzac, Alexandre Dumas, Gustave Flaubert, Charles Dickens y Arthur Conan Doyle”. Este sistema por entregas provocaba que, entre un número y

---

<sup>229</sup> Sánchez Segundo (1997), p. 151.

<sup>230</sup> De la Torre (2016).

<sup>231</sup> Torres (2014), p.13.

otro, el texto se convirtiera en objeto de diversión y disputa social, algo similar a nuestras actuales redes sociales. La publicación serial también permitía al autor cambiar la historia teniendo en cuenta la respuesta de los lectores. Esta valoración, también se ve reflejada en el contexto actual, ya que en función de las audiencias y el impacto social, los guionistas toman nota de lo que se va cocinando en el ciber mundo.

Conforme iba avanzando la tecnología, la ficción seriada también fue llevada a la radio y al cine en donde se empleaban una forma de narrar llamada *cliffhanger* (que significa final de suspenso). Se trata de un sistema narrativo que pretende “generar suspense en la audiencia y crear fidelidad entre el público”<sup>232</sup>. Con la llegada de la imagen en movimiento, la televisión mecánica incorporó la ficción televisiva. Entre las primeras aportaciones que podemos mencionar, cabe destacarse *The Queen’s Messenger* (1928) transmitida en directo. Estos primeros formatos seriados televisivos, se trataban de adaptaciones de obras teatrales.

La estabilidad política y social llegada tras las Segunda Guerra Mundial, supuso asentar las bases de la televisión moderna, llegando cada vez a más familias. En esta época el objetivo de la ficción televisiva era encontrar una personalidad propia. En la década de los cincuenta la ficción televisiva se hizo bastante popular gracias al estreno de dos series llamadas *I love Lucy* y *Bonanza*. Cabe destacar que a pesar del éxito social de estos formatos, las series seguían teniendo una consideración inferior que el cine. García<sup>233</sup> ha puesto de manifiesto que “desde que se inventó el televisor, la ficción seriada venía siendo algo así como la hermana tonta, y pobre, del séptimo arte”. No será hasta finales de la década de los noventa y con la llegada del nuevo siglo, cuando las series de televisión comiencen a vivir su propio periodo de esplendor. Con la innovación de la tele por cable, las cadenas de televisión comenzaron a emitir una nueva generación de series que constituyeron el *boom* de la Edad de Oro de la ficción televisiva.

En año 2004 se estrenó *Lost*, provocando un antes y un después en la historia tanto de la televisión como de las series de televisión. “cambiado

---

<sup>232</sup> De la Torre (2016).

<sup>233</sup> García (2017).

por completo la importancia de las series de televisión como artefactos culturales, ahora con impacto de capacidad insólita”<sup>234</sup>. Hasta 2010, la televisión había alcanzado un éxito entre las nuevas tecnologías, pero con la popularización de las redes sociales y los *smartphones*, se crea un nuevo espectador que entiende la ficción televisiva y su forma de consumo de otra manera. Así llegamos a la situación actual mencionada anteriormente, donde se impone, el auge de las plataformas de “televisión a la carta” en las cuales el espectador elige que, cuando y cuantos episodios de una serie quiere ver.

Figura 1. Yagmur Taylan y Durul Taylan (directores). 2011. Turquía



Fuente: [https://pics.filmaffinity.com/muhtesem\\_yuzuil-698822058-large.jpg](https://pics.filmaffinity.com/muhtesem_yuzuil-698822058-large.jpg)

---

<sup>234</sup> De la Torre (2016).

## 2. LAS SERIES DE GÉNERO HISTÓRICO

Según la RAE, el concepto “histórico”, dicho de una obra literaria o cinematográfica es “de argumento alusivo a sucesos y personajes históricos sometidos a fabulación o recreación artísticas”. Por nuestra parte, entendemos a las series con carácter histórico como una obra audiovisual dividida en episodios la cual nos muestra una historia real o ficticia cuyo contexto es una época determinada. Autores como Feminis han puesto de manifiesto que “en medio de la avalancha de ficciones de todo tipo, asoma cada vez con más intensidad el subgénero de las ambientadas en el pasado. Un panorama de las que pueden verse por estos días en cable, en *streaming* y *on demand*”<sup>235</sup>.

A la hora de definir las características de las series de tipo histórico, existen muchas controversias con respecto a la clasificación de subgéneros de carácter histórico. “Hay un debate en la literatura acerca de la pertinencia de utilizar categorías de ficción de época y ficción histórica como sinónimos o la necesidad de diferenciarlas teniendo en cuenta los matices que distingue unas de otra”<sup>236</sup>. Sánchez añade que esta situación “tiene su origen en las producciones cinematográficas”<sup>237</sup>. Algunos autores categorizan el cine histórico según las características que estén presentes. Caparrós Lera<sup>238</sup> ha propuesto dividir este género en los siguientes tipos:

- Filmes de reconstrucción histórica.
- Filmes de ficción histórica.

Esta categorización, pone de manifiesto que algunas series cuentan historias basadas en hechos reales y otras pueden ser ficticias que ocurren en un periodo concreto en el tiempo. Esta clasificación también puede ser válida para la categorización de series con carácter histórico, aunque debido al gran número de estrenos de series de esta categoría, las autoras

---

<sup>235</sup> Feminis (2017).

<sup>236</sup> Sánchez (2014), p. 10.

<sup>237</sup> Sánchez (2014), p. 11.

<sup>238</sup> Caparrós Lera (2006), pp.14-15.

Puebla, Carrillo e Íñigo<sup>239</sup>, basándose en los siguientes criterios realizan la categorización que expondremos más adelante:

- Aquellas en las que los personajes y tramas son completamente ficticios.
- Aquellas es las que algunos personajes y tramas son reconocibles porque han existido.
- Aquellas ambientadas en una época pasada en la que no ha vivido el espectador.
- Aquellas que se desarrollan en un pasado próximo, donde el espectador puede mezclar los recuerdos vividos.

Teniendo en cuentas estos criterios, estas autoras exponen la siguiente categorización:

- Series lejanas a la época actual con personajes y tramas ficticios.
- Series lejanas a la época actual con personajes y tramas reconocibles.
- Series cercanas a la época actual con personajes y tramas ficticios.
- Series cercanas a la época actual con personajes y tramas reconocibles.

Partiendo de esta realidad, proponemos la siguiente clasificación:

- **Ficción histórica.** Cuentan una historia basada en una época real donde se entremezclan personajes históricos y ficticios.
- **Realidad histórica.** Muestran una historia como una biografía de un personaje o algún hecho histórico sin contenido irreal.

---

<sup>239</sup> Puebla, Carrillo e Íñigo (2013), pp. 4-5.

- **Ambientadas en la época.** Presentan una trama utópica con personajes ficticios. Esta trama se encuentra en una era del pasado en especial o en un mundo irreal ambientado en una edad de la historia.

### 3. PROPUESTA DE METODOLOGÍA

Partiendo del contexto mencionado anteriormente, proponemos una metodología de investigación que permita analizar las series de televisión históricas para extraer de ellas informaciones variadas. Se trata de una propuesta de análisis contextualizada en el marco de las humanidades y ciencias sociales, especialmente en lo referente al arte y el patrimonio. El objetivo es ofrecer un instrumento holístico que permita considerar las series de televisión históricas como una fuente de información de las que extraemos datos para generar conocimiento. Aunque se trata de una metodología que puede ser utilizada para analizar otro tipo de series de televisión y formatos audiovisuales, la que aquí proponemos, está especialmente pensada para trabajar con series históricas, independientemente si se pueden visualizar en televisión o cualquier otra plataforma. Se propone una metodología de análisis configurada en 17 puntos interrelacionados que abarcan diferentes cuestiones tales como la realidad histórica, el espacio geográfico, el patrimonio, o el arte:

1. INTRODUCCIÓN
2. MARCO TEÓRICO
3. FICHA TÉCNICA
4. RESUMEN DE LAS TEMPORADAS
  - 4.1. Resumen de cada capítulo de la temporada objeto de análisis
5. PERSONAJES
  - 5.1. Personajes
6. COLECTIVOS SOCIALES
7. ESTRUCTURA RELIGIOSA
  - 7.1. Religión principal o mayoritaria de la serie
  - 7.2. Otras religiones
  - 7.3. Conflictos religiosos
8. EL GÉNERO Y EL FEMINISMO
  - 8.1. Funciones y representaciones de las mujeres
  - 8.2. Estereotipos de género

- 8.3. El género en las clases sociales de la serie
- 9. LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL EN LA SERIE
- 10. EL ESPACIO GEOGRÁFICO DE LA SERIE
  - 10.1 Cartografía histórica
  - 10.2. Geografía del país
  - 10.3. Núcleos poblaciones mencionados en el país
  - 10.4. Ciudad principal
- 11. SISTEMA DE GOBIERNO
  - 11.1. Residencia oficial del gobernante
- 12. LA HISTORIA Y EL TIEMPO HISTÓRICO
  - 12.1. Identificación del periodo histórico que refleja la serie
  - 12.2. Identificación de los acontecimientos históricos reales
  - 12.3. Identificación de los acontecimientos históricos reflejados en la serie
  - 12.4. Línea del tiempo
  - 12.5. La situación española del contexto histórico de la serie
  - 12.6. Los errores históricos
- 13. DECORACIÓN, ESCENOGRAFÍA Y VESTUARIO
  - 13.1. Decoración y escenografía
  - 13.2. El vestuario histórico
- 14. PATRIMONIOS
  - 15.1. Patrimonios arquitectónicos
  - 15.2. Patrimonios artísticos
  - 15.3. Patrimonios científicos, musicales educativos, o cualquier otro.
  - 15.3. Patrimonios inmateriales
- 15. ENSAYO FINAL, CONCLUSIONES Y VALORACION DE LA EXPERIENCIA
- 16. BIBLIOGRAFÍA
- 17. ANEXOS

#### 4. ACLARACIONES METODOLÓGICAS

Como hemos mencionado anteriormente, la propuesta de análisis anteriormente mencionada se estructura en 17 puntos que incluyen cuestiones generales, como la introducción, el marco teórico, las conclusiones, bibliografía y anexos. Dos de los apartados, el correspondiente a la ficha técnica y el relativo al resumen de las temporadas, están pensados para

contextualizar la serie, mientras que el resto son los que nos permitirán utilizar la serie como una fuente de información.

Si comenzamos por el punto 3, la ficha técnica, aquí habrá que incluir una ficha técnica completa de la serie. Se incluirá el enlace donde se ha tomado la ficha. Se realizará un comentario sobre serie, fecha de creación, temporadas, fechas de emisión, donde se emitió, cual fue la recepción del público, que críticas tuvo, etc. Relacionadas con esta contextualización de la serie, se encuentran los puntos 4, resumen de las temporadas y 4.1 resumen de cada uno de los capítulos de la serie objeto de análisis.

El primer bloque objeto de observación y análisis propuesto para las series, se compone de los apartados 5, personajes y 6, colectivos sociales. En relación con el punto cinco, para este trabajo, se considera que las series tienen que estar basadas o inspiradas en personajes o acontecimientos históricos<sup>240</sup>. Con el objetivo de identificar al personaje se recomienda incluir una fotografía o captura de pantalla del personaje de la serie y si se trata de un personaje histórico real, incluir fotografía, retrato, pintura o grabado. Sobre cada personaje hay que realizar una caracterización, perfil y valoración crítica de los personajes protagonistas y secundarios que se consideren significativos. Estas valoraciones tienen que estar basadas en datos históricos y publicaciones científicas. Un ejemplo de análisis de los personajes sería el siguiente ejemplo: “Una de las personas más influyentes y cercanas a Luis (se refiere a Luis XIV de Francia) fue su hermano Felipe duque de Orleans. Felipe gozó de un amplio patrimonio que invirtió en la ampliación de su palacio Chateañ de Saint Cloud y en la construcción del canal de Orleans. La relación de Luis fue literalmente de hermano, frecuentemente en conflictos, pero había un gran vínculo entre ellos. Como se muestra en la serie, Felipe llegó a ser un general y consiguió importantes victorias en la Guerra Franco-holandesa, pero con temor de alcanzase una gran influencia y poder, Luis lo apartó de los mandos y de los cargos importantes de la corte. Por otro lado, tenía un carácter extravagante, libertino y

---

<sup>240</sup> Se propone identificar los personajes presentes en la trama, tengan su equivalente histórico o no.

amanerado. Desde pequeño le gustaba vestirse de mujer y maquillarse y se declaró públicamente homosexual. Aunque fuese apartado de los asuntos de gobierno tuvo un papel importante en la creación del protocolo, instrumento también usado para controlar a la corte. Se implicó tanto que fue descrito como “Doctor en etiqueta”. Su amante y el amor de su vida fue el Duque de Lorena, quien gestionó de manera un tanto tiránica el patrimonio de Felipe relegando a las dos esposas de Felipe<sup>241</sup>.

*Fig. 2. Anónimo. Ilustración de Kublai Khan.*



Fuente:

<https://www.thoughtco.com/kublai-khan-195624>

---

<sup>241</sup> Fuente: <https://senderosdegloriaerys.blogspot.com/2020/04/>

Fig. 3. Anónimo. Fotografía del gran Kublai Khan en la serie Marco Polo.



Fuente: <https://www.mortarstudios.com.au/kublai-khan>

Una vez identificados los personajes históricos (y los no históricos de la serie), se propone una aproximación hacia los diferentes colectivos sociales que aparecen en la serie (prostitutas, campesinos, obreros, sindicalistas, amas de casa, mujeres de la limpieza, médico, etc.). Para su análisis se realizará una caracterización, perfil y valoración histórica de los diversos colectivos sociales presentes en la serie<sup>242</sup>. De cada colectivo social se incluirá una captura de pantalla de la serie y una imagen que represente el hecho original (pintura, grabado, escultura, ilustración de libro, etc.).

---

<sup>242</sup> Se contrastarán con la bibliografía científica. Hay que poner en relación el tratamiento de los diferentes colectivos sociales que aparecen en la serie, con la bibliografía científica. Contrastando la veracidad de los colectivos reflejados.

Fig. 4. Anónimo. Captura de la serie *El sultán*. 2011.



Fuente: Atresplayer

Fig. 5. Jean Baptiste Vanmour. *sultán Ahmed III recibe al embajador francés Vicomte d'Andrezel en el Palacio de Topkapi*. 1724. Burdeos. Francia. Museo de Bellas Artes de Burdeos. Óleo sobre lienzo.



Fuente: <https://images.app.goo.gl/BwrpQRBev3oHQXSs7>

Muchas de las series histórica de televisión, especialmente aquellas que tratan temáticas anteriores a 1900, suelen reflejar las diversas realidades religiosas del contexto histórico que refleja, siendo, además, objeto de conflicto en la serie. Con el fin de identificar las diferentes realizadas religiosas y poder utilizarlas como fuente de información, propones las siguientes pautas de análisis:

#### 7.1. RELIGIÓN PRINCIPAL O MAYORITARIA DE LA SERIE

- Religión mayoritaria que aparezca en la serie
- Nombre
- ¿A quién adoraran o veneran?
- Estructura de la iglesia (jerarquía) (en el contexto de la serie)
- Principales características de la religión
- Características de los sacerdotes o del clero
- Líder religioso
  - Nombre
  - Modo de elección
  - Valoración del poder que tiene, religioso, moral, político.
  - Papel en la serie
  - Incluir captura de pantalla o imagen
- Personajes religiosos (repetir por cada uno)
  - Nombre
  - Tipo de religioso (obispo, clérigo, sacerdote, monje, fraile, etc.)
  - Cargo en la jerarquía eclesiástica
  - Papel en serie
  - Si es responsable de alguna institución (catedral, monasterio, convento, iglesia, etc.)
  - Nombre de la institución:
  - A quién está dedicada
  - Fechas del edificio (en el caso de que sea posible)
  - Estilo arquitectónico.
  - Incluir captura de pantalla o imagen

#### 7.2. OTRAS RELIGIONES (REPETIR POR CADA UNA)

- Nombre
- ¿A quién adoraran o veneran?

- Estructura de la iglesia (jerarquía) (en el contexto de la serie)
- Características de los sacerdotes o del clero.
- Principales características de la religión
- Líder religioso
  - Nombre
  - Modo de elección
  - Valoración del poder que tiene, religioso, moral, político.
  - Papel en la serie
  - Incluir captura de pantalla o imagen
- Personajes religiosos (repetir por cada uno)
  - Nombre
  - Tipo de religioso (obispo, clérigo, sacerdote, monje, fraile, etc.)
  - Cargo en la jerarquía eclesiástica
  - Papel en serie
  - Si es responsable de alguna institución (catedral, monasterio, convento, iglesia, etc.)
  - Nombre de la institución:
  - A quién está dedicada
  - Fechas del edificio (en el caso de que sea posible)
  - Estilo arquitectónico.
  - Incluir captura de pantalla o imagen

### 7.3. CONFLICTOS RELIGIOSOS

- ¿Existen conflictos religiosos?
- Explicar el conflicto religioso con profundidad
  - Citar bibliografía científica.
- ¿Qué consecuencias tiene el conflicto para la población que habita en la serie?
- ¿Se trata de un conflicto religioso histórico basado en hechos reales?
  - Explicar con profundidad
- ¿Hasta cuándo pervive el conflicto?, ¿Llega a la actualidad?
  - Explicar y contrastar con la bibliografía científica
- Incluye imágenes del conflicto religioso reflejado en la serie

Dentro de la propuesta de análisis que aquí realizamos pensamos que cobra especialmente importancia el siguiente bloque objeto de análisis, el que incluye los puntos 7 y 8, relativos a extraer información sobre el género<sup>243</sup> y el feminismo y la diversidad sexual en la serie objeto de estudio. Las series de televisión, como productos sociales que son, están sujetas a los propios ideales imperantes en cada contexto histórico, social, político y geográfico. Así, por ejemplo, la representación de las mujeres que aparezcan en la serie estará tamizadas por la realidad histórica que refleja la serie, pero también por el contexto religioso, o el cultural y político del país en el que se ha rodado la serie. La misma situación la podemos encontrar con respecto a la diversidad sexual y los personajes LGTBI que aparece representados, estos será objeto de los odios, miedos, fobias y pasiones de los contextos históricos que reflejan las series, pero también de los sociales en los que están rodadas. Los personajes LGTBI<sup>244</sup>, sufrirán los estereotipos sociales hasta la saciedad, como por ejemplo estar vinculados con la creatividad y las artes. Para los puntos 7 y 8, se proponen las siguientes cuestiones para su observación y análisis:

#### 8.1. FUNCIONES Y REPRESENTACIONES DE LAS MUJERES

- ¿Es una mujer la protagonista de la serie?
  - Si
  - No
  - Explica tú respuesta
- ¿Es un hombre el protagonista de la serie?
  - Si
  - No
  - Explica tú respuesta
- ¿Es un grupo mixto?
  - Si
  - No
  - Explica tú respuesta
- ¿Hay una representación equilibrada de personajes femeninos y masculinos (50%)?

---

<sup>243</sup> Lacalle (2012).

<sup>244</sup> Linde Navas (2008).

- Si
- No
- no hay información
- Comentario
- ¿Se representan las tareas cotidianas de reproducción, cuidado y mantenimiento?
  - Si
  - No
  - no hay información
  - Comentario
- ¿El protagonismo de las personas en las acciones es equitativo?
  - Si
  - No
  - no hay información
  - Comentario
- ¿Los objetos de la cultura material atribuida tradicionalmente a los hombres se asocian también a las mujeres?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
- ¿A qué se dedicaban las mujeres en la serie?
- ¿A qué se dedicaban los hombres según la serie?
- ¿Las mujeres de la serie, realizan actividades laborales físicas duras?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Cuáles
- ¿Los hombres de la serie, realizan actividades físicas duras?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Cuáles
- ¿Realizan actividades de mantenimientos las mujeres representadas?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - cuáles

- ¿Realizan actividades de mantenimiento los hombres representados?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - cuáles
  
- ¿Se muestran ejemplos de cooperación, de acción colectiva, entre las personas representadas?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
  
- ¿Cómo aparecen representadas las mujeres? ¿Qué planos ocupan en la serie?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
  
- ¿Las mujeres de la serie tienen independencia económica?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
  
- ¿Las mujeres de la serie intervienen en la vida política?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
  
- ¿Los hombres de la serie intervienen en la vida política?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
  
- ¿Las mujeres de la serie intervienen en la vida cultural?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario

- ¿Las mujeres representadas en la serie, son ejemplo de valores morales o religiosos?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
- ¿Los hombres representados en la serie, son ejemplo de valores morales o religiosos?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
- ¿Las mujeres de la serie son representadas como seres malvados o manipuladores?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
- ¿Los hombres de la serie son presentados como seres malvados o manipuladores?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Comentario
- ¿Las mujeres se dedican a actividades de educación?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - cuáles
- ¿Los hombres se dedican a actividades de educación?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - cuáles
- ¿Las mujeres presentadas, desarrollan la guerra?
  - Si
  - No
  - cuál
- ¿Los hombres representados, desarrollan la guerra?
  - Si
  - No

- cuál
- ¿Las mujeres presentadas, tienen papeles de liderazgo?
  - Si
  - no
  - ¿Cuáles?
- ¿Los hombres presentados, tienen papeles de liderazgo?
  - Si, no
  - ¿Cuáles?
- ¿Aparece algún tipo de diversidad familiar en la serie?
  - Si, no, no hay información
  - Comentario
- ¿Se evita la representación de la familia tradicional nuclear priorizando núcleos de convivencia diversos e intergeneracionales?
  - Si
  - No
  - no hay información
  - Comentario
- ¿En la serie, se representan cuestiones específicas de las mujeres (cómo eran sus partos, cómo era vista la menstruación)?
  - Si
  - No
  - No hay información
  - Cuales

## 8.2. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

### 8.2.1. Estereotipos de género sobre las mujeres

Identificar y analizar los estereotipos de género en la serie.

- De cada elemento identificado se mencionará:
- **Estereotipo 1**
  - Personaje o personajes femeninos implicados
  - Personajes masculinos implicados
  - Capítulo en el que pasa los acontecimientos. Intervalo de tiempo.
  - Explicación del acontecimiento relatado.
  - ¿Cómo afectan al personaje los acontecimientos?

- Interpretación del acontecimiento bajo la óptica de la época en la que está basada la serie.
- ¿Se siguen produciendo en la actualidad?

### 8.2.2. Estereotipos de género sobre los hombres

Identificar y analizar los estereotipos de género en la serie.

- De cada elemento identificado se mencionará:
- **Estereotipo 1**
  - Personaje o personajes femeninos implicados
  - Personajes masculinos implicados
  - Capítulo en el que pasa los acontecimientos. Intervalo de tiempo.
  - Explicación del acontecimiento relatado.
  - ¿Cómo afectan al personaje los acontecimientos?
  - Interpretación del acontecimiento bajo la óptica de la época en la que está basada la serie.
  - ¿Se siguen produciendo en la actualidad?

### 8.3. EL GÉNERO EN LAS CLASES SOCIALES DE LA SERIE

- Reflexionar sobre el género en las diferentes categorías sociales
- **Caso 1**
  - Clase social
  - Capítulo en el que pasa los acontecimientos. Intervalo de tiempo.
  - Personaje o personajes femeninos implicados
  - Personajes masculinos implicados
  - Explicación del acontecimiento
  - Explica como el estereotipo se desarrolla en la clase social
  - ¿Cómo afectan al personaje los acontecimientos?
  - Interpretación del acontecimiento bajo la óptica de la época en la que está basada la serie.
  - ¿Se siguen produciendo en la actualidad?

## 9. LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL EN LA SERIE

- Identificar los personajes. De cada uno, incluir:
  - Nombre del personaje:
  - Sexo:
  - Sexualidad:
  - Capítulo y minuto en que aparece por primera vez
  - ¿Pertenece a una clase social privilegiada? Por ejemplo, la nobleza, la iglesia, u otro.
  - Actividad profesional.
  - Posición económica
  - ¿Tiene equivalencia con un personaje histórico real? ¿Cuál?
  - Importancia del personaje en la serie.
  - ¿Cómo vive su sexualidad?
  - ¿Se acepta a sí mismo/a?
  - ¿Qué tratamiento reciben por parte de la sociedad?
  - ¿Cuál es su evolución en la serie, en perspectiva LGTBI?
  - ¿Cuál es su final?
  - ¿Cómo fallece?
  - Los personajes LGTBI, ¿están estereotipados? Por ejemplo, cuando aparecen personajes LGTBI, en el caso de los homosexuales, ¿aparecen afeminados o travestidos?

**Situaciones.** Identificar y analizar la diversidad afectivo-sexual y la presencia de los colectivos LGTBI en la serie.

- Capítulo en el que pasa los acontecimientos. Intervalo de tiempo.
- Explicación del acontecimiento relatado.
- Interpretación del acontecimiento bajo la óptica de la época en la que está basada la serie.

¿Se vincula la homosexualidad a la creatividad y el arte?

Continuando con el desarrollo de la metodología propuesta, los puntos 10, 11, 12, 13 y 14, tienen por objetivo utilizar la serie objeto de estudio como medio para el análisis del tiempo histórico, el espacio

geográfico<sup>245</sup> y sus proyecciones artísticas y patrimoniales. Los bloques 10 y 11 están relacionados con cuestiones geográficas, territoriales, organización del territorio y sistemas de gobierno reflejados en la serie. Se incluye también una propuesta de trabajo para la ciudad o ciudades principales donde se desarrolla la trama, prestando especial atención a las transformaciones urbanísticas que se reflejan en la serie, y como reflejan esta realidad de las ciudades. El desarrollo de los apartados es el siguiente:

## 10. EL ESPACIO GEOGRÁFICO EN LA SERIE

### 10.1 CARTOGRAFÍA HISTÓRICA

Aquí se incluirán dos dobles comparaciones, tienen por objetivo trazar la evolución del territorio reflejado en la serie y su evolución hacia el presente. Se buscará un mapa de la época de la serie, del país donde se desarrolla la trama, y se comparará con uno actual. En el comentario, se analizará la evolución del territorio en ambos mapas, considerando si hay cambios significativos entre unos y otros. Cuestiones para tener en cuenta:

- ¿De qué fecha son ambos mapas?
- ¿Ocupan ambos mapas el mismo territorio?
- ¿Cuántos y cuáles eran los reinos que conformaban el territorio? ¿Se corresponden con los actuales?
- ¿Cómo han evolucionado los límites?

---

<sup>245</sup> Vera Aranda y Valero Palomo (2005).

Fig.6. Anónimo. Inglaterra Gran Bretaña. Fotografía.



Fuente: 1781 Inglaterra Gran Bretaña Londres Tarjeta Mapa Grabado Laporte | eBay

Fig.7. Pablo Fernández. Mapa político de Inglaterra. Fotografía. Fuente: Mapa Político de Inglaterra Ilustraciones svg, vectoriales,



Clip art vectorizado libre de derechos. Image 39971939 (123rf.com)

## 10.2. GEOGRAFÍA DEL PAÍS

Se pretende evidenciar las cuestiones geográficas más importantes del país (en el momento que refleja la serie). En todos los casos se pretende una aproximación a las características más importantes: fronteras, países

colindantes, tipo de relieve, tipo de clima, hidrografía, base económica, agricultura, ganadería, pesca, etc.

### 10.3. NÚCLEOS POBLACIONES MENCIONADOS EN EL PAÍS. REINOS, CIUDADES, COMARCAS, ALDEAS, ETC.

De cada uno de ellos:

- Nombre
- Ubicación geográfica en el mapa
- Fecha de fundación
- Número de población (cuando se pueda conseguir el dato)
- Principales agentes económicos
- ¿Existen conflictos de fronteras en el contexto de la serie?
- ¿Existe en la actualidad?

### 10.4. CIUDAD PRINCIPAL

- Nombre de la ciudad
- Fechas o fecha de fundación:
- Evolución histórica
- Urbanismo y transformaciones urbanísticas

De la principal ciudad o localización donde se desarrolla la trama, se colocarán dos fotos, una de la época en la que está basada la serie, y otra actual. ¿Cuándo se produjeron las principales transformaciones?, ¿Qué diferencias hay entre la ciudad de pasado y la del presente?

Fig. 8. Autor desconocido. Captura de pantalla de Londres en la serie *Bridgerton*. 2020. Estados Unidos. Netflix.



Fuente: <https://www.netflix.com/watch/80232920?trackId=14170286>

Contextualizadas las cuestiones geográficas que podemos visualizar en la serie, el siguiente punto propuesto, que parte del análisis anterior, pretende identificar los diferentes tipos de gobierno reflejados en la serie. Se trata de un apartado, que en muchos casos estará relacionado con los sistemas religiosos reflejados en la trama de la serie. El apartado se estructura de la siguiente manera:

## 11. SISTEMA DE GOBIERNO

- Tipo de sistema de gobierno (monarquía, república, imperio, etc.).
- Poder político y funciones según la constitución del país (en el contexto de la serie).
- Nombre o nombres de los gobernantes (reyes, presidentes, papas, etc.).
- Características (repetir si hay varios gobernantes)
  - Títulos nobiliarios del monarca o del jefe del gobierno
  - Nacimiento. Fecha y lugar.
  - Fecha de la proclamación cómo monarca o jefe del gobierno (cuando podamos aportar el dato)

- Formación.
- Matrimonio.
  - Fecha de celebración.
  - Lugar de celebración, de la ceremonia civil, si hay, de la religiosa, y del banquete.
- Descendencia.
- ¿Cómo se transmite la corona o la jefatura del gobierno

#### 11.1. RESIDENCIA OFICIAL DEL GOBERNANTE

- Nombre la residencia
- Autor o autores
- Ubicación exacta
- Fechas de construcción
- Historia
- Estilo arquitectónico
- Plano.

Por su parte, el punto12 tiene por objetivo analizar el tiempo histórico en la serie, especialmente en lo relativo a la veracidad<sup>246</sup> y los acontecimientos históricos reflejados en la serie y el uso e instrumentalización de estos. Se trata de un apartado importante, ya que permite calibrar las posibilidades de la serie como elemento para la construcción histórica. Su desarrollo es el siguiente:

---

<sup>246</sup> Salvador Esteban (2016).

## 12. LA HISTORIA Y EL TIEMPO HISTÓRICO

### 12.1. IDENTIFICACIÓN DEL PERIODO HISTÓRICO QUE REFLEJA LA SERIE<sup>247</sup>

### 12.2. IDENTIFICACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS REALES

Descripción de la época y referencia a los grandes acontecimientos históricos que por entonces tienen lugar en el entorno local, regional, nacional e internacional<sup>248</sup>.

### 12.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS REFLEJADOS EN LA SERIE

Descripción de las principales problemáticas planteadas en el discurso de la trama y confrontación crítica con la historia real del período<sup>249</sup>.

### 12.4. LÍNEA DEL TIEMPO

La línea del tiempo tiene por objetivo sistematizar los acontecimientos históricos reflejados en la serie en relación con los propios acontecimientos reales del periodo histórico tratado. La línea del tiempo será doble, por un lado, se incluirán los acontecimientos históricos reales, y en la otra columna, todos los acontecimientos (históricos o no), que se producen en la serie<sup>250</sup>.

Por su parte, el punto 12.5, tiene como función contextualizar la realidad española y europea en el contexto histórico que refleja la serie.

El siguiente apartado, el 12.6, permite analizar en profundidad la veracidad histórica de la serie y el tratamiento que se hace la historia, pero también de la propia construcción de la serie, geografía, arte,

---

<sup>247</sup> Se identificará de manera minuciosa las cronologías reflejadas en la serie.

<sup>248</sup> Acontecimientos históricos reales. no tienen que aparecer en la serie.

<sup>249</sup> Se analizarán los acontecimientos históricos que se reflejan en la serie. Hay que ponerlos en relación los verdaderos que pasaron.

<sup>250</sup> Se propone que los acontecimientos vayan ilustrados.

patrimonio, gobiernos, religión etc. Constituye un epígrafe que por sí mismo podría ser un objeto de estudio en particular<sup>251</sup>.

### 13. DECORACIÓN, ESCENOGRAFÍA Y VESTUARIO

#### 13.1. DECORACIÓN Y ESCENOGRAFÍA

#### 13.2. EL VESTUARIO HISTÓRICO

El punto 13, está intrínsecamente relacionado con el anterior, y sigue profundizando en el análisis de los errores históricos, desde su vertiente de la decoración, escenografía y vestuario. Se trata de un epígrafe que permite calibrar la cultura visual reflejada en la serie. Con respecto a la decoración y escenografía, se pretende identificar si la serie está rodada en espacios reales o se trata de decorados. Cuando se trate de decorados, se propone identificar donde se encuentra y cuáles son sus características. Siempre y cuando se posible, se identificará si la serie está rodada en los espacios/edificios originales, y se reflexionará sobre la importancia de esto para la veracidad histórica.

En lo relativo al vestuario histórico, se partirá de la identificación del director de vestuario de la serie y su trayectoria. Se pretende analizar si el vestuario utilizado en la serie tiene veracidad histórica y se corresponde con el original de la época. Del vestuario presentado, se propone identificarlo con el vestuario real de la época, con piezas originales de época o con grabados, pinturas, esculturas, etc. Se trata de comentario comparativo, analítico, descriptivo e identificativo de cada una de las partes que componen una determinada pieza.

---

<sup>251</sup> En la siguiente publicación se puede encontrar un desarrollo metodológico para el análisis de los errores históricos en las series y películas. Fernández Paradas y Leiva González (2022).

Fig. 9. Autor desconocido. Phoebe Dynevor y Ellen Mirojnick en una prueba de vestuario. 2019. Estados Unidos.



Fuente: <https://awardsradar.com/2021/06/12/interview-ellen-mirojnick-and-john-glaser-talk-food-groups-creating-a-costume-house-from-scratch-and-designing-the-world-of-bridgerton/>

El punto final propuesto para la de recogida de información y análisis (punto 14) está relacionado con los patrimonios, utilizando el termino para una realidad y diversas. El objetivo es analizar la construcción de la cultura visual, material y arquitectónica reflejada en la serie y su vinculación con la realidad histórico-artística de la serie. Pretende ser un espacio de reflexión amplio que permite considerar múltiples realidades visuales recogidas en la serie<sup>252</sup>. En todos los casos, se propone realizar un análisis comparativo con el elemento patrimonial real y como este ha sido reflejado en la serie, teniendo en cuenta el momento histórico que refleja serie, y si el patrimonio coincide en el que se encontraba en ese momento.

---

<sup>252</sup> Fernández Paradas (2020).

## 14. PATRIMONIOS

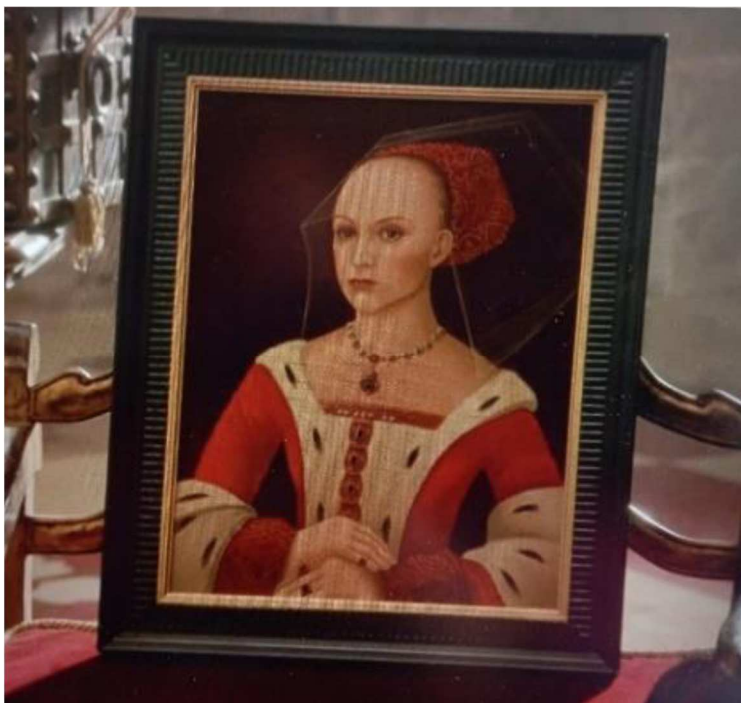
### 14.1. PATRIMONIOS ARQUITECTÓNICOS

- Edificios, puentes, plazas, barcos, etc.
- Se identificarán, y se incluirá una foto.
- De cada patrimonio se incluirá
  - Dos fotografías, una sacada de la serie y la otra del original.
  - Autor/anónimo.
  - Nombre de la arquitectura o de la obra de arte.
  - Fecha o fechas de realización.
  - Ubicación.
  - En el caso de las obras de arquitectura o similares, se incluirá un plano.
  - Comentario histórico artístico del bien.

### 14.2. PATRIMONIOS ARTÍSTICOS

- Pinturas, esculturas, muebles, etc.
- Se identificarán, y se incluirá una foto.
- De cada patrimonio se incluirá
  - Dos fotografías, una sacada de la serie y la otra del original.
  - Autor/anónimo.
  - Nombre de la arquitectura o de la obra de arte.
  - Fecha o fechas de realización.
  - Ubicación.
  - Comentario histórico artístico del bien.

Fig. 10. Anónimo. Retrato de Margarita de Anjou. 2024. Captura de pantalla. Prime Video. *The White Queen*. Temporada 1. Capítulo 2. Minuto 14:05.



Fuente: [https://www.primevideo.com/-/es/detail/OT4WWSJZO9IGHFLNQNR0QZDL3U/ref=atv\\_sr\\_fle\\_c\\_Tn74RA\\_1\\_1\\_1?language=es&qid=1704217426962&pageTypeld=B0BX3XD9M6&pageTypeld-Source=ASIN&sr=1-1](https://www.primevideo.com/-/es/detail/OT4WWSJZO9IGHFLNQNR0QZDL3U/ref=atv_sr_fle_c_Tn74RA_1_1_1?language=es&qid=1704217426962&pageTypeld=B0BX3XD9M6&pageTypeld-Source=ASIN&sr=1-1)

Fig. 11. Anónimo. Retrato de Margarita de Anjou. Siglo XV. Óleo sobre lienzo.



Fuente: <https://images.app.goo.gl/qTWRf3PHZvMZ6wXs5>

#### 14.3. PATRIMONIOS CIENTÍFICOS, MUSICALES EDUCATIVOS, O CUALQUIER OTRO

- Dos fotografías, una sacada de la serie y la otra del original.
- Autor/anónimo.
- Nombre del patrimonio
- Tipología: científicos, musicales, etc.
- Fecha o fechas de realización.
- Ubicación.
- Comentario del bien. Fechas de creación, utilidad, funcionalidad, característicos, evolución. ¿Existieron realmente en la época?

#### 14.4. PATRIMONIOS INMATERIALES

El apartado tiene por objetivo la reseña de costumbres, tradiciones y elementos del patrimonio material e inmaterial que se juzguen significativos<sup>253</sup>. Análisis de otros elementos relacionados con el tiempo: fiestas y celebraciones diversas que adquieren protagonismo en el relato y en la vida de sus protagonistas. De cada uno de los patrimonios inmateriales (fiestas, bailes, tradiciones, músicas, celebraciones, etc.), se realizará la siguiente tabla:

*Tabla 1. Descripción de la ficha técnica*

| FICHA TÉCNICA. NOMBRE DE LA FIESTA  |
|---|
| Denominación  |
| Fecha de celebración  |
| Ubicación geográfica  |
| Tipología. Religiosa, civil, pagana   |
| Fecha u orígenes de inicio  |
| Historia, desarrollo evolutivo y explicación de la fiesta   |
| Patrimonio material e inmaterial relacionado con la fiesta (músicas, bailes, instrumentos, gastronomía) |

#### 5. CONCLUSIONES

Por medio de la presente propuesta de metodología, hemos pretendido crear un instrumento de recogida de datos, que tiene por base utilizar las series de televisión históricas como medio para el desarrollo de investigaciones científicas. Se trata de una metodología integral que permite extraer diversas informaciones relacionadas con las humanidades y ciencias sociales.

#### 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y

---

<sup>253</sup> Fiestas, tradiciones, oficios artesanales, etc.

actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS

- CAPARRÓS LERA, José María. “Nueva propuesta de clasificación de películas históricas”. *Cine historia*, 2010. En:  
<[http://www.cinehistoria.com/propuesta\\_de\\_clasificacion\\_de\\_películas\\_historicas.pdf](http://www.cinehistoria.com/propuesta_de_clasificacion_de_películas_historicas.pdf)> (Fecha de consulta: 12-2-2024).
- DE LA TORRE, Toni. *Historia de las series*. Barcelona: Rocaeditorial, 2016.
- FEMINIS, P. “Series de época: cuando la ficción hace historia”. *Clarín espectáculos*, 2017, n° 8 (agosto). En:  
<[https://www.clarin.com/espectaculos/tv/series-epoca-ficcion-hace-historia\\_0\\_rktqd3vDZ.html](https://www.clarin.com/espectaculos/tv/series-epoca-ficcion-hace-historia_0_rktqd3vDZ.html)> (Fecha de consulta: 12-2-2024).
- FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael y LEIVA GONZÁLEZ, Kevin. “Los errores cinematográficos desde la mirada indiscreta de la Historia y la Historia del Arte”. *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Narcea, 2022.
- FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. *Peritaje, catalogación y tasación de antigüedades, obras y objetos de arte. Una visión holística del mercado del arte*. Madrid: Síntesis, 2020, pp. 1-209.
- GARCÍA, Daniel. “Los inicios de una nueva ERA en las series de televisión”. *Actually Notes Magazine, Ciencia Ficción*, 27-22-2017. En:  
<<https://www.actuallynotes.com/los-inicios-de-una-nueva-era-en-las-series-de-television/>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).
- LACALLE, Rosario. “Género y edad en la recepción de la ficción televisiva”. *Comunicar* 2012, vol. 20, n° 39, 111-118.
- LINDE NAVAS, Antonio. “La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática”. *Comunicar*, 2018, vol.16, n° 31, 51-56.
- PUEBLA, Belén, CARRILLO, Elena e IÑIGO, Ana. “Las tendencias de las series de ficción españolas en los primeros años del siglo XXI”. *Portal de la Comunicación InCom-UAB*, 2013, vol. 1, n° 576, 1-10.
- SALVADOR ESTEBAN, Lucía. “Historia y ficción televisiva. La representación del pasado en ‘Isabel’”. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 2016, Vol. 6, n° 2, 151-171.
- SÁNCHEZ SEGUNDO, Francisca. “Televisión y educación: Un desafío posible”. *Aula*, 1997, n° 9, 139-161.

SÁNCHEZ, Anabel. *La ficción televisiva seriada de época e histórica: un análisis comparado sobre las producciones televisivas de España y Gran Bretaña (2004-2013)* (Trabajo Fin de Grado). Salamanca: Universidad de Salamanca: 2014.

VERA ARANDA, Ángel Luis y VALERO PALOMO, María del Pilar. “La utilización didáctica de la televisión para el aprendizaje de la geografía”. *Comunicar*, 2005, Vol., 8, nº 25, 1-9.

**Antonio Rafael Fernández Paradas** es Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Málaga. Diplomado en Biblioteconomía y Documentación, Licenciado en Ciencias de la Documentación, y Graduado en Historia del Arte. Máster en Peritaje y Tasación de Antigüedades y obras de arte por la Universidad de Alcalá de Henares. Académico Correspondiente por Granada en la Sección Ciencias de la Real Academia de Nobles Artes de Antequera. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad de Granada, donde imparte docencia en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, y docente del Máster Arte y Publicidad de la Universidad de Vigo.



SECCIÓN III

LOS TRABAJOS FIN DE GRADO COMO  
OPORTUNIDAD DE PUESTA EN VALOR DEL  
PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL

---



LAS HUMANIDADES DIGITALES COMO RECURSO  
PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DEL  
PATRIMONIO TÉCNICO E INDUSTRIAL: EL MÁSTER  
ERASMUS MUNDUS TPTI<sup>254</sup>

---

ANA CARDOSO DE MATOS  
*CIDEHUS-Universidad de Évora*  
*amatos@uevora.pt*

SHEILA PALOMARES ALARCÓN  
*Universidad de Jaén / CIDEHUS – Universidad de Évora*  
*salarcon@ujaen.es*

PIETRO VISCOMI  
*CIDEHUS-Universidad de Évora*  
*pviscomi@uevora.pt*

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este artículo es describir un estudio de caso de éxito de aplicación del método de aprendizaje basado en proyectos, usado como un guía en el proceso de aprendizaje en la educación superior, en concreto en el *Máster Erasmus Mundus TPTI – Techniques, Patrimoines, Territoires de l'Industrie: Histoire, valorisation et didactique*,

A continuación, se exponen las metodologías, los contenidos y las actividades que se desarrollan utilizando las Nuevas Tecnologías para la mejora de las competencias del alumnado a lo largo de los dos años del Máster.

---

<sup>254</sup> The views and opinions expressed are those of the authors and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Executive Agency for Education and Culture (EACEA). Neither the European Union nor the EACEA can be held responsible for them.

En la actividad docente se aplica una metodología activa, empleando el modelo académico-expositivo y el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Para poder llevar a cabo este artículo se ha considerado, por un lado, la propia experiencia de la práctica docente, especialmente la de la profesora Ana Cardoso de Matos quien ha sido Directora del Máster *Erasmus Mundus* en la Universidad de Évora desde 2007, y la de la colaboración en este Máster de distintas formas de Sheila Palomares y Pietro Viscomi. Por otro lado, se ha analizado el marco teórico de aplicación después de haber realizado una revisión bibliográfica y hemerográfica de la literatura relacionada con este tema. En concreto, han sido de especial interés las investigaciones relacionadas con las Humanidades Digitales, así como las experiencias docentes que utilizaban el método ABP, las cuales han ayudado a establecer una comparación intertextual y a analizar los materiales seleccionados.

## 2. ERASMUS MUNDUS JOINT MÁSTER TECHNIQUES, PATRIMOINE, TERRITOIRES DE L'INDUSTRIE (TPTI): UN PROYECTO INNOVADOR DOCENTE

El proyecto TPTI es, como se ha referido anteriormente, un programa coordinado por la Universidad de París 1 Panthéon Sorbonne, que tiene como universidades socias desde sus inicios a la Universidad de Évora y a la Universidad de Padua. A partir de 2022 el consorcio engloba, además, a: la Universidad Politécnica de Praga; la Universidad de Oviedo; la Universidad de Sfax; la Universidad de Cheikh Anta Diop de Dakar; la Universidad de Kagoshima y la Universidad de Córdoba<sup>255</sup>.

Este programa inició en 2007 por un periodo inicial de 5 años. Fue renovado en 2012, en 2017 y en 2022, por otros 5 años. Los/as estudiantes que forman parte de este proyecto pasan el 1º semestre de su formación en la Universidad Paris 1 Panthéon Sorbonne; el 2º semestre en la Universidad de Pádua y el 3º semestre en la Universidad de Évora (que son

---

<sup>255</sup> Cuenta con otras universidades e instituciones asociadas. Para saber más, ver: <https://www.tpti.eu/fr/presentation/consortium.html>

las universidades que conceden una titulación conjunta). A continuación, realizan una estancia<sup>256</sup> de 5 semanas en cualquiera de las otras universidades del consorcio y el 4º semestre están en la Universidad a la que pertenezca el/la director de su Trabajo Final de Máster.

Para cada edición del programa TPTI los representantes de las tres universidades eligen los temas sobre los que trabajarán los/as alumnos/as en el ámbito de un proyecto tutorado a lo largo de sus dos años de formación. Para realizar estos proyectos tutelados los/as estudiantes se organizan en pequeños grupos heterogéneos en lo que respecta a su formación inicial (arquitectos, historiadores, oficios relacionados con la cultura, etc.) y a sus países de origen. Los/as alumnos/as son acompañados por los/as tutores del proyecto (profesionales y/o jóvenes investigadores/as) bajo la dirección de un/a profesor/a (el/la jefe del proyecto) de cada una de las tres universidades que acompañan a los/as estudiantes a lo largo de los dos años.

El/la tutor se reúne con el alumnado cada quince días, o siempre que tengan dudas. Las reuniones son telemáticas o presenciales, dependiendo si los/as estudiantes se encuentran en ese momento en la universidad a la que pertenezca el/la tutor. Al final del segundo año cada grupo presenta su proyecto de forma telemática antes los dos profesores/as que representan cada una de las 9 universidades que forman parte del consorcio<sup>257</sup>.

El proyecto TPTI combina la formación de estudiantes con la investigación. El programa del TPTI tiene establecidas tres líneas principales de investigación en torno a las cuales las distintas universidades que forman parte del consorcio y los/as estudiantes del máster deben realizar sus trabajos científicos. Son las siguientes: a) Prácticas artesanales,

---

<sup>256</sup> Entre 2009 y 2012 los/as alumnos/as del Máster TPTI realizaron una primera estancia en Barcelona donde asistieron al *International Course on Scientific, Technical, and Industrial Heritage*, organizado por la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) y el Museu de la Ciència i de la Tècnica (mNATEC) con la colaboración del programa TPTI, que tenían una componente teórica asociada a visitas de estudio.

<sup>257</sup> Para más información, ver: <<https://www.tpti.eu/fr/parcours/projet-tutore.html>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

conocimiento y patrimonio; b) Gestión y valorización del patrimonio industrial; y c) Paisajes, patrimonio y prácticas sociales<sup>258</sup>.

Además, el programa prevé el desarrollo de diversas actividades científicas entre las que se encuentra la organización de un *workshop* anual en París, así como otros talleres y coloquios; y la publicación de varios libros. Hasta el momento se han publicado 5, el último de los cuales ha sido publicado en 2022 y trata sobre *Trajectoires des matériaux et des objets: usages, transformations et réemplois*.

Sobre los *workshops* anuales celebrados en el mes de septiembre en la Universidad de París I - Panthéon Sorbonne se citan a continuación algunos ejemplos:

- 2022. Workshop International TPTI «Paysages techniques: approches croisées».
- 2021. Workshop International TPTI «Nouvelles frontières du patrimoine industriel».
- 2019. Workshop International TPTI «Matériaux, formes et usages (XVIe-XXe siècle)».
- 2018. Workshop International TPTI «La vie des objets».
- 2017. Workshop International TPTI «Nouvelles voies pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel dans le monde».
- 2016. Workshop International TPTI «Ecomusée. Une nouvelle forme muséale à l'international?».
- 2015. Workshop International TPTI «Quel patrimoine pour quel valorisation ?».
- 2013. Workshop International TPTI «Les Patrimoines de l'eau».

---

<sup>258</sup> Para saber más sobre las investigaciones desarrolladas en cada línea de investigación, ver: <<https://www.tpti.eu/fr/activites-scientifiques.html>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

- 2012. Workshop International TPTI «Patrimoine de l'ingénierie».

El proyecto TPTI tiene también como objetivo la creación de una red de investigadores en el área de la Historia de la Técnica, de los paisajes culturales y de la innovación técnica, del patrimonio cultural y de los territorios de la industria. Por esta razón la Unión Europea atribuyó al programa un presupuesto destinado a becas para que *scholars* provenientes de países de fuera de Europa pudieran hacer estancias de investigación y acompañamiento de los/as estudiantes en una de las tres universidades que otorgan los títulos (Paris 1-Pantheón Sorbonne, Évora y Pádua).

En el caso de la universidad de Évora, los/as *scholars* se encuadran como investigadores/as visitantes del CIDEHUS-UÉ<sup>259</sup> y con ellos/as se han desarrollado diferentes publicaciones y colaboraciones de investigación.

Por lo que respecta el semestre en el que los/as alumnos/as están en la Universidad de Évora, además de la formación establecida por el consorcio del TPTI, se organizan seminarios y *workshops* como complemento a su formación académica. Muchos de ellos cuentan con el apoyo del CIDEHUS-UÉ. A modo de ejemplo se refieren:

- En 2021 se celebraron 3 eventos científicos. El 5 de noviembre el Colóquio «Paysages et Patrimoine Contemporains» ; el 8 de enero Round table - «Railway Heritage from different perspectives/les différents perspectives du patrimoine ferroviaire» y el 13 de enero Round-table – «Agricultural Industrial Heritage from different perspectives ».
- En 2019 se celebró el 4 de diciembre el evento « Art, Technique et Ingenierie » y el 24 de octubre el Seminario «Réutilisation et valorisation du patrimoine industriel».

---

<sup>259</sup> Para saber más sobre los investigadores visitantes del CIDEHUS-UÉ, ver: <[https://www.cidehus.uevora.pt/membros/investigadores\\_visitantes](https://www.cidehus.uevora.pt/membros/investigadores_visitantes)> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

- En 2018 se celebró el Workshop «Images comme source du Patrimoine Technique et Industriel: questions et methodologie», el 17 de diciembre.
- En 2011, los días 25 y 26 de marzo se celebró el Workshop « Les Mobilité des Experts : circulation des hommes, transfert des techniques, diffusion des idées en Europe XVIIIe -XXe siècles ».
- En 2010 se celebraron dos eventos científicos : los días 4 y 5 de mayo el Workshop «Eau, Jardins et Patrimoine» y los días 18 y 19 de marzo el Workshop «Ingénieurs et Architectes : deux versants d'un métier et la quête d'identité professionnelle».
- En 2009 se celebraron dos eventos científicos, los días 14 y 15 de mayo el Workshop «Ingénieurs, Paysages et Chemins de Fer» y los días 19 y 20 de marzo el Workshop «Ingénieurs et Architectes/ Engineers and architects (XVIII-XIX)».

## 2.1. TPTI: HUMANIDADES DIGITALES E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La informática humanística es una disciplina bicéfala situada en la frontera entre las ciencias humanas y las ciencias exactas<sup>260</sup>. La nomenclatura y los límites se evidencian y analizan en el libro *Defining Digital Humanities: A Reader* (Terras et al., 2016, p.2) donde en la introducción del texto se indica que, en los últimos años, al campo al que ahora nos referimos como Humanidades Digitales ha sido conocido por muchos términos, aunque más recientemente “it has predominantly been known” como Humanidades Digitales<sup>261</sup>.

L'informatica umanistica può essere considerata come informatica applicata alle discipline umanistiche e consisterà nei diversi modi di rappresentare l'informazione in forma idonea alle caratteristiche proprie delle varie discipline e nell' elaborare l'informazione con procedure

---

<sup>260</sup> Celentano et al. (2004), p. 45.

<sup>261</sup> Terras et al. (2016), p. 2.

idonee alle domande specifiche che la ricerca si pone nei diversi campi disciplinari<sup>262</sup>.

En el tema de la enseñanza y la informática avanzada en Humanidades, entre los diversos proyectos surgidos en los últimos años del siglo pasado, podemos citar *Advanced Computing in the Humanities* (ACO\*HUM) que comenzó en septiembre de 1996 y que concluyó en su tercer año en agosto de 1999. Se trató de un consorcio de universidades europeas en el que destacados expertos de más de cien universidades europeas reflexionaron sobre qué estaba ocurriendo en el campo de las Humanidades en la era de la información<sup>263</sup>.

El libro que se realizó tomando como base este proyecto presenta una panorámica del análisis, de las propuestas y de las recomendaciones de los socios del proyecto sobre esta temática.

Computer technology has mediated in the development of formal methods in humanities scholarship. Such methods are often much more powerful than traditional research with pencil and paper. They include, for instance, parsing techniques in computational linguistics, the calculus for expressive timing in music, the use of exploratory statistics in formal stylistics, visual search in art history, and data mining in history. Although scientific progress is in the first place due to better methods, rather than solely due to better computers, new advanced methods strongly rely on computers for their validation and effective use<sup>264</sup>.

En el ámbito del Máster *Erasmus Mundus TPTI- Techniques, Patrimoines, Territoires de l'Industrie: Histoire, Valorisation et didactique*, se han introducido las siguientes prácticas pedagógicas innovadoras que tienen como objetivo de fomentar las Humanidades Digitales en el desarrollo de las competencias a adquirir por el alumnado del Máster TPTI:

- **Seminario conjunto por videoconferencia** en el que participan las tres universidades que componen el consorcio. En cada seminario se elige a un especialista que realiza una conferencia sobre un tema en concreto que, por video, se distribuye para todas las universidades del programa. Todos los/as alumnos/as

---

<sup>262</sup> Buzzetti (2012), p. 4.

<sup>263</sup> Smedt et al. (1999), Chapter 1.

<sup>264</sup> Ibid.

que en ese momento están en cada una de las tres universidades asisten a la videoconferencia y participan activamente en el debate.

- **MOOC Técnicas y Patrimonio.** Considerando que el MOOC (*Massive Online Open Course*) es una herramienta importante en la formación en todos los niveles de enseñanza<sup>265</sup>, los coordinadores de cada una de las tres universidades base del consorcio decidieron realizar un MOOC sobre Técnicas y Patrimonio que está disponible en la web de la Universidad de París y que tiene entre sus objetivos, por un lado, identificar las técnicas, el contexto en el que se producen y su impacto en los espacios y en la sociedad, y por otro lado, comprender su puesta en valor.

El curso MOOC tiene una duración de 3 semanas. Los datos teóricos se ponen a disposición de los participantes a través de 4 vídeos de 15 minutos cada uno, cada semana. Al final de cada semana los participantes realizan un cuestionario de autoevaluación que les permite evaluar sus conocimientos. Además, existen foros moderados por el equipo docente en el que los participantes pueden intercambiar sus ideas.

Los contenidos teóricos de cada semana son<sup>266</sup>:

---

<sup>265</sup> Aunque los MOOC nacen en Estados Unidos en el año 2008, se extienden con mayor fuerza a partir de 2012 como una nueva modalidad de *e-learning*. Representan un efecto democratizador del conocimiento y han experimentado un gran crecimiento en el entorno universitario. Apoyados por la Unión Europea, muchas universidades del mundo han implantado esta modalidad formativa. Callejo y Agudo (2018), pp. 219-241.

<sup>266</sup> Para más información, ver: <<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/technique-et-patrimoine/>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

- 1º semana: Historia de la Técnica – Universidad París I Pantheón Sorbonne.
  - Técnica y tecnología.
  - Los inicios de la historia de la técnica.
  - Tendencias historiográficas recientes.
  - La codificación de los conocimientos técnicos en la construcción naval.
- 2º semana: El patrimonio industrial – Universidad de Padua.
  - Patrimonio industrial: definiciones, objetos, valores.
  - Arqueología e historia del patrimonio industrial, fuentes y métodos.
  - La regeneración de la ciudad industrial en Europa.
  - Las empresas y su historia. Definiciones y conceptos.
- 3º semana: Los paisajes de la innovación técnica.
  - Paisaje y patrimonio.
  - Paisaje técnico.
  - Imágenes, paisaje y patrimonio.
  - La práctica del patrimonio: dos experiencias.

## 2.2. MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: LOS *WORKSHOPS* DE LOS/AS ALUMNOS/AS DEL MÁSTER *ERASMUS MUNDUS* TPTI EN LA UNIVERSIDAD DE ÉVORA

En el ámbito universitario cada vez son más frecuentes las prácticas docentes que utilizan una metodología activa, la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), y que se publican en revistas especializadas<sup>267</sup>. Se trata de:

Un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se atienden o se tienen en cuenta sus intereses así como se les involucra o se insta a su implicación; además, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículum (con diferentes grados posibles de integración), el aprendizaje como efecto de un proceso de investigación, el

---

<sup>267</sup> Véase, por ejemplo: García y Amante (2006), Martínez et al. (2007), Garrigós y Valero (2016), pp. 125-151 o Toledo y Sánchez (2018), pp. 471-491.

desarrollo profesional del profesorado, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una perspectiva democrática de la educación<sup>268</sup>.

La metodología ABP, descrita por primera vez con detalle por Kilpatrick<sup>269</sup>, se basa en la teoría constructivista que defiende que para que se produzca el aprendizaje, el sujeto aprende a construir y a reconstruir su conocimiento, elaborando los nuevos conocimientos a partir de los que ya tenía previamente. El aprendizaje que se forma, de esta manera, es significativo (Rubio y Jurado, 2016, p. 30)<sup>270</sup>.

Según Ros y Chisvert la teoría implícita constructivista-interpretativa:

Es una pedagogía centrada en el alumnado: sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje. Su actitud es interpretativa: búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada, de las prácticas docentes; importancia de procesos frente a resultados; destacan los aspectos comunicativos de la docencia<sup>271</sup>.

Algunas de las ventajas de la metodología ABP son, según Martínez et al.<sup>272</sup>, citado por Martín<sup>273</sup>, que los/as alumnos/as se motivan y se esfuerzan más; mejoran la profundización de los conceptos; aprenden a hacer exposiciones y presentaciones; tienen menos estrés en la época de exámenes; detectan antes los errores y la asignatura les parece más amena e interesante.

En este contexto, cada año, en la Universidad de Évora los/as estudiantes organizan un *workshop*. Se les solicita que partan de los TFM de cada uno de ellos/as, que propongan una temática que integre todos los temas de todo el alumnado y que elaboren una organización coherente para sus presentaciones orales en un *workshop*.

---

<sup>268</sup> Trujillo (2012), p. 10.

<sup>269</sup> Kilpatrick (2018).

<sup>270</sup> Rubio y Jurado (2016), p. 30.

<sup>271</sup> Ros y Chisvert (2018), p. 102.

<sup>272</sup> Martínez et al. (2007).

<sup>273</sup> Martín (2019).

Con esta iniciativa se pretende que los/as estudiantes desarrollen una visión crítica e integradora de los diferentes puntos de vista que se pueden considerar las abordar los diferentes tipos de patrimonio.

Los/as estudiantes trabajan en grupo y deben realizar todas las tareas que implica la organización del evento bajo la supervisión de la coordinación del máster como son: el programa, el cartel de divulgación y la realización de una página web.

Con esta actividad se pretende, por un lado, que trabajen en el desarrollo de su TFM tanto a nivel conceptual como a nivel de presentación oral, y, por otro lado, que desarrollen competencias que les permitan desarrollar eventos científicos internacionales que puedan servir como referencia a la hora de llevar a cabo experiencias semejantes o de mayor envergadura en sus países de origen, lo que favorece los conocimientos científicos y la transferencia de conocimiento hacia la sociedad.

Algunos de los *workshop* realizados son: a) en el 2021 “*Histoire, Patrimoine et mémoires*”<sup>274</sup>; b) en el 2019, “*Identité et Mémoire : Regards croisés sur le patrimoine*”<sup>275</sup>; c) en el 2017 “*Du savoir-faire aux paysages. Différentes perceptions du Patrimoine*”<sup>276</sup> (Fig. 1).

---

<sup>274</sup> Para consultar la página web: <<https://corabeker.wixsite.com/tpti14>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

<sup>275</sup> Para consultar la página web: <[https://mastertpti11.wixsite.com/identitememoire?utm\\_source=so\\_](https://mastertpti11.wixsite.com/identitememoire?utm_source=so_)> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

<sup>276</sup> Para consultar la página web: <<https://mastertpti.wixsite.com/workshoptpti>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

Fig. 1. Cartel del Workshop « Du savoir-faire aux paysages. Différentes perceptions du Patrimoine », 2017.



Fuente: TPTI Erasmus Mundus, Promotion Résilience.

### 3. CONCLUSIONES

El conjunto de actividades formativas y prácticas pedagógicas innovadoras que se plantean y desarrollan desde un punto interdisciplinar en el Máster TPTI con el objetivo de que el alumnado adquiera diversas competencias científicas fomentando el uso de las Humanidades Digitales, se manifiesta como una estrategia satisfactoria cuando el estudiantado trabaja en su TFM.

Como se ha referido en el texto, durante el periodo que el alumnado está en la Universidad de Évora se aplica el método de aprendizaje basado en proyectos en una actividad que desarrollan en grupo: el diseño y materialización de un *workshop* en el que, a su vez, deben trabajar en la investigación sobre su TFM.

Esta actividad no solo les permite avanzar desde el punto de vista académico en el TFM sino que además, desarrollan competencias relacionadas con el diseño web, *softwares* de diseño, su expresión oral o la organización de eventos científicos.

#### 4. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado en el ámbito del Máster Erasmus Mundus TPTI y del proyecto CIDEHUS- UIDB/00057/2020.

#### 5. REFERENCIAS

- BUZZETTI, D. (2012). “Che cos’è, oggi, l’informatica umanistica? L’impatto della tecnologia”. *Dall’Informatica umanistica alle culture digitali, Quaderni Digilab*, 2012, vol. 2, pp. 103–132.
- CALLEJO-GALLEGO, Javier.; AGUDO-ARROYO, Yolanda. “MOOC: valoración de un futuro”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2018, vol. 21 no. 2, pp. 219-241.
- CELENTANO, A.; CORTESI, A.; MASTRANDREA, P. “Informatica umanistica: Una disciplina di confine”. *Mondo digitale*, 4, 2004, pp. 44–55.
- GARCÍA-ALMIÑANA, D.; AMANTE, B. “Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje basado en proyectos”. En *Jornadas de Innovación Educativa*. Zamora: Escuela Politécnica Superior de Zamora, 2006.
- GARRIGÓS SABATÉ, Júlia.; VALERO-GARCÍA, Miguel. “Hablado sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2012, vol. 10, no. 3, pp. 125 – 151.
- KILPATRICK, William Heard. “The Project Method”. *Teachers College Record*, 1918, Vol. XIX, No. 4, pp. 1-18.
- MARTÍN PINEDA, Natalia. *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en el Ciclo Formativo de Gestión Administrativa (TFM)*. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja, 2019.
- MARTÍNEZ, F.; HERRERO, L. C.; GONZÁLEZ, J. M.; DOMÍNGUEZ, J. A. *Project based learning experience in industrial electronics and industrial applications design*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Escuela universitaria Politécnica, 2007.

- RUBIO RUBIO, E.; JURADO NAVAS, A. “Innovación educativa en la docencia de módulos de formación profesional: construyendo conocimiento mediante una metodología de aprendizaje basado en proyectos”. *Boletín Redipe*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 29-43.
- ROS GARRIDO, Alicia.; CHISVERT TARAZANA, María José. Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2018, vol. 22, no. 1, pp. 97-115.
- SMEDT, K. de.; GARDINER, H.; ORE, E.; ORLANDI, T.; SHORT, H.; SOUILLOT, J.; VAUGHAN, W. (Eds.). *Computing in humanities: A European perspective*. University of Bergen, 1999.
- TERRAS, M.; NYHAN, J.; VANHOUTTE, E. “Introduction”. En *Defining Digital Humanities: A Reader*. Londres: Routledge, 2016, pp. 1–12.
- TOLEDO MORALES, Purificación.; SÁNCHEZ GARCÍA, José Manuel. “Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia Universitaria. Profesorado”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2018, vol. 22, no. 2, pp. 471-491.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. “Enseñanza basada en proyectos; una propuesta eficaz para el aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas”. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 2012, 55, pp. 7-15.

**Ana Cardoso de Matos** es profesora en la Universidad de Évora, ECS Departamento de Historia e investigadora del Centro de Investigación CIDEHUS-UE. Desde 2007 es coordinadora en la Universidad de Évora del Máster *Erasmus Mundus TPTI - Techniques, patrimoines, territoires de l'industrie*, un programa impartido por las Universidades Paris 1-Panthéon Sorbonne, Évora (Portugal) y Padova (Italia) y que integra a otras 6 universidades.

Es desde 2012 miembro del *Comité d'histoire de l'électricité et de l'énergie* de la *Fondation EDF*, desde 2013 miembro del *board* de la *International Railways History Association (IRHA) /Association internationale d'Histoire des chemins de fer (AIHCF)* y desde 2016 miembro de la dirección de la *Associação Ibérica de História Ferroviária*, siendo desde 2023 vicepresidenta. Es miembro de la *editorial board* de la revista *TST- Transportes, Servicios y Telecomunicaciones*, y del *Journal of Energy History (JEHRHE)*, así como miembro del Comité Científico de las revistas *Património Industriale AIPAI (Italy)*; *t-Phasistos. Revue d'histoire des techniques*; y *Midas-Museus e Estudos Interdisciplinares*.

Forma parte de varios proyectos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son: el Patrimonio Técnico e Industrial, la Historia de la tecnología y de la ingeniería, las redes técnicas y la Historia de la

electricidad. Publica regularmente tanto en revistas con *referee* como en libros publicados por editoras reconocidas en el ámbito científico.

**Sheila Palomares Alarcón** es arquitecta, Doctor Internacional y Doctora en Historia con competencias específicas en Patrimonio Cultural. En este momento es investigadora postdoctoral del programa Margarita Salas y profesora de Historia Económica en la Universidad de Jaén. Forma parte del grupo de investigación SEJ271- Estudios Históricos sobre la Empresa (GEHESE).

Ha sido profesora auxiliar invitada en la Universidad de Évora y colaboradora en el Máster *Erasmus Mundus TPTI - Techniques, Heritage, and Territories of Industry* (Universidad de Évora, Portugal; Université Paris 1 Phantéon-Sorbonne, Francia; Università degli Studi di Padova, Italia).

Forma parte de la Red de Expertos del Proyecto Campus de Excelencia Internacional en Patrimonio Cultural y Natural concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación (CEB09-0032) a las universidades andaluzas coordinado por la Universidad de Huelva y es investigadora colaboradora del CIDEHUS-Universidad de Évora (Portugal). Ha realizado varias estancias de investigación en centros internacionales de prestigio en Italia, Grecia, España y Portugal.

Sus líneas de investigación versan sobre la arquitectura y el patrimonio cultural. Su interés principal es el patrimonio industrial y sus nuevos usos en el ámbito geográfico del sur de la Península Ibérica y la cuenca del Mediterráneo.

**Pietro Viscomi** tiene una licenciatura en Conservación de los Bienes Culturales y un Máster en Historia y Conservación de los Bienes Artísticos y Arqueológicos por la Universidad de la Calabria (Italia). Además, tiene un Máster en Arquitectura y Patrimonio Cultural por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Sevilla y un Doctorado en Arquitectura por la misma universidad.

En la actualidad es investigador del Centro de Investigación CIDEHUS - *Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociedades* de la Universidad de Évora (Portugal).

Sus líneas principales de investigación versan sobre la Historia y Teoría de la fotografía, la arquitectura, el patrimonio industrial y el patrimonio astronómico en el sur de Europa; además de su interés por las Humanidades Digitales.



## LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y EL PATRIMONIO INMATERIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EL CASO DE LA PRODUCCIÓN ARTESANAL

---

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ  
*Universidad de Granada*  
*ncambil@ugr.es*

DANIEL CAMUÑAS GARCÍA  
*Universidad de Granada*  
*danielcg@ugr.es*

### 1. INTRODUCCIÓN

En la Universidad de Granada el TFG, es una asignatura de seis créditos ECTS, cuyos objetivos son en primer lugar, que el alumnado sea capaz de estudiar en profundidad un tema de los ámbitos relacionados con las orientaciones y perfiles profesionales de la titulación. En segundo, que conozca y sepa aplicar los principios y metodologías de la elaboración de trabajos socioeducativos como: búsqueda documental, recogida, análisis e interpretación de información y datos, presentación de conclusiones y redacción del trabajo. Finalmente que sepa aplicar las competencias y los conocimientos adquiridos durante la formación recibida en la titulación. Esos objetivos tienen como finalidad que el alumnado al finalizar su formación inicial, muestre sus competencias para aplicar los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridos durante dicha formación. Para ello la Facultad de Ciencias de la Educación ha elaborado una Guía de Elaboración y Evaluación del Trabajo Fin de Grado que contiene toda la formación necesaria para el alumnado<sup>277</sup>. En dicha Guía se recogen las distintas tipologías de TFG:

---

<sup>277</sup> AA.VV. (consultada en 2023).

Fig. 1. Tipologías de TFG.

- Estudio de casos, teóricos o prácticos, relacionados con un Grado
- Portafolio
- Trabajos de revisión bibliográfica sobre el estado actual de una temática relacionada con un Grado
- Trabajos de creación artística
- Trabajos de investigación educativa
- Trabajos derivados de la experiencia desarrollada en prácticas externas (unidades didácticas, programas de intervención, itinerarios educativos de patrimonio, etc.)

Fuente: [https://educacion.ugr.es/sites/centros/educacion/public/inline-files/TFG/Guia\\_TFG.pdf](https://educacion.ugr.es/sites/centros/educacion/public/inline-files/TFG/Guia_TFG.pdf)

En el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales cada año se tutorizan setenta y nueve TFGs. Dicha tutorización habitualmente presenta dificultades, pero en los dos últimos cursos se han hecho más evidentes. Esta situación se ha justificado por las circunstancias creadas por la Covid-19. Pero ya hace dos años de la pandemia y no tiene por qué presentar dichas dificultades la tutorización de los TFG. Por esta razón los miembros del Grupo de Investigación UNES (HUM-985), consideraron necesaria realizar una investigación sobre cuáles son las carencias que presentan el alumnado en la realización del trabajo fin de grado y las dificultades que el profesorado se encontraba, cada vez con más frecuencia, en la tutorización de dichos trabajos. Con este fin, tomando como punto de partida la reflexión sobre la propia docencia, se consideró necesario poner en común las dificultades experimentadas por cada uno de los tutores, analizarlas y elaborar un protocolo que ayudará a mejorar la tutorización, teniendo en cuenta las particularidades docentes de cada tutor y las del alumnado. Para ello se ha iniciado un proyecto de investigación educativa que bajo el título: Percepción del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la tutorización de los TFG en Educación Primaria que se encuentra en la finalización de su primera fase.

## 2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA TUTORIZACIÓN DE LOS TFG EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El proyecto parte de las siguientes preguntas: ¿Es consciente el alumnado de que el TFG, favorece sus competencia investigadora y profesional? ¿Lo considera un mero trámite?

### 2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo general del proyecto es: analizar la percepción que tiene el profesorado acerca del TFG. Objetivo que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

*Tabla 1. Objetivos específicos*

---

|   |  |
|---|--|
| 1 | Analizar la percepción que el profesorado tiene sobre la actitud del alumnado frente al TFG y las dificultades en su tutorización.                             |
| 2 | Conocer las tipologías de TFG más frecuentes en el alumnado de DDCC.   |
| 3 | Valorar las temáticas elegidas y su influencia en el logro de las competencias investigadora y profesional.  |
| 4 | Observar la percepción del alumnado sobre el logro de las competencias profesionales.  |
| 5 | Dar respuesta a los resultados obtenidos, tanto en el análisis, como en las conclusiones, en base a la percepción del alumnado y del profesorado sobre el TFG. |

---

### 2.2. METODOLOGÍA

Nuestro proyecto se ha planteado con una metodología descriptiva y mixta a través de un diseño no experimental por método de encuestas con la aplicación de un cuestionario tipo escala Likert completado con las aportaciones de la metodología cualitativa a través de Entrevistas y Grupos de discusión.

Autores como Bisquerra Alzina<sup>278</sup>, Creswell, o Hernández, Fernández y Baptista, indican que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o

---

<sup>278</sup> Bisquerra Alzina (2009); Creswell (2003); Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010).

cualitativos, explicando que en el primer caso suelen estudiar muestras grandes de sujetos y en el segundo se trata de estudios de mayor profundidad, sobre un número reducido de casos, y que dentro de un mismo estudio se pueden combinar ambos tipos de datos. Estas investigaciones reciben el nombre de mixtas al combinar en el diseño de un modo integrado los enfoques cualitativo y cuantitativo; es decir, “ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas.

### 2.3. PARTICIPANTES

Los participantes son 9 profesores/as del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y 80 alumnos/as de cuarto curso de Educación Primaria.

### 2.4. FASES DEL PROYECTO

*Tabla 2. Fases del Proyecto*

|   |   |
|---|---|
| 1 | Elaboración del cuestionario pretest para el profesorado<br>Análisis de los resultados del cuestionario<br>Grupo de discusión profesorado |
| 2 | Elaboración del cuestionario pretest para el alumnado<br>Análisis de los resultados<br>Entrevistas grupales al alumnado                   |
| 3 | Análisis del contenido de las entrevistas<br>Grupo de discusión profesorado   |
| 4 | Elaboración cuestionario postest para el profesorado y alumnado<br>Análisis de los resultados   |
| 5 | Redacción de las conclusiones e informe de la investigación   |

### 2.5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

De acuerdo con los objetivos específicos detallados los instrumentos para la recogida de datos de la investigación son:

- Cuestionarios pre- y post-test. Se utilizará un cuestionario tipo escala Likert de graduación de respuesta del 1 al 4 de totalmente en desacuerdo, a totalmente de acuerdo, para tener una

visión de conjunto y numérica a nivel de porcentajes sobre los resultados más representativos del grupo muestra en cada una de las dimensiones que constituyen las percepciones.

- Entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas. A través de este instrumento de diálogo, organizado y planificado se entrevistará al alumnado participante. La duración de las entrevistas será entre treinta minutos y media hora y se grabarán para su posterior análisis. En ellas se ha abordado específicamente cuestiones relacionadas con el objetivo de esta investigación
- Grupos de discusión, formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las entrevistas y establecer las categorías de análisis.
- Análisis de contenido. Este instrumento se ha utilizado para recoger la información a partir de las entrevistas grupales realizadas.

Los datos cuantitativos serán analizados con el programa estadístico SPSS y los cualitativos serán analizados mediante el programa Atlas. Ti, en su versión más actual.

### 3. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO

En la primera fase del proyecto se diseñó el cuestionario pretest que se pasó al profesorado. Estaba compuesto por cuatro bloques de 5 preguntas cada uno y tenía como finalidad, analizar las siguientes variables: dificultades detectadas por el profesorado en la realización del TFG; dificultades del profesorado en la tutorización del TFG, tipologías del TFG, en Didáctica de las Ciencias Sociales y las temáticas más frecuentes.

#### 3.1. DIFICULTADES QUE PRESENTA EL ALUMNADO

El resultado del análisis de la primera variable ha mostrado que el profesorado encuentra en el alumnado las siguientes dificultades:

Tabla 3. Dificultades que presenta el alumnado

|  |   |
|--|---|
| <b>Falta de formación disciplinar</b>  | No es nuevo decir que en la formación inicial del futuro profesorado, la formación disciplinar es escasa. Para abordar un TFG sobre una de las tipologías ofertadas en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, es necesario que el alumnado haya adquirido las competencias de pensamiento histórico, cuestión que no está muy presente en su formación. Por lo que encuentra mucha dificultad en la fundamentación teórica y en la justificación de su trabajo. |
| <b>Dificultades para enfrentarse a una investigación</b>   | Es cierto que son numerosos los trabajos que han realizado durante la carrera, pero para enfrentarse a una investigación necesitan ser capaces de conocer y aplicar los principios y metodologías de la elaboración de trabajos socioeducativos, como es la búsqueda documental, recogida, análisis e interpretación de información y datos. Y esa es una de las deficiencias más acusadas en el alumnado de Educación Primaria   |
| <b>Desconocimiento de la bibliografía básica sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y como citarla</b> | Sorprende a los tutores que en la mayoría de los TFG, el alumnado no cite la bibliografía básica relacionada con las líneas que ofrece el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Esto es una dificultad que implica rehacer o modificar la bibliografía, a lo que se suma que el alumnado desconoce cómo citar. Aunque cada día esta dificultad es menor porque cada vez es más numeroso el profesorado trabaja este tema en el aula.                              |
| <b>Desconocimiento de la normativa del TFG.</b>  | A pesar de tener a su disposición la Guía de Elaboración del TFG, el alumnado no suele consultarla y demanda al tutor que le indique los apartados del índice de su TFG y le explique en qué consiste cada tipología. Los tutores suelen dirigirlos a la Guía. Pero es cierto que tienen un documento que no aprovechan como debieran.  |
| <b>Escasa competencia de expresión escrita</b>   | Al alumnado en general le cuesta redactar. Los textos que presentan dejan mucho que desear, lo que implica que el tutor, en general, debe revisar en numerosas ocasiones los textos. Las razones de esta falta de competencia escrita son varias, pero quizás la más relevante es que al alumnado no escribe a mano ni lee en papel.  |
| <b>Falta de autonomía</b>  | Les cuesta mucho trabajo enfrentarse de forma autónoma a un trabajo de investigación  |
| <b>Falta de espíritu crítico</b>   | Los tutores han detectado que cada vez es más frecuente que el alumnado cuestione sus calificaciones, señalando que con el trabajo que han hecho merecen mejor nota.  |

Junto a estas dificultades, el profesorado señala que el alumnado en la realización del TFG, también presenta fortalezas como son: la

competencia digital que muestran en la realización de sus trabajos y presentaciones; conocen el currículum y la normativa legal; muestran gran creatividad en el diseño de las actividades e instrumentos de evaluación y conocen la metodología<sup>279</sup>.

### 3.2. DIFICULTADES DEL PROFESORADO

El análisis de los datos del cuestionario ha mostrado que las principales dificultades que encuentra el profesorado son:

*Tabla 4. Dificultades del profesorado*

|  |  |
|--|--|
| <b>Falta de interés del alumnado.</b>            | Presente en la falta de asistencia a las tutorías programadas. Es habitual que el alumnado no acuda a las tutorías y deje todo para el último momento. Con ello la tutorización se vuelve menos eficaz al tener menos tiempo y hacerse más de prisa. |
| <b>Intensa demanda del alumnado.</b>             | Es habitual que demande al tutor que le facilite muchos aspectos del TFG (especialmente de normativa y administrativos) que le son propios y no del tutor.   |
| <b>Escaso interés en la realización del TFG.</b> | Muchos alumnos/alumnas lo consideran un mero trámite y no un trabajo que facilita su competencia investigadora y profesional.  |

### 3.3 TIPOLOGÍAS DE TFG EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

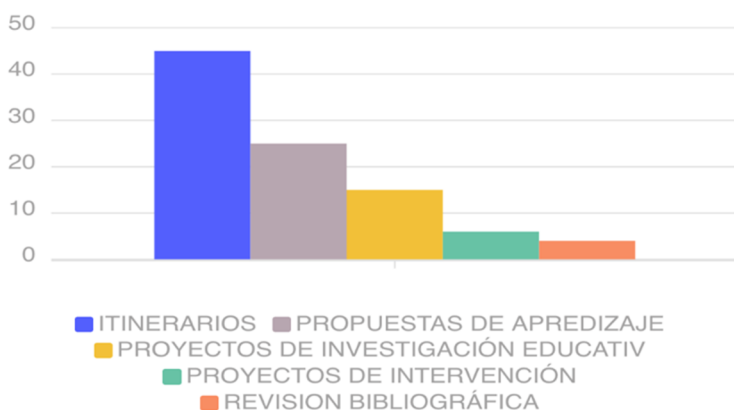
El Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales oferta las siguientes líneas para la realización de los TFG.

- Didáctica de la Historia.
- Didáctica de la Geografía.
- Educación Patrimonial.
- Educación para la paz.
- Memoria histórica.
- Didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género.
- Las Didácticas de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto digital.

<sup>279</sup> Cuenca (2002); Domínguez Almansa y López Facal (2015), pp. 117-132.

Los datos analizados han mostrado que las tipologías más frecuentes en Didáctica de las Ciencias Sociales son: itinerarios didácticos 45%; propuestas de aprendizaje 25%; proyectos de investigación educativa 15%; proyectos e innovación educativa 10% y revisiones bibliográficas 5%. Tal y como se recoge en el siguiente gráfico.

Fig. 1. Tipologías más frecuentes elegidas por los alumnos de TFG..

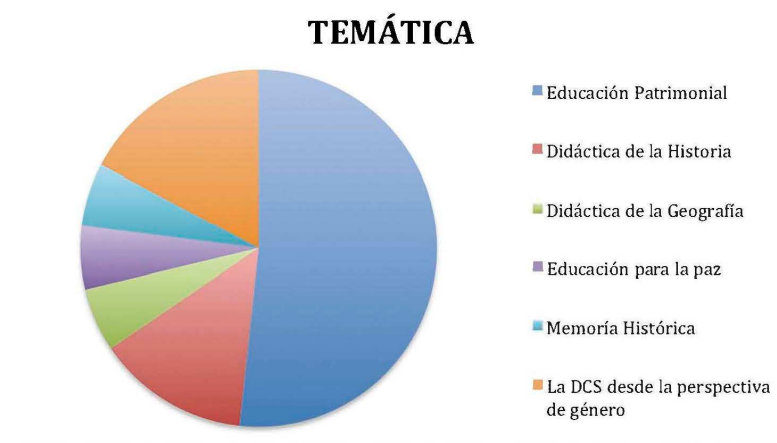


Fuente: elaboración propia

### 3.4. TEMÁTICA DEL TFG

Respecto a la temática seleccionada por el alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales para realizar su TFG, los datos analizados señalan que el 45% del alumnado elige una temática de los diferentes ámbitos que abarca la Educación Patrimonial. El 12% realiza su TFG sobre didáctica de la historia. El 3% lo hace sobre la didáctica de la geografía, aunque esta puede incluirse en el ámbito del paisaje cultural que se trabaja desde la educación patrimonial. Educación para la paz es la temática elegida por el 5% del alumnado y sobre memoria histórica lo hacen un 5%. Finalmente un 15% elige temática la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de género y otro 15% centra su interés en el nuevo contexto digital y la didáctica de las ciencias sociales. Como puede apreciarse en el siguiente gráfico.

Fig. 2. Temáticas más frecuentes elegidas por los alumnos de TFG.



Fuente: elaboración propia

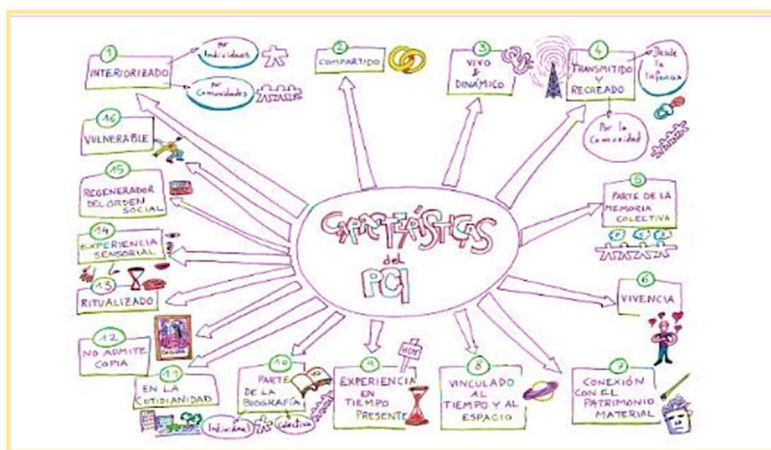
#### 4. EL PATRIMONIO INMATERIAL Y LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Es esta primera fase del proyecto en el grupo de discusión, se analizaron cada una de las tipologías de los TFG en profundidad y el profesorado participante observó que dentro de amplio arco de que ofrece la educación patrimonial, los temas relacionados con el patrimonio inmaterial, apenas tenían presencia, con excepción del flamenco y las fiestas populares. Ante esta realidad nos planteamos la siguiente cuestión: el patrimonio inmaterial presenta importantes posibilidades educativas, por sus características, al ser un patrimonio interiorizado por comunidades y personas; es compartido; es vivo y dinámico; transmitido y recreado desde la infancia por las comunidades; parte de la memoria colectiva; está relacionado con vivencias; tiene conexión con el patrimonio material; está vinculando al tiempo y al espacio; es una experiencia en tiempo presente; parte de la biografía familiar y comunitaria; está presente en la cotidianeidad; no admite copia; está ritualizado; es una experiencia

sensorial; regeneradora del orden social y al estar en numerosas ocasiones transmitido de forma oral es muy vulnerable<sup>280</sup>.

A esto se suma la riqueza de sus ámbitos ya que desde él se pueden trabajar los conocimientos tradicionales sobre personas y comunidades; las creencia; los rituales festivos; las ceremonias; la tradición oral; las particularidades lingüísticas; las representaciones y escenificaciones; los juegos y los deportes; las manifestaciones musicales y sonoras; las formad de alimentación; las formas des sociabilidad colectiva; las organizaciones sociales tradicionales; los sistemas familiares y de parentesco<sup>281</sup>.

Fig. 3. Plan Nacional de Educación y patrimonio.

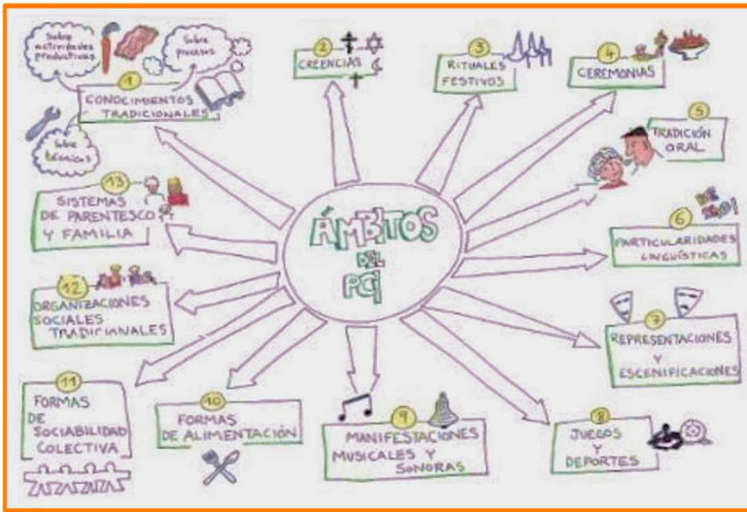


Fuente: <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones/unidades-didacticas.html>

<sup>280</sup> Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013); Cambil Hernández y Fernández Paradas (2017), pp. 27-46.

<sup>281</sup> *Ibid.*

Fig. 4. Plan Nacional de Educación y patrimonio.



Fuente: <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones/unidades-didacticas.html>

Tanto las características del Patrimonio Cultural Inmaterial como sus ámbitos de actuación favorecen que el alumnado de Grado de Educación Primaria en formación, logre las competencias generales, específicas y profesionales según el libro blanco de magisterio (2005) y la orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Las competencias generales son aquellas esenciales para el desarrollo vital de las personas a lo largo de la vida, fundamentales para desenvolverse con eficacia en diversos contextos familiares, sociales y profesionales. Las segundas se refieren a la capacidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades, pensamientos y valores que posee una persona para actuar en un contexto específico, siendo consideradas como recursos cognitivos que influyen en el desarrollo de la persona, tanto a nivel personal, como social y laboral. Las terceras son el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente afrontar con éxito, problemas, conflictos y dificultades que de forma habitual se presentan

en el ejercicio de la profesión. Son numerosos los trabajos e investigaciones realizados sobre las competencias profesionales, baste citar los siguientes autores<sup>282</sup>.

Esto lleva implícito, conocer las materias que enseñan y cómo enseñarlas, gestionar y evaluar los aprendizajes y comprometerse con el alumnado y su aprendizaje; realizar una continua reflexión sobre sus prácticas docentes, mantener una formación continua, e integrarse en comunidades y redes de aprendizaje. Para ello el profesorado en formación debe adquirir la competencia docente, la de habilidades sociales, gestión de trabajo y desarrollo profesional, para ejercer la docencia de calidad que exigen la Sociedad del siglo XXI, donde la escuela está cambiando y exige profesionales de la enseñanza competentes, capacitados para que su futuro alumnado logre las finalidades establecidas por la Lomloe<sup>283</sup> en la Orden de 30 de mayo de 2023<sup>284</sup>, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para el Área de Conocimiento del Medio, Natural Social y Cultural, que está dividida en tres bloques: Cultura Científica, Tecnología y Sociedades y Territorios.

Centrándonos en el bloque C, Sociedades y Territorios, no podemos olvidar que en los saberes básicos de este bloque, en las distintas etapas de Educación Primaria, aparece el conocimiento del patrimonio.

Según la LOMLOE, el alumnado debe adquirir el conocimiento a partir de su realidad presente y de su entorno local, hasta llegar a la global, para introducirse en el mundo que vivimos de una manera más cívica y democrática, sostenible, solidaria y comprometida. Al ser el patrimonio inmaterial algo presente en la realidad y el entorno cercano al alumnado puede favorecer dicho aprendizaje, no solo de este bloque sino del resto de los bloques del área. También establece la ley que los saberes básicos de este bloque deben permitir elaborar una interpretación del mundo utilizando el pensamiento histórico y las relaciones de causalidad

---

<sup>282</sup> Bunk (1994), p. 9; Mertens (1966), p. 60; Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2013), pp. 91-110; Valverde (2001), p. 30; Echeverría (2005), p. 17; López Ruiz (2011), p. 287.

<sup>283</sup> Ley Orgánica 3/2020.

<sup>284</sup> BOJA (2023), n. 104.

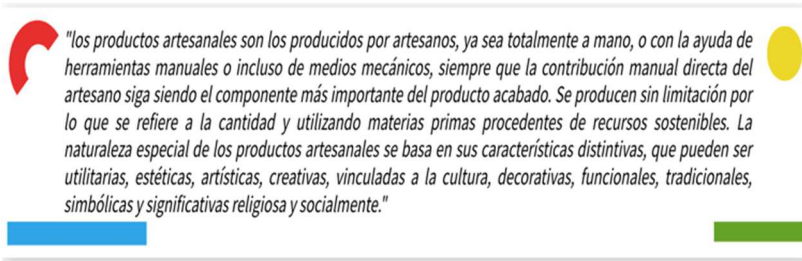
simultaneidad y sucesión como medio para entender la evolución de las sociedades al largo del tiempo y espacio. A través del patrimonio inmaterial pueden lograrlo por su vinculación con el tiempo y el espacio, como parte de la cotidianidad y de la memoria colectiva. En este sentido se nos plantea una duda que no es tema de esta comunicación pero no podemos dejar de apuntarla ¿Los futuros maestros adquieren en su formación las competencias de pensamiento histórico que les permitan lograr estos fines con su futuro alumnado?

Finalmente se establece que los saberes básicos deben ayudar a que el alumnado conozca las interacciones entre las actividades humanas y el medio natural y social, así como el impacto ambiental que generan, para involucrarlo en la adquisición de estilos de vida sostenible y en la participación de actividades que pongan en valor los cuidados y permitan avanzar hacia los ODS. Esto se puede igualmente lograr desde el patrimonio inmaterial ya que hay aspectos como son las diferentes artesanías y trabajos realizados fundamentalmente por las mujeres que son un ejemplo de sostenibilidad y conservación del medio ambiente. Sin olvidarnos que a través de ellos se puede favorecer el logro de los ODS. Es por ellos que dentro del patrimonio inmaterial nos hemos querido centrar en la artesanía.

## 5. LA ARTESANÍA COMO TEMÁTICA EN LOS TFG

La artesanía dentro del patrimonio inmaterial, la UNESCO en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, celebra en París, en noviembre de 2003, la incluyó dentro de “las técnicas artesanales tradicionales” y la definió como el más material del patrimonio inmaterial ya que sus técnicas y conocimiento generan objetos. Aunque en lo que insiste la Unesco es en la importancia del gran capital de conocimiento relacionado con las actividades artesanales más que con el objeto producido. La Unesco define así la artesanía:

Fig. 5. Definición de “artesanía” por la Unesco.



Fuente: Simposio Internacional sobre La artesanía y el mercado internacional: comercio y codificación aduanera, Manila, Filipinas -6-8 de octubre de 1997, Informe Final. Documento CLT/ CONF/604, UNESCO y CCI.

Sus posibilidades educativas son amplias y su conocimiento favorece que el alumnado en formación adquiera las competencias profesionales. De hecho desde el Observatorio del Educación Patrimonial de España, cada día se fomenta y favorece más la investigación sobre el patrimonio inmaterial y en concreto sobre la artesanía por las siguientes razones:

Tabla 5. Valor educativo de la artesanía

| <b>VALOR EDUCATIVO DE LA ARTESANÍA</b>   |
|--|
| Se centra más en las personas que en el objeto.  |
| Constituyen saberes y conocimientos que se suelen transmitir de forma oral y por ello se encuentran en grave peligro de desaparecer.   |
| Su salvaguarda debe orientarse a que los artesanos sigan fabricando sus productos y que transmitan sus conocimiento y técnicas a otras personas en particular dentro de su territorio.   |
| La amplitud de su ámbito que abarca: herramientas, prendas de vestir, joyas, indumentaria y accesorios para festividades y artes del espectáculo, recipientes y elementos empleados para el almacenamiento, objetos usados para el transporte o la protección contra las intemperie, artes decorativas y objetos rituales, instrumentos musicales y enseres domésticos, y juguetes lúdicos o didácticos. |
| El carácter efímero de algunos objetos.  |
| El valor que la sociedad atribuye a dichos objetos.  |
| Constituye un legado que se transmite de generación en generación.   |
| Abarca desde los trabajos delicados y minuciosos, como los exvotos de papel o la orfebrería, hasta otros menos delicados como la cestería o la fabricación de mantas.  |
| Favorece el desarrollo del pensamiento histórico.  |

Tabla 6. La artesanía y los ODS

| <b>LA ARTESANÍA Y LOS ODS</b>                                   |   |
|---|---|
| <b>ODS 4<br/>Educación de<br/>Calidad</b>                       | Favorece que el alumnado se sitúe en el tiempo y el espacio y adquiera el pensamiento histórico conociendo la evolución de las sociedades en él a partir de formas de vida, presentes en su entorno local.  |
| <b>ODS 5<br/>Producción y<br/>consumo res-<br/>ponsable</b>     | A través de la artesanía el alumnado podrá conocer trabajos realizados por las mujeres, que a lo largo del tiempo han sido invisibilizados, por pertenecer al ámbito doméstico y que son esenciales para la vida cotidiana. Comprobar las diferencias que han existido y existen en los distintos ámbitos de la artesanía en las que la atribución de roles ha sido y continúa siendo una realidad.   |
| <b>ODS 11<br/>Ciudades y co-<br/>munidades Sos-<br/>tenible</b> | Cada día más, la artesanía se está poniendo en valor y se intenta recuperar como un factor que favorece el emprendimiento y con ello la creación de empleo. Factores esenciales para evitar la despoblación que sufren en la actualidad numerosos territorios de nuestro país, comunidad y provincia. Muestra de ello es la importancia que cada día adquieren las ferias temáticas que se llevan a cabo en los diferentes municipios, desde donde se dan a conocer y se difunde la gastronomía, los productos típicos de la zona, las formas de vida, tradiciones, costumbres, artesanía, etc. Actividades que forman parte de la realidad del alumnado. |
| <b>ODS 12<br/>Salud y con-<br/>sumo responsa-<br/>ble</b>       | Las técnicas de producción agraria artesanal, generan unos productos alimentarios más sanos que pueden adquirirse en los mercados y tiendas de los barrios que forman parte del entorno cotidiano del alumnado y pueden favorecer el consumo responsable y saludable. Facilitando que no desaparezcan las tiendas de barrio y se mantengan los oficios tradicionales.   |

## 6. CONCLUSIONES

Cabe señalar que las conclusiones que aquí se ofrecen pertenecen únicamente a la primera fase del proyecto *Percepción del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la tutorización de los TFG en Educación Primaria*, que se está lleva a cabo dentro del proyecto de Investigación Educativa *Percepción del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la tutorización de los TFG en Educación Primaria*, del grupo de investigación UNES (HUM-895) en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Quedando pendientes de analizar el resto de las fases del proyecto.

Dentro de ellas el análisis del patrimonio inmaterial centrandose en la artesanía nos ha llevado a las siguientes conclusiones. La artesanía como temática para el TFG, dentro de cualquiera de sus ámbitos favorece en la formación inicial del alumnado de Grado de Educación Primaria:

- La adquisición de las competencias clave, específicas y profesionales.
- El conocimiento disciplinar.
- La adquisición de competencias de pensamiento histórico
- Trabajar partiendo del entorno cercano.
- La transversalidad.
- La igualdad.
- El logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Favorece la identidad y la memoria

## 7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 8. REFERENCIAS

- AA.VV. *Guía de elaboración y evaluación del trabajo fin de grado*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. En: <[https://educacion.ugr.es/sites/centros/educacion/public/inline-files/TFG/Guia\\_TFG.pdf](https://educacion.ugr.es/sites/centros/educacion/public/inline-files/TFG/Guia_TFG.pdf)> (Fecha de consulta: 30-11-2023).
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2009.
- BUNK, Gerhard. “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA”. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1994, vol. 1, pp. 8-14.

- CAMBIL HERNÁNDEZ, M. Encarnación y FERNÁNDEZ PARADAS, A. Rafael. “El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica”. En: CAMBIL HERNÁNDEZ, M. Encarnación y TUDELA SANCHO, Antonio (coords). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide, 2017, pp. 27-46.
- CRESWELL, J. *Qualitative inquiry, and research design: Choosing among five traditions*. London: Thousand Oaks, 1998.
- CUENCA, J.M. *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis de Doctorado Universidad de Huelva, 2022.
- DOMÍNGUEZ-ALMANSA, Andrés y LÓPEZ FACAL, Ramón. “Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial”. En: SOLÉ, G. (Org.) *Educação patrimonial. Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Porto: Universidade do Minho, 2015, pp. 117-132.
- ECHEVERRÍA, B. *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC, 2005.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw-Hill, 2010.
- LEY ORGÁNICA 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha introducido cambios que afectan a la etapa de Educación Primaria.
- LÓPEZ RUIZ, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 2011, vol. 356, pp. 279-301.
- MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas. Surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo – Cinterfor/OIT, 1996.
- ORDEN DE 30 DE MAYO de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas, *BOJA*, 2023, n. 104.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Madrid, Ministerio de Cultura. En: <<https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/objetivos.html>> (Fecha de consulta: 30-11-2023)

REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

TEJADA FERNÁNDEZ, José y RUIZ BUENO, Carmen. “Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2013, vol. 17, n. 3, pp. 91-110.

VALVERDE, O. *El enfoque de Competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

**María de la Encarnación Cambil Hernández** es Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Granada. Profesora titular en la misma universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: Patrimonio Cultural y la Didáctica del Patrimonio; nuevas tecnologías en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales; Educación patrimonial; Didáctica de la Historia e Historia de los Hospitales desde su perspectiva social y patrimonial y su proyección educativa. Líneas reflejadas en más de 100 publicaciones académicas en revistas científicas con alto índice de impacto y editoriales indexada en el ISP. Y autora de 18 libros. Coordinadora de 3 congresos internacionales. IP de grupo de investigación HUM. 895 de la Universidad de Granada y editora jefe de la revista UNES. Universidad Escuela y Sociedad. Trabajo reconocido con dos tramos de investigación por CNEAI.

**Daniel Camuñas García** es Contratado predoctoral FPU del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Graduado en Educación Primaria, Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación y Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Granada. En la actualidad es Doctorando del Programa de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada con una tesis sobre Videojuegos y Educación Patrimonial y miembro del Grupo de Investigación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (HUM-985). Ha participado en más de cuarenta congresos nacionales e internacionales —tanto de temas de Educación como de Educomunicación y Game Studies—, es autor/coautor de más de cincuenta publicaciones, entre libros, capítulos de libros y artículos (Education + Training), y participa en varios proyectos de investigación y de innovación docente. Su principal labor

investigadora se centra en el uso y la creación de videojuegos en y para la Educación Patrimonial, analizando qué tipo de juegos se pueden emplear como recurso educativo en el aula o fuera de ella; cuáles son las características que debe presentar un videojuego para lograr un mayor impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y conductual de los niños y niñas; y diseñando propuestas educativas a través de videojuegos y de la realidad virtual que sirvan para divulgar el patrimonio.



## CREANDO CONCIENCIA ECOSOCIAL: LA AMAZONÍA Y EL ARTE DE LA PLUMARIA. TALLER DIDÁCTICO E INNOVACIÓN EN EL GRADO DE PRIMARIA

---

GEMMA MUÑOZ GARCÍA

*Universidad Complutense de Madrid*  
*gemunoz@ucm.es*

TAMARA GAVIRA ROMÁN

*C.C. Severo Ochoa de Ceuta*

GUADALUPE ROMERO-SÁNCHEZ

*Universidad de Granada (Campus de Ceuta)*

ESTHER JIMÉNEZ PABLO

*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 861/2010 suponía en España la concreción de un proceso iniciado en 2007 (con el Real Decreto 1393/2007), de adaptación de las enseñanzas universitarias al nuevo marco de convergencia Europeo de Educación Superior. La estructura de los estudios de grado quedaba explicitada con una serie de materias que comprendían: formación básica, obligatoria, optativas, prácticas externas (dependiendo de los estudios), y la realización de un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG). Los respectivos Consejos de Gobierno u organismos competentes dentro de cada universidad, se encargarían de determinar las directrices sobre los TFG, requisito para la obtención del título oficial del grado.

En el caso concreto que nos ocupa en este trabajo, los estudios de grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria, la importancia que adquiere este TFG para el alumnado es determinante para poder mostrar su capacitación y desempeñar en el futuro la profesión para la que se ha

formado. Habitualmente la elaboración del TFG constituye un proceso dificultoso para el alumnado, al que en muchos casos no se le prepara durante el grado para dar respuesta a este desafío que, si bien no corresponde a un trabajo de investigación propiamente dicho, sí se le insta a desempeñarla con cierta profundidad para alcanzar los requisitos que las distintas universidades demandan. Así deben alumnos y alumnas contextualizar un objeto de estudio, generalmente desde un ámbito interdisciplinar, pues debe integrar contenidos de las distintas áreas formativas del grado. Para ello, deben dotarlo de un marco de fundamentación teórica que estructure y de coherencia al objeto analizado, generalmente combinando fuentes tras un proceso de contraste y análisis. El alumnado debe, en lo que respecta a nuestro ámbito de estudio, realizar una propuesta educativa fundamentada en un marco normativo estatal y en buena medida adaptado a la normativa autonómica de referencia; y por supuesto debe estar dotado el trabajo de una concreción por medio de objetivos, metodologías, estrategias y recursos, sujetos a normas y estándares bibliográficos. Todo ello genera, en no pocas ocasiones, incertidumbre, inseguridad y miedo entre el alumnado.

Assumiendo por tanto en términos generales la importancia que tiene este ejercicio en la vida académica del alumnado, y entendiendo las dificultades que genera su elaboración, a continuación presentamos una propuesta de estrategia didáctica orientada al ámbito de formación del profesorado de Educación Primaria. El objetivo es servir de referencia para la elaboración de TFG, aportando a los futuros maestros y maestras un espacio que les acerque a nuevos contenidos a partir de los cuales crear sus propios trabajos de acuerdo con sus intereses particulares. Significamos entonces en esta propuesta el taller, como estrategia didáctica, que fomenta en el discente un aprendizaje activo e interdisciplinar. A continuación, mostramos el taller didáctico presentado en la edición de 2023 de la *Noche Europea de los Investigadores*, en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de la Universidad de Granada, en el campus de Ceuta.

## 2. EL TALLER DIDÁCTICO COMO MÉTODO ACTIVO DE APRENDIZAJE

### 2.1. EL TALLER COMO SISTEMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Veamos en primer lugar qué características definen al taller didáctico y qué principios pedagógicos lo convierten en una estrategia adecuada para ser empleada por lo/as futuro/as educadore/as. El taller didáctico se entiende como un sistema de enseñanza- aprendizaje, cuya definición resulta compleja de precisar. Puede estar destinado a participantes de muy diversas edades y procesos madurativos distintos; puede desarrollarse en un contexto de educación formal o no formal; estar dirigido por uno o varios educadores. Pero a la vez, podemos sistematizar algunas características comunes que convierten esta estrategia en un contenido potencial para los TFG de futuros maestro/as de Educación Primaria. Ander-Egg define el taller, en sentido pedagógico, como “el lugar en el que se trabaja, elabora y transforma algo para ser utilizado”<sup>285</sup>. Así, distingue el autor ocho características que lo definirían aludiendo a su esfera pedagógica. En primer lugar (1), se entiende como “aprender haciendo”, es decir, a través de la práctica, vinculada al entorno y la vida cotidiana del niño/a. Se trata de una (2) metodología participativa que involucra tanto al educador/a como al alumnado. El taller fomenta una “pedagogía de la pregunta” (3), y la relación entre esa sucesión de preguntas y respuestas desencadena el aprendizaje. El taller promueve además un aprendizaje interdisciplinar (4) en torno a algún aspecto concreto (5). Tiene un carácter globalizante e integrador de la práctica pedagógica (6) intentando aunar teoría y práctica, procesos educativos y vida cotidiana en este caso del niño y la niña, y procesos intelectuales y afectivos. Exige el taller, un trabajo colectivo, empleando las técnicas adecuadas (7). Finalmente, señala Ander- Egg, el taller aúna docencia, investigación y práctica (8). Además de todo ello, genera una situación de aprendizaje, y fomenta la puesta en práctica de actividades manuales en el que

---

<sup>285</sup> Ander-Egg (1991), pp. 10-19.

la experimentación, creación y expresión, tienen un papel esencial en el aprendizaje del participante<sup>286</sup>.

## 2.2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y METODOLOGÍA

En la Noche Europea de los Investigadores, planteamos un taller de plumaría amazónica destinado a alumnado de primer ciclo de Educación Primaria. A través de la presente actividad, queríamos contribuir a fomentar situaciones de aprendizaje que permitieran a niño/as desarrollar competencias clave y específicas, a través de la experimentación y manipulación de materiales, por medio del empleo de una metodología activa, y siempre colaborando en el desarrollo integral del alumnado. La actividad se dirigía, por una parte a dicho alumnado participante en la Noche Europea de los Investigadores. Por otra parte, tenía como objetivo formar a futuros maestros y maestras en el diseño y participación activa como mediadores, con el objetivo de poder asumir el taller como una estrategia que sirviera de contenido para el desarrollo de sus TFG.

Esta propuesta, en el contexto de Educación Primaria, entra en conexión desde el punto de vista normativo al facilitar al alumnado los aprendizajes de expresión y comprensión oral, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, a fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad<sup>287</sup>. Por ello, a través de este taller se fomentará la comunicación oral y la curiosidad, siempre en el marco de la educación para la paz, el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la educación en valores y emocional.

De manera ahora más concreta, aludiendo al ámbito curricular, señalamos los objetivos generales de etapa que determinan esta acción<sup>288</sup>:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia obrando de forma empática, preparándose para el ejercicio activo de la ciudadanía.

---

<sup>286</sup> Rodríguez Luna (2012), pp. 13.

<sup>287</sup> RD 157/2022, pp. 3-4.

<sup>288</sup> RD 157/2022, p. 5.

- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, así como la no discriminación por motivos de etnia.
- Conocer y utilizar apropiadamente el castellano.
- Conocer aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, Sociales, Geografía, Historia y la Cultura.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas.
- Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.

El área curricular en el que se circunscribe la propuesta es *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. En ella, se concibe como objetivo que niño/as sean personas activas, responsables y respetuosas con el mundo en el que viven y puedan transformarlo, de acuerdo con principios éticos y sostenibles fundados en valores democráticos<sup>289</sup>. En su formación en esta etapa, el alumnado debe construir una idea del mundo que atienda al reconocimiento de la diversidad como riqueza pluricultural. De manera concreta el taller se vincula con el área: *Sociedades y territorios*.

Los objetivos específicos que se trabajarán desde el taller propuesto, tanto para el futuro maestro/a como para el alumnado de Educación Primaria, variando su grado de profundidad e intensidad son:

- Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural amazónico, analizando sus propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y hacer un uso responsable.
- Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para buscar soluciones

---

<sup>289</sup> RD 157/2022, p. 27.

en su resolución y poner en práctica estilos de vida sostenibles. Para ello, acercaremos la biodiversidad y la acción antrópica sobre el entorno en aspectos muy concretos y cómo ésta puede realizarse de manera sostenible.

- Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión. Para ello se acercará al alumnado a través de la analogía al conocimiento de los patrones culturales y sociales de otros pueblos, de acuerdo con su relación y adaptación al medio.
- Reconocer y valorar la diversidad cultural, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas.

Todos estos objetivos se concretan en torno a las competencias clave que buscamos estimular: comunicación lingüística, personal, social, aprender a aprender, ciudadana y de conciencia y expresión culturales.

Finalmente, concluimos con los saberes básicos que el alumnado debe alcanzar al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria y que conectan con los contenidos que presentamos a través del taller didáctico propuesto: la aproximación al ciclo vital de las culturas amazónicas y las relaciones intergeneracionales a través de distintos ritos de paso que vienen significados por el uso de determinados objetos de arte plumario como parte de su vida cotidiana. Ello permite reflexionar sobre el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo y el patrimonio cultural material e inmaterial; la identidad y diversidad cultural<sup>290</sup>.

El taller se desarrollará en una sesión de aproximadamente una hora y media de duración. En su desarrollo, distribuido en cuatro fases, será necesario la colaboración de alumnado del grado de Educación Primaria. Las tres primeras fases de la acción didáctica serán formativas y en la última, de carácter experiencial, el alumnado realizará su propio tocado amazónico.

---

<sup>290</sup> RD 157/2022, p. 36.

Metodológicamente emplearemos por tanto el taller como estrategia didáctica, atendiendo como se muestra a la fundamentación curricular destinada al ámbito de primer ciclo de Educación Primaria. Se fomentará en todo momento un aprendizaje activo, teniendo al alumnado de Educación Primaria como protagonista de su propio aprendizaje. Las docentes guiarán la actividad que será llevada a cabo con la participación de los futuros maestro/as de último curso de grado, quienes se formarán previamente y prepararán los materiales y las diferentes fases en que se estructura la secuenciación del taller.

### 2.3. CONTENIDOS Y DESARROLLO

El Arte plumario se desarrolla en todo el mundo, pero particularmente en América. Quizá asociamos de manera singular su uso a los nativos de las llanuras de América del Norte, Sioux, Cheyenne, Arapahoes, entre otras, que empleaban plumas de aves como el águila para adornar su indumentaria y especialmente sus tocados. Generalmente estos adornos hablan de la posición social del portador, o de momentos determinados del ciclo vital (por ejemplo, la imposición de un nombre, el paso a la pubertad, el matrimonio, etc) o adscripción a una familia o linaje. Nos centraremos en el área amazónica para la realización de esta actividad, que nos permite trabajar desde la transversalidad, aspectos como la sostenibilidad y la conciencia ecosocial.

El arte plumario nace de la diversidad de técnicas, formas y colorido resultantes del empleo de plumas largas (localizadas en la cola y en las alas), cortas (cubren gran parte del cuerpo del ave) y de plumón (en partes como el nacimiento de las patas o debajo de las alas, y son muy pequeñas). Esta expresión, se aplica en objetos como adornos corporales (tocados, orejeras brazaletes, etc), pero también a la decoración de armas, recipientes, instrumentos musicales o hamacas. Es la manifestación estética más importante de los pueblos amazónicos, cuya mentalidad se apoya en la base de una comunicación constante con la naturaleza, que parte desde la observación y la búsqueda de equilibrio con los distintos elementos del entorno<sup>291</sup>.

---

<sup>291</sup> Varela (1993), pp. 15-28.

Los objetos realizados con plumaria fueron los que más llamaron la atención de los europeos en el momento del contacto en el s. XVI, siendo muy apreciados por su exotismo. Destacan mantos y tocados amazónicos, aunque sin duda una de las piezas más relevantes realizada con plumas pertenece al área mesoamericana, y es el tocado de Moctezuma, expuesto en el Museo Etnológico de Viena. Ya en época colonial, la plumaria se fusionó con otras técnicas y artes introducidas por los europeos, dando como resultado un sincretismo excelente por ejemplo en la pintura sobre tabla con plumaria, con excelentes ejemplares de estas colecciones en el Museo de América de Madrid.

El arte plumario es un arte compuesto, pues debe combinarse con otros materiales (como por ejemplo semillas, conchas, fibras, etc), formas (se pueden cortar las plumas siguiendo diseños como el despuntado, escotado o talla en dientes de sierra) y técnicas<sup>292</sup>. Es importante el tipo de ensamblaje o amarre realizado para adherirlo al soporte en cuestión, generalmente realizado con fibras vegetales anudadas.

Los principales estudios de arte plumario son de Brasil, donde existen numerosas especies de aves. Lo distintos grupos culturales seleccionaron las plumas en función de su riqueza cromática y formal. Se seleccionaban aquellas que mejor se adaptaban a su tradición cultural. Estas aves estaban generalmente vinculadas a las creencias míticas y sobrenaturales, lo que hacía aumentar el valor simbólico de los objetos realizados con plumas. Por ello, las distintas sociedades que las empleaban respetaban al animal, procurando dañarle lo menos posible, hecho que llevó a practicar la cría de determinadas aves para aumentar su producción de plumas sin generar un impacto negativo en las poblaciones de las diversas especies. No sólo se seleccionaban plumajes de aves endémicas del hábitat de una determinada cultura. A veces se recorrían grandes distancias para obtener estos materiales. Las principales aves cuyas plumas son empleadas por el ser humano para el arte plumario en el Amazonas son: el Tucán (empleadas por los Jíbaro y los Yanomami), y el

---

<sup>292</sup> Varela (1993), pp. 20-28.

guacamayo (empleadas por los Karajá o Aucas). Las tonalidades cromáticas de plumas más empleadas fueron el amarillo, rojo, azul, negro y blanco.

La secuenciación del taller se presenta a continuación (Tabla 1):

*Tabla 1. Secuenciación del taller didáctico*

| FASE   | Nombre de la fase                              | Acciones/estadios asociadas a cada fase  |
|--------|--|--|
| Fase 1 | Nos vamos al Amazonas.                         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y presentación de la actividad: conectamos con América, en concreto la Amazonía. Nos acercamos a las características de esta área cultural: biodiversidad, culturas y expresiones artísticas. Se muestran láminas con un mapamundi, mapa de la América del Sur y de la Amazonía.</li> <li>2. Empleamos la pregunta como estrategia para acercarnos a los conocimientos previos del alumnado sobre la Amazonía.</li> <li>3. Una vez determinados estos conocimientos previos, mostramos láminas con fotografías de la Amazonía. Con ellas iremos completando la información aportada por los niños: características del río, vegetación y fauna, sociedades y características culturales. Presentamos la Amazonía como pulmón del mundo y la necesidad de su preservación.</li> <li>4. Los mediadores, futuros maestro/as en formación, realizan una dramatización del cuento “El nacimiento del río Amazonas”.</li> </ol> |
| Fase 2 | Adivina adivinanza qué se esconde en tu palma. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se incorpora archivo de audio con sonidos de la selva.</li> <li>2. Los niños tienen una experiencia sensorial a través del tacto y el oído en la que recibirán, con los ojos vendados, plumas sintéticas de colores sobre sus manos y tendrán que adivinar qué es, qué características tiene ese objeto y qué les hace sentir. Se formulan preguntas orientadas a adivinar qué son y sus características. A través de las preguntas se intenta conectar a los niños con el ámbito emocional.</li> </ol>  |
| Fase 3 | El guacamayo parlanchín.                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se quita a los niños los pañuelos y al observar las plumas se da la palabra para valorar si el objeto de sus manos es como el que ellos habían imaginado. Seguramente no habían imaginado los colores de las plumas. Se muestran láminas de aves amazónicas y se explica su singularidad cromática.</li> <li>2. Se contextualizan con láminas el resto de fauna característica del área: mamíferos como el jaguar, el perezoso, el tapir o el mono; reptiles como serpientes, caimanes, iguanas o tortugas; insectos y peces como pirañas o el delfín rosado.</li> <li>3. Regresamos a las plumas para explicar que las que tenemos son sintéticas. No emplearemos plumas reales porque hay que preservar la fauna.</li> </ol>   |

4. Acercamos al alumnado la importancia del uso del arte plumario para muchas sociedades en la Amazonía. Explicamos el sentido que tienen para estas culturas y el equilibrio que consiguen con la naturaleza y el entorno, su uso ceremonial, para explicar distintos momentos del ciclo vital, y estatus. Se muestran láminas con ejemplos de piezas realizadas con arte plumario expuestas en el Museo de América en Madrid, acercando al alumnado a las culturas que las produjeron: shipibo, karajá o jibaro. Para ello, se significarán algunas características propias de las culturas amazónicas.

Fase 4 Creamos nuestro tocado.

1. Se realiza la actividad plástica. Ésta es un tocado de plumas, explicando cómo es la técnica de producción indígena. El alumnado realizará su tocado con cartulina, tijeras, grapadora, pegamento, plumas sintéticas y semillas.

2. Durante el desarrollo de la actividad, se incorpora archivo de audio con canciones indígenas típicas del Amazonas<sup>293</sup>

3. Al finalizar, se entrega a los niños y niñas un fragmento del cuento de Elena Fortún, *Lo que cuentan los animales. Entrevista a los inquilinos de la Casa de Fieras. 1930-1931*<sup>294</sup>.

---

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La actividad se llevó a cabo el 29 de septiembre de 2023 en el patio central del Campus de Ceuta. Para su desarrollo se contó con el mobiliario del laboratorio de educación infantil con el que cuenta la Universidad de Granada, siendo éste el adecuado para la edad de los niños y niñas a los que se dirigía el taller. Así, en uno de los ángulos del patio y protegidos parcialmente por los soportales, se instalaron 3 mesas individuales de 6 asientos cada una para las fases formativas (separadas con biombos) y otras 3 mesas agrupadas con un total de 12 sillas para la fase creativa, dejando una mesa alta oculta tras el pilar principal para la reposición de materiales.

---

<sup>293</sup> Cantos tradicionales Karajá: <https://www.youtube.com/watch?v=x4Xn86QRpmU>

Cantos tradicionales Shipibo: [https://www.youtube.com/watch?v=Td\\_RlqNzVBo](https://www.youtube.com/watch?v=Td_RlqNzVBo)

<sup>294</sup> Fotún (2023).

*Fig. 1. Iniciando el montaje del taller. Fuente: autoras.*



*Figs. 2 y 3. La Amazonía y el arte de la plumaria. Fases 1 y 2.*



Fuente: autoras.

En el desarrollo del taller participaron 12 estudiantes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de segundo curso del Grado de Educación Primaria, resultado una actividad muy gratificante pues suponía la primera vez que participaban de una actividad docente real. Los estudiantes se dividieron en grupos de 4 personas encargándose cada subgrupo de atender una de las fases del taller, aunque se dio la opción de hacerlo rotativo, de tal manera que, quien quisiera, pudiera participar en 2 o en 3 de sus etapas.

*Figs. 4 y 5. La Amazonia y el arte de la plumaria. Fases 3 y 4.*



Fuente: autoras.

A los escolares se les fue atendiendo por orden de llegada, dando inicio a un nuevo taller cuando los niños y las niñas de la primera mesa pasaban a la segunda fase. En total se atendieron a 117 estudiantes, la mayoría acompañados por sus familiares, aunque también se acercaron algunos grupos organizados por sus centros educativos. La experiencia fue un éxito, convirtiéndose en una de las actividades más demandadas de la Noche Europea de los Investigadores, como también dejaron constancia en la prensa local<sup>295</sup>, con la satisfacción general del alumnado del grado de primaria.

#### 4. CONCLUSIONES

El taller didáctico es sin duda un recurso de gran potencial educativo. La puesta en práctica de esta estrategia con la participación de futuros maestros y maestras es una excelente experiencia para adentrarse en la práctica didáctica en todas sus esferas: diseño, ejecución, mediación y evaluación. Todo ello representa una enriquecedora práctica que le servirá de inspiración para desarrollar sus respectivos TFG, tras adquirir herramientas para hacer frente al desarrollo de la acción.

En el caso concreto de la Noche Europea de los Investigadores, hemos llevado a cabo un taller que ha permitido a la vez, con distinto grado de intensidad, formar a futuros docentes y a niños y niñas de Educación Primaria. Entender la Amazonía en toda su dimensión, natural y cultural, ofrece un escenario único para comprender su biodiversidad y su diversidad cultural, como una muestra de los esfuerzos que debemos dirigir para su preservación. La experiencia sensorial con objetos y sonidos, nos permiten acercar al alumnado al patrimonio cultural material e inmaterial amazónico, generando reacciones emocionales que favorecen la empatía. La expresión oral en torno a todo lo que están experimentando, y como respuesta a la construcción de un conocimiento del que el educador es un mero facilitador, genera un grado de autosatisfacción

---

<sup>295</sup> El Faro de Ceuta: <https://elfarodeceuta.es/noche-europea-investigadores-triunfa-mas-pequenos-campus-universitario/>

Ceuta Actualidad: <https://www.ceutaactualidad.com/articulo/educacion/nnnnnn/20230929130407178806.html>

entre los participantes fácil de detectar a través de la motivación e interés de los participantes.

La conciencia ecosocial, permitirá a nuestros alumnos y alumnas entender la necesidad de usar plumas sintéticas, como forma de conocer, pero no interferir, en la biodiversidad amazónica. A la vez, se acercarán a otras formas de expresión, nunca mejores o peores, diferentes de las propias como es el arte plumario. Este además nos explica los roles sociales de sus creadores en el Amazonas, sus edades, sus ritos importantes, sus funciones, etc. El Museo de América conserva muchas de estas piezas singulares, lo cual acerca al alumnado a la idea del museo como contenedor de nuestra memoria y herencia cultural, de nuestro pasado y nuestro presente.

## 5. AGRADECIMIENTOS

El presente estudio se enmarca en el Proyecto de I+D+i “Vida Cotidiana, Sacralidad y Arte en los Pueblos de Indios de la Monarquía Hispana”, PID2020-118314GB-100, del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+I y de I+D+I Orientada a los Retos de la Sociedad, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033. Asimismo, forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 6. REFERENCIAS

- ANDER-EGG, Ezequiel. *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- FORTÚN, Elena. *Lo que cuentan los animales. Entrevista a los inquilinos de la Casa de Fieras. 1930-1931*. Renacimiento, 2023.
- RODRÍGUEZ, María Elvira. “El taller. Una estrategia para aprender, enseñar e investigar”. En *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2012, p. 13-43.

VARELA, Carmen. *Catálogo de arte plumario amazónico del Museo de América*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte, 1993.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

**Gemma Muñoz García.** Es profesora ayudante doctora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y acreditada a contratada doctora por la ANECA. Doctora en Historia con una investigación en torno a la proyección educativa de las colecciones indígenas americanas en España. Forma parte del grupo de investigación Complutense, Gestión del Patrimonio Cultural. Ha realizado varias estancias de investigación postdoctoral y presentado numerosas comunicaciones en congresos nacionales e internacionales en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, poniendo especial énfasis en la educación patrimonial y la interculturalidad en el ámbito de la formación del profesorado. Actualmente forma parte de los equipos de trabajo de dos proyectos I+D+I “Cuidados, Personas y Arqueología en un mundo resiliente: innovando desde los procesos comunitarios y el trabajo en red en patrimonio cultural y museos para el contexto latino” (PID2021-127248OB-I00); y “Vida Cotidiana, Sacralidad y Arte en los Pueblos de Indios de la Monarquía Hispana” (PID2020-118314GB-I00), al que se circunscribe este trabajo. <https://orcid.org/0000-0002-0406-2634>

**Tamara Gavira Román** es profesora de Geografía e Historia en el CC Severo Ochoa (Ceuta). Graduada en Humanidades con mención en inglés. Ha realizado un máster en Análisis Histórico del Mundo Actual. Ha presentado un texto denominado “Innovando en las Ciencias Sociales. Conocer la Historia a través de una óptica teatral” en @ulamaes. La práctica educativa de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria”. Y en varios seminarios- taller presenciales “La mujer en la literatura. Hablemos de ellas”, en Institutos de Educación Secundaria que organizó el Programa Educativo del Vicerrectorado de la Universidad de Granada.

**Guadalupe Romero-Sánchez** es Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada (Campus de Ceuta). Doctora en Historia del Arte. Coeditora jefe de la revista *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* y editora adjunta de *Quiroga. Revista de*

*patrimonio iberoamericano*. Forma parte del Grupo de Investigación “Andalucía y América: patrimonio cultural y relaciones artísticas” HUM-806. A nivel de investigación ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado y su labor docente ha sido reconocida, entre otros, a través del “Excellence in Teaching Award” otorgado por la Fundación IES Abroad. Ha sido cofundadora y presidenta de la Sección de Historia del Arte del CODOLI, así como miembro de la Junta Directiva del CEHA en calidad de Tesorera y posteriormente vocal desde 2012 a 2018. Ha participado en varios proyectos de investigación y en la actualidad es co-ip del proyecto “Vida Cotidiana, Sacralidad y Arte en los Pueblos de Indios de la Monarquía Hispana”, al que se circunscribe esta publicación. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de los pueblos de indios, al mecenazgo artístico andaluz e iberoamericano, a la educación patrimonial y a la didáctica de las ciencias sociales. <https://granada.academia.edu/ROMEROSANCHEZ> / <https://orcid.org/0000-0003-3865-3579>.

***Esther Jiménez Pablo*** es contratada doctora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-CFP de la Universidad Complutense de Madrid. Se doctoró en Historia Moderna, especializándose en la Historia de la Compañía de Jesús en su dimensión educativa tanto en los colegios como en las misiones de América y Asia en Época Moderna. Tuvo un contrato predoctoral FPI en la Universidad Autónoma de Madrid y postdoctoral Juan de la Cierva en la Universidad de Granada, que le han permitido disfrutar de estancias en centros de investigación de Italia, Portugal, Inglaterra y México. Es investigadora en el proyecto I+D: Cuidados, Personas y Arqueología en un mundo resiliente: innovando desde los procesos comunitarios y el trabajo en red en patrimonio cultural y museos para el contexto latino (PID2021-127248OB-I00). Entre sus últimas publicaciones destacan “El Cine histórico en el ámbito educativo: discursos culturales ante el encuentro con América” en la revista *Área abierta*, Vol. 21, N.º. 1, 2021, págs. 9-24. Y “Educar la perspectiva histórica en entornos interculturales”, en *Nuevos retos para la educación social: hacia un diálogo entre universidad y sociedad* (coord. por J.L. Fuentes Gómez-Calcerrada), 2022, Ed. Dykinson, págs. 27-40.

PUESTA EN VALOR DEL FLAMENCO Y VISIBILIDAD  
PATRIMONIAL DE LA ETNIA GITANA.  
CAMARÓN DE LA ISLA COMO ICONO  
A PARTIR DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

BELÉN CALDERÓN ROCA  
*Universidad de Málaga*

1. INTRODUCCIÓN: IMPORTANCIA DEL FLAMENCO EN EL  
SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

*De la bebía no me quito,  
De la bebía no me aparto,  
Y los dineros que gano,  
Cuando cobro, me los gasto.  
Pa que quiero los dineros  
Si no me sirven pa na,  
Salud es lo que yo quiero  
Y no la pueo comprar.  
Canción “Si no me sirven pa na”  
(Camarón de la Isla, 1976).*

La presencia del flamenco en el sistema educativo andaluz no sólo es incuestionable a nivel sociocultural, sino que ha sido refrendado a nivel institucional. Desde que pasó a formar parte de Lista del Patrimonio Mundial Inmaterial, el 16 de noviembre de 2010 (convertido en Día del Flamenco), ha pasado de considerarse una manifestación artística popular, a mostrarse como elemento cultural identitario. De hecho, su gran reconocimiento ha venido determinado este mismo año, con la promulgación de la Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco (BOJA, nº 75, 21 de abril de 2023).

Se trata de una expresión cultural de índole musical, que reúne cante, baile y toque. Sus raíces provienen del ámbito territorial andaluz predominantemente, si bien, encuentra raíces menores en Murcia y Extremadura (UNESCO, 2010). Mediante el cante (masculino o femenino), eminentemente emocional, se expresan sentimientos de gran calado, alegría, tristeza, desdicha... A través del baile, se produce un intento de desplegar seducción basado en una danza de técnica compleja donde los pies son los protagonistas, que, mediante una interpretación libre, rebosa fuerza y desgarro<sup>296</sup>. Constituye un signo de identidad de la comunidad étnica gitana, aunque contiene influencia de otras culturas en su devenir histórico, pero ésta ha desempeñado, sin lugar a duda, un papel esencial en su origen y su desarrollo. Ejecutado durante siglos en celebraciones, festividades y ceremonias donde era habitual que sonaran palmas, tacones, castañuelas y guitarras, normalmente de carácter privado, el flamenco ha logrado transmitirse en el seno de familias, peñas, tablaos, y trascender desde el mundo gitano al resto de la comunidad andaluza y española, con la inclusión de sus enseñanzas en conservatorios y academias de baile (Ley 4/2023).

A nivel patrimonial, se trata de un “conjunto de bienes materiales e inmateriales, producciones músico-orales, espacios, rituales y procesos de transmisión de saberes”, y la Consejería competente en materia de cultura y patrimonio histórico deberá adoptar cualquier mediada que garantice su protección, tanto a nivel inmaterial, mueble e inmueble (Ley 4/2023, art. 27). Por otra parte, en los artículos 10.3.3. y 33 del Estatuto de Autonomía para Andalucía se contemplan como objetivos esenciales de protección patrimonial el afianzamiento de la conciencia de la identidad cultural andaluza a través del conocimiento y la difusión de su patrimonio.

Al hilo de lo anteriormente expuesto y desde la óptica educativa, el Flamenco se ha convertido en un elemento cultural esencial para transmitir al alumnado de los niveles educativos obligatorios en Andalucía, precisamente determinado por su importante valor patrimonial:

---

<sup>296</sup> Vallis y Mora (2019).

(...) el itinerario curricular pretende garantizar una educación en el que se incluya una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía. En este sentido, se presta especial atención al flamenco, considerado por la UNESCO patrimonio inmaterial de la Humanidad, a la riqueza de las minorías etno-culturales que conviven en la Comunidad Autónoma de Andalucía y a los rasgos básicos de identidad de esta (Decreto 101/2023).

Por otra parte, en el ámbito universitario, la Administración de la Junta de Andalucía impulsa la investigación sobre el flamenco en colaboración con éstas (por ejemplo, con la creación de Cátedras de Flamenco), así como con los Conservatorios Superiores de Música y de Danza y las Escuelas Superiores de Arte Dramático, y/u otros centros donde se impartan enseñanzas artísticas y se practique la investigación.

Así pues, la Administración andaluza deberá fomentar su enseñanza mediante:

la inclusión de saberes básicos y el desarrollo de situaciones de aprendizaje relacionadas con el flamenco ya sea dentro del horario lectivo o bien como actividades complementarias y extraescolares, contando para estas últimas con artistas y profesionales del sector del flamenco (...) La presencia del flamenco desarrollada en este artículo se realizará como parte de asignaturas, actividades e investigaciones sobre la identidad cultural e histórica de Andalucía (Ley 4/2023, art. 23).

Así pues, en el Currículo de Educación Primaria (EP) de Andalucía (Decreto 101/2023, de 9 de mayo, que se rige según las áreas de conocimiento establecidas en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), entre los diferentes bloques de saberes básicos del Área conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para Tercer Ciclo, vinculados al tema de nuestro trabajo, encontramos los siguientes contenidos:

SABERES BÁSICOS: C. SOCIEDADES Y TERRITORIOS

Contenidos temáticos:

1. *Retos del mundo actual.* Ciudadanía activa. Fundamentos y principios para la organización política y gestión del territorio en España. Participación social y

ciudadana. Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

2. *Sociedades en el tiempo*. Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos. El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género.

La memoria democrática. Análisis multicausal del proceso de construcción de la democracia en España. La Constitución de 1978. Fórmulas para la participación de la ciudadanía en la vida pública

El patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación.

3. *Alfabetización cívica*. Historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, particularmente las propias del pueblo gitano. Reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de España.

Los principios y valores de los derechos humanos y de la infancia y la Constitución española, derechos y deberes de la ciudadanía. La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, la seguridad integral y la cooperación internacional para el desarrollo.

La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia.

Así pues, el currículo educativo andaluz deja patente que el flamenco atesora una serie de valores patrimoniales materiales e inmateriales, como género musical, ritual, elenco de producciones musicales

generadas y registradas en diversos, soportes, modelo artístico, modelo étnico, etc., así como conjunto holístico de saberes que deben ser transmitidos a las generaciones futuras.

### 1.1. EL FLAMENCO DE CAMARÓN DE LA ISLA: VALOR PATRIMONIAL

Nacido en San Fernando (Cádiz), conocida como “La isla”, en 1950, José Monje Cruz, gitano de nacimiento, pasó a ser conocido por su apodo, Camarón, debido a su piel clara y su cabello rubio, tan similar al color parduzco del crustáceo en cuestión. Desde pequeño, cantaba por bares y en la calle de esta localidad para conseguir dinero y ayudar en la economía de su hogar. Por ello, abandonó prematuramente la escuela, comenzando a trabajar en la herrería de su padre<sup>297</sup>. Su talento artístico le hizo destacar en el cante flamenco y a sus 10 años ganó el Festival flamenco de Montilla, dando comienzo a su vida artística como Camarón de la Isla. Años más tarde marchó a Madrid, donde existían mayores oportunidades para los artistas y tuvo la fortuna de conocer al inestimable guitarrista Paco de Lucía, con quien colaboraría grabando numerosos discos, y más tarde con Tomatito. Camarón, tenía la pretensión de acercar el cante flamenco a toda la sociedad y que quejase de ser una expresión cultural prosélita. Así, se atrevió a introducir nuevos instrumentos y sonidos en el cante flamenco, lo que unió a su cambio físico, dejándose crecer una descuidada barba y la melena, imagen que le acompañaría hasta el final de su vida. Consiguió revolucionar el cante jondo, y pese a alguna que otra reacción negativa emanada por los aficionados flamencos más puristas, consiguió ser una leyenda, el Rey del flamenco y de los gitanos. Desafortunadamente, el éxito profesional quedó manchado por sus graves adicciones a las drogas, el alcohol y el tabaco, que le acarrearón un cáncer de pulmón, causa final de su fallecimiento<sup>298</sup>.

Puede decirse que el tándem Camarón-de Lucía consiguió elevar la guitarra flamenca, hasta entonces mero acompañamiento musical, a una presencia inusitada y autónoma. Con respecto a Camarón, era asombroso su conocimiento del cante y su capacidad de afinación, a pesar de

---

<sup>297</sup> Vallis y Mora (2019).

<sup>298</sup> Pérez, y Santiago (2022).

su juventud<sup>299</sup>. Un ejemplo del valor patrimonial de Camarón se basa en la innovación, que, por ejemplo, junto a De Lucía impulsaron un cante nuevo denominado “Canastera”, según el crítico de flamenco José Manuel Gamboa Rodríguez, una mixtura entre fandangos, de Huelva y de Málaga (Rondeña), cuya principal originalidad radica en la particular interpretación del gaditano (García, 1995, 35). La importancia del intérprete la refrendan aficionados y expertos, que han valorado como esencial la aportación del intérprete a la obra musical flamenca. Ello ha determinado la asistencia o no a un espectáculo en directo, y, asimismo, imprescindible para la música. Todo ello influye en el prestigio del artista y en la génesis y consolidación de una marca propia artística. Así, el intérprete “imprime características distintivas a la obra musical flamenca que, una vez exteriorizada, es considerada como única”<sup>300</sup>.

## 1.2. LA NARRATIVA AUDIOVISUAL Y EL ENFOQUE DE LA REALIDAD MEDIANTE CUENTOS VIDEO-NARRADOS

La educación nos posibilita construir un mundo mejor, pero en muchas ocasiones el sistema nos lo dificulta. El diálogo con el alumnado y con compañeros y compañeras docentes nos permite observar cómo trabajan, así como cuestionarnos a nosotros mismos en nuestra labor diaria. Además, debemos asumir la responsabilidad de debatir sobre sistemas educativos que no funcionan y deseamos transformar, por lo que un óptimo camino para mejorar nuestra labor docente es partir de las voces de nuestro alumnado<sup>301</sup>:

---

<sup>299</sup> García (1995), p. 34.

<sup>300</sup> Heredia-Carroza, Palma y Aguado (2019).

<sup>301</sup> Rivas et al (2023), pp. 121-136.

Buscamos hacer conversar las realidades que muestra nuestro alumnado, con nuestros ideales y referentes pedagógicos con el fin de ir construyendo, de su mano, una docencia que se aleje del colonialismo que contamina nuestras realidades docentes e investigadoras<sup>302</sup>

La investigación narrativa determina una forma particular de enfocar la realidad y el modo de construir significados, mediante un proceso de construcción colectivo e histórico, ya que cualquier argumento hace referencia y nos remite a un determinado contexto cultural, social, político en el que surge, y nos vincula a la tradición y a una historia que confieren significado a sus diferentes componentes<sup>303</sup>. Al contrario que con el método positivista, la narrativa permite que cada sujeto individual y la entidad psíquica que constituye, así como los procesos en que se incorpora al conocimiento, se construyan en un contexto intersubjetivo, tratándose de un diálogo permanente de carácter sociohistórico el que se construye la comunicación, donde como narradores hacemos nuestros aportes, y ello contribuye (subjetivamente) a mejorar nuestra concepción del mundo en función de nuestras experiencias previas, ello determina construcciones narrativas particulares<sup>304</sup>. Todo nos informa:

(...) desde qué idea de la realidad se parte y de qué forma se comprende conocimiento y los modos como los sujetos acceden al mismo (...). la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: de la de identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos<sup>305</sup>.

Siguiendo dichos preceptos, este trabajo sienta sus bases en el proyecto interdisciplinar de Coordinación Docente concedido por la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022: Patexplor@© “Yo miro, yo leo, yo me emociono”: El patrimonio cultural como hilo conductor para el aprendizaje del tiempo

---

<sup>302</sup> Rivas et al (2023), p. 126.

<sup>303</sup> Rivas (2009).

<sup>304</sup> Rivaas (2009), pp. 17-18.

<sup>305</sup> Rivas (2009), p. 18.

histórico, motivar y emocionar a través de cuentos video-narrados (co-dirección junto al Prof. Eugenio Maqueda)<sup>306</sup>.

## 2. OBJETIVOS

Partiendo de la importancia de la música flamenca y del cante en particular en la cultura y la educación, teniendo en cuenta el valor patrimonial del flamenco y el desconocimiento de la cultura gitana en la sociedad, los alumnos de la asignatura *Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza*, del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (curso 2021-2022), como trabajo de evaluación, pusieron en marcha una actividad de cuento videonarrado<sup>307</sup>, para para visibilizar la figura de Camarón de la Isla, así como las particularidades de la etnia gitana. Entre los principales objetivos de este trabajo, podemos citar los siguientes:

1. Aprendizaje del tiempo histórico mediante la exploración del entorno sociocultural próximo San Fernando (Cádiz), un personaje relevante de la cultura andaluza, Camarón de la Isla, y un bien patrimonial de excepción: el Flamenco.
2. Incluir el patrimonio andaluz en los currículos educativos de Grado como hilo conductor para un aprendizaje de forma lúdica, capaz de generar y expresar emociones.
3. Diseñar productos didácticos por parte del profesorado en formación, mediante la narrativa gráfica audiovisual, implementando la adquisición de competencias, visibilizando el currículo oculto y activando las potencialidades imaginativas de niños de EP.

---

<sup>306</sup>Proyecto Patexplor@: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLINS-cCPn0nv9uBN4KgqoOaloZ-PhHg-K5>. Calderón (2022), pp. 795-810.

<sup>307</sup>Camarón: Flamenco y Educación: <https://www.youtube.com/watch?v=4OgoWTPLX-w>. Componentes del grupo: Antonio Montañez Jiménez, Lidia Ana Pérez Sánchez, María Rodríguez González, Natalia, Ruiz Arrebola, José Santiago García.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. CONEXIÓN CON EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA (EP)

Partiendo del proyecto Patexplor@, nuestro método se ha basado en trasladar la importancia de los recursos audiovisuales de uso extendido y común en la vida diaria, a la función docente, apostando por la conveniencia de formar al futuro profesorado en la creación y uso de estos recursos, ya que el lenguaje del siglo XXI es fundamentalmente, audiovisual<sup>308</sup>. En el diseño metodológico seguido en nuestra investigación se parte de la investigación-acción y del trabajo cooperativo grupal en el aula, a través de un estudio previo de documentación pedagógica activa y la búsqueda de información sobre la importancia de las narrativas para la educación, así como sobre diferentes tipos de cuentos, literarios y no literarios, así como de la importancia del patrimonio cultural, en concreto, del contexto cultural andaluz. Al respecto, las opiniones del alumnado y las experiencias derivadas del trabajo en el aula fueron esenciales en este trabajo para poner de manifiesto cómo los profesores y profesoras en formación lograban comprender su identidad cultural y transmitirla al alumnado de EP, mediante la adaptación del lenguaje<sup>309</sup>.

En lo que respecta a la descripción del contexto y de los participantes, del trabajo de aula, hemos intentado trabajar en la asignatura *Didáctica del patrimonio y la cultura andaluza* a través de proyectos de creación audiovisual de cuentos, donde la narrativa para transmitir la herencia cultural y patrimonial, con el alumnado como el protagonista de su propio aprendizaje y libertad plena para elegir un tema que conjugase los elementos curriculares de Ciencias Sociales, con aquellos transversales del patrimonio y la cultura andaluza, pues era esencial para construir su identidad cultural y a la vez, que bebieran de sus propios conocimientos construidos, como fuente de aprendizaje esencial en el proceso. Así, cada estudiante es fundamental en el *unicum* del aula, y, por ejemplo, el

---

<sup>308</sup> Fernández Moreno y Calderón (2022), p. 98.

<sup>309</sup> Calderón y Fernández-Moreno (2021), pp. 57-78.

entorno urbano se convierte en la herramienta de aprendizaje *per se*, lo que fomenta la motivación real en el aula.

Hemos seleccionado este trabajo, al ser un ejemplo que refleja óptimamente los objetivos de nuestro proyecto, con la principal intención de priorizar la función lúdica en el proceso de lectura, para que el alumnado de EP entendiese la audio-video-lectura del cuento como un momento de disfrute y entretenimiento. Por otra parte, también persiguió alcanzar objetivos relacionados con el desarrollo del sentido de pertenencia al patrimonio andaluz, y para ello era preciso una actitud específica de exploración, reflexión y reconocimiento de lo propio, así como estimular emociones y el sentimiento de adhesión al entorno local, a niveles físico, temporal y social<sup>310</sup>. Por su contenido y el carácter de las actividades, tanto el cuento como éstas, estarían destinados al alumnado del tercer ciclo de EP (5º o 6º curso), ya que se requiere del alumnado un trabajo autónomo, crítico y reflexivo, sobre un tema controvertido como la etnia gitana y el cante flamenco de forma específica.

A nivel curricular, según el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su Artículo 8 (de conformidad con lo establecido en el artículo 8 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo), el Área de Ciencias Sociales (regida por la Orden de 15 de enero de 2021) pasa a denominarse Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y, mediante la visualización del cuento, conjuntamente a la realización de las actividades asociadas, se pretende que el alumnado de 6º de EP (y con ello, acabar el ciclo) adquiera las siguientes competencias clave:

- *Competencia en comunicación lingüística*. CCL1, CCL2, CCL3, CCL4 y CCL5. Comprender, interpretar y valorar textos orales, escritos, signados o multimodales y ser capaz de expresar pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, adecuándose a contextos

---

<sup>310</sup> Calderón (2019), pp. 269-270.

cotidianos, interaccionando comunicativamente con actitud cooperativa y respetuosa, siendo capaz de construir conocimiento. Localizar, seleccionar y contrastar información sencilla procedente de diversas fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura con actitud creativa y crítica. Reconocer el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; lee obras diversas adecuadas a intereses propios. Poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, gestionando de forma dialogada los conflictos y favorecer acciones que persigan la igualdad de derechos de todas las personas.

- *Competencia digital.* CD2, CD3. Crear y reelaborar contenidos digitales en distintos formatos mediante el uso de diferentes herramientas para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos. Participar en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevos conocimientos, y comunicarse mediante el trabajo cooperativo.
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender.* CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4 y CPSAA. Ser consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y aprender a gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto. Detectar y buscar apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias. Reconocer y respetar las emociones y experiencias ajenas, participando activamente en el aprendizaje mediante posturas reflexivas y críticas y el trabajo cooperativo. Participar en la coevaluación, reconociendo limitaciones propias y buscando ayuda en el propio proceso de construcción del conocimiento.
- *Competencia ciudadana.* CC1, CC2, CC3 y CC4. Entender los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexionando sobre las normas de convivencia de forma constructiva en cualquier contexto.

Participar en actividades comunitarias, dialogando y respetando los procedimientos democráticos de la Constitución española, los derechos humanos, la diversidad y la igualdad de género. Asimismo, saber dialogar y reflexionar sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia. Comprender las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno y adoptar estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.

- *Competencia en conciencia y expresión culturales.* Es quizás la que directamente más se relaciona con el objeto de nuestro trabajo. Requiere la comprensión de la propia identidad en relación con el patrimonio cultural, del arte y otras manifestaciones culturales del ser humano como manera de mirar el mundo y comprenderlo. CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4. Reconocer y apreciar los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas. Mostrar interés por las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan. Expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas. Experimentar de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales propias.

### 3.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

A continuación, introduciremos el esquema propuesto para realizar la actividad.

- a. Visualización del cuento videonarrado: *Camarón: Flamenco y educación*©. En este cuento se trata la biografía de Camarón de la Isla desde sus inicios hasta sus éxitos en el mundo del flamenco, pasando por su vida determinada por sus adicciones, y finalmente, su muerte provocada por un cáncer de pulmón. Una narración de su vida, íntimamente ligada al ambiente de etnia gitana al cual pertenecía. A través de dioramas realizados con muñecos Playmobil©, se configura una escenografía motivadora de gran calidad, que combina imágenes grabadas en diferentes escenarios de la localidad de San Fernando, como el *Centro de Interpretación Camarón de La Isla [fig. 1]*, mezclados con fotografías captadas por el grupo de trabajo, donde los muñecos representan a los personajes reales. Aparecen caracterizados el mismo Camarón, de pequeño, con pelo rubio y piel clara, y posteriormente, con pelo largo y barba, su imagen más popular; Paco de Lucía; Tomatito; los padres y el tío de Camarón, entre otros. A ellos se unen elementos como la guitarra, útiles de herrería, micrófonos, corona, premios, un mapa de España antiguo, un globo terráqueo, instrumentos musicales, cigarro, jeringuillas, una camilla o una enfermera, entre otros<sup>311</sup>.
- b. Realización de actividades. Todas las actividades se encuentran en el perfil de Instagram creado para la asignatura, llamado @sastipentalieducacion©<sup>312</sup>. Las actividades que se encuentran descritas en los distintos posts son:

---

<sup>311</sup> Pérez, Santiago et. al. (2022).

<sup>312</sup> En: <<https://www.instagram.com/sastipentalieducacion/>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

1. *El flamenco en el aula*, con intervenciones específicas para abordar esta temática en el centro. Autora: María Rodríguez González.
2. *@sastipentalieducacion*. Difusión social del gitanismo a través de Instagram, hablando sobre diversos personajes ilustres como Camarón o la Niña de los Peines. Autora: Lidia Ana Pérez Sánchez.
3. *La mujer gitana*. Conversación con mujeres gitanas para conocer sus experiencias en la vida real, donde se conocen los prejuicios, etiquetas y estereotipos que las rodean. Con ello, trabajamos el feminismo interseccional. Autor: José Santiago García.
4. *La poesía en el aula*. Creación de poemas sobre el mundo gitano, donde se abordan las creencias y los valores de este pueblo. A su vez, se trabaja este arte. Autor: Antonio Montañez Jiménez.
5. *Role Playing sobre las adicciones*. Juego de roles especificando el papel del alumnado con el objetivo de concienciar a niños de edades entre 10 y 12 años. Autora: Natalia Ruiz Arrebola.

En este trabajo hemos seleccionado las actividades 2 y 3 (veáanse líneas arriba), realizadas por los coautores de este capítulo.

Actividad 2: Cuenta de Instagram del Pueblo gitano:  
*@sastipentalieducacion*. Autora: Lidia Ana Pérez Sánchez.

Hoy en día millones de personas utilizan las redes sociales para accediendo a todo tipo de información mediante un “clic”. Se trata de un boom tecnológico que ha llegado a las escuelas, pues la gran mayoría del alumnado de EP tiene acceso a las redes sociales en su vida diaria. Como docentes, se ha creado una cuenta de Instagram para lograr la visibilidad de la realidad de la etnia gitana, tratando de desmontar estigmas

y estereotipos sociales<sup>313</sup>, y así, adaptarnos a las necesidades de nuestro mundo actual mediante un vehículo útil y de uso masivo. Esta actividad se justifica por la necesidad de difusión social de las realidades del pueblo gitano, como un reclamo para atraer la curiosidad de los niños y niñas del Tercer Ciclo de Educación Primaria. Es común relacionar a este pueblo gitano con la pobreza, el aislamiento, el analfabetismo, la delincuencia..., sin ser conscientes de que también existen personas gitanas que han triunfado en diversas profesiones (no sólo artísticas) y se han convertido en personalidades relevantes de la cultura andaluza. Por ello, es importante darles a conocer, no solo para acabar con las etiquetas, sino también para que exista voz digital para los gitanos, desde los futuros maestros en formación y que pueda llegar a toda la sociedad (Tabla 1).

Actividad 3: La mujer gitana. Autor: José Santiago García (Figura 2).

Esta actividad individual se justifica en la necesidad de ofrecer una visión de la mujer gitana diferente a los tópicos, desde el mundo laboral y estudiantil. Aunque es cierto que muchas mujeres gitanas deben dejar los estudios para encargarse de tareas domésticas y de la crianza de los hijos, también existen otras que son apoyadas por sus familias para continuar sus estudios y hasta llegar a la Universidad. El feminismo interseccional trata los prejuicios y etiquetas creados hacia las mujeres por simple cuestión de género y las mujeres gitanas deben enfrentarse cada a día a este problema social desde el seno familiar, además de soportar acciones racistas por otros sectores sociales. La actividad propuesta se realizará en tres fases (tras la visualización del cuento video-narrado):

- a. Charla en la escuela. Un grupo de mujeres gitanas impartirá una charla al alumnado de Primaria en el centro escolar y narrarán en primera persona los avatares de su vida, los obstáculos que han debido superar para realizar sus estudios, las situaciones racistas y machistas que han padecido por el simple hecho de ser mujeres y gitanas. El alumnado deberá tomar nota y realizar preguntas que el/la docente ha repartido previamente al azar sobre los temas a tratar. Partiendo de la

---

<sup>313</sup> Caminos (2014).

experiencia personal, las mujeres que impartirán la charla (susceptible de incorporar a otras) serían mi hermana, María Santiago, estudiante del Grado de Traducción e Interpretación en la UMA; Alicia Santiago, graduada en Diseño de Interiores por la Escuela Superior de Diseño de Madrid (ESDM) y, por último, Estefanía Ruiz, activista social por España y creadora de una empresa que intenta superar la lacra social que rodea al mundo de los gitanos.

- b. Asamblea. Cualquier miembro del alumnado podrá interrogar a las mujeres conferenciantes sobre las cuestiones que les parezcan oportunas, y a modo de debate, se incitará al alumnado a reflexionar sobre lo que han escuchado sobre la mujer de etnia gitana, así como a emitir conclusiones, estimulando el pensamiento crítico.
- c. @sastipentalieducacion. Se subirán a Instagram las grabaciones de la charla y el debate, así como ejemplos de otras mujeres gitanas relevantes, como “La Niña de los Peines”, para la posterior consulta de cualquier alumno/a de Primaria (Figura 3).

Fig. 1. “Leyenda Camarón”. Centro de Interpretación de Camarón de la Isla (San Fernando, Cádiz).



Fuente: Lidia Ana Pérez y José Santiago, 2022 Tabla 1

Fig. 2. Captura del post de Instagram sobre la mujer gitana.



Fuente: José Santiago García, 2022

Tabla 1. Breve resumen del proceso de creación de los diversos posts de Instagram. Autora: Lidia Ana Pérez Sánchez, 2022

| Pasos a seguir |   |
|----------------|---|
| PASO 1         | <u>Asamblea.</u> ¿Qué conocemos sobre el pueblo gitano?, ¿qué mitos rondan alrededor de ello?, ¿qué prejuicios queremos desmontar?, ¿cómo vamos a hacerlo?, ¿qué personajes ilustres conocemos? |
| PASO 2         | <u>Trabajo por grupos cooperativos.</u> Cada grupo decide qué quieren abordar y se dividen por roles* (tabla 2): secretario/a, portavoz, encargado/a del material y coordinador/a.              |
| PASO 3         | <u>Investigación.</u> Por grupos, buscamos referencias sobre la temática seleccionada.  |
| PASO 4         | <u>Diseño del post.</u> Cada grupo, crea la imagen o las imágenes para subirla a nuestra cuenta creada por la docente. Además del pequeño texto que le acompaña.                                |
| PASO 5         | <u>Presentación.</u> La persona que toma el rol de portavoz nos cuenta brevemente qué han hecho.  |

PASO 6 Asamblea final. Compartimos nuestros aprendizajes y dialogamos sobre cómo ha sido el proceso.

*Tabla 2. Oferta para que el alumnado de EP seleccione el rol que menos se ajusta a su personalidad, y así puedan desarrollar estrategias de mejora.*

*Autora: Lidia Ana Pérez Sánchez*

| Oferta   |   |
|--|---|
| ¿Necesitas mejorar tu expresión oral?, ¿enfrentarte a una exposición oral frente a otras personas? | ¿Necesitas mejorar tu expresión escrita?, ¿escribir de forma más organizada y estructurada? |
| Elige el rol de PORTAVOZ.  | Elige el rol de SECRETARIO/A.   |
| ¿Necesitas mejorar tu organización?, ¿cas tener una mayor responsabilidad?                         | ¿Necesitas mejorar el trato con los demás?, ¿ser capaz de dirigir a un grupo de personas?   |
| Elige el rol de ENCARGADO/A del material.  | Elige el rol de COORDINADOR/A.  |

*Figura 3. Niña de los peines. Captura del post de Instagram sobre la mujer gitana.*



Fuente: José Santiago García, 2022.

#### 4. RESULTADOS

No ha sido posible obtener aún en la praxis resultados de esta propuesta de actividades didácticas, que pensamos poner en marcha en centros escolares, con nuestro alumnado del Grado de Maestro en EP durante los próximos cursos. Sin embargo, creemos indispensable poner de relieve la idoneidad de su planteamiento. Afirmamos que el alumnado de Grado en Maestro de Primaria de esta asignatura entregó sus trabajos de evaluación en formato de cuento video-narrado utilizando las TIC, al crear sus particulares historias patrimoniales video-narradas en un formato de dinámica difusión, pudiendo compartir el conocimiento con la comunidad educativa a través de Youtube. E insistimos en esta denominación porque la narración de los contenidos era un elemento esencial en el fundamento del proyecto. La respuesta fue enormemente satisfactoria, porque el interés suscitado por el profesorado en formación fue enormemente positivo, y muchos trabajos fueron de una calidad excelente, como el que aquí hemos seleccionado.

La cuenta de Instagram facilitó la conexión de distintos apartados que los alumnos de Grado abordaron en su propuesta principal, además de ser un recurso prioritario para recibir información relevante al respecto en la actualidad y continuar actualizándola. Se contó con la suerte de coincidir con el Día Internacional del Pueblo Gitano, el día 8 de abril y se enmarcó la actividad en uno de nuestros *posts*, para dar a conocer esta realidad. Investigar y reflexionar sobre actividades para dar protagonismo a la mujer gitana fue óptimo, porque además de favorecer la reflexión y estimular la concienciación social, pueden servir de inspiración a otras chicas y ayudarlas a empoderarse, y continuar el mismo camino de María, Alicia y Estefanía. Estas mujeres, al igual que todas las mujeres gitanas, merecen ser escuchadas, ya que se trata de la única forma de crear una sociedad más diversa y justa. Por otra parte, se han logrado la consecución de las competencias contempladas en el currículo de EP en Andalucía. Asimismo, se han tratado contenidos esenciales de los saberes básicos de las ciencias sociales: Favorecer el trabajo individual y cooperativo con el uso de las TIC, procurando formar a una ciudadanía activa que impulse la cultura de paz y no violencia mediante el pensamiento crítico, tratando de fomentar la igualdad de género y criticando

los estereotipos en distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Potenciar el conocimiento y difusión del patrimonio cultural como bien y recurso insustituible. Lograr una alfabetización cívica, mediante el conocimiento de la historia y cultura de las minorías étnicas de nuestra comunidad, en especial, las propias del pueblo gitano.

## 5. CONCLUSIONES

En cuento video-narrado se aborda de un modo didáctico y motivador para el alumnado de Primaria, la figura de Camarón de la Isla desde una perspectiva multidisciplinar: abarcando aspectos del cante flamenco (incluido como patrimonio prioritario del currículo andaluz de E. Primaria), su vida y su relación con el entorno gaditano; la adicción a las drogas; las particularidades de la etnia gitana y los prejuicios hacia ella, apostamos por la educación en valores para la ciudadanía. Por otra parte, la cuenta de Instagram permitirá acercar la información a los chicos de tercer ciclo de Primaria, a través de las redes sociales, así como posibilitará crear grandes lazos con otras cuentas que comparten el mismo objetivo.

Porque el racismo existe en la vida cotidiana y, por tanto, en las escuelas, este grupo decidió tratar la cultura gitana y llevarla al aula de EP; sus estereotipos, sus costumbres, su manera de vivir, etc., partiendo del ejemplo patrimonial del Flamenco y de un artista relevante de la cultura andaluza: Camarón de la Isla, que revolucionó el cante flamenco y marcó la vida de la sociedad de su época, gitana y no gitana. Y aún hoy, su arte consigue que las personas se interesen por conocer lo y disfrutarlo. Estas actividades permiten que en las escuelas se hable de la etnia gitana sin pudor y sin miedo, al igual que se habla de otras. En suma, se trató de poner en valor el Flamenco y visibilizar la trascendencia de un personaje relevante de la cultura andaluza, a través de la narrativa audiovisual de un modo óptimo.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte del Grupo Permanente de Investigación Educativa “Generación de nuevas metodologías, contenidos y actividades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura

Trabajo Fin de Grado en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación” de la Universidad de Málaga (PIE22-068), dirigido por la Dra. Mercedes Fernández Paradas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDERÓN, Belén. “Metodología activa para la enseñanza del patrimonio cultural en el grado de primaria: Las narrativas urbanas”. En: MOLERO, María del Mar et al. (coords.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*. Madrid: Dykinson, 2022, pp. 795-810.
- CALDERÓN, Belén y FERNÁNDEZ- MORENO, Ana Isabel. “Descubrir y aprender el patrimonio cultural y los valores democráticos a través de Patexplor@”. *Didattica della storia*, 2021, vol. 3, 57-78.
- CAMINOS, A. (2014). *Percepción discriminada de la etnia gitana* (Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social). Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/16567/TFG14-TS-CAMINOS-68519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº. 90 de 15 de mayo de 2023).
- FERNÁNDEZ MORENO, Ana Isabel. y CALDERÓN, Belén. “Patexplor@: encuentros del cuento con el patrimonio cultural”. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 2022, nº 13, 97-108.
- GARCÍA, Mercedes. “El flamenco moderno Camarón de la Isla: ¿un cantaor revolucionario?”. *Revista de flamencología*, 1995, vol. 1, nº 2, 29-46.
- HEREDIA-CARROZA, Jesús, PALMA, Luis y AGUADO, Luis Fernando. “Flamenco y derechos de autor. El caso de Camarón de la Isla”. *Arbor*, 2019, vol. 195, nº 791, a496.
- Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco (BOJA, nº 75, 21 de abril de 2023).
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº. 7 de 18 de enero de 2021).

PÉREZ, L., SANTIAGO, J. (et. al.). *Camarón: Flamenco y educación. Material docente* © Asignatura: Didáctica del Patrimonio (Grado de Educación Primaria, 2021-2022), Profesora responsable: Belén Calderón Roca, Universidad de Málaga.

Proyecto Patexplor@:

<<https://www.youtube.com/playlist?list=PLINScCPn0nv9uBN4KqgoOaloZ-PhHg-K5>> (Fecha de consulta: 14-2-2024).

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE n. 52, de 2 de marzo de 2022).

RIVAS, José Ignacio, CALVO, Piedad, LEITE, Aamalia y FERNÁNDEZ, Pablo. “La colonización de la formación del profesorado: a la conquista del alma docente”. *Revista española de educación comparada*, 2023, nº 43, 121-136.

RIVAS, José Ignacio y HERRERA, David (coords.). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Madrid: Octaedro, 2009.

UNESCO. *Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>

VALLIS-HILL, Constance (res.) y MORA, Francisco Javier (trad.). “Raíces afroandaluzas del flamenco: la música de Raúl Rodríguez”. *Trans: Transcultural Music Review=Revista Transcultural de Música*, 2019, nº 23.

**María Belén Calderón Roca** es doctora en Historia del Arte y Patrimonio Cultural con Mención Europea, Belén Calderón Roca es Profesora Ayudante Doctora (acreditada por la ANECA como Prof<sup>a</sup> Contratada Doctora) y está adscrita al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Posee una nutrida formación de postgrado en materia de docencia en patrimonio cultural (Grado, Posgrado y Aula de Mayores +55) y ha dirigido diferentes eventos científicos en temática patrimonial, turístico-cultural y educativa. Miembro del Grupo de Investigación PAI-SICA HUM-994 “Patrimonium” (IP: Prof. Eduardo Asenjo). Líneas: difusión, conservación y metodología para el estudio del patrimonio cultural; el Turismo cultural; Historia del Arte; ciudad histórica y urbanismo; difusión del patrimonio; y la conservación-restauración arquitectónica. Destacando de un modo especial las figuras de Gustavo Giovannoni y Leopoldo Torres Balbás. Educación patrimonial; Didáctica de la historia del arte. Didáctica de los paisajes culturales y de la ciudad histórica. Didáctica del objeto en ámbitos educativos (formales e informales); Narrativas audiovisuales (cuento y cómic) Comunicación del patrimonio mediante TIC; Lecturas de géneros, intergéneros y transgéneros e inclusividad social desde la óptica patrimonial. Inteligencia emocional.

