



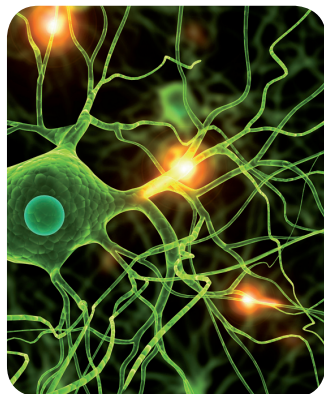
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Geografía e Historia)



**La Gran Recesión
de 2007: Una
propuesta de Guía
Didáctica
Interdisciplinar
para 1º de
Bachillerato**
*José Javier Ortega
Artigot*





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO EN ESO Y BACHILLERATO

ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

CURSO 2014-2015

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

**LA GRAN RECESIÓN DE 2007: UNA
PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA
INTERDISCIPLINAR PARA 1º DE
BACHILLERATO**

GRADUADO JOSÉ JAVIER ORTEGA ARTIGOT

TUTOR: DOCTOR CARLOS JAVIER DE CARLOS MORALES

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1.- JUSTIFICACIÓN | 2 |
| 2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES | 6 |
| 3.- DESARROLLO | 9 |
| 3.1.- OBJETIVOS Y COMPETENCIAS | 10 |
| 3.2.- METODOLOGÍA | 12 |
| 3.2.1.- EVALUACIÓN INICIAL: ENCUESTA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS ... | 13 |
| 3.2.2.- CONTENIDOS: “LA GRAN RECESIÓN” | 18 |
| La situación previa a la Gran Recesión. | 18 |
| El estallido de la crisis..... | 19 |
| Las características de la Gran Recesión. | 21 |
| Las soluciones a la crisis. | 23 |
| Las soluciones a la crisis (I): Estados Unidos. | 23 |
| Las soluciones a la crisis (II): Europa. | 24 |
| Las soluciones a la crisis (III): Los países emergentes | 25 |
| Las soluciones a la crisis (IV): Los países no desarrollados | 25 |
| Las consecuencias de la crisis. | 26 |
| Los efectos políticos de la Gran Recesión. | 27 |
| 3.2.3.- ACTIVIDADES DEL ALUMNO | 28 |
| Análisis de fuentes primarias (I): artículos de periódico..... | 28 |
| Análisis de fuentes primarias (II): fuentes orales..... | 31 |
| Análisis de fuentes primarias (III): bases de datos oficiales. | 32 |
| Análisis de fuentes secundarias: mapas, gráficos y cuadros. | 34 |
| Trabajo y aprendizaje cooperativo. | 35 |
| WebQuest..... | 38 |
| Juegos de simulación..... | 49 |
| Criterios de evaluación de los objetivos..... | 53 |
| Evaluación de las Competencias Básicas..... | 55 |
| Estándares de aprendizaje evaluables. | 55 |
| 3.2.4.- CONCLUSIONES | 57 |
| 4.- BIBLIOGRAFIA Y PÁGINAS WEB | 61 |
| 5.- NOTAS Y ANEXOS | 67 |

LA GRAN RECESIÓN DE 2007: UNA PROPUESTA DE GUÍA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR PARA 1º DE BACHILLERATO

La discusión sobre la función de la Historia en la educación, y en el conjunto de la sociedad, constituye uno de los mayores debates que se encuentran en la disciplina. Uno de los principales significados de la existencia de la materia en los currículos escolares es la necesidad de que a través del conocimiento de los acontecimientos del pasado los alumnos puedan comprender el mundo en el que viven. Sin embargo, ¿hasta qué punto debemos retraer al alumno para que comprenda el mundo actual? ¿No sería más simple la explicación directa de la realidad contemporánea? Si aceptamos que la Historia es todo lo pasado, el segundo previo a nuestra existencia ya constituye un pedazo de Historia. Se trataría, en definitiva, de determinar qué “tiempo” podemos considerar histórico. El tiempo histórico se caracteriza por utilizar escalas con claras marcas de comienzo y final, que establecen una secuencia. Los determinantes de esas marcas son los cambios que se producen en las sociedades. Newton consideraba que “*los hechos, los cambios, los eventos, no suceden en el tiempo, sino que ellos crean el tiempo*”. Es imperativo entonces explicar en la historia escolar los cambios más recientes, porque éstos son los creadores de la situación en la que se desenvuelven.¹

Respecto al tema que aquí planteamos, ¿Cómo puede explicársele al alumno su realidad sin tratar el origen de la crisis económica en la que se encuentra? La educación se marca como objetivo teórico la comprensión del mundo y la apreciación del mismo de forma crítica por los estudiantes; no obstante, marca el horizonte temporal de la Historia en unos momentos totalmente distintos a los que vive el alumno. Con esa materia prima, difícilmente los alumnos pueden planificar el futuro, o, como mínimo, hacer proyecciones más o menos fiables, y, sin esas proyecciones, una sociedad difícilmente se puede marcar metas. Es necesario aprovechar la adolescencia, momento en que se forja el sentido de relación entre presente-pasado-futuro, para poner la Historia al servicio de la realidad que vive el alumno.²

En segundo lugar, los estudiantes advierten un día de clases como la sucesión de profesores que, cada uno con un tema distinto, imparte su lección y desaparece a los cincuenta minutos. La Historia es uno más de esos compartimentos estancos, totalmente ajenos a lo que se enseña en la próxima sesión. Eso supone uno de los grandes errores del sistema educativo. Los conocimientos que se imparten en asignaturas distintas suelen tener un enorme potencial si se relacionan entre ellas. Es cierto que una acción de este tipo repercute inevitablemente en las dificultades que deben afrontar los alumnos. Sin embargo, de otro modo, se mantiene la concepción tradicional de las asignaturas como una prueba de obstáculos, o exámenes, que debe superarse para adquirir un certificado. Perpetuar este tipo de acciones en un nivel tan elevado como el Bachillerato, un nivel preuniversitario, es un desperdicio de las capacidades cognitivas de los estudiantes. Hace décadas que la historiografía, de la mano de la Escuela de los Annales, comprendió la necesidad de relacionar las distintas Ciencias Sociales, y, por impronta del materialismo histórico, de vincularla especialmente con la Economía.³ ¿Por qué no trasladar éstos cambios a la Historia escolar? ¿Ha fallado el modelo de trasposición didáctica?

Haya fallado o no, lo cierto es que la Educación Secundaria necesita una renovación, y, dentro de ella, la Historia la requiere probablemente más que ninguna otra materia, puesto que continuamente es puesta en duda su utilidad y su razón de existencia. Ante esta problemática, considero necesario exponer una propuesta que una las dos premisas sobre las cuales fundamento la crisis de la Historia escolar: la ausencia de una explicación del mundo actual y la necesidad de relacionarla con otras esferas para aprovechar su potencial. Una de las

opciones más prácticas que pueden adoptarse para resolver esas dos problemáticas es la enseñanza de la Historia más reciente, la más directamente relacionada con las vivencias y experiencias de los alumnos. Y esa Historia pasa necesariamente por una explicación de la crisis actual, la Gran Recesión.

1.- JUSTIFICACIÓN

El marco legal. La principal razón de ser del presente estudio gira en torno a la existencia de un vacío en la enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo que se imparte en el primer curso de Bachillerato. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato⁴ contempla que en la materia exista una Unidad Didáctica al final del temario denominada “El mundo actual desde una perspectiva histórica”, en la que, sin embargo, no aparece ningún tipo de alusión a la crisis actual que vive el mundo, a pesar que el proyecto, del año 2014, dispuesto de suficiente visión como para abarcar, como mínimo, las causas y detonante de la crisis económica actual, la Gran Recesión. En la materia de Economía, del mismo curso, donde también podrían desarrollarse esos contenidos, sin embargo, tampoco aparece. Lo más cercano lo constituye la existencia de dos bloques: el sexto, que hace referencia a “El contexto internacional de la Economía”, cuyo título prácticamente hace obligatoria la inclusión de contenidos referentes a la crisis actual, no contiene ninguna referencia a la Gran Recesión; el séptimo, “Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía” incluye un apartado genérico que hace referencia a “Las crisis cíclicas de la Economía”, pero de manera muy genérica, no existiendo ningún objetivo o criterio de evaluación asignado a éste punto que haga referencia a la comprensión de las dificultades económicas actuales. Este silencio informativo sobre una crisis que ha configurado la totalidad de los fenómenos sociales, políticos y culturales del mundo actual es totalmente incoherente con la vocación de la Historia como explicación del mundo actual, e inexplicable, atendiendo a la oportunidad que se presenta para una nueva ley educativa de actualizar los contenidos de las materias.

La incoherencia de la ausencia de contenidos relativos a la Gran Recesión es más acusada si se atiende a que, entre los principios y los objetivos de la LOMCE, se encuentra el de formar ciudadanos críticos, conscientes y reflexivos, que basándose a esas cualidades sean capaces de solucionar los problemas que se presenten a la sociedad actual. Una de las ventajas de un marco educativo continuamente actualizado, como es el caso español, es que permite la renovación de la enseñanza acorde a las necesidades de una sociedad cambiante. Se considera, entonces, que el presente proyecto es necesario para cumplir con los objetivos que se marca la legislación educativa vigente.

La necesidad de una enseñanza histórico-económica: ¿Hasta qué punto es necesaria una explicación de la actual crisis a los estudiantes? Una de las principales razones es la de educar en valores que permitan corregir los errores de comportamientos pasados. Esto puede ser abordado de una manera interdisciplinar, tanto desde las materias de Economía como la de Historia del Mundo Contemporáneo, una transversalidad que desarrollaremos más adelante. Se ha observado en algunos estudios sobre estudiantes universitarios de la especialidad de Economía que el clima económico actual puede desempeñar un papel importante en la formación de los valores financieros, actitudes, comportamientos, e incluso los objetivos de vida. Esto puede ser aplicable a los estudiantes de Bachillerato. Esos jóvenes deberán afrontar en un futuro inmediato responsabilidades económicas. Su comportamiento dependerá exclusivamente de su experiencia o de su conocimiento. Una de las peores consecuencias de la crisis económica actual ha sido el aprovechamiento de la ignorancia de los ciudadanos

adultos para llevar a cabo comportamientos financieros reprobables, que han revertido negativamente en los propios ciudadanos. Esto supone un fracaso del sistema educativo, en la medida en que no ha sabido dotar a los individuos de las habilidades mínimas para poder desenvolverse adecuadamente en un ámbito, el económico, que necesariamente deben controlar en su vida diaria. Así pues, es necesario educar a los estudiantes en estrategias adecuadas para afrontar los problemas económicos (principalmente financieros) que han surgido en los últimos años.⁵ Un planteamiento como éste no surge exclusivamente de la situación actual, puesto que no se trata únicamente de lograr conocimientos que eviten que los ciudadanos caigan presos de trampas financieras. Se debe lograr que a través del conocimiento de antecedentes históricos, los estudiantes sean capaces de anticiparse a lo que va a suceder. De este modo, serán más autónomos, dependerán menos de los designios de las elites sociales y lograrán, con ello, una garantía de sus libertades civiles.⁶

¿Debe ocuparse la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de éste tipo de educación? En realidad no se plantea una novedad arriesgada. Una estrategia usual de aula es la relación del fenómeno histórico que se trata con algún aspecto de actualidad, con el fin de facilitar la comprensión del alumno y la interiorización de contenidos aparentemente alejados de su campo de percepción habitual. De hecho, una de las actividades recurrentes en los centros estadounidenses, como formación en valores de responsabilidad económica y financiera, era la realización de entrevistas orales a familiares que hubieran experimentado la Gran Depresión. En este caso, era necesario recurrir a una fuente externa, una tarea más laboriosa, y de dudosa fiabilidad.⁷ La crisis actual, experimentada por el propio alumnado, es de un enorme potencial para lograr lo que antes se buscaba mediante entrevistas orales. Una de las teorías más innovadoras sobre el método de aprendizaje es la que hace referencia al aprendizaje significativo como aquel que permite conectar los conocimientos previos del alumnado con los que se transmiten en el aula. El proyecto que se expone pretende utilizar esa estrategia de aprendizaje.

Relación entre Historia del Mundo Contemporáneo y Economía: La apuesta por unos contenidos interdisciplinares, agrupando, sobre todo, Historia y Economía, se fundamenta en una tendencia que se remonta a las últimas décadas y que es impulsada, de hecho, por las distintas leyes educativas. Todo profesional de la Historia, además, conoce las potencialidades de relacionar las Ciencias Sociales para lograr unos conocimientos de mayor calidad. El alumno de Historia del Mundo Contemporánea de primer curso de Bachillerato procede de una educación secundaria que trata la Historia como parte integrante de las Ciencias Sociales, tronco desde el cual parten diversas disciplinas. Así pues, una relación entre las asignaturas de Economía e Historia no debe constituir un grave obstáculo para la fácil comprensión del alumno de los contenidos que se transmitan. La perspectiva que se pretende abordar es la de la inexistencia de disciplinas, sino de problemáticas. Ya se ha identificado la ausencia de una formación en conocimientos económicos y la consideración de la Historia como un saber sabio, poco práctico, y, por ende, inútil. La presente propuesta pretende abarcar esos problemas a partir de un proyecto concreto, un tema de actualidad como la Gran Recesión, para convertir la Historia en un saber estratégico, y utilizar los contenidos económicos como herramienta conceptual al servicio de la comprensión del período estudiado. La apuesta por la interdisciplinariedad constituye, pues, un intento de lograr una enseñanza cercana a los problemas socioculturales de los alumnos de la actualidad.⁸

La relación entre Historia y Economía no es caprichosa, ni siquiera viene determinada por el tema escogido. Ambas disciplinas han guardado una enorme relación, por considerarse la segunda los pilares sobre los cuales se fundamenta cualquier sociedad histórica. Conocida es

la escuela materialista histórica, que se basa en la economía para conocer el desarrollo de las comunidades humanas. Los economistas, asimismo, recurren a la Historia habitualmente para dar un sentido de tiempo a sus investigaciones.⁹ En ambos casos, sin embargo, se ha priorizado una enseñanza sobre otra, se ha subordinado una disciplina al servicio de otra. Eso probablemente haya evitado que se trasladen esas prácticas historiográficas en el aula. Lo que pretendemos es una relación entre ciencias con un planteamiento integrador, en el que Historia o Economía no sean el fin del proyecto, sino el medio para alcanzar la comprensión de la realidad social existente en la actualidad, es decir, del producto de la Gran Recesión.¹⁰ El objeto de estudio de la Economía, por otra parte, no es muy distinto al de la Historia: una sociedad, el funcionamiento de su organización... La enorme diferencia entre ambas ciencias radica en el uso de herramientas como las matemáticas para la construcción del saber matemático, así como la impregnación de la Economía de un lenguaje específico. Considerando esencial el segundo elemento, optamos por la eliminación del primero para el análisis de la Gran Recesión. Aunque se descarten los métodos de cálculo matemático, sin embargo, no se renunciará a las expresiones de sus resultados, tales como los gráficos o los datos numéricos.¹¹

Actualidad y utilidad de la enseñanza de la Gran Recesión: ¿Es viable introducir conocimientos económicos en unos alumnos que no han recibido preparación académica en ese campo? Es necesario contar, en este sentido, con la ventaja de que el tema a tratar es de actualidad o ha sido vivido personalmente por el alumno, por lo tanto es un hecho inherente comprobado que el alumno llegará al aula con un acervo de experiencias desarrolladas en el contexto de la crisis económica. Dispondrá de un cúmulo de información cultural, proporcionada por los medios de comunicación, y, en menor medida, por los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar. El alumno dispone también de un valioso *background* de valores y normas morales, que puede y debe ser aplicado a la enseñanza de la Economía desarrollada durante los años previos y posteriores a la crisis.¹² Por otro lado, el sistema educativo, si bien no ha trabajado en profundidad la formación económica de los estudiantes, sí exige que al finalizar la enseñanza obligatoria, es decir, un curso antes del que proponemos como referencia en este proyecto, los alumnos sean capaces de realizar análisis económicos simples y desarrollar estrategias de razonamiento que permitan la toma de decisiones ante situaciones de la vida cotidiana. Esta mínima alfabetización económica hace posible desarrollar unos contenidos mínimamente especializados de manera que sean comprendidos por los alumnos.¹³ Esto es fundamental, dado que *“hoy la economía, de una forma u otra, está incrustada en la sociedad occidental [...] la sociedad que la produce cambia y el lenguaje de la sociedad es la cultura”*.¹⁴

Las ventajas de la introducción de contenidos económicos en la materia de Historia pueden ser enormes. En primer lugar, ayudan a fomentar la motivación. Ante una materia como Historia del Mundo Contemporáneo, algunos alumnos pueden aducir que no les es útil para el logro de sus objetivos profesionales. El contenido de la materia, en sí, no es decisivo. Tampoco lo es el contenido del proyecto que se presenta aquí. La relevancia de una apuesta interdisciplinar de Historia y Economía se encuentra en la metodología que vamos a exponer. Dicha metodología tiene como principal objetivo hacer más accesibles los datos que tradicionalmente se presentan al alumnado para su digestión memorística. Existe una gran cantidad de estudios pedagógicos que enfatizan en la importancia de la imaginación o la representación gráfica de la información como medios facilitadores de una comprensión memorística, y la metodología económica es muy útil a éste respecto, en la medida que se basa en datos estadísticos comparativos, algo que es bien recibido por los alumnos, y en modelos paradigmáticos que permiten una explicación estandarizada, cumplida,

mayoritariamente, en los casos concretos. Paralelamente, dado que lo que se pretende es un modelo integrado, se mostrará al alumno la economía como un proceso de confluencia de distintas variables, más allá de las económicas. Se debe hacer especial hincapié en los factores sociales, culturales y políticos, tanto en las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Gran Recesión.¹⁵

La enseñanza de la Gran Recesión como herramienta de Educación Social: La educación secundaria es uno de los principales órganos generadores de la ciudadanía democrática. La crisis actual ha provocado cambios fundamentales en la sociedad y en la participación política de los ciudadanos en el Estado. Las generaciones que se están formando en 1º de Bachillerato en apenas dos años podrán acceder al derecho de sufragio. Es necesario que entiendan las implicaciones políticas y económicas de la Gran Recesión y participen de la vida democrática de forma coherente a esas implicaciones. Es evidente, como se advierte en el estudio que hemos realizado, que los estudiantes identifican la Gran Recesión con la corrupción política. Es deber del profesorado hacer ver al alumnado su capacidad de participar en cambios para modificar la Historia que ha de llegar. Así, no se pretende desarrollar un proyecto educativo que meramente relacione Historia y Economía, se pretende que se analice la organización del poder, la capacidad de decisión de las sociedades en su devenir histórico, las desigualdades sociales y su origen. En este sentido, el presente proyecto deberá ayudar a comprender el origen de los problemas económicos que se plantean en su vida cotidiana.¹⁶

La Gran Recesión se caracteriza por las enormes implicaciones sociales que han tenido sus consecuencias. El currículo escolar debe tener, necesariamente, una educación social que forme a ciudadanos con unos valores coherentes con los que demanda la sociedad del estado del bienestar que existe en la España actual. Es necesario, como hemos advertido anteriormente, adaptar los contenidos curriculares a los cambios sociales, con el objetivo de que dicho currículo tenga sentido. El presente proyecto pretende convertirse en una herramienta en pro de una educación que vaya más allá de los contenidos, una educación ciudadana.¹⁷ Es a todas luces evidente que la crisis actual ha generado enormes desigualdades sociales. Es un reto de futuro superar esas desigualdades. ¿Cómo provocar una transformación de la presente situación sin conocer su origen? Es más, ¿por qué limitarse a los contenidos conceptuales? Este proyecto de ampliación curricular pretende implantar en los alumnos contenidos actitudinales y procedimentales no concebidos en los contenidos de las asignaturas de Historia ni de Economía, a pesar de la formulación de los teóricos objetivos de las distintas leyes educativas de formación de una ciudadanía crítica.¹⁸

2.- ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Como ya se ha comentado, los contenidos que proponemos tratar no se encuentran en la LOMCE ni el reciente Real Decreto 1105/2014 que establece el currículo de Bachillerato, marco legislativo vigente en la actualidad. Es precisamente este vacío el que se pretende llenar con el presente estudio, que se configura como una propuesta de ampliación curricular. El segundo nivel de concreción curricular, especificado en el decreto 52/2015, de 21 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato¹⁹, se remite, en el caso de la asignatura de Historia del Mundo Contemporánea, por su carácter de asignatura troncal, al Real Decreto anteriormente citado.

En este sentido, el presente proyecto de ampliación curricular quedaría incluido en el bloque 10: “El mundo actual desde una perspectiva histórica”, tras la totalidad de los contenidos

especificados en dicho bloque. Se encontraría al final de la asignatura, siendo los últimos contenidos que se tratarían, respetando el criterio temporal lineal que establece la legislación vigente en la asignatura de referencia.

En la materia de Economía, a su vez, el proyecto quedaría incluido en el Bloque 6: “El contexto internacional de la Economía”, permitiendo enlazar los contenidos que hacen referencia a las “Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación”, estableciendo los contenidos como consecuencias de la globalización, aunque mediante un nuevo apartado, que haga referencia a “La Gran Recesión: causas, respuestas y consecuencias”. En este sentido, también podría quedar encuadrado en el bloque 7: “Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía”, en los contenidos referentes a los tres puntos de contenidos que hacen referencia a “Las crisis cíclicas de la Economía”, “El Estado en la Economía. La regulación. Los fallos del mercado y la intervención del sector público. La igualdad de oportunidades y la redistribución de la riqueza”, y “Valoración de las políticas macroeconómicas de crecimiento, estabilidad y desarrollo”. Dado que se pretende que los alumnos que realizan la materia de Economía también desarrollen el proyecto en esa materia, es más acertado incluir el proyecto de enseñanza de la Gran Recesión en éste bloque, ya que es, como el bloque 10 en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, el último del curso, por lo que la sincronización sería más sencilla. Así, los contenidos a tratar serían incluidos tras el último epígrafe citado, que trataría las características de las crisis y las respuestas de un modo genérico, ofreciendo el caso de la Gran Recesión como un ejemplo paradigmático del cumplimiento o incumplimiento de los cánones que se hayan enseñado. Tras éste tema, en la asignatura de Economía se procedería a impartir los contenidos referentes a “Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso”, e “Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución”. Así, a diferencia que en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, los contenidos no serían los últimos del currículo, por lo la sincronización requeriría de un leve avance en la materia por parte del profesorado de Economía.

Según el marco legal de la Comunidad Autónoma de Madrid, establecido en el Decreto 52/2015, el presente proyecto tratará de desarrollar los siguientes objetivos de la etapa que estipula: el a)²⁰, en la medida que se tratará de transmitir la realidad de la sociedad actual, y el compromiso que el alumno debe adquirir con la misma ante las problemáticas que presenta la crisis actual. El b)²¹ será trabajado a través de las actividades que desarrollen el trabajo autónomo del alumno y que le obliguen a adoptar una posición reflexiva y crítica ante la información que se le presenta. El d)²² a través de las actividades que hagan adquirir al alumno competencias en la lectura comprensiva de fuentes históricas y económicas, además de las actividades de iniciación a la investigación. El g)²³ será conseguido mediante la actividad de la webquest. El h)²⁴ será el objetivo principal de esta actividad, ya que se tratará de establecer una conexión entre la realidad presente y los precedentes históricos y económicos que la originaron.

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

El trabajo que presentamos ha requerido la consulta de dos tipos de fuente según su contenido. Así, han debido consultarse obras que hacen referencia, de forma específica, a la crisis económica actual, puesto que no existe en ningún libro de texto consultado contenidos referentes a la misma. Por otro lado, para la planificación de las actividades, se han

consultado obras relativas a la didáctica de la Historia y la Economía. Es necesario, pues, hacer un estado de la cuestión de cada ámbito académico analizado.

Existe una gran cantidad de estudios realizados sobre la Gran Recesión. Éstos se abordan desde múltiples perspectivas, que van desde las meramente económicas a las que analizan sus efectos sobre la sociedad y, sobretudo, sobre la política. La aplicación académica de las mismas es de dudosa recomendación, bien por su tecnicismo o por el uso masivo de tecnicismos. Eso no significa que no se hayan utilizado para la realización de los contenidos. No obstante, estas obras no tienen el objetivo de formar a alumnos de secundaria, tal y como pretende este proyecto. Probablemente la obra que más se hace que sea el manual universitario elaborado por el historiador Josep Fontana que tiene por título “*Por el bien del imperio*”, un libro publicado en 2011 que recoge en sus últimas hojas algunos capítulos sobre la crisis económica actual: sus causas (a pesar de no ser enormemente técnico recoge el funcionamiento financiero que precedió a la Gran Recesión), y sus consecuencias sociales. Las desventajas de esta obra son su sesgo político, la ausencia de un recorrido temporal por la Gran Recesión (imposibilitado por la fecha de publicación de la obra), la ausencia de una mirada a Europa (así, todos los datos que reflejan el mundo occidental hacen referencia a Estados Unidos), y la escasa atención a las consecuencias políticas de la crisis económica (probablemente porque en el momento de realización de la obra no eran aún visibles). Es destacable que se añade, al final de la obra, una interesante reflexión sobre la situación del capitalismo, su estado y el cambio de opinión pública ante el mismo. Al ser ésta obra un manual sobre el Mundo Actual, es reseñable que se incorpora la Gran Recesión como un capítulo final de ésta etapa histórica (permite introducirlo en esta estructuración clásica, y, a la vez, justificar su cierre en la actualidad).

Del mismo autor, pero con una vocación más específica, es su obra “*El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos de siglo*”. A diferencia del anterior, no se trata de un libro genérico, sino que en su totalidad trata los efectos de la crisis económica. A pesar de estar publicado en 2013 consigue avanzar (y en contraste con su obra anterior), muchos acontecimientos políticos, surgidos todos ellos del incipiente malestar social ante las medidas políticas adoptadas para afrontar la crisis económica, y esta vez, en una visión que incluye tanto EEUU como Europa. Su brevedad y la sencillez de su lenguaje facilitan que sea utilizado como referente en 1º de bachillerato, si bien, reiteramos, su concepción no es ésta.

La concepción de la esfera moral de la crisis es abordada por otro autor, Tony Judt. Su obra “*Algo va mal*”, supone una reflexión, que si bien es excesivamente compleja para ser entendida por un alumno en los términos que se expresa el autor, debe ser tomada como referencia por los docentes para explicar los efectos que tiene, sobre las mentalidades, un acontecimiento como la crisis iniciada en 2007. De hecho, al tratar las repercusiones de largo alcance la Gran Recesión, convierte a ésta en un fenómeno histórico, y lo analiza como tal, presentando una reflexión desde los inicios del Estado del Bienestar, y mostrando los ataques al mismo como el cierre de una etapa. En este sentido, la crisis actuaría como promotora de un cambio histórico. No obstante, su crítica a éstos cambios permite tener una actitud de alerta ante éstos cambios, sentimiento que pretendemos inspirar en los alumnos a través de éste proyecto. Así que, salvando el sesgo personal de la obra (no en vano se le ha llamado el “testamento político de Tony Judt”), puede resultar una referencia para entender las causas profundas y las consecuencias de larga duración que la Gran Recesión tiene o puede tener.

Probablemente el mayor número de obras que hacen referencia a la Gran Recesión son las que están especializadas en su vertiente económica. Dada esta amplitud, se ha optado por tomar como referencia artículos que, por su brevedad y concisión en los aspectos concretos que trata cada apartado, puede darnos una visión sintética. Existen obras paradigmáticas. Consideramos que la mejor estructurada para su utilización como base didáctica es la de Guillermo de la Dehesa, *“La primera gran crisis financiera del siglo XXI: orígenes, detonantes, efectos, respuestas y remedios”*. Su estructuración es muy simple, parte de una descripción de las causas, narra los años 2007 y 2008 como precipitantes, y muestra las consecuencias sobre la economía aportando datos y fórmulas teóricas económicas. Tiene la ventaja de mostrar las soluciones que adoptan los distintos gobiernos, si bien no hace una lectura excesivamente crítica de las mismas, algo que podemos encontrar en la obra *“La Edad de Hielo. Europa y Estados Unidos ante la Gran Crisis: el rescate del Estado de bienestar”*, de Diego López Garrido, economista y político socialista, que debe ser analizado desde ese sesgo, pero que aporta una descripción de la crisis dividiendo claramente el ámbito estadounidense y el europeo a partir de una marcada línea cronológica.

Aunque no se ha encontrado una propuesta didáctica específica en la que se proponga el tratamiento en el aula de la crisis actual, sí que encontramos numerosos estudios que proponen, como hemos hecho nosotros, la interdisciplinariedad como medio para lograr un aprendizaje significativo que enriquezca las materias de Historia y Economía. Existe una gran cantidad de estudios que han pretendido determinar el pensamiento económico de los alumnos y cómo estimularlo. Probablemente el más destacable, en este aspecto, sea el de los profesores Delval, Enesco y Navarro: *“La construcción del conocimiento económico”*²⁵ En este estudio se realizan pruebas y entrevistas a los alumnos para determinar dicho conocimiento, algo que se ha imitado para la realización de este estudio. Por otro lado, ha ayudado a la adaptación de los contenidos las aportaciones de Shug y Birkey sobre el razonamiento económico de los adolescentes. Gracias a su estudio sabemos que a medida que los adolescentes tienen mayor edad, sus concepciones económicas se hacen más flexibles, algo que permite, por ejemplo, entender que una materia como Economía tiene relación con la Historia, y viceversa.²⁶

La referencia que se ha tomado para la propuesta de ejecución de este proyecto ha sido el programa *“Mini-Society”*, desarrollado en 1983, pero que plantea actuaciones innovadoras aún hoy en el campo de la educación. Éste puso en marcha una serie de actividades en las que los alumnos debían pasar por distintas experiencias y resolver problemas de tipo económico, convirtiendo el aula en el que los alumnos tenían que crear una verdadera sociedad. A partir de aquellas experiencias económicas, los alumnos tenían ocasión de experimentar las consecuencias que tenían determinadas decisiones económicas a través de un juego de simulación (podían acuñar moneda, comprar y vender bienes...), y comprobar la validez práctica de las teorías económicas. Esto se ha tomado como referencia a la hora de plantear en las actividades algunas en las que el alumno sea el protagonista y tenga una participación activa (especialmente en los juegos de simulación que proponemos).²⁷ Como ya exponemos en el cuerpo del trabajo, tomamos como referencia también el estudio publicado por Fernando Hernández y Almudena Doncel, con su juego *“MERCÁPOLIS”*.

En el resto de actividades que planteamos, sin embargo, no se ha podido encontrar un caso concreto que imitar. En todas ellas hemos tenido que partir de instrucciones genéricas sobre las características del ejercicio que se plantea, y se ha hecho una adaptación por nuestra parte, adaptándolas a nuestros objetivos y los contenidos referentes a la Gran Recesión.

Sobre una propuesta concreta de tratar la crisis económica actual en el aula hemos encontrado escasos estudios. En febrero de 2013, en el contexto de las Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, se planteó una duda: ¿debería enseñarse la crisis económica actual en secundaria? A pesar de este ambicioso objetivo, gran parte de las ponencias hicieron referencia aspectos excesivamente teóricos: la temporalidad en la historia escolar, el espacio y su uso en las Ciencias Sociales... No obstante, existieron cuatro ponencias que suponen un antecedente útil en nuestro estudio. Carles Codina, profesor de secundaria, hizo una vaga propuesta sobre la enseñanza de la crisis económica en el aula. A pesar de presentar una justificación lógica (coincidente, en gran medida, con la que se presenta en este proyecto, aunque más breve e incompleta), y unas actividades (innovadoras, pero sin detallar), no se hizo una propuesta concreta sobre qué naturaleza debería tener esa enseñanza, y no se hicieron propuestas ni de contenidos ni del origen de las metodologías propuestas.²⁸ Rafael de Miguel, expuso argumentos por los que la Gran Recesión tendría cabida en el marco legal educativo vigente entonces.²⁹ Santiago Lugo, por su parte, presentó una justificación teórica de la explicación del presente como conexión entre el pasado y el futuro, sin embargo, no hizo referencia al modo en que la crisis económica actual podría actuar como tal, y tampoco hizo una propuesta didáctica elaborada.³⁰ Finalmente, los profesores Jordi Nomen y Josep Ortega plantearon la relación de los contenidos de toda la materia con la crisis económica actual y sus efectos sociales (alargando los contenidos hasta la huelga general de 2012).³¹ Todas estas ponencias, si bien permiten tener una idea de las necesidades y posibles justificaciones de la enseñanza de la crisis económica actual, no hicieron propuestas concretas, ni plantearon unos contenidos a seguir.

Probablemente la propuesta más concreta sobre la enseñanza de la crisis económica actual sea la que realizan Joan Pagès y Neus González en un breve artículo, en el que exponen una inicial justificación de la enseñanza de la economía en las aulas, y proponen trabajar la Gran Recesión. Incluso se aventuran a proponer unos conceptos básicos en forma de un esquema de unidad, pero, lamentablemente, sin una propuesta didáctica: sin actividades, sin una metodología, sin una justificación curricular...³² En definitiva, pues, no existe en el panorama académico ninguna investigación que una la justificación, la concreción curricular, los contenidos y las metodologías sobre la Gran Recesión de manera que los docentes puedan utilizar ese conjunto para la aplicación práctica en el aula de todos esos elementos.

3.- DESARROLLO

El presente proyecto de ampliación curricular tiene vocación de ser aplicado en el aula, tanto en sus contenidos como en las actividades que permiten desarrollarlos y ampliarlos. Los criterios que se han seguido para la elaboración de los contenidos han tomado como referencia los de un tema similar al que se tratará: la crisis de 1929. De éste se ha tomado la estructura de explicación de la crisis. No obstante, se han intentado corregir algunos aspectos negativos que se advierte en el discurso histórico de ése fenómeno histórico. Así, se evitará la explicación simplista de una crisis de carácter macroeconómico, o centrada en un solo ámbito (en el caso de la crisis de 1929, el bursátil). Se tratará de hacer énfasis en los efectos de la crisis sobre la economía real y en los ciudadanos. Se evitará personificar políticas económicas en individuos concretos, haciendo énfasis en que las mismas proceden de organismos político-económicos. Se intentará evitar la visión espacialmente limitada que se da en los libros de texto de la crisis de 1929, y, en este caso, y aprovechando el contexto de la Era de la Globalización en el que se inscribe el tema en el currículo, se dará una visión ecuménica de la crisis, tratando sus efectos en la totalidad del mundo.³³

La elaboración de los contenidos, por otro lado, ha pretendido mezclar la metodología didáctica de la Historia y de la Economía. Así, se incorporan: análisis descriptivo de las variables macroeconómicas mediante gráficos, uso de indicadores específicos y estandarizados de análisis de la economía (esencialmente el PIB), el uso de indicadores para medir el impacto de la crisis, tales como la tasa de desempleo. En este sentido, el objetivo de la presentación de tales datos no será, en ningún caso, el de ilustrar los contenidos conceptuales, sino, más bien, el de configurarse como herramientas de trabajo que permita implantar en los alumnos hábitos de análisis de este tipo de fuentes, así como la extracción de conclusiones y reflexiones sobre las mismas.³⁴

Por otro lado, se formulan una serie de actividades para el desarrollo y complementación de los contenidos. Éstas son propuestas como un banco de recursos didácticos al cual se puede acudir de forma indistinta. En cada actividad se indicarán qué objetivos y competencias se trabajan con mayor profundidad. Se detallarán, también el tiempo que se calcula que pueden durar.

3.1.- OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los objetivos de esta actividad pueden dividirse según los que pretendemos lograr a través del proyecto y su repercusión en la esfera de la educación, y los que pretendemos que consiga el alumno a través de la puesta en práctica de este estudio (es decir, los objetivos didácticos).

Objetivos generales del presente trabajo. En primer lugar, se pretende transmitir al alumno la concepción de la educación, en su conjunto, como un mundo compuesto de distintas esferas especializadas, las materias, que deben ser puestas en relación y contacto para el logro de una preparación que les permita afrontar el mundo a su salida de la etapa secundaria. El bachillerato suele ser concebido como un mero curso preparatorio de dos años para la selectividad y para entrar en la educación superior. En el caso de la Historia del Mundo Contemporáneo, además, se exponen contenidos alejados, tanto en el tiempo como en el espacio, de manera que el estudiante puede entender la materia como excesivamente teórica, como inútil. El principal objetivo de este trabajo es mostrar la posibilidad de lograr una mayor valoración de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo a partir de dos motivadores esenciales: la relación con el mundo actual y la relación con otra materia, Economía, que permita entender la Historia como el abrigo de numerosas Ciencias Sociales. En definitiva, se trata de acercar la enseñanza que se imparte en los centros educativos a los problemas reales a los que han de enfrentarse los alumnos.³⁵

En segundo lugar, consideramos necesario que el presente trabajo no sólo esté dedicado a los estudiantes, sino a la formación de su autor como profesor en competencias para la enseñanza de Ciencias Sociales. En este sentido, se va a realizar un proceso de trasposición didáctica, transformando el saber científico en un saber enseñado, de manera que se consigan actividades que permitan despertar el interés de los alumnos por aquello que se les enseña. Para llevar a cabo esta trasposición se debe ir más allá de la transformación de contenidos especializados y técnicamente complejos en unos contenidos adaptados y entendibles para el nivel en que se van a impartir. Anteriormente, la enseñanza secundaria se diferenciaba bien poco de la enseñanza que un alumno podía extraer de la lectura de varios artículos o libros. El proyecto que queremos presentar pretende ser también un ejemplo de innovación educativa, en la medida que las actividades que se contemplan no se basan en la emisión de contenidos por parte del profesor o del autor, sino que tienen como objetivo el aprendizaje activo del alumno y el aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías para llevar a cabo una enseñanza

dinámica. En este sentido, los contenidos, extraídos de la Historia y la Economía académica, serán sólo una herramienta a la que deben acudir los alumnos, siendo las actividades los pilares del proceso de enseñanza de la Historia y la Economía didáctica.³⁶

Objetivos didácticos.

A) Objetivos conceptuales:

- 1.- Conocer las causas de la Gran Recesión, diferenciándolas entre las de largo alcance y las detonantes, e identificar a los principales agentes implicados.
- 2.- Entender la diferencia entre las distintas respuestas adoptadas ante la crisis, y saber relacionarlas con el espacio geográfico de referencia, esencialmente EEUU y Europa.
- 3.- Conocer las consecuencias de la crisis económica iniciada en 2007 en todas las esferas que configuran la realidad histórica: sociedad, economía, cultura y política. Relacionar la evolución económica y social con los cambios políticos producidos en la Europa actual.
- 4.- Analizar las características de la economía financiera antes y después de la Gran Recesión y entender los efectos que se derivan de las mismas en la economía real.

B) Objetivos procedimentales.

- 1.- Utilizar de forma adecuada vocabulario técnico referente a la economía.
- 2.- Interpretar y analizar fuentes de información diversas, tanto primarias, como secundarias. Ser capaz de elaborar cuadros o gráficos a partir de bases de datos y llevar a cabo un análisis de los mismos.
- 3.- Relacionar los contenidos teóricos y los resultados del aprendizaje autónomo con la realidad observada en la vida cotidiana y en las noticias de actualidad.

C) Objetivos actitudinales.

- 1.- Emitir juicios de valor sobre las causas, desarrollo y consecuencias de la crisis económica iniciada en 2007. Adoptar una actitud crítica ante las soluciones adoptadas y proponer alternativas fundamentadas en argumentos contrastados y generados por una investigación.
- 2.- Reflexionar sobre los valores que deben predominar en una sociedad en crisis, tales como la solidaridad y la reivindicación de mejores democráticas y sociales.
- 3.- Valorar el aprendizaje integrado de Historia y Economía como un proceso de participación activa y considerar el conocimiento como una construcción en la que deben colaborar todos los agentes de la comunidad educativa, buscando el apoyo de familias y docentes.

Desarrollo de las Competencias Básicas. El desarrollo y concepción de la competencias básicas de cualquier currículo posee, por definición, un marcado carácter interdisciplinar, en el que las materias se vinculan y relacionan (o, más bien, deberían vincularse y relacionarse) entre sí para alcanzar metas comunes y compartidas. Las Competencias Básicas, entonces, deben ser un pilar fundamental a la hora de comprobar la adquisición de herramientas por

parte del alumno en nuestra actividad, puesto que es uno de los grandes potenciales que dispone.³⁷ Se prevé el trabajo de las competencias básicas con los siguientes criterios:

- La Competencia en Comunicación Lingüística (CL) será trabajada mediante la formación en una comunicación, tanto oral como escrita, que utilice un registro culto y un vocabulario específico, especialmente en materia de Economía. El alumno deberá trabajar la comprensión de la realidad y la creación de un discurso sobre la misma a través de los materiales proporcionados por el profesor, seleccionando los mismos y ofreciéndolos en las distintas actividades.

- La Competencia Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CM) son reforzadas a través de las actividades que relacionan los datos estadísticos de la Gran Recesión, y a partir de la exigencia que se hará en las mismas de la obtención de interpretaciones cualitativas.

- La Competencia Digital (CD) se tratará de implantar, fundamentalmente, a través de las actividades de trabajo cooperativo y la WebQuest, en las que el alumno deberá buscar información en los soportes digitales.

- La Competencia Aprender a Aprender (AA) prevé reforzarse mediante las actividades en las que se fomente el trabajo autónomo del alumno, especialmente la WebQuest y el trabajo cooperativo, si bien se darán herramientas para que la capacidad del autoaprendizaje se siga trabajando en todas las demás actividades.

- Las Competencias Sociales y Cívicas (SC) se fomentarán a través de la enseñanza de las consecuencias de la Gran Recesión en la política, la sociedad, la cultura y el Estado del Bienestar, y la posibilidad de participar de los cambios que se generan en el contexto creado por la crisis económica.

3.2.- METODOLOGÍA

La transmisión de información no puede ser, en ningún caso, la metodología aplicable en el aula de unos tiempos en los que el alumno se encuentra bombardeado por estímulos ajenos al ámbito escolar, y mucho más e un tema de tanta actualidad como la Gran Recesión. Nos hemos propuesto, entonces, elaborar una actuación didáctica que comprenda la totalidad de elementos que configuran un tema impartido en clase. Atendiendo a la total falta de precedentes que concreten propuestas ya formuladas (véase estado de la cuestión), se han tenido que elaborar todos los materiales con los que trabajar en el aula. En primer lugar, se ha tenido que llevar a cabo una investigación para conocer la situación de los alumnos: su predisposición a aprender sobre el tema, la adecuación a la materia, los conocimientos previos... En base a la misma se han desarrollado los dos apartados posteriores: por un lado los contenidos, que son ofrecidos como material para el docente (quién los deben impartir), y para el alumno (quien los recibirá en forma de un cuaderno de trabajo). Los contenidos, por sí mismos, no pueden constituir un aprendizaje significativo, de modo que van acompañados de la parte esencial del trabajo: las actividades didácticas. A través de éstas se pretende que el alumno adquiera una serie de objetivos y competencias ya comentadas, y que deben ser el eje de las actuaciones docentes.

3.2.1.- EVALUACIÓN INICIAL: ENCUESTA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

El hecho de que se trate un tema no contemplado hasta el momento en los currículos escolares, limitándose a algunos manuales universitarios, presenta una serie de dificultades. La primera de ellas es la ausencia de un conocimiento sobre el dominio de conocimiento, por parte de los alumnos, de los temas que han de tratarse. En el aula el docente puede llevar a cabo una evaluación inicial que permita salvar ése tipo de obstáculos. No obstante el presente proyecto tiene la ambición de presentar unos contenidos que supongan un ejemplo de trasposición didáctica, es decir, un traslado de la información que ofrecen los manuales universitarios y las obras especializadas al nivel, exigencias y necesidades de los alumnos de 1º de Bachillerato. Partiendo de la base de que consideramos los conocimientos de los alumnos sobre Economía, especialmente en los alumnos que no cursan esta materia pero sí Historia del Mundo Contemporáneo, muy alejados de los conocimientos que ofrecen las fuentes especializadas consultadas para la realización de los contenidos, se optó por recabar información entre los alumnos para conocer, en primer lugar, su disposición e interés para aprender acerca de la Gran Recesión, y, en segundo lugar, analizar sus conocimientos previos y cómo relacionarían la crisis actual con aspectos que ya conocen (sean contenidos curriculares, sean ideas previas forjadas fuera del aula).

La muestra contó con 66 alumnos que estaban cursando 1º de Bachillerato y que se encontraban matriculados en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, del IES Ágora (Alcobendas), el Colegio Los Sauces (Alcobendas), y el IES Gonzalo Torrente Ballester (San Sebastián de los Reyes). Se distribuyó un cuestionario (anexo 1), en el cual se ofrecían preguntas con respuestas de diversas opciones, y dos preguntas (nº 5 y 10) en las que el alumno podía responder libremente. Las tres primeras preguntas tenían como objetivo la valoración general de la materia por parte del alumnado desde el punto de vista de su utilidad para la comprensión del mundo actual y sus metodologías. En este sentido, la tercera pregunta era planteada para determinar en qué grado el alumno demandaba un trabajo autónomo y cuál era su actitud respecto a la oferta de ampliar los contenidos mínimos. La cuarta pregunta pretendía sondear a los estudiantes sobre qué unidad didáctica les era más útil para la comprensión de la crisis actual, con el fin de escoger la unidad más y mejor valorada y adoptar su esquema o sus principios metodológicos (dado que los estudiantes creen que éstos tienen éxito, es recomendable entonces mantener las técnicas que les motivan). De las preguntas sexta a novena se pretendía obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos en la materia a tratar, el origen de éstos, y la seguridad que los estudiantes tenían de los mismos.

Fig. 1.: Respuestas a la pregunta 1: “Valora de 0 a 10 la utilidad de los contenidos de la materia “Historia del Mundo Contemporáneo”.”

| | Número | Porcentaje |
|-------|--------|------------|
| 1 | - | - |
| 2 | - | - |
| 3 | 2 | 3% |
| 4 | - | - |
| 5 | 6 | 9,1% |
| 6 | 4 | 6,1% |
| 7 | 18 | 27,3% |
| 8 | 17 | 25,8% |
| 9 | 10 | 15,2% |
| 10 | 9 | 13,6% |
| Total | 66 | 100% |

Fig. 2.: Respuestas a la pregunta 2: “¿Crees que te han servido para entender los problemas del mundo actual? “

| | Número | Porcentaje |
|-------|--------|------------|
| Si | 49 | 74,2% |
| No | 17 | 25,8% |
| Total | 66 | 100% |

Los resultados de las dos primeras preguntas (figuras 1 y 2), son representativos de un grado de aceptación generalizado de la materia, en lo que respecta a su utilidad para la comprensión del mundo actual. Se temía que existiese un rechazo a la materia por su contenido excesivamente teórico, para lo cual se había concebido la preparación del proyecto desde una óptica más alejada de la Historia y más cercana a la Economía. No obstante, a partir de éstos resultados se decidió mantener la estructura de los contenidos ofrecida por la materia de Historia del Mundo Contemporáneo.

Fig. 3.: Respuestas a la pregunta 3: “¿Crees que se ofrece una explicación directa del mundo actual o que se requiere llevar a cabo una investigación propia?”

| | Número | Porcentaje |
|-------------------------------------|--------|------------|
| Explicación directa | 31 | 47,0% |
| Es necesario ampliar los contenidos | 34 | 51,5% |
| NS/NC | 1 | 1,5% |
| Total | 66 | 100% |

Los resultados de la tercera pregunta (figura 3), refleja unos resultados igualados. Prácticamente la mitad de los alumnos considera que deben ampliarse los contenidos, mientras que la otra mitad no lo ve necesario. Ante esto, se decidió formular algunas actividades que ampliasen los contenidos, mientras que otras están destinadas a consolidarlos.

Fig. 4.: Respuestas a la pregunta 4: “¿Qué unidad/es didáctica/s te serviría/n para explicar la crisis económica actual? Indica de 0 a 10 el grado de similitud de la unidad seleccionada con la crisis actual.”

| | Número | Porcentaje (del total) |
|--|--------|---------------------------|
| La crisis del Antiguo Régimen | 27 | 40,9% |
| La Revolución Industrial | 33 | 50% |
| Las Revoluciones burguesas, liberalismo y nacionalismo | 24 | 36,4% |
| Los cambios sociales del siglo XIX | 31 | 47% |
| El Imperialismo y la Segunda Revolución Industrial | 33 | 50% |
| La Primera Guerra Mundial | 43 | 65,2% |
| La Revolución Rusa y la URSS | 25 | 37,9% |
| Los problemas económicos de entreguerras | 43 | 65,2% |
| El ascenso de los totalitarismos | 26 | 39,4% |
| La Segunda Guerra Mundial | 46 | 69,7% |
| La Guerra Fría | 34 | 51,5% |
| Los procesos de descolonización | 23 | 34,8% |
| El bloque comunista | 29 | 43,9% |
| El bloque capitalista | 36 | 54,5% |
| El Mundo Actual | 34 | 51,5% |
| Total | 66 | 100% |

La cuarta pregunta (figura 4) era probablemente la más determinante a la hora de escoger la estructuración de los contenidos puesto que, según las respuestas que ofrecieran los alumnos, se pretendía imitar el esquema de los contenidos de las Unidades Didácticas más elegidas, a fin de facilitar la comprensión por parte de los estudiantes de la crisis actual partiendo de la base de unos conocimientos que ya se hubieran adquirido en la materia anteriormente. En este sentido, los resultados fueron inesperados. En contra de lo que podría esperarse, la Unidad Didáctica más escogida no corresponde a los problemas económicos de entreguerras, donde se sitúa la explicación de la crisis de 1929. Se escoge en el mismo grado la Primera Guerra Mundial, y, en mayor medida, la Segunda Guerra Mundial. Para discernir en qué tema fundamentar la estructura de nuestro proyecto, se observó la valoración cualitativa de las tres unidades más escogidas. Así, aunque la Primera Guerra Mundial fue escogida por un gran número de alumnos, el promedio de su valoración como símil de la crisis actual arrojaba un 6,3, mientras que la unidad relativa a los problemas económicos de Entreguerras era valorada con un 7,3 y la de la Segunda Guerra Mundial con un 7,2. Así, se decidió adoptar el esquema de la crisis de 1929 para explicar los fenómenos económicos: causas de la crisis, momento del “crack” y respuestas a la misma. No obstante, se decidió incorporar aspectos propios de las unidades de las guerras mundiales: detonante de la crisis (distinguiendo entre causas lejanas e inmediatas), efectos sociales, y, especialmente, efectos políticos.

Fig. 5.: Respuestas a la pregunta 7: “Marca cuáles crees que son las causas de la crisis actual.”

| | Número | Porcentaje (del total) |
|---------------------------------|-----------|------------------------|
| Déficit presupuestario | 23 | 34,8% |
| Burbuja inmobiliaria | 33 | 50% |
| Desempleo | 47 | 71,2% |
| Ausencia de relevo generacional | 7 | 10,6% |
| Déficit comercial | 12 | 18,2% |
| Exceso de inmigración | 21 | 31,8% |
| Burbuja Bursátil | 7 | 10,6% |
| Crisis bancaria | 37 | 56,1% |
| Crisis de deuda | 27 | 40,9% |
| Corrupción política | 50 | 75,8% |
| Total | 66 | 100% |

Fig. 6.: Respuestas a la pregunta 8: “¿Cuáles crees que son los sectores más afectados por la crisis actual?”

| | Número | Porcentaje (del total) |
|---|-----------|------------------------|
| Servicios educativos, culturales y sanitarios | 59 | 89,4% |
| Las comunicaciones | 5 | 7,6% |
| El comercio | 35 | 53% |
| El turismo | 15 | 22,7% |
| Los transportes | 11 | 16,7% |
| Bancos y servicios financieros | 24 | 36,4% |
| Servicios de seguridad (policía y ejército) | 11 | 16,7% |
| La industria alimentaria | 11 | 16,7% |
| La industria pesada | 10 | 15,2% |
| La industria de bienes de consumo | 22 | 33,3% |
| La construcción | 47 | 71,2% |
| La pesca | 13 | 19,7% |
| La agricultura | 19 | 28,8% |
| La ganadería | 19 | 28,8% |
| Otros | 1 | 1,5% |
| Total | 66 | 100% |

Las respuestas a la quinta pregunta muestran unos conocimientos previos aceptables, en la medida que la mayoría de ellas indican que el detonante de la crisis de 1929 fue la caída bursátil provocada por una burbuja especulativa, mientras que en la crisis actual logran discernir entre las causas la burbuja especulativa inmobiliaria como la principal. A partir de este hecho se intentó que en los contenidos, obviando estos conocimientos, profundizaran más en el origen de la burbuja especulativa inmobiliaria, su trasfondo financiero y el mecanismo que llevó a su generación y estallido. Otras preguntas de detección de conocimientos previos son la séptima, octava y novena (figuras 5,6 y 7). Estas arrojaron unas conclusiones comunes: el conocimiento, por parte de los alumnos, de las problemáticas económicas coyunturales, probablemente por sus vivencias personales, el contacto informativo con el entorno... Así, conocían a grandes rasgos las principales expresiones de la crisis económica. Asimismo, llevaron a cabo una relación entre las causas políticas y la crisis económica. No obstante, se advierte un total desconocimiento del trasfondo financiero de la crisis económica, tanto su protagonismo en su génesis como en las consecuencias y en el papel que juega en la respuesta europea a la Gran Recesión. Paradójicamente, en la figura séptima la opción menos escogida, “prohibición del déficit presupuestario”, es una de las principales medidas adoptadas por la Unión Europea ante la crisis de deuda. En este sentido, se consideró necesario hacer hincapié en las soluciones que han adoptado las instituciones del viejo continente para resolver la crisis económica. Las respuestas a la décima pregunta confirman lo advertido en las anteriores: la relación que hacen en sus propuestas de resolución de la crisis económica entre cambios económicos y cambios políticos.

Fig. 7.: Respuestas a la pregunta 9: “Identifica las soluciones que se están adoptando en Europa ante la crisis actual”

| | Número | Porcentaje (del total) |
|--|--------|---------------------------|
| Emisión masiva de dinero | 7 | 10,6% |
| Emisión restringida de dinero | 16 | 24,2% |
| Compra de deuda soberana | 14 | 21,2% |
| Oferta de préstamos a bajo interés a los gobiernos | 13 | 19,7% |
| Oferta de préstamos a bajo interés a los bancos | 17 | 25,8% |
| Prohibición del déficit presupuestario | 2 | 3% |
| Permisividad con el déficit presupuestario | 4 | 6,1% |
| Ayudas sociales a la población con dificultades | 25 | 37,9% |
| Aumento de las ayudas para la creación de empleo | 31 | 47% |
| Medidas de proteccionismo comercial | 7 | 10,6% |
| Recortes en los gastos públicos | 55 | 83,3% |
| Reducción de salarios | 48 | 72,7% |
| Aumento de salarios | 3 | 4,5% |
| Otros | 5 | 7,6% |
| Total | 66 | 100% |

Fig. 8.: Respuestas a la pregunta 6: “¿Cuál es el origen de la información que dispones sobre la crisis económica actual? Indica de 0 a 10 la fiabilidad que le supones a cada opción que has escogido.”

| | Número | Porcentaje (del total) |
|-----------------------------------|--------|---------------------------|
| El Centro educativo | 50 | 75,8% |
| Informativos de TV | 62 | 93,9% |
| Debates televisivos | 38 | 57,6% |
| Otros contenidos de TV | 27 | 40,9% |
| Mítines y discursos políticos | 30 | 45,5% |
| Conversaciones con amigos | 37 | 56,1% |
| Lectura de libros | 29 | 43,9% |
| Lectura de artículos de periódico | 39 | 59,1% |
| Conversaciones con la familia | 49 | 74,2% |
| Internet | 50 | 75,8% |
| Otros | 3 | 4,5% |
| Total | 66 | 100% |

Dado que el presente proyecto no sólo tiene vocación de transmitir información, sino implantar en los alumnos capacidades para tener una visión independiente ante una crisis económica que aún persiste, sobre todo en lo que respecta a los efectos que tiene en la sociedad y en la política, se preguntó sobre los hábitos de consumo de información de los alumnos: el origen y el grado de fiabilidad que le otorgaban. Indiscutiblemente, los informativos de televisión son la principal fuente de los conocimientos de los alumnos sobre el tema (algo que explicaría su visión superficial sobre el tema). Éstos son valorados en su fiabilidad con un promedio de 6,8, una calificación baja, si bien es incluso más alta que la información que reciben en el centro educativo, la veracidad de la cual apenas no llega a adquirir un promedio de 6. Internet, sin embargo, es mucho más fiable a los ojos de los estudiantes consultados, que calificaron su fiabilidad con un promedio de 7,1. Por esta razón,

se ha optado por ofrecer a los alumnos actividades en los que reciban la información del medio más fiable que utilizan: internet (algo que se desarrollará a través de la actividad de WebQuest).

3.2.2.- CONTENIDOS: “LA GRAN RECESIÓN”

Los contenidos son presentados en este apartado mostrando las referencias bibliográficas (evidencia de la investigación que se ha llevado a cabo para elaborarlos). No obstante, el anexo 8 los muestra tal y como se presentarían a los alumnos, en un dossier de trabajo acompañado de actividades que ayuden a su comprensión.

La situación previa a la Gran Recesión.

Durante los dos últimos decenios del siglo XX se produjo una etapa conocida como la “Gran Moderación”, caracterizada por un buen comportamiento de los índices macroeconómicos, como el PIB, la inflación, o el empleo, que se mantuvieron en tasas estables. Por otro lado, existía la convicción de que las innovaciones tecnológicas permitirían hacer frente a crisis imprevistas. Además, la incorporación de países emergentes a la economía internacional, globalizada, hicieron que se incorporaran esos capitales, facilitando sus movimientos y su inversión. La sensación de seguridad económica global se vio reforzada por la resistencia a diversas crisis que se produjeron durante estos años, que fueron localizadas en un sector o un área, lo que parecía demostrar la imposibilidad de que se diera una crisis generalizada. Así, se pudo hacer frente al crack bursátil de 1987, al aumento del precio del petróleo producido tras la invasión de Kuwait en 1991, a la crisis mexicana de 1994, y una crisis en Asia en 1997 causada por un pánico financiero.³⁸

En el año 2002 se produjo una crisis en el sector de la industria tecnológica. Ésta era producto de la inversión de los grandes capitales estadounidenses, por lo que éstos pasaron a estar en peligro. La Reserva Federal (FED) de Estados Unidos, en un intento de evitar una crisis generalizada, facilitó las condiciones para que se concedieran préstamos a las empresas en dificultades, y así evitar que quebraran. El resultado fue un aumento del dinero circulante. La población adquirió una sensación de riqueza. Como principal efecto inmediato a la liquidez de la economía estadounidense, el precio de la vivienda inició un vertiginoso ascenso.³⁹ La población, que veía en la fácil concesión de préstamos una posibilidad de progresar económicamente, se empezó a endeudar en exceso. Además, la existencia de una inflación elevada fruto de la emisión masiva de dinero por la FED provocó que los ciudadanos consideraran negativo ahorrar un dinero que perdía paulatinamente su valor, por lo que la tasa de ahorro de las familias descendió enormemente.⁴⁰ Los estados, ante la aparente sensación de seguridad que ofrecía el sistema financiero, ofrecieron plena libertad de operación a los capitales, los cuales dejaron de ser vigilados. Aquello supuso para muchos inversores el aval oficial a una favorable situación económica, por lo que se produjo una euforia inversora que alimentó la concesión de préstamos. Ideológicamente, además, existía la convicción de que el comportamiento de la economía seguía parámetros racionales, por lo que no era necesario regularla desde el Estado, sino que ésta solucionaría por sí misma los problemas que se le presentarían.⁴¹

Las medidas neoliberales implantadas en EEUU a partir de la crisis de 1973 hicieron hincapié en la reducción de salarios como medio para que las empresas obtuvieran mejores rendimientos económicos. Sin embargo, para que existiera un aumento de la demanda de bienes de consumo, se posibilitó el acceso a la población a los créditos bancarios, de manera

que el sistema económico se fundamentó en un endeudamiento generalizado e insostenible. Poco a poco la economía dejó de sustentarse en la producción real de la economía, para basarse en las operaciones financieras y los mercados financieros, que se desarrollaban en un marco de desregulación que favorecía la especulación. Esta especulación se fundamentaba en una burbuja inmobiliaria. Animados por los bajos tipos de interés, los ciudadanos comenzaron a comprar viviendas. Ante la elevada demanda, el precio aumentó, por lo que las hipotecas también lo hicieron, mientras los salarios se mantuvieron estabilizados. Las entidades financieras concedieron préstamos a personas que sabían que no podían devolverlos. Estas hipotecas, conocidas por su alto riesgo (existía poca probabilidad que se pagaran), llamadas hipotecas *subprime*, se unieron en paquetes financieros junto a productos financieros de escaso riesgo. Estos paquetes eran vendidos a otros bancos u otras entidades financieras, que no conocían que gran parte de los mismos eran de un alto riesgo. Las agencias que calificaban esos paquetes aprobaron su fiabilidad. Como consecuencia, se unió una burbuja especulativa inmobiliaria a una burbuja especulativa financiera, de manera que el crecimiento económico, enormemente débil, se basaba en el aumento del precio de la vivienda y la concesión masiva de préstamos.⁴²

En Europa, la sensación de estabilidad y la euforia en los mercados financieros se vio reforzada por el proyecto de la moneda única. La adopción del Euro como moneda de curso legal en el 2002 por doce países de la Unión Europea, la mayoría grandes economías mundiales, provocó que la moneda adquiriera un enorme valor frente a la moneda de referencia mundial, el dólar. Los países miembros de la llamada zona Euro, sin embargo, presentaban enormes disparidades. Los países del sur de Europa disfrutaban de una moneda dotada de enorme valor, pero sus estructuras económicas no eran estables, y se fundamentaban en el sector terciario. Los bancos de estos países aprovecharon la fortaleza de la moneda común para obtener préstamos favorables, participando de la burbuja especulativa internacional, con el inconveniente que no existía una poderosa industria que permitiera compensar la caída del sistema financiero. Lo único que permitía el desarrollo progresivo de la economía era, como en EEUU, los préstamos, que se concedían al amparo de la confianza que las entidades financieras tenían en el proyecto del Euro. Así, cuando el sentimiento de confianza desapareciera, el sistema perdería su fuente de financiación y credibilidad. En el caso de España, además, se generó una grave burbuja inmobiliaria, de manera que la economía de este país pasó a depender del sector de la construcción.⁴³

El estallido de la crisis.

En EEUU las entidades financieras se dividen según su ámbito de actuación: A) Bancos comerciales: son entidades que tienen contacto con el público. Sus clientes son ciudadanos o pequeñas empresas que depositan su dinero en la entidad. Dicho dinero constituye los fondos del banco, que opera con ellos en actividades de bajo riesgo realizadas con los mismos clientes, cómo créditos a personas de solvencia asegurada. B) Bancos de inversión: captan sus recursos en los mercados financieros, donde la participación del público es mucho menor. No tienen una base de depositantes, sino que tratan con otros Bancos de inversión o con grandes empresas. A diferencia que los anteriores, sus actividades son de enorme riesgo, puesto que pretenden obtener también un enorme beneficio. Fueron los bancos más implicados en la formación de la burbuja especulativa mundial previa a la crisis. Constituían las grandes firmas financieras mundiales, siendo las más importantes Bear Stearns, Lehman Brothers, Merrill Lynch, Morgan Stanley y Goldman Sachs. C) Bancos hipotecarios: estas entidades compraban paquetes financieros que estaban compuestos, mayoritariamente, por hipotecas,

aunque, por sí mismas, no concedían tales préstamos, y tampoco pretendían cobrarlos, ya que especulaban con ellos para venderlos a un mayor precio a otras entidades financieras.⁴⁴

Entre marzo y agosto de 2007 una serie de entidades financieras de distintos puntos del mundo empezaron a presentar dificultades, la mayoría relacionadas por falta de liquidez en los negocios que tenían relación con el sector inmobiliario. Esto se debía al estallido de la burbuja inmobiliaria, entrando el sector en una crisis clásica: el número de viviendas construidas superó a la demanda en exceso, por lo que las ventas se frenaron y el precio de los inmuebles inició un rápido descenso. Los grandes inversores inmobiliarios, ante la falta de ventas, no pudieron pagar los préstamos que habían adquirido con las entidades financieras. Asimismo, el incipiente aumento del desempleo provocó que las familias que no tenían una solvencia asegurada, y que habían adquirido una hipoteca *subprime*, no pudieran hacer frente al pago de las mismas. En agosto del mismo año, el Banco Central Europeo, que consideraba aquellas dificultades como fenómenos aislados, inyectó capital en las entidades con problemas, con el fin de evitar un efecto contagio. No obstante, aquello fue el detonante de una sensación de inseguridad que impregnó la totalidad del sector financiero. Los bancos dejaron de fiarse los unos de los otros. El sistema forjado años antes, fundamentado prácticamente en exclusiva en sensaciones positivas de seguridad y confianza, entró gravemente en crisis. Todas las entidades financieras se estaban enfrentando a dificultades en sus balances por el impago de hipotecas de particulares y de préstamos de las empresas constructoras. Por esta razón, suponían que los otros bancos se encontrarían en la misma situación, por lo que dejaron de prestar dinero, y se cerraron las puertas a cualquier posibilidad de financiación. Sin la facilidad que ofrecía la liquidez y los sencillos préstamos anteriores, las entidades con dificultades no pudieron hacer frente a sus pérdidas, y se inició una caída progresiva de los grandes complejos financieros desarrollados a lo largo de los años anteriores fruto de la contracción crediticia.⁴⁵

Se inició, entonces, una quiebra de las grandes entidades financieras. En otoño de 2007 quebró el banco británico Northern Rock, especializado en préstamos hipotecarios, y acudió al Banco de Inglaterra, banco central del país, para que le ofreciera ayuda. En contra de la ideología neoliberal que había justificado la desregulación anterior, el Banco de Inglaterra adquirió la entidad arruinada mediante una compra realizada con dinero público. A lo largo del resto del año diversos bancos europeos necesitaron la ayuda de los gobiernos nacionales de Alemania, Irlanda e Islandia. A finales de año EEUU entró oficialmente en recesión mientras el número de parados experimentaba un progresivo aumento. El estallido de la crisis, sin embargo, vendría dado por la entrada en dificultades de los cinco grandes bancos de inversión del sistema al año siguiente. Al no tener contacto con el público no podían requerir la ayuda de la Reserva Federal. El primero en caer fue Bear Stearns. La FED, por primera vez desde 1929, rescató la entidad a pesar de ser un banco de inversión. El objetivo del banco central norteamericano era evitar la extensión de un pánico financiero. Merrill Lynch fue comprado, a la vez que se nacionalizaron los grandes bancos hipotecarios del país. En septiembre de 2008 Lehman Brothers solicitó ayuda al gobierno de EEUU, que, esta vez, se negó, por lo que la entidad se declaró en bancarrota el día 15, la mayor de la historia de EEUU. Aquel fue el detonante de la grave crisis financiera, que se extendió al resto del mundo. Todos los acreedores de Lehman Brothers se quedaron sin cobrar. Dado que se habían vendido paquetes financieros de estas grandes entidades a otros bancos del mundo, la crisis rápidamente se extendió. Los gobiernos, temerosos de que dejar caer a los bancos supondría el agravamiento de la crisis, acudieron en su ayuda y los rescataron con fondos públicos, a costa de sufrir un déficit en las cuentas de los Estados, que se intentó suplir mediante la emisión de bonos de deuda, generándose una crisis de deuda. A aquello se unió el cierre de empresas por falta de acceso a préstamos, por lo que aumentó el desempleo y descendió el

consumo, entrando en un círculo vicioso que convirtió la crisis financiera en una crisis que afectaba a todos los sectores.⁴⁶

Las características de la Gran Recesión.

- El fin del “efecto riqueza”: la elevada inflación de los años de progreso económico había alimentado un alto consumo, pero la crisis provocó la caída simultánea y retroalimentada de consumo y precios. La sensación de riqueza, al llegar a su fin, obligó a la reducción del consumo de las familias, que con una menor seguridad financiera, debieron reducir su consumo y aumentar las partidas destinadas al ahorro por la situación de incertidumbre creada por la crisis. El consumo tenía un papel de cerca del 70% del PIB de los países desarrollados, por lo que su descenso provocó la entrada en recesión de gran parte de las economías de esa esfera.⁴⁷

- Desconfianza en los mecanismos neoliberales de la economía: La crisis evidenció que los mercados no eran necesariamente eficientes, estables y racionales por sí mismos. La idea de que el Estado no debía intervenir en la economía, se revertió, y se determinó que había sido la no intervención de los Estados y los organismos de control externos los que habían estimulado la especulación que había provocado la crisis financiera. Por otro lado, el ideal de estabilidad presupuestaria, que aparta al Estado de la intervención en la economía, ha sido puesto en duda en favor de una convicción generalizada de que mediante un moderado déficit el Estado supla las inversiones anteriormente realizadas por los entes privados, con el fin de impulsar la economía o, como mínimo, atemperar los efectos negativos de la crisis sobre el empleo y las infraestructuras (emulando el espíritu del *New Deal*).⁴⁸

- La caída de los índices bursátiles: El fin de las expectativas positivas dio paso a un clima de desconfianza generalizada que provocó que los inversores quisiesen deshacerse de sus participaciones en las empresas que preveían que tendrían dificultades. Esto se reflejó en la caída de las bolsas, fuente de financiación de las grandes empresas. Ante estas dificultades para captar dinero, las empresas perdieron una importante fuente de recursos, y tuvieron que llevar a cabo programas de reducción de gastos para mantener sus beneficios y la confianza que los inversores podían depositar en ellas.⁴⁹

- Enorme influencia del ámbito financiero en la crisis económica: Durante los años previos a la crisis el sector financiero fue aumentando su papel en la economía. Gracias a un sistema que estimulaba el endeudamiento de la totalidad de la sociedad con las entidades financieras, se produjo un traslado de recursos a los Bancos. Al estallar la crisis, éstos fueron rescatados con dinero público, por lo que el flujo de dinero hacia las entidades financieras procedente de la sociedad aumentó. En los años posteriores a la crisis el peso de los bancos en la economía había continuado aumentando. Aquello supuso un riesgo para la economía, en la medida que el sector financiero no sólo había demostrado su irresponsabilidad en la gestión de los recursos que captaba, sino que padecía de una enorme inestabilidad y una fluctuación que en nada favorecían al crecimiento económico. Así, las economías posteriores a la crisis dependían más aún de unos sectores susceptibles de caer en burbujas especulativas y carentes de generadores de riqueza real. Además, al cerrarse dichas entidades a la oferta de créditos a los activos económicos que sí generaban riqueza, se convirtieron en entes prácticamente inútiles, que se limitaban a la captación de recursos indistintamente de cuál fuera su procedencia.⁵⁰

- La caída del precio de la vivienda: El precio de la vivienda, inflado durante los años de bonanza económica, cayó radicalmente en los años sucesivos, habiendo de llegar a precios

inferiores al de los costes de producción de dichas viviendas. De ese modo, las empresas que se habían endeudado para construir inmuebles en un momento de elevados salarios y materiales, se encontraron que, al finalizar las obras, o no disponían de compradores, o los precios del mercado eran inferiores al coste de producción: en cualquier caso, debía hacerse frente a enormes pérdidas. Como resultado, el buque insignia del crecimiento económico de países como EEUU o España, el sector de la construcción, entró en una severa crisis, que prácticamente redujo su actividad en la economía a proporciones marginales. Esto se reflejó en las familias, especialmente las que se habían endeudado contratando hipotecas para la compra de una vivienda en los momentos en que ésta se encontraba sobrevalorada. Aquel valor patrimonial, que en el momento de su adquisición era elevado, cayó de manera que los activos de esas familias (bienes e ingresos), eran menores al de sus pasivos (obligaciones de pago, es decir, las hipotecas).⁵¹

- Caída del comercio internacional y traslado de la crisis a los países en desarrollo: Ante la reducción del consumo en los países más desarrollados, aquellos que les abastecían vieron reducidas sus exportaciones. Este tipo de economías, dependientes, en exceso, del superávit en la balanza comercial, entraron entonces en crisis. Ante la ausencia de esos ingresos, y el deterioro de las expectativas en el futuro, las empresas exportadoras no invirtieron en las economías emergentes. Dicha inversión se basaba en la compra, a los países desarrollados, de alta tecnología industrial, por lo que la industria avanzada de bienes de equipo de los países desarrollados vio reducida su demanda, entrando en un efecto bucle que agravó la crisis en los sectores más punteros de los países occidentales. Ante la falta de financiación de las empresas, éstas, anteriormente rentables y generadoras de una riqueza real y en cierta medida sostenible, quebraron, destruyéndose no sólo el tejido comercial internacional, sino el tejido industrial interior de todos los países, tanto los que estaban en vías de desarrollo (industria de bienes de consumo) como los desarrollados (industria tecnológica), con la excepción de China, que si bien redujo levemente su crecimiento económico, se mantuvo en cotas muy elevadas.⁵²

- Crisis de deuda: Los efectos de la falta de liquidez sobre las empresas habían provocado su entrada en crisis, cuando no en quiebra, y, por lo tanto, había aumentado el desempleo. Por otro lado, el desempleo causó, a su vez, morosidad en los bancos, a los que los ciudadanos y empresas con dificultades no pudieron pagar los préstamos que habían solicitado. Aquello tuvo efectos sobre los ingresos de los distintos estados, que disminuyeron notablemente, especialmente en las partidas procedentes de los gravámenes al consumo y a las retenciones de personas físicas. Por otro lado, las partidas de gastos aumentaron notablemente, ya que hubo que dedicar mayores recursos a prestaciones a los desempleados. Por otro lado, la práctica de rescatar entidades financieras con dinero público provocó mayores gastos. El resultado de aquella situación fue que los presupuestos estatales padecieran un enorme déficit. Para poder seguir haciendo frente a las obligaciones que habían contraído, tanto con los ciudadanos como con los bancos, los Estados se endeudaron captar recursos. El funcionamiento de este modo de financiación consistía en ofrecer títulos de deuda estatal en los llamados “mercados de deuda soberana”. Dependiendo de la cantidad de inversores interesados en adquirir estos títulos, los intereses que debía ofrecer el estado correspondiente subían, si la demanda era escasa, o bajaban, si era elevada. En un contexto internacional en el que no existía confianza y donde los bancos, fuentes de financiación tradicional, eran los que necesitaban dinero en lugar de prestarlo, la demanda de títulos de deuda era escasa. Por lo tanto, los intereses que debían pagar los estados para financiarse en los mercados de deuda eran más elevados, cuando no les era imposible recibir préstamos, como era el caso de Grecia. Por otro lado, la deuda de los países fue aumentando progresivamente, puesto que los

intereses a pagar no hacían más que acrecentar los gastos de los estados, y, por lo tanto, del déficit. Por otro lado, existían “agencias de *rating*” que desaconsejaron la compra de deuda de algunos países, especialmente de la zona Euro, que entraron en una grave crisis, puesto que al no financiarse no pudieron hacer frente a sus obligaciones para con los ciudadanos.⁵³

Las soluciones a la crisis.

La crisis no incidió de una igual manera en todos los países del mundo, puesto que sus problemas eran distintos, y sus capacidades de afrontarlos variaban. Por lo tanto, es necesario diferenciar entre las distintas actitudes que tuvieron frente a los efectos de la Gran Recesión.

Las soluciones a la crisis (I): Estados Unidos.

En el momento en que estalló la crisis, el gobierno federal estadounidense, republicano, encabezado por el presidente George W. Bush, emprendió un plan de “rescate de la economía”, que distribuyó entre las principales entidades financieras 700 mil millones de dólares procedentes de los fondos públicos. Estos, entraron en un déficit limitado por ley, por lo que la el Congreso aprobó un aumento del techo de gasto que permitía continuar endeudándose. El acceso del Partido Demócrata al poder por medio del presidente Barack Obama produjo un cambio en las políticas federales. Se emprendió un proyecto de aumento del gasto público en inversiones en infraestructuras para fomentar el empleo, una especie de reedición del *New Deal*. No obstante, en ningún momento se planteó la regulación del sistema bancario, como se había llevado a cabo en los años treinta. Las medidas de ambas administraciones no surtieron efecto. En el caso del traslado de fondos públicos a entidades financieras llevado a cabo en los primeros años, al no ir acompañado de una mayor regulación por parte del gobierno federal, impidió conocer el destino de los recursos que se habían proporcionado. En el caso de la política de obras públicas, sus efectos sobre el empleo fueron dudosos, puesto que se centraron en sectores punteros, como el de las Nuevas Tecnologías, informatizando los servicios federales, que requerían una gran cantidad de dinero, pero creaban escasos empleos. Por otro lado, se cedieron los recursos y las decisiones de gestionarlos a los gobiernos estatales, que, en algunos casos, los usaron con fines distintos, o, incluso, para alimentar la corrupción local.⁵⁴

El banco central de EEUU, la Reserva Federal, desde el inicio de la crisis, aumentó la emisión de moneda, que se dirigió, fundamentalmente, a los bancos. Si bien el gobierno federal no amplió sus competencias en la regulación de las entidades financieras, si lo hizo la Reserva Federal. El déficit del gobierno federal continuó elevándose. La activa política internacional que desarrollaba el país, sustentada en un potente ejército, hacía que la partida dedicada a Defensa fuera enormemente abultada y sin posibilidad de reducción. Para hacer frente al pago de la deuda existente y para obtener confianza de los inversores internacionales, y que éstos continuaran adquiriendo deuda estadounidense, el Congreso aprobó que la Reserva Federal pudiera emitir dinero con el que pagar los intereses de la deuda que contraía EEUU. En contra de las previsiones, aquello no generó una devaluación del dólar. No obstante, provocó que el gobierno federal continuara endeudándose, sin reducir su gasto público, con unas medidas de escasos efectos en el empleo y en la economía, pero que hacían cada vez más dependiente a EEUU del dinero que le prestaban los inversores extranjeros, fundamentalmente países emergentes como China.⁵⁵

Las soluciones a la crisis (II): Europa.

La creación de la zona Euro tuvo, como consecuencia, la integración monetaria. De ese modo, la totalidad de la zona Euro se podía ver afectada por las consecuencias de una situación económica particular de un solo país o un grupo de países. No obstante, la naturaleza económica de los países que formaban la unión monetaria era distinta. Mientras que los países del norte tenían una economía productiva que permitía soportar mejor los desequilibrios financieros, y superarlos mediante la actividad exportadora, los países del sur, especialmente los denostadamente denominados “PIGS” (Portugal, Italia, Grecia y España), estaban enormemente endeudados, y, en el caso de España o Grecia, su sector productivo fundamental en los años previos a la crisis había sido el constructivo.⁵⁶ Aquello provocó que a mediados de 2010 se produjeran desequilibrios regionales fruto de la crisis de deuda. Todos los países europeos afrontaron la crisis mediante un aumento de su deuda. No obstante, a pesar de la unión monetaria, los mercados de deuda continuaban siendo nacionales. Los países meridionales, con menor confianza en los mercados internacionales, y puesta en duda su solvencia por las agencias de *rating*, vieron como el número de compradores de sus bonos de deuda se reducía, y los que la compraban exigían mayores vales. De ese modo aumentó la denominada “Prima de Riesgo”, un indicador que establece la diferencia en puntos porcentuales entre el pago de intereses reclamados por un país respecto a los que se reclamaban a Alemania, la economía de referencia de la zona Euro.⁵⁷

Al inicio de la crisis, el Banco Central Europeo emprendió una estrategia para lograr que no existiera un abrupto freno en la concesión de préstamos. Para facilitar que los bancos, que presentaban enormes dificultades, continuaran concediendo créditos con los que mantener la inversión y la actividad de las empresas ofreció préstamos a bajo interés a las entidades financieras. Por otro lado, para evitar un pánico financiero y un retiro masivo de depósitos de los ciudadanos de los bancos, creó un fondo que garantizaba dichos depósitos en caso de quiebra, y para hacerlo requirió la ayuda de los países miembros, que tuvieron que ofrecer recursos. No obstante, su ámbito de actuación quedó limitado a los aspectos financieros. Los gobiernos del sur, endeudados y con unos presupuestos deficitarios, reclamaron que, imitando a la Reserva Federal, se cubriese el déficit con emisión de moneda.⁵⁸ No obstante, Alemania, de enorme influencia en las decisiones del Banco Central Europeo, con el temor de que se sufriese una inflación que perjudicase sus elevadas tasas de ahorro se negó, y, exigió que los países llevaran a cabo recortes en el gasto público para reducir su necesidad de endeudarse. Estos países tuvieron que seguir unas políticas presupuestarias marcadas desde la Unión Europea, sin atender sus peculiaridades económicas y con una moneda sobrevalorada.⁵⁹ Los países más débiles, a medida que reducían su gasto público, anteriormente sustentador del crecimiento, entraron en crisis más profundas, y los inversores, temeroso de que no pudiesen pagar su deuda, dejaron de comprársela. Ante el peligro de que cayeran en bancarrota, la Unión Europea decidió rescatar aquellos países, es decir, concederles el crédito que necesitasen para sufragar su déficit, si bien con unas duras condiciones que obligaban a continuar reduciendo el déficit hasta que fuera nulo, y con una constante vigilancia por parte del Banco Central Europeo, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Europea, conocidos como la “troika”, que, en definitiva, significaban la pérdida de soberanía de los países rescatados. Fueron rescatados Grecia, Irlanda, Portugal y España, si bien sus problemas no se solucionaron y las exigencias de una política de ajuste se tradujeron en un aumento de las desigualdades sociales y un agravamiento de la crisis económica.⁶⁰

Las soluciones a la crisis (III): Los países emergentes

La reducción del consumo en los países desarrollados provocó temor en las economías emergentes, que basaban su crecimiento en las exportaciones de bienes de precios reducidos. De forma sorprendente, el crecimiento de China continuó en cotas muy elevadas. Efectivamente, las exportaciones se habían reducido drásticamente, a más de la mitad. El gobierno chino, no obstante, había reaccionado rápidamente con un plan de choque que puso en circulación una gran cantidad de dinero, a la vez que impulsaba las obras públicas y obligaba a las entidades financieras a la oferta de créditos. Otros países, como Brasil o India, resistieron a la crisis, si bien se vieron más afectados que la gran potencia asiática. Este hecho provocó, por un lado, que los países emergentes mejoraran su situación en relación al mundo tradicionalmente considerado desarrollado. Por otro lado, además, constituyeron el soporte en el que la economía mundial podía recuperarse. Así, gracias al crecimiento y solvencia de la economía de China, ésta podía comprar deuda de EEUU o de países europeos. Además, la mejora de los niveles económicos de éstos países los convirtió en un importante polo de consumo, que permitiría a los países desarrollados exportar bienes con los que crear empleo.⁶¹

Las soluciones a la crisis (IV): Los países no desarrollados

Los países no desarrollados, al no encontrarse tan expuestos a la economía financiera, no se vieron inicialmente afectados. No obstante, la práctica totalidad de la inversión que se llevaba en esos países procedía de la inversión de capitales originarios de países entonces en crisis. Aquello, unido a los problemas que tradicionalmente experimentaban esos países, hizo que la crisis tuviera otros niveles de expresión. La restricción de las importaciones por parte de los países desarrollados provocó un stock de productos en los países no desarrollados. Los estados del Primer Mundo, al encarar programas de ajuste presupuestario, redujeron la partida que asignaban a la ayuda al desarrollo del Tercer Mundo. Además, las remesas enviadas por los emigrantes procedentes de los países desarrollados se redujeron por efecto de la crisis en aquella zona.⁶² Paralelamente a la crisis económica, se produjo una crisis alimentaria fruto del aumento del precio de los alimentos. Por otro lado, la agricultura de los países subdesarrollados, caracterizada por ser de monocultivo industrial, se arruinó, ya que las industrias de los países emergentes y desarrollados dejaron de importar dichos recursos. Aquello se unió al temor generalizado a que el aumento de población, de seguir el ritmo de crecimiento experimentado por los últimos años, generara una crisis de subsistencia y una falta de alimentos. Por ello, distintos países emprendieron la compra de terrenos de gran extensión para cultivar alimentos que eran exportados. Aprovechando la ruina de los plantadores se adquirieron las tierras a bajo coste. Aquel tipo de operaciones tuvo como resultado que los medios de producción de riqueza de los países subdesarrollados cayeran en manos de propietarios extranjeros que drenaban los alimentos hacia su país. Esta situación provocaría malestar social y movimientos subversivos en los países subdesarrollados. Finalmente, la caída del consumo de productos como el petróleo provocaría que algunos países en vías de desarrollo que sustentaban sus inversiones en la venta de éste producto entraran en una grave crisis, que tuvo efectos en la situación política. La inestabilidad interior, generaría, a la postre, un agravamiento de la situación económica.⁶³

Las consecuencias de la crisis.

- El socavamiento del Estado del Bienestar y la crisis social: Los mercados internacionales, así como las autoridades financieras europeas, exigieron que, para que existiera una mayor confianza en los países endeudados, éstos hicieran recortes en el gasto público y así pudieran reducir el déficit. Los gobiernos optaron entonces por recortar en los principales gastos del Estado, correspondientes a las políticas sociales que sustentaban el bienestar de las naciones. Por otro lado, con el objetivo de competir con las economías emergentes, caracterizadas por unos niveles salariales reducidos y un empleo de escasa calidad, los gobiernos europeos emprendieron una política de reducción de salarios. En definitiva, se pusieron las políticas nacionales al servicio de los mercados y las entidades financieras que habían causado la crisis.⁶⁴ Aquella fórmula, sin embargo, se tradujo en un severo empobrecimiento de la población, llegándose a cotas de marginalidad no conocidas en el mundo desarrollado desde hacía décadas. Los altos niveles de desempleo, los bajos salarios de los trabajadores y las duras medidas contra las políticas sociales provocaron la aparición de pobreza infantil, expresada en una malnutrición que afectaba a su estado de salud.⁶⁵ Las familias que no podían hacer frente al pago de las hipotecas fueron desahuciadas, sin recibir ningún tipo de protección por parte del Estado, de manera que muchas optaron por la ocupación ilegal de viviendas vacías, o, en casos extremos, por tener que vivir en la calle.⁶⁶

- Deterioro de las condiciones laborales de los trabajadores: Cuando se empezaron a crear empleos, éstos se caracterizaron por ser de baja cualificación, de duración insegura y con un escaso sueldo. Independientemente de la sindicación de los trabajadores, los derechos y protecciones laborales fueron disminuidos. El empleo existente era enormemente inseguro, cuando no temporal. En algunos países, como Alemania, se dio tal precariedad que, a pesar de existir bajas cotas de desempleo, existían dificultades en las familias para afrontar sus obligaciones económicas, ya que se optó por ofrecer empleos con jornadas reducidas y de escasa remuneración. Los beneficios empresariales, sin embargo, continuaron aumentando. Como resultado, la crisis se alargó, en la medida que si bien los resultados macroeconómicos indicaban la superación de la recesión técnica, el empobrecimiento general de la población seguía su curso, a la par que se producía un enriquecimiento nunca visto en las élites económicas.⁶⁷

- El traslado de la deuda privada a la deuda pública: La deuda pública de la mayoría de los países occidentales era baja en proporción al tamaño de la economía en los momentos previos a la crisis. La deuda privada, sin embargo, era enormemente elevada, sobre todo en el caso de los bancos y las constructoras. Al iniciarse la crisis, aquellas empresas fueron rescatadas por fondos públicos. Los ciudadanos pasaron a pagar con recortes, paro y sacrificios las deudas de las entidades causantes de la crisis. Las medidas de austeridad, por su parte, no contribuyeron más que a aumentar la deuda, puesto que los ingresos del Estado cayeron y se mantuvo el déficit. Los bancos, a su vez, al recibir las ayudas procedentes del Banco Central Europeo, la Reserva Federal, o los gobiernos nacionales, retiraban el dinero de esos rescates a paraísos fiscales, con lo que en todos los países se produjo una fuga de capitales privados cuyo verdadero origen era público. La Unión Europea, encabezada por la Alemania de la canciller Angela Merkel, es un paradigma de cómo la totalidad de las medidas políticas se pusieron al servicio de los rescates financieros y del pago de una deuda que sólo beneficiaba a los bancos.⁶⁸

- La crisis moral: En los países más afectados por la crisis existía la convicción generalizada de que la justicia social debía ser el objetivo a alcanzar por una comunidad, satisfaciendo las

necesidades de las personas y reasignando los recursos. Antes de la crisis, aquello era compatible con un capitalismo salvaje, basado en el consumo desenfrenado y en la desregulación de las actividades económicas. Al entrar en crisis la economía, y revelarse los Estados como meros agentes al servicio de las oligarquías capitalistas, la ciudadanía se cuestionó si el modelo consumista que creían que garantizaba la felicidad de las personas era válido para todo tipo de situaciones. Se empezaron a hacer reclamaciones morales a las empresas. El beneficio como fin no era aceptado por las sociedades, que se empezaron a preocupar por unos medios que garantizaran evitar la corrupción y la regresión de las libertades civiles y sociales de la población. Aquel cambio de opinión generó, a la larga, unas protestas sociales que conllevarían cambio político.⁶⁹

Los efectos políticos de la Gran Recesión.

El cambio político vendría iniciado por el surgimiento de movimientos que denunciaban las consecuencias de la crisis y reclamaban medidas políticas para sortearlas y salir de los efectos de la Gran Recesión. Aquellos movimientos, impulsados por unos jóvenes que se proclamaban “indignados”, eran el resultado de un deterioro de la calidad democrática del Estado desde el inicio de la crisis. Con la formación de los Estados del Bienestar, la democracia no sólo adoptó connotaciones meramente políticas, sino también sociales. El Estado, para ser democrático, debía garantizar el bienestar de la población. Los líderes de los gobiernos surgidos al calor de la crisis económica la hicieron frente poniendo en entredicho aquel Estado del Bienestar. Las elites económicas, al haber sumido a la población en unas malas condiciones de vida y en una marginalidad generalizada, revivieron el sentimiento de clase oprimida que había sido anestesiado durante los años de progreso económico, y que se acabó organizando con el objetivo de poner fin a aquella situación.⁷⁰

Ante la creencia generalizada que el capitalismo, tal y como estaba planteado, era sinónimo de abuso de poder y alimentador de la codicia de las grandes empresas, la población se movilizó para reformarlo. Las malas condiciones de vida en la que había entrado la población, y la evidencia que el resultado de las mismas era hacer más poderosos a quienes habían causado la crisis económica, provocó movimientos de resistencias a aquel proceso y de protestas contra el régimen político que sustentaba los privilegios económicos de las oligarquías mundiales. En la primavera de 2011 despertó una insurrección global encabezada por los jóvenes, una “primavera global”. Recibía el testimonio de la primavera árabe, que continuaba desarrollándose, y que lograba derrocar dictaduras apoyadas por Occidente. En España, uno de los países más castigados por las medidas de austeridad impuestas por la Unión Europea, surgió el movimiento 15-M. En EEUU, algo más tarde, surgió el movimiento “*Occupy Wall Street*”. Aquellos manifestantes no pedían el fin del capitalismo, sino su reforma, su evolución hacia una democracia en la que el objetivo del Estado fuese el bienestar de la población, no la satisfacción de mercados etéreos e inmorales.⁷¹

Ante aquellos movimientos juveniles, los distintos gobiernos optaron por una represión injustificada. Se crearon leyes para controlar la opinión pública y se aumentaron los presupuestos de las fuerzas de orden público. Paralelamente, se mantuvieron las medidas de recortes en el Estado del Bienestar, y afloraban numerosos casos de corrupción en los que los políticos de todos los partidos tradicionales estaban implicados. Aquello dotó de una mayor fuerza a los movimientos de protesta. A lo largo de 2012 hubo manifestaciones mucho más numerosas y violentas en Atenas, Lisboa y Madrid, a pesar que el movimiento de protesta estadounidense perdía fuerza.⁷² Los dirigentes políticos decidieron entonces emprender la “política del temor”: se presentó la posibilidad de un cambio político como un error y un

producto de la crisis económica que la haría más virulenta. Se presentó la estabilidad política como un elemento positivo, propio de las etapas de progreso. Sin embargo, la tradicional derecha e izquierda europea entró en una crisis ideológica y provocó la desafección de sus antiguos votantes.⁷³

En Europa, pronto aquellos movimientos sociales se organizaron en fuerzas políticas de tinte populista, que desplazaron a los partidos políticos tradicionales y atraieron el voto hacia ambos extremos. En el norte del continente, se reforzaron fuerzas políticas demagógicas contrarias a la Unión Europea, a la que culpaban de las medidas de desmantelamiento del Estado del Bienestar. Su principal programa se basaba en la salida de la UE, algo enormemente atractivo. No obstante, partidos como la UKIP en el Reino Unido, o el Frente Nacional de Francia acompañaban esas propuestas con otras de tinte xenófobo. En el caso del sur de Europa, en cambio, las fuerzas que englobaron los movimientos de protesta fueron las que giraban en torno a proyectos de extrema izquierda. En el caso de Grecia, una coalición de fuerzas izquierdistas llamada “Syriza” logró acceder al poder en las elecciones de 2015. En Italia cobró fuerza un proyecto de “anti política”, el “Movimiento 5 estrellas”. En España, la fuerza política representativa del movimiento 15-M, Podemos, logró alterar el predominio bipartidista del país logrando una representación considerable en las elecciones europeas de 2014. En las elecciones regionales y municipales de 2015, asimismo, España experimentó una fragmentación política, al surgir otras fuerzas que reclamaban una regeneración del sistema.⁷⁴

3.2.3.- ACTIVIDADES DEL ALUMNO

Análisis de fuentes primarias (I): artículos de periódico.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|---|--|---|--|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Habituarse al alumno en el uso de las fuentes de información. - Enseñar la subjetividad de las fuentes históricas. | - El estallido de la crisis (caída en bancarrota de Lehman Brothers). - Competencias: CL, AA. | Presentación de dos artículos de periódico para su lectura, análisis y comparación. Uso de preguntas guía para facilitar el comentario. | Una sesión en el aula o una hora de trabajo autónomo del alumno. |

La prensa y su uso educativo ha estado tradicionalmente ligado a la formación de adultos, puesto que es el público al que se dirige y su contenido es comprensible para ese grupo de edad. La principal potencialidad de éste recurso es el método en el que se expone la información, mediante un formato atractivo, y presentando noticias impactantes, curiosas y novedosas. ¿Por qué proponemos la incorporación de una actividad de éste tipo en un proyecto que pretende ponerse en práctica con alumnos de aproximadamente dieciséis años? En primer lugar, por la potencialidad que tiene como recurso informativo. Los alumnos, adolescentes, deben ser formados para enfrentarse a los medios que se les presentará cuando lleguen a la mayoría de edad, y debe conseguirse que los alumnos sean capaces de tratarlos como fuentes de una fiabilidad limitada por unos contenidos de naturaleza tendenciosa. No sólo se pretende advertir al alumnado de la poca fiabilidad de este tipo de fuentes. Las grandes ventajas de este tipo de recursos son su carácter de fuente histórica primaria. Además, la

prensa está pensada para llegar al conjunto de la población, sin una formación académica exigente, y, lo que es más importante, sin conocer estrictamente los precedentes de la información que se presenta, por lo que los artículos de periódico suelen estar contextualizados, lo que los convierte en una fuente histórica muy accesible para la comprensión de los alumnos, se adecua a su nivel de conocimientos sobre el tema que se va a tratar. Por esta razón, la prensa ha jugado un papel relevante en la formación de los alumnos en la materia de Historia, y consideramos que todas sus ventajas la hacen imprescindible para utilizarla en el presente proyecto.⁷⁵

Desde el punto de vista de la materia de Economía, la prensa, sin embargo, ha sido infrutilizada. La Economía ha ido paulatinamente escorándose hacia esquemas estrictamente académicos, adoptando una metodología “*que se centra en técnicas matemáticas y en la construcción de modelos formales empíricamente no controlados [algo que] es uno de los motivos más importantes que explica el fracaso de nuestra profesión*”, en opinión de un sector crítico de los economistas”. En definitiva, la Economía se ha convertido en una ciencia con un enorme peligro de verse alejada de la realidad. Paul Krugman, Premio Nobel de Economía en 2008, concibió una solución de ese problema: la lectura de artículos de periódico diariamente. La Gran Recesión es un ejemplo del fracaso de los economistas en el análisis y predicción del comportamiento de la Economía. A través de una actividad en la que se utilicen éste recurso, los alumnos subsanarán la carencia de los datos meramente económicos que indujeron a error a los expertos, les ayudará a comprender como Historia y Economía pueden compartir una metodología para enriquecerse mutuamente.⁷⁶

Los condicionantes expuestos anteriormente nos han llevado a desechar el uso de prensa especializada en economía, puesto que ésta se basa en un vocabulario excesivamente complejo, y en la aplicación a casos concretos de esquemas teóricos que resultarían difíciles de aplicar en los estudiantes que no se encontraran matriculados en la materia de Economía.⁷⁷ De este modo, es más conveniente el uso de prensa de actualidad, preferentemente española, puesto que sus cabeceras pueden ser más conocidas por el alumnado y su accesibilidad permite que acudan a ellas una fuera del aula, y de forma diaria. Una vez determinado el tipo de recurso que escogemos, es determinante delimitar qué episodio de la Gran Recesión se va a tomar como referencia. En este sentido, debemos tomar en consideración varios factores. Esta actividad debe ayudar a entender los contenidos anteriormente expuestos, por lo que el artículo debe hacer referencia a información incluida en los mismos. Dado que es imposible comprimir en un único artículo de prensa (probablemente no lo haya) el proceso completo de la Gran Recesión, se ha escogido un momento puntual. Dentro de la evolución histórica y económica de la crisis actual, probablemente la noticia puntual que más relevancia tenga en los contenidos sea la caída en bancarrota de la entidad financiera Lehman Brothers. Este aspecto debe ser transmitido al alumnado, aprovechando la actividad para explicar el concepto de causa lejana y el de causa inmediata, mostrándose los recursos que se le presenten como un ejemplo de la segunda.⁷⁸

Puesto que uno de los principales objetivos de este proyecto es el de fomentar en el alumno el pensamiento crítico, independiente y reflexivo, especialmente en lo concerniente al trato que da a la información, se ofrecen dos artículos de la misma noticia, facilitando así su contraste, una práctica habitual en el uso de este tipo de fuentes.⁷⁹ Una vez presentados los dos artículos a los alumnos (anexo 2), se debe dejar un espacio de tiempo para su lectura comprensiva (aproximadamente treinta minutos), en el caso que se realice la tarea en el aula. Se debe solicitar al alumno que lleve a cabo una visualización general de los dos artículos, leyendo los titulares, y, dentro de los mismos, encontrando la palabra que más destaque o que mayor

carga informativa contenga. En la noticia que contiene una fotografía, el alumno debe analizar qué pretende transmitir, especialmente el pie de foto. En este sentido, el profesor debe hacer notar la importancia que da ese medio periodístico a las acciones de los dirigentes financieros, a quienes sigue considerando responsables y capaces de redirigir la situación, una imagen que se iría deteriorando a lo largo de la crisis económica y que acabaría por convertirlos y señalarlos en los culpables de la Gran Recesión, tanto por su actividad especuladora como por su inoperancia a la hora de hacer frente a la crisis. Posteriormente se procederá al primer nivel de lectura, atendiendo, esencialmente a la extensión de los dos artículos, comparándolos, y procediendo a sacar conclusiones sobre el contenido informativo que ofrece el artículo de “*El País*”: más amplio, por lo tanto, más exhaustivo, mientras que el de “*La Vanguardia*” es más breve, lo que indica que se ofrece una menor atención a la caída de Lehman Brothers. En el segundo nivel de lectura los alumnos deben leer detenidamente el cuerpo de la noticia. Deben llevar a cabo la recolección de información analizando cada párrafo y obteniendo las ideas principales de cada uno, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿*Qué?*? ¿*Cuándo?*? ¿*Cómo?*? ¿*Quién?*?.⁸⁰ Para llevarse a cabo este análisis exhaustivo de cada parte del artículo debería realizarse una lectura en voz alta, con pausas tras cada párrafo para que el profesor exponga esas preguntas.

Los artículos van acompañados de una serie de preguntas y ejercicios que ayuden al alumno a trabajo de la fuente más allá de la mera lectura, algo que le permite extraer información de este tipo de recursos. Por otro lado, también se introduce al alumno en el comentario de textos históricos, algo que debe desarrollarse en el próximo curso. En estas preguntas se ha optado por requerirse el trabajo directo con el documento, solicitando al alumno que señale de forma visual aspectos a remarcar. Mediante esta técnica se pretende ayudar a la comprensión del texto como transmisor de ideas principales, y se forma al alumno en la capacidad de estructurarlo de acuerdo a estos parámetros. Fruto de esa interpretación se pretende ir más allá de la complementación de los contenidos expresados, las preguntas tienen como objetivo que se logren reflexiones que profundicen en aspectos que ni los contenidos ni los artículos periodísticos ofrezcan, pero que nazcan de la síntesis de la información de esos recursos y el *background* de los alumnos (algo que, en definitiva, constituye la principal riqueza de la actividad). Las preguntas también tienen que dirigir el alumno hacia la comprensión de los artículos de prensa como algo significativo en la medida que ocultan información, analizándose qué es lo que se obvia o no se menciona, y sacar conclusiones partir de esas ausencias. Dado el nivel de los alumnos, no sólo se utilizan las preguntas presentadas para el análisis de estos artículos, sino que ambos artículos se complementan, ofreciendo cada uno informaciones o perspectivas diferentes, o que son ausentes en el otro.

La duración de la actividad es de aproximadamente una sesión en el aula, o, de realizarse de forma autónoma por el alumno, de una hora, aproximadamente. Se trabajarán las Competencias Básicas de Comunicación Lingüística (tanto mediante la lectura como la expresión escrita del alumno), y la de Aprender a Aprender (mostrándose los artículos de periódico como una de las fórmulas de acceder a una información, y su contraste como medio para dar fiabilidad a la misma).

Paralelamente, en el dossier de trabajo del alumno, se presentan breves fragmentos de artículos de periódico, de opinión, etc..., que serán trabajados con otro punto de vista: como medio para la comprensión de un aspecto concreto de los contenidos ofrecidos (como medio de evaluación formativa y de consolidación de los conocimientos transmitidos, algo que será tratado en el punto referente al trabajo de fuentes secundarias).

Análisis de fuentes primarias (II): fuentes orales.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|--|--|--|---|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Formación en herramientas para la investigación. - Comprensión de la dimensión humana del fenómeno histórico. | - Las consecuencias de la crisis. - Competencias: CL, AA, SC. | Realización de una entrevista oral, y análisis de la información obtenido, realizándose un ejercicio intelectual de reflexión y crítica. | 10-15 horas de trabajo autónomo del alumno. |

Las fuentes orales tienen enormes ventajas para la formación de los alumnos: en primer lugar porque se les abre una vía de investigación en la historia poco conocida y apreciada, en segundo lugar, porque tiene un contenido personal y sentimental que puede hacer más atractiva la información que pueda recibirse, y que permita a los estudiantes comprender la historia como algo más que una sucesión de hechos y datos, llegando a la “cara humana” de la Historia y de la Economía. La actividad que se propone tiene como objetivo que los estudiantes trasladen los conocimientos macroeconómicos de la Gran Recesión a la vida cotidiana de las personas, a la historia familiar a y a las problemáticas que la Historia, tal y como viene planteada tradicionalmente, no atiende. Por otro lado, el alumno debe ser advertido de que la memoria, como fuente histórica, presenta una serie de peligros que deben ser considerados: la subjetividad, la ausencia o falsificación de información, etc... Los alumnos de 1º de Bachillerato, sin embargo, no tienen ni las herramientas ni la capacidad de discernir con cautela que información puede ser verídica o no. Por ello, la actividad que se propondrá exigirá que se aporte un complemento de información mediante documentos, fotografías, objetos..., que corroboren la información que se les transmita.⁸¹

Desde el punto de vista psicopedagógico, la Historia oral puede ayudar a desarrollar una comprensión más amplia de los hechos históricos, especialmente en lo que se refiere a la distinción entre el tiempo pasado, presente y futuro, que tradicionalmente se muestran inconexos, y que con una actividad de este tipo pueden presentarse como esferas relacionadas. Requiere que el alumno haya adquirido competencias en la comprensión de la diacronía y la sincronía de los procesos constituyentes de la Historia. Esta capacidad se verá reforzada con esta actividad, facilitando la ordenación cronológica y facilitando la adquisición de nociones como la sucesión, la duración y el cambio de los efectos históricos aplicados a un núcleo pequeño de individuos.⁸²

La actividad, en concreto se plantea como un ejercicio de ampliación, aplicable especialmente en los alumnos con altas capacidades intelectuales, puesto que su ejecución es compleja. Por otro lado, supone un aumento de la información que dan los contenidos. Dado que englobaría la totalidad de los puntos tratados (ya que la entrevista se hace desde el presente, cuando

persisten los efectos de la crisis económica), es planteada para el final del proyecto, como tarea de síntesis. Se debe proponer al alumno la realización de una entrevista a alguno de sus vecinos, pequeños empresarios (tenderos, dueños de pequeños negocios)... Normalmente las entrevistas orales se realizan a personas mayores, sin embargo, la cercanía de los acontecimientos sobre los que debe preguntarse permite consultar a cualquier adulto. El objetivo de esta entrevista es conocer la diferencia del modo de vivir de la persona entrevistada respecto a los momentos previos a la crisis económica y la actualidad. Aunque las preguntas a realizar por el alumno quedan a su libre elección, se le debe exigir, sin embargo, que no sólo deben contemplar aspectos económicos, sino que debe lograr obtener información sobre la percepción política de la persona entrevistada antes y después del estallido de la crisis, y las consecuencias sociales que tienen en dicha persona los hechos económicos. El trabajo que debe presentar el alumno debe ser la transcripción de la entrevista, acompañada de un archivo de audio. Es imprescindible que el alumno aporte documentos, fotografías u objetos que sirvan para acompañar la información transmitida por la persona entrevistada (dado que depende de la voluntad de la misma, pueden ir desde nóminas de distintas fechas, facturas personales o carnets de participación en asociaciones o partidos, a fotografías, cartas de reclamación, etc...). En segundo lugar debe solicitarse al alumno una reflexión en la que se relacionen los hechos macroeconómicos que se han contemplado en los contenidos con la información transmitida por la persona entrevistada (haciendo hincapié en las contradicciones que puedan existir). Finalmente, el alumno debe llevar a cabo un breve comentario en el que indique la fiabilidad que le supone a la información recibida a través de los distintos medios consultados a lo largo del proyecto: los contenidos ofrecidos, los artículos de periódico, etc... Supondría un trabajo autónomo del alumno, aunque la dedicación aproximada de horas de trabajo sería en torno a las diez o quince.

Serán trabajadas las Competencias Básicas en Comunicación Lingüística (oral a la hora de realizarse la entrevista, escrita en la reflexión personal y las conclusiones que se ofrecen al profesor), la de Aprender a Aprender (haciendo que alumno practique el uso de fuentes históricas orales y mostrándolas como una posibilidad de obtener conocimientos exclusivos de éste tipo de fuentes), y las Sociales y Cívicas (puesto que la actividad ayudará a la generación, en el alumno, de una actitud empática con los problemas de la persona entrevistada y se le concienciará de los problemas de injusticia social y empobrecimiento actuales).

Análisis de fuentes primarias (III): bases de datos oficiales.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|--|--|---|---|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Poner en contacto al alumno con las fuentes de información oficiales, señalándolas como fiables. | - Las soluciones a la crisis, las consecuencias de la crisis. - Competencias: CL, AA, SC. | Presentación de un cuestionario con las fuentes de información para que sea rellenado. Al finalizar, se debe hacer una reflexión. | 2-4 horas de trabajo individual del alumno. |

Ofrecer a los alumnos los datos e informaciones no contribuye a la formación de un estudiante independiente, autónomo y con las herramientas necesarias para adquirir conocimientos una vez acabada la etapa de formación. Para contribuir a la adquisición de esas

competencias, es necesario que el alumno conozca fuentes de información específicas. El estudio previo que se realizó para la elaboración de los contenidos y actividades de este proyecto arrojó la existencia de un gran número de fuentes de información. Algunas de ellas, como internet, son en sí mismas un gran mar de datos, muchos de ellos sin un fundamento claro que los haga verídicos. En las actividades anteriores, en las que se tratan las fuentes primarias, la información siempre es dada por otra persona: bien el profesor (en el análisis de los artículos de periódico), bien por la persona entrevistada (en el trabajo con fuentes orales). En las actividades sucesivas, incluso en las que se tratará de fomentar la formación en capacidades investigadoras, como la WebQuest, también se ofrecerá la información al alumno. Así, ¿dónde debe recurrir el alumno cuando pretenda obtener información sobre un dato concreto? ¿Debe limitarse a creer la información que se le ofrezca, que siempre será dirigida? Ciertamente que existe internet como portal a través del cual acceder a todo tipo de información, pero como enseñar al alumno a distinguir entre fuentes fiables y no fiables?

En el caso del presente proyecto, existe una gran cantidad de información económica de la actualidad y de los años que comprende la Gran Recesión. Así, es imprescindible una actividad que habitúe al alumno en el uso de fuentes de información fundamentalmente macroeconómicas que sean oficiales. Por otro lado, puesto que nuestra propuesta es interdisciplinar, y con las actividades anteriores se pone en contacto a los alumnos con fuentes de información históricas, es coherente que también se muestren herramientas para obtener datos económicos con los que llevar a cabo una investigación.

La actividad en concreto consiste en ofrecer a los alumnos un documento (anexo 3) en el que se le expongan preguntas sobre datos económicos sencillos (numéricos), con los que deben elaborar una tabla comparativa. Debe llevarse a cabo en el punto referente a las respuestas a la crisis económica y a las consecuencias de la misma. En el documento se deberán ofrecer las fuentes de información a las que deben acudir para obtener los datos que se les requiere, todas ellas oficiales y reconocidas. Si bien puede realizarse en el aula (siempre existiendo dispositivos a través de los cuales los alumnos puedan acceder a las bases de datos), se recomienda que los alumnos lleven a cabo el trabajo de forma autónoma, puesto que se caracteriza por ser sencillo y metódico a la hora de ser ejecutado. Para evitar que se convierta en una mera recolección de datos, al final del documento se solicita una reflexión en la que se haga una interpretación de los resultados, contrastándolos. Esa interpretación debe ser puesta en común en el aula, de manera que los alumnos sean capaces de llegar a una conclusión, logrando la autocorrección del grupo. Posteriormente, el profesor debe recoger el documento que se les había distribuido y comprobar que los datos hayan sido correctamente recogidos.

Si bien puede considerarse una actividad excesivamente simple y en la que la participación del alumno queda limitada a una reflexión, cumplirá con el objetivo de mostrar en el alumno fuentes de información económica oficiales. Dado que la información varía según las fuentes consultadas, se logrará transmitir el valor subjetivo de datos numéricos, y se presentará el contraste de esos datos y su interpretación como el medio para llegar a conclusiones sobre los mismos. El tiempo que habrá de dedicar el alumno a la realización de éste ejercicio será de aproximadamente 2 a 4 horas. Serán trabajadas las Competencias Básicas Digital (ya que las bases de datos que se ofrecerán se encuentran en internet), la Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (intentando que el alumno analice información numérica y obtenga a partir de la misma información cualitativa), y la de Aprender a Aprender (poniendo en su mano una herramienta de investigación económica).

Análisis de fuentes secundarias: mapas, gráficos y cuadros.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|--|--|--|--|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Lograr la consolidación de los aprendizajes teóricos. - Llevar a cabo una evaluación formativa. | - Todos los contenidos. - Competencias: CL, CM. | Presentación, en el cuaderno de trabajo, de una serie de actividades que utilizan mapas, gráficos y cuadros para analizar fenómenos históricos y económicos de la Gran Recesión. | Dependiendo de la realización de la totalidad de los ejercicios, y de su forma de ejecución (si se pide que se hagan de forma escrita, o de forma oral, si se corrigen o no...). |

A partir del análisis diversos libros de texto, así como de los ensayos y manuales universitarios consultados para la realización de los contenidos, se ha podido advertir que cada punto en el que se estructuran los contenidos va acompañado, en mayor o menor medida, de fuentes secundarias. Sin embargo, éstas se centran en textos historiográficos, siendo minoritaria, en muchos casos, la presentación de información visual: mapas, gráficos y cuadros, que sintetizan la información y ayudan a que ésta sea más atractiva para el alumno y sea más sencilla su comprensión. Este hecho es una de los grandes errores de la Historia escolar, en la medida que perpetúa su concepción como algo memorístico, textual, no se fomentan competencias de pensamiento y análisis histórico con fuentes secundarias más atractivas.⁸³ Nuestra propuesta pretende ir más allá y ofrecer las actividades que complementan los contenidos como recursos o documentos de trabajo. El formato, en este sentido, es importante. El trabajo con fuentes primarias requiere de un tiempo que no puede dedicarse en cada uno de los puntos del tema de la Gran Recesión que presentamos (y, además, presentamos actividades para su desarrollo, por lo que ese campo quedaría cubierto). Sin embargo, las fuentes secundarias a las que aludimos pueden facilitar un rápido reconocimiento visual de la información, y ayuda al alumno a entender la expresión de la información histórica y económica con fórmulas que van más allá de las meramente textuales.⁸⁴

La función de las actividades que utilizan el análisis de este tipo de fuentes es doble. Por un lado, como ya se avanzaba en el apartado dedicado al análisis de artículos de periódico, supondrá un medio a través del cual se consoliden los contenidos teóricos. En este sentido, los ejercicios presentados en el dossier de trabajo del alumno actuarán como principal ente de la evaluación formativa o sumativa. Dicha evaluación, tradicionalmente puesta al servicio de una calificación numérica, está contemplada por el presente proyecto como una oportunidad de aprendizaje. Rechazamos que las actividades que se ofrecen en el dossier de trabajo del alumno se realicen de forma individual por éste, y se corrijan por parte del profesor como “deberes”. En las actividades el alumno deberá ser capaz de obtener conclusiones a partir de la observación de las fuentes secundarias que se le presenten a partir de preguntas guiadas y la

información incluida en los contenidos. Una vez realizados, los ejercicios deben ser corregidos mediante una fórmula colaborativa: los alumnos deben ayudarse entre ellos hasta lograr una respuesta común, que debe ser valorada por el profesor de forma cualitativa. El docente debe estar presente en todo momento para advertir los errores de los alumnos en el análisis de las fuentes, e indicarlos al final, de forma grupal (los beneficios del trabajo cooperativo los expondremos más adelante).⁸⁵

La duración de las actividades puede variar dependiendo de la realización de la totalidad de las mismas o solamente de una parte de ellas, algo que queda a la libre elección del profesorado. No obstante, se procura que sean ejercicios breves que no comporten una elevada carga de trabajo para el alumno. Ésta actividad permite desarrollar la Competencia de Comunicación Lingüística (en la medida que se pide al alumnado la realización de reflexiones e interpretaciones), y la Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (se utilizan datos cuantitativos como recurso para mostrar y analizar información).

Trabajo y aprendizaje cooperativo.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|--|--|--|---|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Lograr la cooperación entre alumnos y su autoevaluación. - Cohesionar el grupo-clase. - La práctica, por parte del alumno, de un diálogo respetuoso y tolerante. | - Las soluciones a la crisis. - Competencias: CL, CD, AA, SC. | Preparación de un debate entre dos grupos de alumnos demandando la previa preparación con una búsqueda de información. | 3 sesiones en el aula y 2 horas de trabajo autónomo del alumno. |

La clase magistral constituye la principal técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el medio más útil para comprobar la capacidad memorística del alumnado. No obstante, su principal defecto se encuentra en la unidireccionalidad de la información, que pasa del profesor al estudiante, sin existir un enriquecimiento mutuo de puntos de vista distintos. El presente proyecto debe innovar más allá que en los contenidos, de modo que se propone realizar una actividad en la que se lleve a cabo trabajo cooperativo. El objetivo es el aprendizaje cooperativo, que permita la identificación de fallos en la concepción y comprensión por parte del propio grupo de alumnos, a partir de la colaboración entre compañeros, y la autoevaluación. Debe conseguirse, también, que el estudiante adquiera autonomía. Los alumnos que aprenden juntos se implican más en el proceso de aprendizaje. Los alumnos pueden obtener mayor éxito que el docente a la hora de hacer entender a sus compañeros determinados conceptos, ya que se encuentran en un contexto mucho más parecido (edad, tipo de ocio al que se recurre, información con la que están más familiarizados...)⁸⁶.

Los beneficios que se pueden cosechar de la utilización del trabajo cooperativo mezclándolos con la técnica expositiva pueden lograr superar las desventajas de ésta última. Así, se crea una

red de transmisión de conocimientos, en vez de existir una única dirección en los mismos. Los alumnos reciben los contenidos, los asimilan, y los trabajan para llegar a conclusiones e intercambiarlas con sus compañeros. De la misma manera, la clase, como grupo, ofrece las reflexiones al profesor, que puede utilizarlas para conocer el estado de procesamiento de la información que les ha transmitido, el nivel que tienen, la capacidad para dialogar... La cohesión del grupo se reforzará, y los alumnos se relacionarán con compañeros de distinto perfil. El profesor puede aprovechar los tiempos de discusión de los alumnos para reorganizar sus notas, recorrer la clase escuchando qué dicen los alumnos, e identificar qué errores cometen.⁸⁷ El trabajo cooperativo puede encontrarse con una serie de obstáculos, y la actividad puede verse afectada por una dificultad primordial: los alumnos con un autoconcepto poco o mal desarrollado. Precisamente esa dificultad pretende ser resuelta mediante el trabajo cooperativo, puesto que la colaboración con los compañeros puede mejorar el autoconcepto. Así, los alumnos retraídos, verán reconocidos sus puntos fuertes por sus compañeros y el profesor, de igual modo que sucede con los alumnos que pasan inadvertidos.⁸⁸

El tipo de aprendizaje cooperativo que se ha escogido para esta actividad es el denominado “formal”. Éste consiste en el planteamiento de una actividad que ocupa varias sesiones de clase, en la que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr objetivos de aprendizaje compartidos.⁸⁹ Ante esto, el profesor debe limitarse a adoptar anotaciones para su valoración y a corregir errores graves mediante una guía, pero sin intervenir directamente en el desarrollo del proceso. La actividad que se propone trabajará los contenidos referentes a las respuestas a la crisis económica. El grupo-clase debe ser dividido en dos grandes grupos. Estos grupos deben realizarse por parte del profesor en una sesión de preparación de la clase. Se pretende evitar que los estudiantes, al escoger por sí mismos los compañeros, se mantengan en los mismos círculos, sin lograr la cohesión de la clase. Por otro lado, el profesor debe saber crear equipos equilibrados y heterogéneos, en los que alumnos de distintas personalidades (pasivos, responsables, activos...) puedan aportar las potencialidades de sus rasgos, complementándolas con las de los compañeros de equipo. La actividad planteada gira en torno a la preparación de un debate. Uno de los grupos debe defender las posiciones adoptadas por el Banco Central Europeo ante la crisis, mientras que otro grupo debe defender la posición del gobierno federal estadounidense. Dentro de cada grupo, asimismo, debe ser nombrado por el profesor un “portavoz”: que iniciará la primera intervención de su grupo con los argumentos principales. Estos dos alumnos deben ser los que presenten mayores dificultades, tanto en lo que respecta a sus habilidades para la expresión en público como por las dificultades cognitivas. Con esta estrategia se pretende que puedan expresarse desde el inicio y que cuenten con el apoyo de todo su grupo para la exposición inicial. Por otro lado, se nombrará un “secretario” en cada grupo: éste recogerá los argumentos aportados por el otro grupo, de manera que al finalizar el debate ambos grupos dispongan de la totalidad de los argumentos y una visión poliédrica de las soluciones ante la crisis económica. Como objetivo del debate se les debe fijar la llegada a una conclusión: qué medidas deben adoptar los países para resolver la crisis económica, cuáles funcionan y cuáles no.

Una vez anunciada la actividad, necesariamente una semana antes de la celebración del debate, se desarrollarán tres fases en el trabajo cooperativo. La primera de ellas es la del trabajo individual del alumno a través de la investigación. Durante una semana, el alumno debe recopilar una serie de argumentos con los que defender su posición en el posterior debate. Se recomienda que ya se haya llevado a cabo la actividad en la que se pone en contacto a los alumnos con las bases de datos y con el análisis de artículos de periódico, puesto que el alumno debe buscar la información sin guía alguna. Se le requerirá que lleve a

cabo la elaboración de sus argumentos utilizando los contenidos ofrecidos en el aula (incluidos los recursos aportados por el dossier de trabajo), artículos de opinión o noticias de internet, discursos políticos, datos oficiales, etc... Todos los argumentos deben ser recogidos en un documento que posteriormente debe entregarse al profesor para su evaluación.

En una segunda fase de la actividad, se iniciará el trabajo cooperativo propiamente dicho. En una sesión de clase, los alumnos deben reunirse con sus respectivos grupos. Sin la intervención del profesor, deben llegar a un acuerdo sobre cuáles deben ser los principales ejes sobre los que quieren fundamentar sus argumentos, y éstos deben ser señalados al portavoz, a quién los compañeros de grupo ayudarán. Por otro lado, los alumnos que hayan encontrado dificultades o tengan dudas, deben exponerlas a sus compañeros, quienes deben resolverlas. El objetivo principal de esta parte de la actividad es lograr la cohesión del grupo, fomentando la solidaridad entre compañeros y la ayuda a los que tengan mayores problemas en el aprendizaje. No obstante, para evitar la fractura de la clase en dos, en una segunda sesión los alumnos deben formar grupos de dos personas, en el que cada una provenga de un grupo distinto. Durante una sesión deben llevar a cabo un debate a pequeña escala, supervisado por el profesor. Esta sesión, junto con la anterior, configuran la preparación del alumno, qué debe llevar a cabo en todo momento una autoevaluación que le permita corregir errores y corregirlos para no repetirlos en la sesión de debate. El profesor, por su parte, en estas dos sesiones, debe velar por la corrección de los argumentos, su veracidad y por las formas adoptadas por los alumnos (evitando discusiones viscerales).

La última fase de la actividad corresponde al debate. Éste debe iniciarse con la intervención de un portavoz, que no debe exceder los dos o tres minutos de duración. Posteriormente, el portavoz del grupo contrario expondrá sus argumentos. A partir de entonces el debate debe ser abierto. La participación de los alumnos debe ser voluntaria, si bien se les debe advertir que serán evaluados. El profesor, por su parte, debe ejercer de moderador, y, a la vez, rellenar un cuadro (anexo 4) en el que indique la calidad de las intervenciones de los alumnos. Éstas deben ser valoradas tanto en cantidad como en calidad. Es indiferente el logro del objetivo marcado, es decir, no es necesario que lleguen a un acuerdo sobre las respuestas más acertadas a la crisis económica (puesto que es algo subjetivo), la importancia de la actividad es que conozcan el debate existente acerca de las mismas, y conviertan un contenido académico en un tema de debate, utilizando para ello una metodología adecuada. Al finalizar el debate cada alumno debe entregar sus argumentos individuales, y los secretarios debe presentar los que hayan anotado del grupo contrario, habiendo el profesor de elaborar un documento en el que sintetice los argumentos de los dos grupos y los presente, para que éstos tengan las dos visiones.

Las horas de trabajo dedicadas por los alumnos pueden variar. Existen tres horas sesiones en las que desarrollará trabajo en el aula, pero se cree que necesitará alrededor de dos horas de trabajo individual para la elaboración de los argumentos (si bien pueden variar dependiendo de la motivación que tenga el alumno ante el tema presentado). Mediante esta actividad se trabajaran las competencias en Comunicación Lingüística (tanto escrita, en los argumentos, como oral, en el momento del debate), la Digital (en la búsqueda de información para la elaboración de los argumentos), la de Aprender a Aprender (en la primera fase dedicada al trabajo individual), y las competencias Sociales y Cívicas (enseñando a afrontar una problemática a partir de una actitud dialogante).

WebQuest.

| <i>FICHA DE LA ACTIVIDAD</i> | | | |
|--|---|---|---|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| <ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje por descubrimiento. - Introducción a la investigación. - Formación de una ideología basada en argumentos fundamentados. | <ul style="list-style-type: none"> - Los efectos políticos de la Gran Recesión. - Competencias: CL, CM, CD, AA, SC. | Presentación de un tema sobre el que investigar, el esquema del trabajo que debe llevarse a cabo, y los recursos para acceder a información, acompañados de preguntas guía. | 10-15 horas de trabajo autónomo del alumno. |

Una de las propuestas para desarrollar el trabajo autónomo del alumno gira en torno a la realización del trabajo mediante una WebQuest, es decir, el planteamiento de un tema o una problemática, acompañado con recursos interactivos a partir de los cuales el alumno puede investigar de manera guiada y resolver ése problema. La finalidad principal es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de competencias para la investigación y el logro de un aprendizaje por descubrimiento. A través de esta actividad se pretende combatir algunos de los problemas más comunes en las materias de Historia y Economía: la exigencia a los alumnos de utilizar un pensamiento abstracto formal al más alto nivel, aún si éste no se ha desarrollado (el acceso a medios audiovisuales a través de internet puede suplir esa carencia); la imposibilidad de reproducir los hechos históricos objeto de estudio por medio de una enseñanza tradicional; la diferencia de opiniones en los expertos de las materias sobre cualquier tema, que confunde a los estudiantes sumiéndolos en un mar de opiniones políticas, económicas... (sin permitir que el propio alumno tome una posición sin estar condicionado); y el estereotipo sobre el carácter memorístico del aprendizaje de las Historia, y, en menor medida de la Economía, en vez del comprensivo, que es el que pretende lograr esta actividad.⁹⁰

Esta actividad necesita de unos requisitos específicos en el equipamiento tecnológico: por un lado es necesario que cada alumno cuente con un ordenador, preferiblemente portátil; y por otro es necesaria la existencia de una red de internet accesible para los estudiantes, lo que exigiría necesidades logísticas al centro. Los requisitos, sin embargo, no sólo conciernen a los estudiantes y al centro, también es necesaria la formación del profesorado responsable en el diseño, aplicación y evaluación de las WebQuest. Dada la escasa experiencia de los profesionales docentes en este campo, un primer paso, indispensable para el éxito de la actividad, es el de iniciar una estrategia de formación del profesor con el fin de que adquiera competencias en el uso de las WebQuest en su práctica docente.⁹¹

El esquema de la WebQuest se aporta, junto con los recursos, si bien puede ser adaptado de acuerdo a las necesidades de un aula concreta y los criterios de evaluación de otro profesor.

Para atender correctamente a la diversidad, se deben integrar en la misma propuesta didáctica a la totalidad del aula, evitando programar actividades especiales a los alumnos con necesidades educativas especiales. Puesto que los medios TIC que se proponen son eminentemente audiovisuales, se deberán realizar ACIs de acceso a los alumnos que presenten trastornos relacionados con la visión o el oído. Se propone, en este caso, que estos alumnos sean incluidos en grupos con otros alumnos que les ayuden, facilitando su integración. Para asegurar esa integración y evitar la exclusión por parte del grupo, el profesor debe prestar una especial atención al mismo durante el proceso de realización de la tarea.⁹²

La WebQuest debe ser alojada en una página web accesible a todos sus alumnos. En la web deben existir varios apartados, que siguen la estructura clásica de una WebQuest, presentados al alumnado de forma sucesiva y ordenada, en diversas páginas o planos: A) Una introducción, en la que se exponga a los estudiantes el trabajo que se les plantea: el objeto de estudio, una problemática que vaya a tratarse. Debe ser estimulante y creativa para que el alumno se sienta motivado e interesado ante la actividad. B) Las tareas, donde se hace una descripción del trabajo que debe realizarse. El tipo de tareas de esta WebQuest consiste en las llamadas “tareas de recopilación”, que consisten en que el alumno busque información relacionada con el tema propuesto y añada un análisis crítico en base a criterios personales, con una posterior demostración que permita comprobar que el alumno la ha comprendido, mediante un trabajo escrito en el que resuelva las preguntas que se le formulan. C) El proceso describe los pasos que deben seguirse para realizar el trabajo propuesto. Dado que se trata de una tarea dirigida, se añaden enlaces en los que los estudiantes pueden obtener la información que se les pide. Se ha optado por que estos recursos sean lo suficientemente concretos para que el alumno no se pierda en la navegación a través de las páginas web. Se pide a los alumnos que, al utilizar la información de una fuente, la citen, ya que así pueden acostumbrarse a la metodología científica y de investigación, concienciando también a favor de los derechos de autor y contra el plagio. D) Los criterios de evaluación, que son expuestos de forma clara. Específicamente se tratará el logro de distintas competencias y/o habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se ha optado por una doble fórmula de evaluación del trabajo: por un lado, la autoevaluación del alumno o del grupo, que debe cotejarse con la del profesor. En el caso de que el docente crea que la autoevaluación del alumno o grupo está alejada de la realidad, debe proceder a eliminarla, dejando como única nota su calificación. En caso de no darse esa situación, se recomienda que exista un valor similar de las dos notas, haciéndose una media. Así, se profundiza la concepción del trabajo propuesto en la WebQuest como fruto de un esfuerzo autónomo e independiente. E) Las conclusiones cierran la WebQuest, aportando al alumno los objetivos que debe haber logrado, y una invitación a que reflexione y profundice en el estudio que se le ha expuesto.⁹³

La temática de la Webquest se corresponde al último punto de los contenidos tratados, haciendo referencia a las consecuencias políticas de la Gran Recesión. Concretamente, se planteará a los alumnos investigar sobre el panorama político actual en lo que respecta a las nuevas fuerzas políticas y a sus propuestas. Si bien se procurará que los alumnos adquieran una visión general de la situación política europea, la actividad tiene la intención de poner en contacto a los alumnos con la política nacional. Esto se debe a dos razones: en primer lugar, una práctica: se van a utilizar los programas electorales de los partidos como fuente de información, y la única seguridad que disponemos es que los alumnos conocen la lengua castellana, por lo que no se considera que pueda exigirse a un nivel estándar la consulta de programas electorales en otros idiomas, como sería el del Frente Nacional (francés), el del Movimiento 5 Estrellas (italiano) o el del UKIP (inglés). En segundo lugar, la actividad tiene una vocación que va más allá de la formación investigadora del alumno: se pretende implantar

en él habilidades y costumbres imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía activa, informada, responsable y crítica. Para ello consideramos que es necesario que los alumnos sepan dónde pueden encontrar la información referente a los partidos, sus propuestas, etc.... No debe irse, sin embargo, más allá de la oferta al alumno de esas herramientas ciudadanas. Se evitará que en la actividad los estudiantes se expresen políticamente o deban posicionarse. Únicamente se les pedirá conocer la información que ofrecen los partidos.

Teniendo en cuenta que el proyecto se desarrolla al final de 1º de Bachillerato, y esta actividad se encuentra en el último punto a tratar, se habrán ofrecido al alumno una gran cantidad de herramientas para afrontar de forma autónoma e independiente un trabajo de este tipo. En definitiva, se puede plantear como un proyecto de fin de curso. Tendría características propias de los proyectos científicos, en la medida que los alumnos tendrían que desarrollar la metodología histórica; y, sobre todo, de los proyectos ciudadanos, puesto que se pretende lograr que con el mismo el alumno exprese su inquietud ante los problemas que presenta la sociedad actual. Se ha demostrado que el trabajo por proyectos permite lograr un aprendizaje igual de completo y más profundo. Esta WebQuest debe actuar, en definitiva, como evaluación sintética de la totalidad del resto de prácticas enseñadas hasta el momento.⁹⁴

Desde el punto de vista psicopedagógico, esta actividad se encuentra enmarcada, desde el punto de vista teórico y conceptual, en la teoría constructivista del aprendizaje: es decir, la convicción de que los individuos construyen su aprendizaje a través de la experiencia. No se pretende, sin embargo, que elaboren de la nada unos conocimientos que ya se encuentran influenciados por un *background* previo (como advertíamos en la investigación realizada con más de sesenta alumnos al inicio del trabajo), sino que éste sea perfeccionado a través de la presentación de información complementaria. Como ya se ha comentado, al encontrarse los alumnos en uno de los últimos cursos de la Educación Secundaria, el alumno debe empezar a experimentar la responsabilización de su propio aprendizaje. Al situarles una meta, por otro lado, se logra motivarlos y valorar la progresión de su trabajo a través de los logros que vayan adquiriendo en el mismo.⁹⁵

El punto de partida a de la propuesta de investigación que se hace al alumno debe ser necesariamente atrayente. El gran potencial de este proyecto es la conexión que puede establecerse con los fenómenos actuales en todo momento. Así, pues, se ha decidido presentar la WebQuest a los alumnos mediante una imagen que transmite la actualidad política derivada de la Gran Recesión: los resultados de las elecciones municipales de mayo de 2015 en España, con un mapa que compara las fuerzas que gobernaban las capitales de provincia en los momentos anteriores a la crisis económica, y las que lo gobiernan desde el día 13 de junio de 2015. Lo que se pretende, con esta metodología, es presentar a los alumnos una problemática actual, un caso práctico: el cambio político. A partir del mismo al alumno le deben aparecer una serie de interrogantes: ¿Cuál es la causa? ¿Dónde hay que remontarse para encontrar el origen más lejano de la situación política actual? ¿Cuál es la situación en el resto de Europa? ¿Qué ideología representan los nuevos partidos políticos? ¿Qué relación tienen con la crisis económica? ¿Qué propuestas tienen para enfrentarse a ella? Mediante este inicio se logrará la motivación del alumnado y se despertará el interés por la investigación que se presenta. En el momento de plantear la actividad se deben ofrecer fórmulas flexibles de organización del trabajo. Uno de ellos es el trabajo en grupo, fomentando de nuevo el aprendizaje cooperativo, si bien queda a la libre elección del alumnado.

A la hora de presentar las tareas al alumnado se ha optado por mostrar un esquema amplio, que intente profundizar al máximo en los cambios políticos vividos por la totalidad de los

países europeos. Esto se ha hecho, sin embargo, recordando el tiempo que puede disponer un docente a la hora de desarrollar este proyecto, y, en especial, esta actividad. Por ello, si bien se ofrece un esquema muy concreto, los contenidos de cada punto deberán ser breves. Algo que se hará posible a través de los recursos que se ofrezcan al alumnado. En la sección del “proceso” de la Webquest se ha optado por presentar a los alumnos recursos muy concretos con los que responder a unas preguntas específicas: la mayoría de ellos se encuentran inalterados, es decir, no se han ofrecido modificaciones de los mismos para que los tomen para el trabajo, sino que se les ha mostrado donde se encuentran y cómo deben tomarlos y citarlos adecuadamente. Se han procurado hacer preguntas concretas como guión de redacción del alumno. De esta manera se mantiene la Webquest como un reto, una problemática o algo que debe ser resuelto.

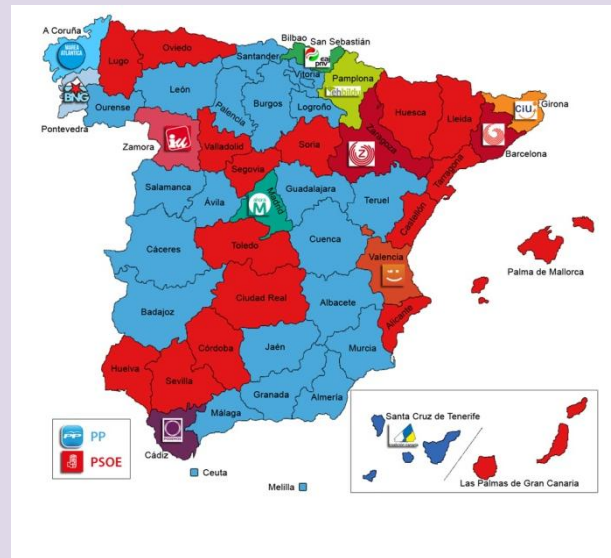
En el apartado dedicado a la Evaluación se han seguido los criterios genéricos anteriormente descritos, fomentando una fórmula mixta que contemple la autoevaluación. En el apartado dedicado a las conclusiones, sin embargo, consideramos que no se puede limitar a la descripción de los objetivos que los alumnos hayan debido conseguir. Esta actividad no puede limitarse a suponer un traslado de información procedente de las fuentes consultadas. El alumno no sólo debe extraer unas conclusiones de la actividad que se propone, sino que además debe aprovechar el soporte de la misma para difundirlas. Así, en el apartado de las conclusiones, el docente debe procurar abrir un cuadro de comentarios, en el que cada alumno aporte sus reflexiones y resultados de su trabajo. El hecho de que la actividad se aloje en un portal público ayudará a la difusión de los resultados de la investigación realizada por los alumnos, así como la participación de personas ajenas al aula y el curso que pueden colaborar y aportar comentarios.

WEBQUEST

TÍTULO: POLÍTICA TRAS LA GRAN RECESIÓN: ¿UNA NUEVA ERA DE LOS EXTREMOS?

INTRODUCCIÓN

POLÍTICA TRAS LA GRAN RECESIÓN: ¿UNA NUEVA ERA DE LOS EXTREMOS?



Fuente: El País, Público.es

En las elecciones municipales españolas de 2015 se produjeron unos resultados que arrojaron la aparición de nuevos partidos, que rompieron con el esquema político tradicional. En el mapa de la izquierda se observa qué partido político obtuvo cada capital de provincia, mientras que en el de la derecha aparecen los mismos datos referentes a 2015. La diferencia entre uno y otro son cuatro años, en los cuales se produjo, por un lado, la continuación de la Gran Recesión, y, por otro, la aplicación de las políticas de respuesta a la misma. ¿Porqué se dio éste cambio? ¿Qué propugnan ésas nuevas fuerzas? ¿Por qué obtuvieron un apoyo popular tan masivo? ¿Qué les pasó a las fuerzas políticas tradicionales? ¿Las nuevas fuerzas políticas son extremistas? Si lo son, ¿en qué sentido?

El objetivo de este trabajo consiste al conocer la situación política de la Europa reciente, y la relación de la misma con la Gran Recesión. Para ello buscaréis la información, redactaréis un informe y lo ilustraréis con las imágenes, mapas o gráficos que sean necesarios.

Podéis hacer grupos de dos personas para buscar la información y comentar el proceso de elaboración del informe, pero hace falta que cada miembro del grupo tenga su informe para poder estudiar con él. Lo entregaréis en la fecha fijada para corregirlo.

TAREAS

Tenéis que elaborar un dossier siguiendo este esquema:

1.- LA POLÍTICA PREVIA A LA GRAN RECESIÓN EN EUROPA

2.- EL MAPA POLÍTICO EUROPEO SURGIDO EN LAS ÚLTIMAS ELECCIONES

2.1.- FORMACIONES TRADICIONALES

2.2.- FORMACIONES DE EXTREMA DERECHA

2.3.- FORMACIONES DE EXTREMA IZQUIERDA

3.- EL CAMBIO POLÍTICO EN EL NORTE EUROPEO

3.1.- FRANCIA

3.2.- REINO UNIDO

4.- EL CAMBIO POLÍTICO EN EL SUR EUROPEO

4.1.- ITALIA

4.2.- GRECIA

4.2.- ESPAÑA

4.2.1.- LOS PARTIDOS TRADICIONALES

- PARTIDO POPULAR

- PARTIDO SOCIALISTA

4.2.2.- LAS NUEVAS ALTERNATIVAS

- PODEMOS

- CIUDADANOS

5.- CONCLUSIONES

implantación? ¿Cuáles son sus argumentos?

Los resultados de las elecciones europeas de 2014:
<http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/es/election-results-2014.html>

Los resultados de las elecciones europeas de 2009:
https://es.wikipedia.org/wiki/Elecciones_al_Parlamento_Europeo_de_2009

Sobre el Grupo de los Conservadores y Reformistas Europeos:
https://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_de_los_Conservadores_y_Reformistas_Europeos

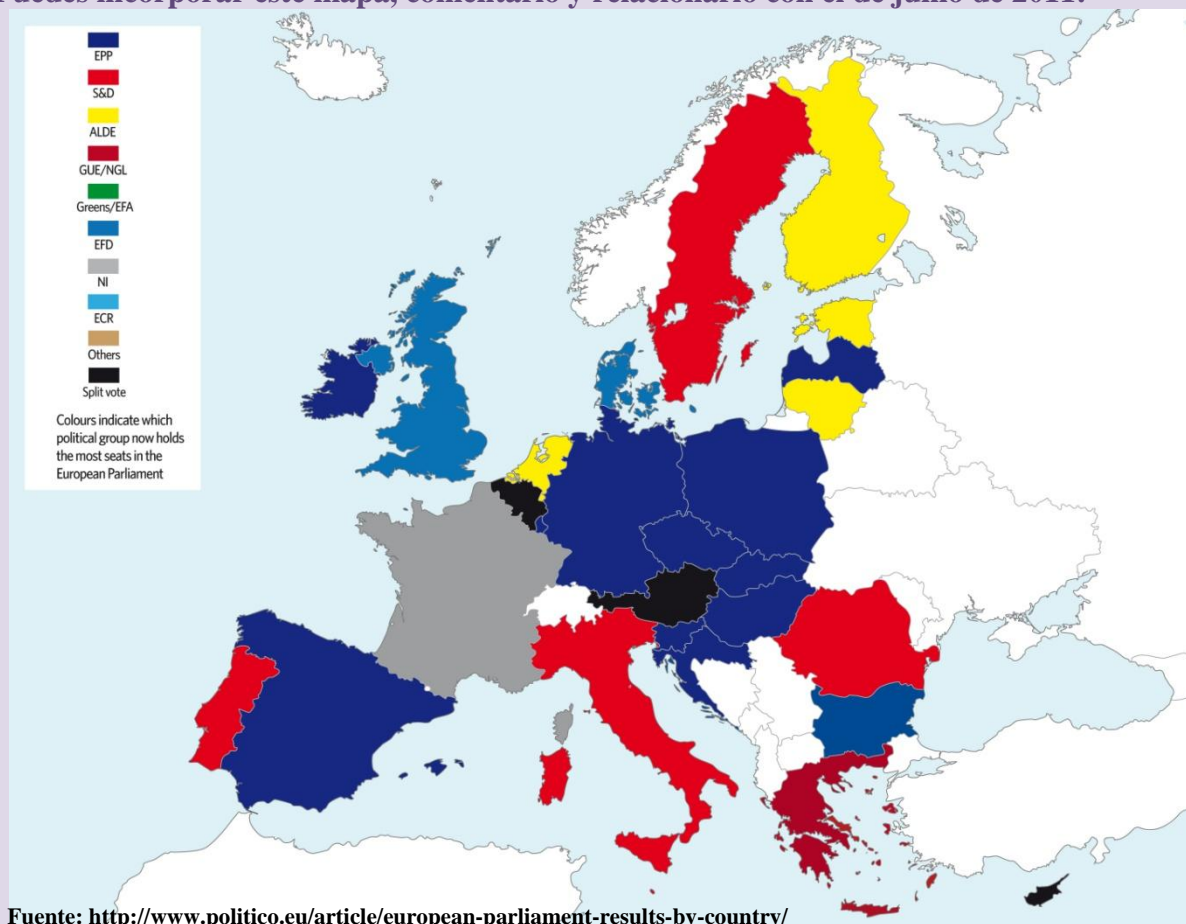
Sobre el Grupo Confederal de la Izquierda Unitaria Europea:
https://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_Confederal_de_la_Izquierda_Unitaria_Europea/Izquierda_Verde_N%C3%B3rdica

Sobre el Frente Nacional: <http://www.abc.es/elecciones-europeas/20140525/abci-resultados-elecciones-europeas-201405252001.html>

Sobre el UKIP y el Partido Conservador británico: <http://www.abc.es/elecciones-europeas/20140526/abci-cameron-ukip-elecciones-europeas-201405261333.html>

Sobre el Grupo Europa de la Libertad y de la Democracia Directa:
<http://www.europarl.europa.eu/elections-2014/es/political-groups/europe-of-freedom-and-direct-democracy>

Puedes incorporar este mapa, comentarlo y relacionarlo con el de junio de 2011:



Fuente: <http://www.politico.eu/article/european-parliament-results-by-country/>

Después, utiliza las informaciones sobre todos los partidos políticos presentados hasta ahora y catalógalos según creas que es su ideología. Arguméntalo.

2.1.- FORMACIONES TRADICIONALES

...

2.2.- FORMACIONES DE EXTREMA DERECHA

...

2.3.- FORMACIONES DE EXTREMA IZQUIERDA

...

3.- EL CAMBIO POLÍTICO EN EL NORTE EUROPEO

3.1.- FRANCIA

La principal nueva fuerza política francesa es el Frente Nacional. ¿Cuál es su ideología? Detalla alguna de sus propuestas, tanto a nivel interior como a nivel europeo. ¿A quién culpa de la crisis económica? Utiliza la información que se te ha aportado en los recursos anteriores.

Sobre el Frente Nacional: <http://www.elboletin.com/internacional/98919/que-ofrece-marine-le-pen.html>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Frente_Nacional_\(Francia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Frente_Nacional_(Francia))

<https://www.youtube.com/watch?v=QBHHUOIFEvA>

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27309.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=7q3e4x6w4AE>

3.2.- REINO UNIDO

En el caso del Reino Unido, la nueva fuerza política predominante es la UKIP. ¿Cuál es su ideología? Detalla alguna de sus propuestas, tanto a nivel interior como a nivel europeo. ¿A quién culpa de la crisis económica? Utiliza la información que se te ha aportado en los recursos anteriores.

Sobre el UKIP:

https://es.wikipedia.org/wiki/Partido_de_la_Independencia_del_Reino_Unido

<http://www.abc.es/internacional/20150508/abci-farage-perdida-ukip-201505081145.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=wU5EgVq0EAY>

<https://www.youtube.com/watch?v=Gv9NjeQbbdo>

4.- EL CAMBIO POLÍTICO EN EL SUR EUROPEO

4.1.- ITALIA

Identifica el principal partido de nueva incorporación en el panorama político italiano. ¿Qué nuevo partido surgió en las elecciones de 2013? ¿Cuál es su ideología? ¿Cuáles son sus principales reivindicaciones? ¿Cuál es su posición en el espectro político? ¿Qué propuestas ofrece como respuesta a la crisis? ¿Qué caracteriza a su líder?

https://es.wikipedia.org/wiki/Elecciones_generales_de_Italia_de_2013

https://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_5_Estrellas

http://internacional.elpais.com/internacional/2015/06/01/actualidad/1433135979_599803.html

<https://www.youtube.com/watch?v=W0Qb0tPHtpI>

4.2.- GRECIA

En Grecia se produjo un vuelco político en 2015 cuando la coalición Syriza. A diferencia de los otros países su ascenso no sólo alcanzó la representación en las instituciones sino que asumió el poder en 2015. ¿Qué ideología tenía? ¿Qué papel tuvo ante la Unión Europea?

http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/25/actualidad/1422185411_230504.html

https://es.wikipedia.org/wiki/Coalici%C3%B3n_de_la_Izquierda_Radical

http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/doc/programa_syriza.pdf

<http://www.eleconomista.es/economia/noticias/6711364/05/15/Varoufakis-ve-necesario-aplazar-mediante-un-canje-el-pago-de-la-deuda-griega-con-el-BCE.html#.Kku8wbheBsYVffe>

4.2.- ESPAÑA

España se encuentra inmersa en una situación de cambio. Aunque ha habido cambios en instituciones locales y regionales, aún no existen datos referentes a las instituciones nacionales, que han de cambiar en breve. Analiza los partidos políticos a partir de la lectura de sus programas políticos. Analiza también cómo se presentan. Puedes ampliar la información que se ofrece para analizar si se cumplen o no los programas consultados.

4.2.1.- LOS PARTIDOS TRADICIONALES

- PARTIDO POPULAR

<http://www.pp.es/>

<http://www.pp.es/conocenos/programas>

http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/programa_electoral_europeas_2014.pdf

- PARTIDO SOCIALISTA

<http://www.psoe.es/ambito/actualidad/home.do>

<http://www.psoe.es/saladeprensa/pressnotes/778846/page/propuestas-del-programa-marco-municipal-del-psoe.html>

<http://www.psoe.es/saladeprensa/docs/apt/128687/page/argumentarios.html>

4.2.2.- LAS NUEVAS ALTERNATIVAS

- PODEMOS

<http://podemos.info/>

<http://podemos.info/propuestas/>

<https://www.youtube.com/watch?v=D7ODZ5eI3g>

- CIUDADANOS

<https://www.ciudadanos-cs.org/>
<https://www.ciudadanos-cs.org/nuestras-ideas>

5.- CONCLUSIONES

¿Existe una relación entre lo que proponen los nuevos partidos del norte de Europa y los del sur? ¿Por qué crees que existe esa diferencia? ¿Son partidos extremistas? Relaciona los efectos económicos con el surgimiento de nuevas fuerzas políticas. ¿Existe una relación entre la incidencia de la crisis y la fuerza política alternativa que emerge?

EVALUACIÓN

La evaluación constará de tres partes:

La evaluación continúa: Durante todo el trabajo se evaluará el actitud del alumno, el trabajo y el interés en general.

La evaluación final: Dónde el alumno tendrá que entregar un dossier con las actividades propuestas a la WebQuest.

- La autoevaluación: que tiene en cuenta los siguientes aspectos:
- Organización de las actividad
- Navegar por las diferentes páginas web
- Extraer la información que necesitan
- Implicación en el grupo de trabajo
- Expresión escrita
- Presentación del trabajo

Los alumnos tendrán que entregar un dossier del tema (puede ser uno por cada grupo) en la fecha fijada por la profesora. No se aceptará si se presenta con posterioridad a esta fecha.

CONCLUSIONES

Al realizar esta WebQuest pretendemos que los alumnos Historia del Mundo Contemporáneo, tengan una visión general del panorama político actual, obteniendo una visión propia y construyendo una visión política que permita fundamentar sus decisiones futuras en la búsqueda de información y el conocimiento del máximo número de alternativas sociales y políticas.

Creemos que el alumnado de secundaria tiene que ser consciente de la importancia de la relación entre los fenómenos económicos y los cambios políticos, sabiendo elaborar un discurso lógico que explique la trasposición de los efectos meramente financieros a la actitud de la ciudadanía frente al sistema.

El trabajo también da pie a que el alumnado pueda dar lugar a su creatividad, tanto a la hora de presentar el informe como a la hora de elegir las imágenes más impactantes. Finalmente algunos alumnos pueden llegar a conclusiones que sobrepasan los contenidos propios del curso y adentrarse en cuestiones de gran actualidad.

Juegos de simulación.

| FICHA DE LA ACTIVIDAD | | | |
|--|--|---|-------------------|
| Objetivos | Contenidos y competencias | Metodología | Temporalización |
| - Lograr que los alumnos comprendan la actitud y comportamiento que se adoptó en los momentos previos a la crisis económica. - Que el alumno sea consciente del <i>feedback</i> de las decisiones económicas. | - La situación previa a la Gran Recesión. - Competencias: CL, SC. | Dependiendo de los medios: juego de simulación mediante una aplicación interactiva que permite jugar a bolsa; o un juego de simulación mediante fichas en las que se combine el trabajo cooperativo y el aprendizaje por experimentación. | 2 horas de clase. |

El uso de juegos de simulación es poco utilizado en las materias de Ciencias Sociales, especialmente en lo que respecta a la Historia. Los juegos de simulación contemplan un reglamento que no contempla el comportamiento arbitrario de los individuos tal y como se produce en la Historia. El potencial de este proyecto, sin embargo, es la apuesta por la interdisciplinariedad. La Economía, por su parte, sí suele trabajar con paradigmas que permiten una aplicación práctica de las teorías. En el tema que ocupa gran parte de los contenidos presentados, la actividad financiera, es usual el uso de juegos de simulación que permiten la reproducción de comportamientos financieros. Y es importante remarcar éste último aspecto, porque los estudios de éste sector cada vez incluyen más el concepto de “comportamiento”, incluyendo en los juegos previsiones sobre la psicología de los agentes financieros que representan los jugadores. En este sentido, un juego de simulación que complemente las explicaciones sobre las causas que llevaron a la Gran Recesión permiten mostrar a los alumnos la naturaleza irracional de la Economía, algo que si bien ya ha sido expuesto en el ámbito académico, no ha sido aceptado en algunas esferas de la opinión pública no especializada.⁹⁶

La presente actividad es de enorme complejidad, más que por su puesta en ejecución (que requiere de unos recursos que pueden variar en su disponibilidad), por lo que supone para los contenidos de la materia de Economía. En el aula se suelen transmitir modelos económicos, pero la experimentación que proponemos tiene en cuenta la aparición de variables no previsibles. Así, presentar esta visión de la Economía al finalizar el curso puede alterar la totalidad de los esquemas del alumno sobre la disciplina y confundirlo. No obstante, esta actividad tiene un gran potencial que compensa esa dificultad. En primer lugar, ayuda a comprender que Historia y Economía comparten una metodología en la que los paradigmas son inexactos. En segundo lugar, y lo más importante, introduce al alumno en la toma de decisiones, y en el *feedback* derivado de las mismas. Así, los juegos que van a proponerse implican un cambio de la situación histórica y económica a partir de las acciones de los alumnos. De esta manera, se puede entender con mayor profundidad las causas de la Gran Recesión y su relación con la responsabilidad (o irresponsabilidad) de los dirigentes financieros.⁹⁷

En la especialidad de Historia no se ha atendido al juego y a la influencia cultural que éste tiene hasta la generalización de los videojuegos, en los que se exige a los jugadores manejar complejos sistemas semióticos, conozcan la organización de los recursos y sepan resolver problemas, logrando, además, la motivación de los jóvenes. En la simulación que proponemos se pretenden reproducir las características de la economía previa a la crisis económica y la formación de la burbuja especulativa. En el caso de los juegos que vamos a presentar se seguirá una metodología llamada “Dinámica de Sistemas”: ésta, para la consecución de una simulación que imite de una manera verosímil a la realidad, partiendo de un modelo construido tomado del pasado (en nuestro caso, partimos del modelo de burbuja especulativa que desemboca en un colapso del sistema). El objetivo (y probablemente el riesgo de que funcione o no la actividad para la imitación de la Gran Moderación), es lograr que los alumnos generen los comportamientos característicos del sistema real (algo que permitirá que los alumnos confíen en el modelo que se les presenta y puedan identificar en el futuro comportamientos financieros irresponsables y burbujas especulativas). El aprendizaje que pretendemos obtener es interactivo, y se fundamenta, desde el punto de vista psicopedagógico, en el aprendizaje por descubrimiento. Así, es más exitoso afrontar las situaciones que representan un concepto, que la memorización del mismo.⁹⁸ Mediante la simulación se intentará estimular el pensamiento divergente y la creatividad de los alumnos. Incluso puede ayudar a que el alumno se pregunte que podría haber sucedido si las cosas hubieran sucedido de otro modo si algunos factores hubieran cambiado. La determinación de esos factores permite que el alumno identifique cuáles son las causas principales de la Gran Recesión.⁹⁹

Se han escogido dos juegos de simulación según los recursos que éstos requieren para su aplicación. El primero de ellos tiene como referencia el juego de simulación “MERCÁPOLIS”, propuesto en la asignatura “Aprendizaje y enseñanza de Geografía” por el profesor Fernando Hernández, promotor del mismo.¹⁰⁰ Éste trata sobre el comercio colonial en la Edad Moderna como generador de conflictos y relaciones de poder. No obstante, permite una imitación del sistema protocapitalista y, con algunas modificaciones, permite reproducir la burbuja financiera especulativa y el colapso de la misma. Las ventajas de este juego de simulación es que sus requerimientos técnicos son prácticamente nulos: solo es necesario un espacio de reunión de los alumnos (el aula), y fichas o cartas de papel que puede elaborar el profesor con sencillos símbolos. El tiempo estimado de aplicación de este juego es de una a dos horas, si bien puede modificarse acorde a la disponibilidad o predisposición de los alumnos.

La clase debe ser dividida en grupos formados por tres o cuatro alumnos. A dos quintas partes de los grupos se les debe distribuir, a cada grupo, 20 fichas que representen “materias primas”. A dos quintas partes de los grupos se les deben distribuir 50 fichas, a cada grupo, que representen “bienes de consumo”, y, a una quinta parte de los grupos se les debe ofrecer, a cada grupo, 5 fichas que representan dinero. Los grupos que poseen fichas de materias primas tienen la facultad de generar una nueva ficha que represente “viviendas”, siempre y cuando ofrezca al profesor una ficha de dinero y una de materias primas, que canjearán por la nueva. Así, representarán a los trabajadores constructores de viviendas. Los segundos grupos constituirán el sector del comercio, y los terceros representarán el sector financiero. Una vez realizado este reparto, se iniciará el juego, que contará con distintas fases.

La primera fase será de aproximadamente diez minutos. El profesor anunciará que al finalizar la misma, los grupos con fichas de materias primas deben disponer, al menos de dos fichas de

consumo, cada uno, y una ficha de vivienda. Los grupos representativos del sector comercial deberán disponer al finalizar la fase de una ficha de vivienda, cada uno. El grupo representativo del sector financiero, asimismo, deberá disponer al finalizar ese tiempo de fichas de viviendas y de productos de consumo. En este tiempo se espera que los alumnos lleven a cabo un intercambio fluido de las fichas. Es previsible el trasvase de fichas de dinero a los grupos que pueden transformarlas, junto con las fichas de materias primas, en viviendas, que son demandadas. Llegará un punto en el que, por el escaso dinero circulante, no todos los grupos puedan disponer de fichas de viviendas, de modo que se procederá a la siguiente fase.

En la segunda parte del juego, de aproximadamente cincuenta minutos, el profesor ofrecerá a los representantes del sector financiero un nuevo tipo de ficha, que emulará la “deuda”. Inicialmente se ofrecerán 5 fichas a cada grupo. Sin embargo, los representantes del sector financiero deberán anotar a quién entregan esas fichas. Éstas tendrán el mismo valor que el dinero: a partir de las mismas, el grupo que dispone de materias primas podrá intercambiar fichas de deuda y materias primas por fichas de viviendas. No obstante, el cambio radica en que las fichas de deuda deberán tener un formato diferente, que permitan su partición en dos. Así, al solicitar el canje por una ficha de vivienda, el profesor debe partir la ficha de deuda, quedándose con una parte y ofreciendo al grupo de alumnos la otra parte, que podrán canjear. A los alumnos se les exigirá el mismo objetivo que en la fase anterior, aunque, en esta ocasión, los grupos que dispongan de más de una ficha de vivienda recibirán, a cambio, una ficha de deuda completa (es decir, sin partir) en intervalos de diez minutos. En esos intervalos se comprobará que los grupos disponen de fichas de productos de consumo, de no ser así, se les debe penalizar. En esos mismos intervalos, el profesor deberá distribuir a los grupos representantes del sector financiero diez fichas de deuda completa. Se prevé que los intercambios se intensifiquen. Los grupos que disponen de fichas de materias primas acelerarán el canje para obtener fichas de vivienda, acumulando, a cambio, fichas de deuda partidas. Los representantes del sector comercial, asimismo, acumularán fichas de deuda enteras y de viviendas. Los representantes del sector financiero, asimismo, dispondrán de todo tipo de fichas, excepto las de deuda partidas. En esta fase se emulará la práctica de los Bancos Centrales de introducir masivamente capital en el sistema. De igual modo que en la Gran Moderación, los alumnos tendrán sensación de riqueza y de dinamismo económico: los intercambios permitirán la generación de fichas de viviendas, que, al ser limitadas, y al aumentar las fichas equivalentes al dinero (deuda), aumentarán de valor progresivamente.

Al finalizar esta fase el profesor deberá cesar de ofrecer fichas de deuda enteras. Y expondrá a los grupos representantes de las entidades financieras que deben reclamar por cada ficha de deuda entera canjeada una ficha de vivienda, una ficha de dinero (si aún existe alguna circulante) o tres fichas de productos de consumo. Este canje será obligatorio, de manera, que se producirá un trasvase de fichas de todos los tipos a esos grupos. El resto de grupos, tanto el de los generadores de fichas de viviendas como el de los que disponían de productos de consumo al inicio del juego, probablemente se queden únicamente con fichas de deuda partidas. Estas fichas, se explicará, representarán deuda real adquirida durante el proceso para la fabricación de esas viviendas, y que también deberá pagarse a los grupos representantes del sector financiero. Esto representará la entrada en colapso del juego, puesto que las fichas de viviendas y de productos de consumo habrán sido insuficientes.

El profesor debe explicar entonces el símil con el estallido de la Gran Recesión: en un momento los bancos, es decir, los grupos que ofrecían fichas de deuda enteras, reclamaron el pago de esa deuda, que representa las hipotecas y préstamos concedidos al socaire de la emisión masiva de dinero de los Bancos Centrales. En este caso, la emisión de dinero real no

se produce, sino que queda simbolizada en la distribución de deuda, que significaría la permisividad de las autoridades para ofrecerla. La población, representada en los grupos que elaboraban fichas de viviendas (asimilables a los obreros), y los que disponían de fichas de productos de consumo (el resto de la economía), se vio impactada al reclamarse, por parte de los bancos, la totalidad de la deuda sin continuar poniéndola en circulación. Así, durante toda la segunda fase, lo que los dos tipos de grupos habían estado haciendo eran endeudarse con las “entidades financieras” para adquirir unas fichas sobrevaloradas (las de vivienda), para que, cuando el profesor impone un tipo de cambio racional (equivaldría a la caída del precio de la vivienda a su valor real), éstas se pierdan y se mantenga la deuda por imposibilidad de afrontarla (ya que el número de fichas de deuda supera a las de productos de consumo o viviendas).

El funcionamiento previsto de la actividad permitirá a los alumnos entender la entrada de dinero circulante, o su equivalente, como un generador de la sensación de riqueza y de endeudamiento por parte de los ciudadanos para adquirir algo que se considera de enorme valor (puesto que reporta fichas de deuda completa equivalentes a dinero): las fichas de vivienda. Durante el desarrollo de la actividad el profesor debe llevar a cabo anotaciones en la pizarra cuando advierta un comportamiento propio de la Gran Moderación que se refleje en la actitud de los alumnos. Tal y como exponen Hernández y Doncel en la exposición de su juego de simulación, durante la actividad se observará la realización de acciones inmorales o poco éticas, que también deberán ser anotadas por el profesor para explicar la actitud de los directivos financieros durante los momentos previos a la crisis. El comportamiento de los alumnos, sin embargo, no es predecible. Una de las dificultades que pueden presentarse es que los grupos actúen de formas distintas. En cualquier caso, al finalizar la actividad el profesor debe explicar, utilizando las fichas y los grupos que representan a los agentes implicados en el origen de la Gran Recesión, la generación de la misma.

El otro tipo de juego de simulación que se propone es más simple, si bien requiere de una infraestructura y recursos materiales mayores. Éste toma como referencia el juego de simulación en bolsa “*Espécula S.A.*”, utilizado en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València.¹⁰¹ Así, los alumnos deberían descargar ese juego, que se encuentra en formato de aplicación web, y al que se puede acceder desde cualquier ordenador, tableta o dispositivo móvil. El juego consiste en la presentación, a los alumnos, de una recreación de la bolsa, en la que pueden comprar y vender acciones de una única empresa (algo que se hace para simplificar el juego). Los precios de las acciones cambian a medida que cambia la oferta y la demanda. El diseñador introdujo ofertas que influirían en la compra y venta de acciones por parte de los alumnos, y un bot (un jugador-máquina), que compra y vende acciones a su libre albedrío, haciendo más dinámico el juego. Si bien la aplicación no se encuentra disponible, existen numerosos simuladores de juego en bolsa, tanto en formato app como en versión web. Las ventajas de este tipo de juego de simulación son que, por su soporte, permiten que el juego se alargue más allá de la sesión en el aula, y que sea más accesible para el alumno. Sin embargo, el inconveniente, al menos desde la perspectiva que no habíamos planteado inicialmente, es que no cumpliría con la metodología de “Dinámica de Sistemas”, ya que el comportamiento de los alumnos determinaría la evolución de los valores bursátiles, y no deben generar, necesariamente, una burbuja especulativa (que es lo que debe explicar esta actividad). Sin embargo, se puede utilizar para explicar el funcionamiento de los mecanismos de inversión en los que participaron las entidades financieras.

A través de estos juegos se logrará trabajar las Competencias Básicas en Comunicación Lingüística (especialmente la oral, que deberá ser supervisada por el profesor, quién ayudará a que se haga una analogía entre comportamientos de los alumnos y un concepto técnico); la de Aprender a Aprender (los alumnos, a través de la participación en los juegos experimentarán las consecuencias de la toma de decisiones y adquirirán conciencia del *feedback*), y las Competencias Sociales y Cívicas (puesto que los intercambios de fichas y las negociaciones deberán realizarse respetando fórmulas de educación y respeto para con los compañeros).

Criterios de evaluación de los objetivos.

A) Objetivos conceptuales:

1.1.- Es capaz de explicar el origen de la crisis económica iniciada en 2007 a través del proceso de formación de la burbuja especulativa inmobiliaria y financiera.

1.2.- Reconoce los factores que caracterizan la prosperidad económica y los asocia al concepto “la Gran Moderación”.

1.3.- Asocia el punto de inflexión y el inicio simbólico de la Gran Recesión con la caída en bancarota de la entidad financiera Lehman Brothers

2.1.- Señala el rescate a las entidades bancarias por parte de los estados como la primera respuesta ante la crisis y como la causante de la generadora de una crisis de deuda en todos los ámbitos.

2.2.- Relaciona la emisión masiva de dinero y el endeudamiento para llevar a cabo una política económica expansiva como la propia de EEUU ante la crisis.

2.3.- Asocia a la política económica de Europa la restricción del gasto público y los recortes en el presupuesto como las respuestas ante la crisis económica.

2.4.- Entiende el papel de China como principal economía reforzada durante la crisis económica.

3.1.- Conoce la relación entre la crisis de deuda, la restricción del gasto público y el retroceso de las políticas sociales que configuran el Estado del Bienestar.

3.2.- Identifica el malestar como un generador de cambio político en la Europa actual.

4.1.- Es capaz de emitir un juicio de valor sobre las características que la actividad financiera tuvo desde el punto de vista moral antes y durante la crisis, y puede proponer una alternativa.

B) Objetivos procedimentales.

1.1.- Utiliza de forma adecuada vocabulario técnico referente a la economía.

2.1.- Conoce las fuentes de información históricas y económicas y sabe dónde encontrarlas, y es capaz de utilizar datos procedentes de las mismas.

2.2.- Puede discernir entre fuentes según su fiabilidad y veracidad que ofrecen sus informaciones.

3.1.- Conoce la actualidad en lo referente a la crisis económica y es capaz de relacionarla con los conocimientos que ha adquirido en el aula.

C) Objetivos actitudinales.

1.1- Tiene una opinión formada de forma autónoma sobre la situación política, social y económica actual y utiliza argumentos para defender su postura.

2.1.- Presenta valores morales coherentes con la solidaridad y la justicia social.

3.1.- Participa y colabora en las actividades que se le proponen.

Propuesta de evaluación-autoevaluación de la actividad.

¿Qué hay que evaluar? La educación es un fin educativo, cuando debería ser un medio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no siempre une los dos elementos, y la evaluación debería unirlos más, tratándolos por separado, pero obteniendo conclusiones que sirvan para la mejora de ambos. Actualmente la evaluación examina el grado de adquisición de objetivos, busca resultados, pero no atiende al proceso de enseñanza. Eso supone una carencia esencial, en la medida que los resultados dependen de un proceso que podría estar fallando. Así, la evaluación que proponemos servir para mejorar el proyecto que proponemos. Por otro lado, actualmente se evalúan contenidos, cuando se deberían evaluar logros de capacidades. El presente trabajo no otorga a los contenidos un peso relevante, algo que sí hace con las actividades. La evaluación en la educación secundaria gira en torno a los contenidos, pero nuevas corrientes consideran importante saber si se han transmitido habilidades o competencias instrumentales, si los alumnos han aprendido a aprender, algo que será tratado cuando se comente el método de evaluación de competencias que se propone. Así, es necesario diferenciar entre conceptos y procedimientos a la hora de evaluar. Los primeros comprenden hechos e ideas, los segundos lo que los alumnos deberían saber hacer. Cada tipo de aprendizaje requiere de una evaluación distinta.¹⁰²

En la evaluación de los contenidos proponemos una evaluación final, con una fórmula mixta que contemple la asunción de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos, y que, a la vez, ofrezca información al profesor sobre la utilidad que ha tenido el proyecto para lograrlos. Así, proponemos que al inicio del proyecto se ofrezca a los alumnos un documento (anexo 5), en el que expongan sus conocimientos previos sobre el tema a tratar partiendo de la base de información que les ofrece el entorno. Al finalizar el proyecto, se debe presentar al alumnado de nuevo el documento relleno inicialmente, en el que se les permitirá añadir, modificar y eliminar cosas. Al final deberán ofrecer un análisis del cambio, indicando qué creen que han aprendido, cómo ha contribuido el proyecto a sus conocimientos sobre la crisis económica actual, etc... El profesor debe procurar no evaluar los contenidos, sino el avance presentado por cada alumno. De esta manera se puede llegar a una evaluación individualizada, en la que se valore el avance más que la capacidad memorística. Por otro lado, el docente podrá obtener información para llevar a cabo una toma de decisiones que le permita modificar aspectos del proyecto que no hayan contribuido al aprendizaje del alumno.

La evaluación de los procedimientos requiere, sin embargo, una evaluación formativa, es decir, desarrollada a lo largo del proceso de enseñanza del alumno. Dado que hemos presentado este proyecto con una vocación práctica, en la que las capacidades se adquieren a través de las actividades, y cada actividad desarrolla los contenidos procedimentales de acuerdo a un criterio basado en el de las Competencias Básicas, nos remitimos a la evaluación de las mismas para la evaluación-autoevaluación formativa.

Evaluación de las Competencias Básicas.

Como se hacía constar en el desarrollo de las Competencias Básicas, se debe dar una importancia fundamental al logro de las mismas. Por esa razón, se propone la elaboración de un informe cualitativo que sirva para elaborar el informe que deben entregar los profesores al finalizar el curso en el que indiquen el grado de logro de dichas competencias.¹⁰³ Las Competencias Básicas reflejan una serie de habilidades que no pueden ser adquiridas mediante la mera transmisión de conocimientos. Como se ha detallado a lo largo del trabajo, cada actividad ha tenido la función de desarrollar unas Competencias Básicas determinadas, o al menos un aspecto de las mismas. Éstas, en definitiva, son las herramientas a partir de las cuales el docente puede comprobar cómo se hace uso, en un contexto determinado, de los aprendizajes obtenidos. El currículo oficial es impreciso a este respecto, no señalándose el grado de obtención de éstas competencias en el curso de 1º de Bachillerato. Eso es, en gran parte, por la imposibilidad de evaluar de una manera justa en qué el alumno es o no competente.

La fórmula que consideramos más apta para comprobar, como mínimo, el trabajo de determinadas competencias a través del proyecto es el de utilizar técnicas diferenciadas de acuerdo al tipo de competencia y el problema que ésta debe resolver en la actividad. Por ello, proponemos que el profesor rellene un formulario en cada actividad (anexo 6), en el que se indiquen qué competencias son trabajadas por la misma a través de una valoración cuantitativa, y en qué medida el alumno participa en la mejora de las mismas (una valoración cualitativa). Por otro lado, se considera que el alumnado debe ser coprotagonista de los procesos de evaluación. Al presentársele las actividades, deben mostrarse cuáles son las Competencias Básicas que van a trabajarse, es decir, qué retos debe conseguir. Para lograrlo, se le debe ofrecer un documento llamado comúnmente “pasaporte” (anexo 7), en el que refleje, al inicio del proyecto, cuál cree que es su grado de habilidad en las Competencias Básicas que trabajará éste proyecto. En el mismo documento, aunque en una segunda parte, debe aportarse el mismo formulario, si bien debe ser rellenado al finalizar el proyecto. Se añade, además, un apartado dedicado a las actividades que considera el estudiante que han contribuido mejor a la adquisición de éstas competencias. Esto debe servir como autoevaluación para el alumnado, si bien también se debe trasladar al profesor, para que éste realice una autoevaluación de la utilidad de las actividades que se proponen en este proyecto.¹⁰⁴

Estándares de aprendizaje evaluables.

Dado que este trabajo queda enmarcado legalmente en la ley educativa vigente, la LOMCE, y ésta prevé unos “estándares de aprendizaje evaluables”, se han elaborado los mismos ateniendo a los contenidos de mayor relevancia. Siguiendo el esquema expuesto en el Real Decreto 1105/2014 que establece el currículo de Bachillerato, cada estándar de aprendizaje evaluable se corresponde a un criterio de evaluación (del mismo modo que éstos se corresponden con los objetivos).

A) Correspondientes a los objetivos conceptuales:

1.1.1.- Participa del Juego de Simulación y consigue extrapolar del mismo los mecanismos que se dieron en la formación de la burbuja especulativa.

1.1.2.- Presenta una mejora en la comprensión de las causas de la Gran Recesión, tanto en su número (entiende el concepto de multicausalidad), como en su calidad (uso de un lenguaje específico).

1.2.1.- Interpreta fuentes gráficas con datos de la Gran Moderación, obteniendo de ellas valoraciones cualitativas en referencia al dinero circulante, y la evolución de los precios.

1.2.2.- Analiza el papel del conjunto de la sociedad en la formación de la burbuja especulativa.

1.3.1.- Relaciona la bancarrota de la entidad Lehman Brothers con sus antecedentes y sus consecuencias.

1.3.2.- Analiza en fuentes primarias las distintas percepciones existentes en el momento de la caída de Lehman Brothers.

2.1.1.- Concibe la crisis económica de 2007 como un fenómeno nacido de una crisis financiera que se traslada a la población a través de los rescates bancarios, que provocan la entrada en déficit de los presupuestos nacionales.

2.2.- Relaciona la emisión masiva de dinero y el endeudamiento para llevar a cabo una política económica expansiva como la propia de EEUU ante la crisis.

2.2.1.- Identifica como respuesta a la crisis económica propia de EEUU la emisión de dinero por parte de la Reserva Federal para cubrir los intereses de la deuda contraída por el gobierno federal estadounidense.

2.3.1.- Identifica como respuesta a la crisis económica propia de Europa la legislación de la Unión Europea prohibiendo el déficit, entendiendo que esto genera los recortes en los presupuestos públicos de los estados.

2.4.1.- Identifica China como el país menos afectado por la Gran Recesión y la relaciona con posibilidades de recuperación y ayuda a las economías occidentales.

3.1.1.- Conoce la reducción de los presupuestos nacionales, regionales y locales en las partidas de Sanidad, Educación y Servicios Sociales.

3.1.1.- Obtiene información actual sobre las consecuencias sociales de la crisis económica a través de diversas fuentes primarias.

3.2.1.- Es capaz de comparar el agravamiento de la crisis económica y el aumento de los movimientos sociales.

4.1.1.- Reflexiona sobre la relación entre crisis económica, cambio político y movimientos sociales.

B) Correspondientes a los objetivos procedimentales.

1.1.1.- Conoce y utiliza términos económicos especializados para la descripción de un fenómeno de su vida cotidiana o de sus experiencias personales.

2.1.1.- Utiliza las fuentes primarias de información: analiza artículos de prensa, acude a fuentes orales y a bases de datos oficiales.

2.1.2.- Analiza fuentes de información secundarias y las utiliza como fuente de información.

2.2.1.- Es crítico con las fuentes de información, pone en duda sus afirmaciones y busca fuentes alternativas para contrastar.

3.1.1.- Muestra interés en las novedades de la Gran Recesión y las relaciona con los contenidos aprendidos en el aula.

C) Correspondientes a los objetivos actitudinales.

1.1.1.- Expone sus opiniones de forma ordenada, coherente y respetuosa en distintos formatos: reflexiones, conclusiones, argumentaciones y debates.

1.1.2.- Basa sus argumentos e ideología en una investigación contrastada y crítica.

1.1.2.- Participa en los debates de una manera respetuosa, tolerando la opinión de sus compañeros y respetando los turnos de palabra con una actitud dialogante y constructiva.

2.1.1.- Muestra empatía con las personas con las que interactúa para obtener información primaria (en las entrevistas orales).

3.1.1.- Presenta los trabajos que se le piden y participa en las actividades que se desarrollan en el aula a través de intervenciones o colaborando con sus compañeros.

3.2.4.- CONCLUSIONES

El proyecto de ampliación curricular que se ha presentado permite llenar el vacío dejado por la comprensión de la Historia como algo lejano, excesivamente academicista. El primer aspecto supone propio de una concepción obsoleta de la Historia escolar: ésta debe servir para que el alumno comprenda el mundo actual. El mundo actual en el que los alumnos viven se encuentra sacudido por una grave crisis económica, unos cambios políticos producidos por ésta, y unos movimientos sociales que pretenden sortearla manteniendo el Estado del Bienestar. No ponemos en duda que contenidos curriculares excesivamente teóricos aparezcan en la materia (probablemente eso nos ocuparía otro trabajo de investigación y una reflexión excesivamente crítica). No obstante, las Ciencias Sociales usualmente han pecado de ser excesivamente teóricas, alejadas del mundo del alumno: han sido saberes sabios, pero no saberes útiles. La enseñanza de la Gran Recesión puede suponer el broche final de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, puesto que es en ese contexto, el de la crisis económica, el que constituye el verdadero mundo contemporáneo al alumno. De esta manera

los estudiantes entenderán la conexión entre los contenidos dados hasta el momento y la actualidad, algo, que en definitiva, podría suponer la justificación de la totalidad de la materia por su utilidad.

El segundo aspecto en el que la comprensión de la Historia falla para estar al servicio de los intereses del alumno es el excesivo sesgo academicista. La LOMCE ha tenido la oportunidad de introducir nuevos contenidos como la Gran Recesión. Resulta incluso incomprensible que no exista una intencionalidad política para presentar el origen de la crisis económica y ofrecer una visión tendenciosa que justifique actuaciones políticas que desarrolla el gobierno responsable de la aprobación de la ley educativa vigente. Así, ¿qué ha fallado? Ha fallado la tradición en la que se halla enrocada la Historia académica. Ha fallado algo tan simple como la transposición didáctica. Hemos demostrado que existen sobrados recursos, tanto conceptuales como metodológicos, para llevar a cabo una explicación de la Gran Recesión de una manera fundamentada, sin tener que recurrir siquiera a la investigación en fuentes primarias. La literatura sobre la Gran Recesión consultada ha sido enormemente amplia, y diversificada en los puntos de vista que adopta: existen obras que abarcan la crisis desde su vertiente económica, otros desde una visión moral, otros desde una perspectiva política, algunos desde una concepción social... Es decir, existe, por parte del mundo investigador, especialmente en el ámbito de las universidades, bases sobradamente suficientes para que los docentes puedan enseñar con contenidos estructurados y elaborados la Gran Recesión. El proyecto que hemos presentado permite responder a qué ha fallado: la voluntad. Por un lado, la voluntad de las instituciones que elaboran las leyes; y, por otro lado, y probablemente, los profesores, que gestionan la educación y no se han preocupado de introducir nuevos contenidos aprovechando el cambio legislativo (hemos demostrado que, a pesar de no encontrarse en la ley, sigue siendo posible introducir la crisis económica en contenidos programados de forma ambigua).

Así, el presente proyecto tiene vocación de aplicación real, facilitando el trabajo de los docentes. Se les presenta, como si los materiales de una editorial se trataran, unos contenidos apoyados de unas actividades que contribuyan a la evaluación formativa del alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basan en propuestas innovadoras y motivadoras. Así, hemos realizado el proceso de trasposición didáctica que, en este tema, no se había dado en el mundo educativo. Es innegable que, al ser éste el primer intento en este sentido, existan una gran cantidad de elementos que permitan el perfeccionamiento de lo que proponemos. Así, aunque se ha realizado un estudio previo para determinar las necesidades de los alumnos, al no haberse puesto en práctica, desconocemos si a la hora de la verdad se cumplen dichas necesidades. Es también un *hándicap* no conocer el tiempo real que debe necesitar cada ejercicio, puesto que tampoco se pueden prever las dificultades que suelen surgir.

Por esa razón, precisamente, para evitar que a la hora de ser aplicada nuestra propuesta aparezcan fallos ligados a la diversidad de las aulas, se ha evitado presentar un esquema cerrado. Hemos expuesto unos contenidos acompañados de unos sencillos ejercicios, que no arriesgan enormemente la metodología docente, puesto que están basados en los que suelen presentar los libros de texto (en los que nos hemos basado para realizar el cuaderno de trabajo). El resto del trabajo supone un banco de actividades que se puede abordar libremente, adoptando algunas y desechando otras, dependiendo de los recursos y necesidades presentadas en el aula. De hecho, si en algo falla este proyecto es en la oferta de actividades, probablemente por la limitación espacial que se establecen en las pautas de realización de este trabajo. Así, está abierto a la incorporación de nuevas actividades, y a la modificación de los contenidos que se ofrecen.

La educación ha tenido, desde su concepción como bien público, una utilidad marcadamente política. En la práctica esa utilidad se ha traducido en una manipulación de las jóvenes mentes de los alumnos a través del adoctrinamiento y la creación de identidades (en el caso específico de la Historia). Así, se suelen presentar los acontecimientos del pasado para justificar actuaciones presentes, a través de una total perversión de la información y, lo que es más lamentable, de los valores. Toda educación pública que se precie debe fomentar una serie de valores. Las leyes educativas los fomentan. El dilema se encuentra en determinar qué tipo de valores deben fomentarse, y, por otro lado, responder a la pregunta, ¿qué es fomentar? ¿Qué valores fomenta el presente proyecto? Podríamos simplemente decir que fomenta una actitud crítica ante la crisis económica, una lectura determinada de la misma... no obstante, no es eso lo que hemos tratado de hacer. Ni los contenidos ni las actividades llevan al alumno a una comprensión de la Gran Recesión en un sentido determinado. No fomentamos valores. Fomentamos el descubrimiento de esos valores. Los alumnos de 1º de Bachillerato suelen contar, generalmente, con 17 años al finalizar el curso, lo que significa que al año siguiente serán mayores de edad, con derechos y deberes civiles y políticos. Esa responsabilidad no puede ser abandonada a la iniciativa individual del alumno, ni, en su extremo opuesto, ser monitorizada por el profesor o el Estado correspondiente. Los valores, para ser racionales, deben surgir de las convicciones propias del alumnado. No puede dejarse a la madurez y a las experiencias algo tan vital como la actitud ante temas tan relevantes como el Estado del Bienestar, el uso de los impuestos públicos... (sea cual sea la posición final que tomen los alumnos). El análisis de la Gran Recesión a partir de actividades de investigación coordinadas con el profesor (que no por el profesor), deben permitir lograr un equilibrio que genere en el estudiante un pensamiento independiente, reflexivo y crítico que lo convierta en un ciudadano.

La propuesta interdisciplinar que hemos realizado se halla completamente abierta a modificaciones. Todas las materias que puedan participar de un proyecto como éste facilitarían la comprensión de la educación y de la dinámica escolar como algo más que una sucesión de discursos de una hora de duración. Probablemente una de las materias de 1º de Bachillerato que más podría contribuir a una comprensión más poliédrica de la actual crisis sería la de Filosofía. La pobreza y la justicia moral son dos pilares básicos de la filosofía moral y política. La sociedad que han de crear los jóvenes estudiantes que hoy en día sufren los efectos de la Gran Recesión debe asumir la importancia de la necesidad de un cambio en el paradigma de comprensión del mundo actual. Se debe lograr que asuman unos principios morales que superen el individualismo preponderante en el mundo occidental. Es evidente que la enseñanza de valores morales de la que se tenía que encargarse, en parte, la filosofía impartida en la secundaria, falló, puesto que la crisis fue resultado, en cierta medida, de una actitud pasiva y poco reflexiva de los ciudadanos. Como se ha observado, en la actualidad éstos ciudadanos se han vuelto hipercríticos con las estructuras del pasado. Sin embargo, con una enseñanza meramente histórica y económica no se puede lograr encauzar el malestar social hacia alternativas fruto del análisis de los valores morales. Así pues, queda abierta la puerta a una ampliación de la actividad que hemos presentado hacia la materia de Filosofía.¹⁰⁵

El trabajo constituye, en sí mismo, una actividad de síntesis de los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster en Formación del Profesorado. De la materia de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad se ha adoptado el enfoque psicopedagógico de cada actividad, tratando de encontrar qué facetas de la personalidad del alumno se estimulaban más y de mejor manera. De la materia de Procesos y contextos educativos se han obtenido los conocimientos suficientes para abordar el marco legal y adecuar la propuesta al mismo. De la materia de

Sociedad, familia y educación se han tomado las enseñanzas en actividades motivadoras en el aula, y las posibilidades de explotación del interés del alumnado por la actualidad y el entorno que le rodea. De las materias de didáctica de Ciencias Sociales se han tomado una gran cantidad de estrategias: algunas de las actividades, como es el caso de los juegos de simulación, fueron tomadas de experiencias vividas en la propia aula de didáctica de Geografía. De la asignatura de didáctica de la Historia se ha tomado la lección de que debe acercarse al alumno a la metodología investigadora del historiador, mostrándole los problemas derivados (necesidad de contrastar, llevar a cabo una lectura crítica, evitar ofrecer juicios aventurados...). Eso es lo que ha llevado a la comprensión de que era necesario incorporar actividades de trabajo con fuentes primarias para el desarrollo de los contenidos, tales como artículos de periódico, o fuentes orales (actividad inspirada por la conferencia ofrecida por la profesora Pilar Díaz en la semana de actividades interdisciplinares. Finalmente, de la asignatura de Innovación docente se han tomado metodologías novedosas como el trabajo cooperativo y la WebQuest, ya trabajadas en el aula.

Una de las principales dificultades a las que se enfrenta la didáctica de la Historia y la Economía es la calidad de los recursos y materiales curriculares. Éstos se basan en una metodología en enseñanza-aprendizaje obsoleta, basada en la transmisión unidireccional de los conocimientos. La enseñanza suele convertirse en una mera reproducción de los contenidos científicos disciplinares de décadas anteriores (puesto que la trasposición didáctica suele darse con una enorme lentitud), sin atenderse a las características y necesidades de los alumnos.¹⁰⁶ Con el presente proyecto hemos pretendido sortear esos problemas. En primer lugar, se ha tenido como referencia la situación de los alumnos a los que va dirigida esta propuesta, mediante el estudio previo. En segundo lugar, se ha pretendido ofrecer una metodología enormemente práctica e innovadora, que apele a la motivación de los alumnos. En este sentido, los contenidos forman una parte minoritaria del trabajo. El peso del aprendizaje se ha descargado en las actividades, en las que el alumno debe participar activamente. Eso debe revertir, necesariamente, en la exigencia de trabajo al alumno, que debe dedicar mayor atención y tiempo a su formación (sin duda, su posición es menos cómoda que la de receptor de información monográfica desde su pupitre). Como compensación a ese esfuerzo, sin embargo, el aprendizaje es más profundo y se encuentra sustentado en unas bases más sólidas.

¿Qué ausencias advertimos en nuestra propuesta? Existe una de gran relevancia: la formación del profesorado. Hemos expuesto las ventajas de la interdisciplinariedad, en el caso específico de Historia y Economía. No obstante, es necesario advertir la escasez de profesores de Economía que tienen conocimientos de Historia, o a la inversa, que permitan una aplicación unificada de este proyecto. Así pues, ¿Qué proponemos como solución? El énfasis en las actividades. Gran parte de las mismas se fundamentan en la confianza que depositamos en los alumnos para que éstos logren construir o descubrir el conocimiento (evitamos entrar en un debate psicopedagógico al respecto, puesto que no es el objeto del trabajo). El docente, en este caso, debería actuar como director del proyecto, haciendo que los alumnos participen de una manera más activa, no sólo en el aprendizaje, sino en la decisión de cómo deben desarrollarse las actividades.

Probablemente el mayor inconveniente al que se enfrenta el presente trabajo es la imposibilidad de haberse puesto en práctica. Como se ha explicado al inicio, no sólo es posible justificarlo legalmente, sino que además es recomendable realizarlo para reforzar los objetivos que vienen marcados por la ley.

4.- BIBLIOGRAFIA Y PÁGINAS WEB

ABBOT, William, NANTZ, Kathryn (2001). "The Uses of Economics in an Integrated Cluster", *The History Teacher*, Vol. 34, Nº 4, págs. 447-458.

ACOSTA BARROS, Luis Miguel (2010). "La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: La introducción de la estrategia Webquest". *Clío: History and History Teaching*, Nº. 36.

ANCHUELO, Álvaro, GARCÍA, Miguel Ángel (2009). *La economía edificada sobre arena: causas y soluciones de la crisis económica*. ESIC Editorial, Madrid.

ANDERSEN, Camila (2011). "Economía en un mundo transformado: tres premios Nobel analizan las enseñanzas de la crisis". *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, Vol. 48, Nº. 2, págs. 50-52.

ARELLANES JIMÉNEZ, Paulino Ernesto (2012). "De la crisis hipotecaria a la crisis de la deuda de Estados Unidos". *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, Nº. 32, págs. 164-173.

ARIAS, Xosé Carlos (2010). "Crisis financiera y cambio político económico: el regreso de la historia". *Análisis*, Nº. 6, págs. 37-40.

ARRANZ, Luís (1999). "La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar", *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, págs. 63-66.

AZORÍN ABELLÁN, Cecilia (2012). "Una buena herramienta de atención a la diversidad en una escuela para todos: WebQuest". *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012. Libro de Actas*, págs. 1092-1100.

BERNABEU MORÓN, Natalia (1994). "Comentario de un texto periodístico". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, No. 3, págs. 108-113.

BOLDIZZONI, Francesco (2013). *La pobreza de Clío. Crisis y renovación en el estudio de la historia*. Crítica, Barcelona.

BUCHELI LOZANO, Gerardo Antonio, GIL OSPINA, Armando (2011). "Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la economía", en *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, Nº. 86.

CARGILL, Thomas, MAYER, Thomas (1998). "The Great Depression and History Textbooks", *The History Teacher*, Vol. 31, Nº 4, págs. 441-458.

CARRERAS, Albert, TAFUNELL, Xavier (2011). *Historia económica de la España contemporánea*. Crítica, Barcelona.

CODINA, Carles (2013). "Ensenyar i aprendre la crisi econòmica a una aula de

secundària”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 65-67.

DE AGUIRRE, José Antonio (2014). *Lecciones breves de una crisis económica. 2007-2014*. Unión Editorial. Ediciones Aosta, Madrid.

DE LA DEHESA, Guillermo (2010). *La primera gran crisis financiera del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid.

DE MIGUEL, Rafael (2013). “Crisis y contenidos curriculares en la didáctica de las Ciencias Sociales”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 68-69.

DE-ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás (2004). *La desigualdad social como contenido escolar: un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

DELVAL, J., ENESCO, I. y NAVARRO, A. (1994). “La construcción del conocimiento económico”. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo Social*, Madrid, Síntesis, págs. 345-383.

DOMÉNECH, Rafael (2014). “La crisis de la Unión Europea”. *Experiencias y enseñanzas de las crisis económicas, Europa y América Latina: curso de verano 2013, Universidad Complutense de Madrid*.

DOMINGO, Juan (2008). “El aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de trabajo social*, Nº 21, págs. 231-246.

DONCEL LÓPEZ, Almudena; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando (2000): “Mercápolis (un juego de simulación sobre el comercio y el conflicto colonial en la Era moderna)”, *Clío: History and History Teaching*, Nº 13.

ELLIS, William (1991). “Using the "Great Depression" Experience in a College American History Survey Course”, *The History Teacher*, Vol. 25, Nº 1, págs. 87-95.

ESTRADA GARCÍA, Aurora (2010). “El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC’S.”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, Nº 3,.

FONTANA, Josep (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado y Presente, Barcelona.

FONTANA, Josep (2013). *El futuro es un país extraño*. Pasado y Presente, Barcelona.

GANGAS, José Carlos (2014). “Naturaleza y causas de la crisis del euro”. *Experiencias y*

enseñanzas de las crisis económicas, Europa y América Latina: curso de verano 2013, Universidad Complutense de Madrid, págs. 99-112.

GARCÍA NEUMANN, Jaime (2010). “La Especulación Financiera Como Delito Contra la Humanidad. Fundamentos en la Historia de la Economía”, *Via Inveniendi et Iudicandi*, Nº 11.

GARCÍA NEUMANN, Jaime (2010). “Primary Sources and History Teaching”. *The History Teacher*, Vol. 5, No. 1, págs. 66-69.

GARMA, ANA M^a, ELEXPURU, Itziar (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Anaya, Barcelona.

GINÉ, N., y PARCERISA, A (2004). *Evaluación en la educación secundaria*. Graó, “Biblioteca de aula”. Barcelona.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ernesto (1999). “La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, págs. 93-100.

GÓMEZ, José Luís (1999). “Cambios en la perspectiva temporal en el currículum: El concepto tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, pág. 43-60.

GONZÁLEZ-BUENO URIBE, Gabriel (2014). “Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia”. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Nº 30, págs. 109-126.

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2001). “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Nº , págs. 23-36.

HERNÁNDEZ, María Jesús, ABOU-KASSEM, Óscar (2014). “Los partidos que hacen temblar Europa”. *Cambio 16*, Nº 2215, págs. 20-28.

JUDT, Tony (2010). *Algo va mal*. Taurus, Madrid.

KEELEY, Brian, LOVE, Patrick (2011). *De la crisis a la recuperación. Causas, desarrollo y consecuencias de la Gran Recesión*. OECD Publishing.

KRUMM, Sonia (2015). “Motivar, transmitir, transformar: una revisión de las competencias necesarias para el oficio de enseñar”. *Apuntes Universitarios*, Nº 1, págs. 119-129.

LA CUEVA, Aurora (1998). “La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?”. *Revista Iberoamericana de educación*, Nº. 16, págs. 165-190.

LAFFAYE, Sebastián (2008). “La crisis financiera: origen y perspectivas”. *Revista del CEI. Comercio Exterior e Integración*, Nº. 19, págs. 43-64.

LÓPEZ GARRIDO, Diego (2014). *La Edad de Hielo. Europa y Estados Unidos ante la Gran Crisis: el rescate del Estado de bienestar*. RBA, Barcelona.

LÓPEZ MARTÍNEZ, Manuel José (2012). “La crisis actual: una oportunidad para favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria”, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2, págs. 455-464.

LÓPEZ PASTOR, Víctor M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

LUGO, Santiago (2013). “L’ estudi de l’ actualitat en l’ ensenyament de la història com a frontissa entre el passat y el futur”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 85-69.

MARTÍN-ACEÑA, Pablo, PONS, M^a Angeles (2011). “La Gran Recesión. Orígenes y desarrollo”. *Mediterráneo económico*, Nº. 13, págs. 61-76.

MELBY, Ernst (1950). “Economic Education is a Must”, *Journal of Educational Sociology*, Vol. 23, Nº 7, pág. 378-388.

MESA SÁNCHEZ, Rafael (2010). “Evaluar Competencias Básicas”, *I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias Básicas y modelos de intervención en el aula*.

MIAN, Atif, SUFI, Amir (2008). “The Great Recession: Lessons from Microeconomic Data”. *The American Economic Review*, Vol. 100, Nº 2, pág. 51-56.

MIRALLES MARCELO, J.L., DAZA IZQUIERDO, Julio (2013). “Crisis de confianza en los mercados de deuda”. *Encontros Científicos - Tourism & Management Studies*, Nº. Extra 3, págs. 802-817.

NOMEN, Jordi; ORTEGA, Josep (2013). “De l’ estudi de l’ Àntic Règim a la vaga general del 14 de novembre de 2012”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 102-103.

PAGÈS I BLANCH, Joan; GONZÁLEZ MONFORT, Neus (2010). “¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?”, *Cuadernos de pedagogía*, Nº 405, págs. 52-60.

PÉREZ PUEYO, Angel (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Graó, Barcelona.

POZZI, Pablo (2010). “¿El fin de la globalización?: La crisis económica de Estados Unidos”. *Política y cultura*, Nº. 34, págs. 33-50.

PRIETO-PUGA, Rafael (2011). “Métodos de construcción del conocimiento en Economía”,

en *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Graó, Barcelona.

RICOY, María del Carmen (2004). “La prensa en la educación de adultos”. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N° 23, págs. 173-180.

ROCENWURZEL, Guillermo (2009). “Orígenes y enseñanzas de la primera gran crisis global del siglo XXI”. Centro iDeAS –UNSAM, Documento de Trabajo N° 7.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, Julio (2013). “Vivienda y desahucios: La vivienda habitual y los desahucios 2012”. *Página abierta*, N° 227..

RODRÍGUEZ ORTIZ, Francisco (2011). “Crisis de la deuda pública: Ajuste social regresivo y nueva gobernanza económica asimétrica”. *Revista de economía mundial*, N° 29, págs. 179-207.

ROMERO ORTIZ, María Dolores (2012). “Las webquests: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, N° 1, págs. 111-126.

SÁIZ SERRANO, Jorge (2013). “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, N° 27, págs. 43-66.

SÁIZ SERRANO, Jorge (2014). “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*, Vol. 29, N° 1, págs. 83-99.

SCHWARZSTEIN, Dora (2001). *Una Introducción Al Uso de la Historia Oral en el Aula*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

SERNA, Justo (2006). “Sobre la Utilidad y el Perjuicio de la Historia para la Vida Adolescente”, *Clio & asociados: La historia enseñada*, N° 9, págs. 71-83.

SHUG, M., BIRKEY, C.J. (1985). “The development of children’s economic reasoning”. *Theory and Research in Social Education*, N° 13, págs. 31-42.

TEJEDOR NUÑEZ, Jorge, ITURRICASTILLO, Iván (2012). “La crisis económica y sus efectos: un punto de vista didáctico y ético”. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, N° 9.

TORRES BRAVO, Pablo Antonio (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Ediciones de la Torre. Madrid.

TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva.

TRAVÉ, Gabriel (1999). “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué*

contenidos y para qué. Universidad de la Rioja, pág. 77-82.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2010). “Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa”, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, N° 9, págs. 83-99.

VICENTE CUERVO, María Rosalía (2013). “Y la Reina preguntó: ¿Por qué los economistas no han sido capaces de predecir la crisis económica? ¿Será quizás que no leen la prensa?... La importancia de usar las noticias de prensa en la docencia de la Economía”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, N° Extra 19, págs. 523-530.

VVAA (2003). “Mercados financieros artificiales: un paso más hacia la comprensión de los mercados financieros reales”. *V Congreso de Ingeniería de Organización de Valladolid*.

VVAA (2007). “DiagWeb: una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en educación superior mediante una WebQuest alojada en Moodle”. *Recursos digitales para la educación y la cultura: volumen SPDECE*, págs. 135-142.

VVAA (2007). “Trabajo cooperativo en el centro y en el aula”. *Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, pág. 209-218.

VVAA (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc.

VVAA (2009). “Economía experimental en la toma de decisiones en ambientes dinámicos y complejos: una revisión de diseños y resultados”, *Cuadernos de administración de Bogotá (Colombia)*, N° 22.

VVAA (2012). “El uso de la prensa en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Experiencias en la Formación del Profesorado de Educación Primaria”. Extracto del *proyecto La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las Ciencias Sociales*.

VVAA (2012). “La gestión de la crisis financiera global: el papel del Banco Central Europeo”. *RAE: Revista Asturiana de Economía*, N° 46, págs. 87-99.

VVAA (2012). “Taller de prensa económica como instrumento de innovación educativa”. *Revista de investigación educativa, RIE*, Vol. 30, N° 2, págs. 423-440.

VVAA (2013). *Crisis económicas en España. 1300-2012*. Alianza Editorial, Madrid.

VVAA (2014). “Una comparación entre dos crisis: España 1976-1984 y 2007-2013”, *Actas del XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica Santiago de Compostela*, 26 y 27 de junio de 2014.

VVAA (2014). “Financial adaptation among college students: helping students cope with financial strain”, *Journal of College Student Development*, Vol. 55, N° 3.

<http://arodriguez.blogs.upv.es/comprendiendo-el-mercado-juego-de-simulacion-de-bolsa/>

5.- NOTAS Y ANEXOS

¹ TORRES BRAVO, Pablo Antonio (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Ediciones de la Torre. Madrid, págs. 25-27.

² IBIDEM, págs. 74-75.

³ GÓMEZ, José Luis (1999). “Cambios en la perspectiva temporal en el currículum: El concepto tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, pág. 44.

⁴ BOE 03/01/2015.

⁵ VVAA (2014). “Financial adaptation among college students: helping students cope with financial strain”, *Journal of College Student Development*, Vol. 55, Nº 3, pág. 315.

⁶ MELBY, Ernst (1950). “Economic Education is a Must”, *Journal of Educational Sociology*, Vol. 23, Nº 7, pág. 384.

⁷ ELLIS, William (1991). “Using the "Great Depression" Experience in a College American History Survey Course”, *The History Teacher*, Vol. 25, Nº 1, pág. 87.

⁸ ARRANZ, Luis (1999). “La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, págs. 63-66.

⁹ IBIDEM, págs. 66-67.

¹⁰ TRAVÉ, Gabriel (1999). “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, pág. 81.

¹¹ PRIETO-PUGA, Rafael (2011). “Métodos de construcción del conocimiento en Economía”, en *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Graó, Barcelona, págs. 105-106.

¹² BUCHELI LOZANO, Gerardo Antonio, GIL OSPINA, Armando (2011). “Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la economía”, en *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, Nº. 86, pág. 29.

¹³ TRAVÉ, Gabriel (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectiva y aportaciones desde la Enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Universidad de Huelva publicaciones. Huelva, págs. 88-93.

¹⁴ BOLDIZZONI, Francesco (2013). *La pobreza de Clío. Crisis y renovación en el estudio de la historia*. Crítica, Barcelona, pág. 238.

¹⁵ ABBOT, William, NANTZ, Kathryn (2001). “The Uses of Economics in an Integrated Cluster”, *The History Teacher*, Vol. 34, Nº 4, págs. 447-458.

¹⁶ LÓPEZ MARTÍNEZ, Manuel José (2012). “La crisis actual: una oportunidad para favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria”, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2, págs. 455-457. [A pesar de que se trata de un estudio realizado con la referencia de la Formación del Profesorado de Primaria, sus planteamientos pueden ser aplicados en la Educación Secundaria].

¹⁷ GÓMEZ RODRÍGUEZ, Ernesto (1999). “La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social”, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja, págs. 93-94.

¹⁸ DE-ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás (2004). *La desigualdad social como contenido escolar: un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, págs. 131-134.

¹⁹ BOCM nº 120 de 22 de mayo de 2015.

²⁰ Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

²¹ Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

²² Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

²³ Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

- ²⁴ Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- ²⁵ DELVAL, J., ENESCO, I. y NAVARRO, A. (1994). “La construcción del conocimiento económico”. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y Desarrollo Social*, Madrid, Síntesis, págs. 345-383.
- ²⁶ SHUG, M., BIRKEY, C.J. (1985). “The development of children’s economic reasoning”. *Theory and Research in Social Education*, N° 13, págs. 31-42.
- ²⁷ TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva, pág. 103.
- ²⁸ CODINA, Carles (2013). “Ensenyar i aprendre la crisi econòmica a una aula de secundària”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 65-67.
- ²⁹ DE MIGUEL, Rafael (2013). “Crisis y contenidos curriculares en la didáctica de las Ciencias Sociales”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 68-69.
- ³⁰ LUGO, Santiago (2013). “L’estudi de l’actualitat en l’ensenyament de la història com a frontissa entre el passat y el futur”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 85-69.
- ³¹ NOMEN, Jordi; ORTEGA, Josep (2013). “De l’estudi de l’Àntic Règim a la vaga general del 14 de novembre de 2012”, *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctiques en Ciències Socials. GREDICS UAB*, págs. 102-103.
- ³² PAGÈS I BLANCH, Joan; GONZÁLEZ MONFORT, Neus (2010). “¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?”, *Cuadernos de pedagogía*, N° 405, págs. 52-60.
- ³³ CARGILL, Thomas, MAYER, Thomas (1998). “The Great Depression and History Textbooks”, *The History Teacher*, Vol. 31, N° 4, págs. 441-442, 444. [Aunque éste artículo hace referencia a libros de texto norteamericanos, se ha hecho un breve cotejamiento y se han escogido los aspectos de la crisis de 1929 que son omitidos o poco tratados en los manuales de Secundaria españoles].
- ³⁴ VVAA (2014). “Una comparación entre dos crisis: España 1976-1984 y 2007-2013”, *Actas del XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014*, págs. 4-6.
- ³⁵ SERNA, Justo (2006). “Sobre la Utilidad y el Perjuicio de la Historia para la Vida Adolescente”, *Clio & asociados: La historia enseñada*, N° 9, págs. 71-83.
- ³⁶ KRUMM, Sonia (2015). “Motivar, transmitir, transformar: una revisión de las competencias necesarias para el oficio de enseñar”. *Apuntes Universitarios*, N° 1, págs. 119-129.
- ³⁷ PÉREZ PUEYO, Angel (2013). Programar y evaluar competencias en 15 pasos. Graó, Barcelona, pág. 28.
- ³⁸ MARTÍN-ACEÑA, Pablo, PONS, M^a Angeles (2011). “La Gran Recesión. Orígenes y desarrollo”. *Mediterráneo económico*, N° 13, págs. 45-46.
- ³⁹ MIAN, Atif, SUFI, Amir (2008). “The Great Recession: Lessons from Microeconomic Data”. *The American Economic Review*, Vol. 100, N° 2, pág. 52.
- ⁴⁰ LAFFAYE, Sebastián (2008). “La crisis financiera: origen y perspectivas”. *Revista del CEI. Comercio Exterior e Integración*, N° 19, págs. 62-64.
- ⁴¹ ARIAS, Xosé Carlos (2010). “Crisis financiera y cambio político económico: el regreso de la historia”. *Análisis*, N° 6, págs. 37-40.
- ⁴² FONTANA, Josep (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 931-937.
- ⁴³ DE AGUIRRE, José Antonio (2014). *Lecciones breves de una crisis económica. 2007-2014*. Unión Editorial. Ediciones Aosta, Madrid, págs. 47-48 y 172-174.
- ⁴⁴ ANCHUELO, Álvaro, GARCÍA, Miguel Ángel (2009). *La economía edificada sobre arena: causas y soluciones de la crisis económica*. ESIC Editorial, Madrid, pág. 42-43.
- ⁴⁵ MARTÍN-ACEÑA, Pablo, PONS, M^a Angeles (2011). “La Gran Recesión. Orígenes y desarrollo”. *Mediterráneo económico*, N° 13, págs. 51-52.
- ⁴⁶ LÓPEZ GARRIDO, Diego (2014). *La Edad de Hielo. Europa y Estados Unidos ante la Gran Crisis: el rescate del Estado de bienestar*. RBA, Barcelona, págs. 58-62.
- ⁴⁷ DE LA DEHESA, Guillermo (2010). *La primera gran crisis financiera del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid, págs. 195-197.
- ⁴⁸ ANDERSEN, Camila (2011). “Economía en un mundo transformado: tres premio Nobel analizan las enseñanzas de la crisis”. *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, Vol. 48, N° 2, págs. 50-52.
- ⁴⁹ DE LA DEHESA, Guillermo (2010). *La primera gran crisis financiera del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid, págs. 197-200.
- ⁵⁰ LOBEJÓN, Luis Fernando (2011). “¿Qué fue de los mercados financieros eficientes? La economía, los economistas y el origen de la crisis”. *Revista de economía crítica*, N° 11, págs. 45-53.

- ⁵¹ DE LA DEHESA, Guillermo (2010). *La primera gran crisis financiera del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid, págs. 200-204.
- ⁵² ROCENWURZEL, Guillermo (2009). “Orígenes y enseñanzas de la primera gran crisis global del siglo XXI”. *Centro iDeAS –UNSAM, Documento de Trabajo N° 7*, págs. 4-5.
- ⁵³ MIRALLES MARCELO, J.L., DAZA IZQUIERDO, Julio (2013). “Crisis de confianza en los mercados de deuda”. *Encontros Científicos - Tourism & Management Studies*, N°. Extra 3, págs. 802-810.
- ⁵⁴ POZZI, Pablo (2010). “¿El fin de la globalización?: La crisis económica de Estados Unidos”. *Política y cultura*, N°. 34, págs. 33-50.
- ⁵⁵ ARELLANES JIMÉNEZ, Paulino Ernesto (2012). “De la crisis hipotecaria a la crisis de la deuda de Estados Unidos”. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, N°. 32, págs. 164-173.
- ⁵⁶ GANGAS, José Carlos (2014). “Naturaleza y causas de la crisis del euro”. *Experiencias y enseñanzas de las crisis económicas, Europa y América Latina: curso de verano 2013, Universidad Complutense de Madrid*, págs. 99-112.
- ⁵⁷ DOMÉNECH, Rafael (2014). “La crisis de la Unión Europea”. *Experiencias y enseñanzas de las crisis económicas, Europa y América Latina: curso de verano 2013, Universidad Complutense de Madrid*, págs. 99-112.
- ⁵⁸ VVAA (2012). “La gestión de la crisis financiera global: el papel del Banco Central Europeo”. *RAE: Revista Asturiana de Economía*, N°. 46, págs. 87-99.
- ⁵⁹ CARRERAS, Albert, TAFUNELL, Xavier (2011). *Historia económica de la España contemporánea*. Crítica, Barcelona, págs. 437 y 456.
- ⁶⁰ VVAA (2013). *Crisis económicas en España. 1300-2012*. Alianza Editorial, Madrid, págs. 109 y 318.
- ⁶¹ KEELEY, Brian, LOVE, Patrick (2011). *De la crisis a la recuperación. Causas, desarrollo y consecuencias de la Gran Recesión*. OECD Publishing, págs. 44-45.
- ⁶² KEELEY, Brian, LOVE, Patrick (2011). *De la crisis a la recuperación. Causas, desarrollo y consecuencias de la Gran Recesión*. OECD Publishing, págs. 45-47.
- ⁶³ FONTANA, Josep (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 949-963.
- ⁶⁴ RODRÍGUEZ ORTIZ, Francisco (2011). “Crisis de la deuda pública: Ajuste social regresivo y nueva gobernanza económica asimétrica”. *Revista de economía mundial*, N° 29, págs. 179-184.
- ⁶⁵ GONZÁLEZ-BUENO URIBE, Gabriel (2014). “Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia”. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, N° 30, págs. 109-114.
- ⁶⁶ RODRÍGUEZ LÓPEZ, Julio (2013). “Vivienda y desahucios: La vivienda habitual y los desahucios 2012”. *Página abierta*, N°. 227, pág. 10.
- ⁶⁷ FONTANA, Josep (2013). *El futuro es un país extraño*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 25-30.
- ⁶⁸ FONTANA, Josep (2013). *El futuro es un país extraño*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 42-48, 59-72. [Fontana denomina a este proceso la “privatización del Estado del Bienestar].
- ⁶⁹ TEJEDOR NUÑEZ, Jorge, ITURRICASTILLO, Iván (2012). “La crisis económica y sus efectos: un punto de vista didáctico y ético”. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, N° 9, págs. 1-3.
- ⁷⁰ JUDT, Tony (2010). *Algo va mal*. Taurus, Madrid, págs. 120-133. [En éste capítulo Judt hace una interesante reflexión sobre como el Estado adquirió nuevas connotaciones, y que, al tratar de desprenderse de ellas, puede provocar un estado de opinión contrario al sistema por tal de preservar el Estado previo a la crisis].
- ⁷¹ FONTANA, Josep (2013). *El futuro es un país extraño*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 133-141.
- ⁷² FONTANA, Josep (2013). *El futuro es un país extraño*. Pasado y Presente, Barcelona, págs. 34, 141-142.
- ⁷³ JUDT, Tony (2010). *Algo va mal*. Taurus, Madrid, págs. 203-209.
- ⁷⁴ HERNÁNDEZ, María Jesús, ABOU-KASSEM, Óscar (2014). “Los partidos que hacen temblar Europa”. *Cambio 16*, N° 2215, págs. 20-28.
- ⁷⁵ RICOY, María del Carmen (2004). “La prensa en la educación de adultos”. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N°. 23, págs. 173-177.
- ⁷⁶ VICENTE CUERVO, María Rosalía (2013). “Y la Reina preguntó: ¿Por qué los economistas no han sido capaces de predecir la crisis económica? ¿Será quizás que no leen la prensa?... La importancia de usar las noticias de prensa en la docencia de la Economía”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, N° Extra 19, págs. 523-530.
- ⁷⁷ VVAA (2012). “Taller de prensa económica como instrumento de innovación educativa”. *Revista de investigación educativa, RIE*, Vol. 30, N° 2, págs. 423-440. [Este artículo refleja el elevado nivel que se requiere para la lectura de prensa especializada, por lo que el uso de ésta como recurso didáctico se limita al ámbito universitario].
- ⁷⁸ GARCÍA NEUMANN, Jaime (2010). “Primary Sources and History Teaching”. *The History Teacher*, Vol. 5, No. 1, pág. 66.

- ⁷⁹ VVAA (2012). “El uso de la prensa en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Experiencias en la Formación del Profesorado de Educación Primaria”. Extracto del *proyecto La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las Ciencias Sociales*, pág. 3.
- ⁸⁰ BERNABEU MORÓN, Natalia (1994). “Comentario de un texto periodístico”. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, No. 3, págs. 108-111. [Se ha adaptado el esquema que se presenta en este artículo, si bien teniendo en consideración que uno de los artículos que presentamos en este proyecto, el de “*El País*”, es de un edición digital, por lo que no contiene algunos elementos que cita Natalia Bernabeu].
- ⁸¹ SCHWARZSTEIN, Dora (2001). *Una Introducción Al Uso de la Historia Oral en el Aula*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, págs. 1-3.
- ⁸² SCHWARZSTEIN, Dora (2001). *Una Introducción Al Uso de la Historia Oral en el Aula*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, pág. 4.
- ⁸³ SÁIZ SERRANO, Jorge (2014). “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*, Vol. 29, Nº. 1, págs. 95-96.
- ⁸⁴ SÁIZ SERRANO, Jorge (2013). “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Nº. 27, págs. 60-61. [En este artículo Jorge Sáiz habla de “alfabetización histórica” acercando la metodología histórica en los libros de texto a los alumnos, a través de fuentes tanto primarias como secundarias. Dado el nivel que tratamos en el presente proyecto consideramos más fácil de aplicar el trabajo con las fuentes secundarias en los ejercicios que se planteen en el dossier de trabajo del alumno].
- ⁸⁵ LÓPEZ PASTOR, Víctor M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea, págs. 33-34.
- ⁸⁶ DOMINGO, Juan (2008). “El aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de trabajo social*, Nº 21, págs. 231-232.
- ⁸⁷ VVAA (2007). “Trabajo cooperativo en el centro y en el aula”. *Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, pág. 216.
- ⁸⁸ GARMA, ANA M^a, ELEXPURU, Itziar (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Anaya, Barcelona, págs. 96-98.
- ⁸⁹ VVAA (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc, págs. 108-109.
- ⁹⁰ ACOSTA BARROS, Luis Miguel (2010). “La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: La introducción de la estrategia Webquest”. *Clío: History and History Teaching*, Nº. 36.
- ⁹¹ VVAA (2007). “DiagWeb: una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en educación superior mediante una WebQuest alojada en Moodle”. *Recursos digitales para la educación y la cultura: volumen SPDECE*, págs. 135-142.
- ⁹² AZORÍN ABELLÁN, Cecilia (2012). “Una buena herramienta de atención a la diversidad en una escuela para todos: WebQuest”. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012. Libro de Actas*, págs. 1092-1100.
- ⁹³ ROMERO ORTIZ, María Dolores (2012). “Las webquests: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Nº. 1, págs. 115-116.
- ⁹⁴ LA CUEVA, Aurora (1998). “La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?”. *Revista Iberoamericana de educación*, Nº. 16, págs. 169 y 185.
- ⁹⁵ ESTRADA GARCÍA, Aurora (2010). “El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC’S.”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, Nº 3, págs. 127-129.
- ⁹⁶ VVAA (2003). “Mercados financieros artificiales: un paso más hacia la comprensión de los mercados financieros reales”. *V Congreso de Ingeniería de Organización de Valladolid.*, pág. 7.
- ⁹⁷ VVAA (2009). “Economía experimental en la toma de decisiones en ambientes dinámicos y complejos: una revisión de diseños y resultados”, *Cuadernos de administración de Bogotá (Colombia)*, Nº 22, págs. 35-38.
- ⁹⁸ VALVERDE BERROCOSO, Jesús (2010). “Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa”, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, Nº 9, págs. 84-88, 94-95. [En este artículo se realiza un seguimiento de los principales juegos de simulación interactivos, aunque gran parte de los mismos corresponden a videojuegos, algo que desechamos en nuestra propuesta por la imposibilidad de desarrollarlo en el aula].
- ⁹⁹ HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2001). “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.*, Nº , págs. 24-25.
- ¹⁰⁰ DONCEL LÓPEZ, Almudena; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando (2000): “Mercápolis (un juego de simulación sobre el comercio y el conflicto colonial en la Era moderna)”, *Clío: History and History Teaching*, Nº 13.
- ¹⁰¹ <http://arodriguez.blogs.upv.es/comprendiendo-el-mercado-juego-de-simulacion-de-bolsa/> (web consultada el 14/06/2015).

¹⁰² GINÉ, N., y PARCERISA, A (2004). *Evaluación en la educación secundaria*. Graó, “Biblioteca de aula”. Barcelona, págs.29-35.

¹⁰³ PÉREZ PUEYO, Ángel (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Graó, Barcelona, pág. 32.

¹⁰⁴ MESA SÁNCHEZ, Rafael (2010). “Evaluar Competencias Básicas”, *I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias Básicas y modelos de intervención en el aula*, págs. 1-10.

¹⁰⁵ GARCÍA NEUMANN, Jaime (2010). “La Especulación Financiera Como Delito Contra la Humanidad. Fundamentos en la Historia de la Economía”, *Via Inveniendi et Iudicandi*, Nº 11, págs. 1-9.

¹⁰⁶ TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva, pág. 207.

Anexos:

Los anexos quedan divididos según el tipo de material didáctico. Por un lado, los anexos 1 a 7 constituyen complementos de las actividades, que son un banco de recursos al cual el profesor puede acudir libremente, seleccionando las que considere más oportunas, o su totalidad. Por último, se presenta, separado, el anexo 8, que es un material que se debe distribuir a los alumnos. Es un dossier de trabajo, que se presenta en el formato que se recomienda que sea ofrecido a los estudiantes. Incluye los contenidos detallados en el presente trabajo acompañado de las actividades. Este dossier es esencial, y no es voluntaria su utilización, como es el caso del banco de actividades.

| | |
|----------------|--|
| <i>Anexo 1</i> | Cuestionario de evaluación inicial. |
| <i>Anexo 2</i> | Actividad de trabajo con fuentes primarias (artículos de periódico). |
| <i>Anexo 3</i> | Actividad de consulta de fuentes de datos oficiales. |
| <i>Anexo 4</i> | Evaluación de la actividad de trabajo cooperativo. |
| <i>Anexo 5</i> | Prueba de conocimientos. |
| <i>Anexo 6</i> | Evaluación de competencias de las actividades. |
| <i>Anexo 7</i> | Autoevaluación del alumno en habilidades. |
| <i>Anexo 8</i> | Cuaderno de trabajo. |

CUESTIONARIO ANÓNIMO

Rellena de forma anónima el siguiente cuestionario.

1.- Valora de 0 a 10 la utilidad de los contenidos de la materia “Historia del Mundo Contemporáneo”.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.- ¿Crees que te han servido para entender los problemas del mundo actual? SI NO

3.- ¿Crees que se ofrece una explicación directa del mundo actual o que se requiere llevar a cabo una investigación propia? Explicación directa Es necesario ampliar los contenidos

4.- ¿Qué unidad/es didáctica/s te serviría/n para explicar la crisis económica actual? Indica de 0 a 10 el grado de similitud de la unidad seleccionada con la crisis actual.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> La crisis del Antiguo Régimen ____ | <input type="checkbox"/> El ascenso de los totalitarismos ____ |
| <input type="checkbox"/> La Revolución Industrial ____ | <input type="checkbox"/> La Segunda Guerra Mundial ____ |
| <input type="checkbox"/> Las Revoluciones burguesas, liberalismo y nacionalismo ____ | <input type="checkbox"/> La Guerra Fría ____ |
| <input type="checkbox"/> Los cambios sociales del siglo XIX ____ | <input type="checkbox"/> Los procesos de descolonización ____ |
| <input type="checkbox"/> El Imperialismo y la Segunda Revolución Industrial ____ | <input type="checkbox"/> El bloque comunista ____ |
| <input type="checkbox"/> La Primera Guerra Mundial ____ | <input type="checkbox"/> El bloque capitalista ____ |
| <input type="checkbox"/> La Revolución Rusa y la URSS ____ | <input type="checkbox"/> El Mundo Actual ____ |
| <input type="checkbox"/> Los problemas económicos de entreguerras ____ | |

5.- Indica algunas de las diferencias entre la crisis actual y la de 1929.

6.- ¿Cuál es el origen de la información que dispones sobre la crisis económica actual? Indica de 0 a 10 la fiabilidad que le supones a cada opción que has escogido.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El Centro educativo____ | <input type="checkbox"/> Lectura de libros____ |
| <input type="checkbox"/> Informativos de TV____ | <input type="checkbox"/> Lectura de artículos de periódico____ |
| <input type="checkbox"/> Debates televisivos____ | <input type="checkbox"/> Conversaciones con la familia____ |
| <input type="checkbox"/> Otros contenidos de TV____ | <input type="checkbox"/> Internet____ |
| <input type="checkbox"/> Mítines y discursos políticos____ | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <input type="checkbox"/> Conversaciones con amigos____ | |

7.- Marca cuáles crees que son las causas de la crisis actual.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Déficit presupuestario | <input type="checkbox"/> Burbuja Bursátil |
| <input type="checkbox"/> Burbuja inmobiliaria | <input type="checkbox"/> Crisis bancaria |
| <input type="checkbox"/> Desempleo | <input type="checkbox"/> Crisis de deuda |
| <input type="checkbox"/> Ausencia de relevo generacional | <input type="checkbox"/> Corrupción política |
| <input type="checkbox"/> Déficit comercial | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <input type="checkbox"/> Exceso de inmigración | |

8.- ¿Cuáles crees que son los sectores más afectados por la crisis actual?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Servicios educativos, culturales y sanitarios | <input type="checkbox"/> La industria pesada |
| <input type="checkbox"/> Las comunicaciones | <input type="checkbox"/> La industria de bienes de consumo |
| <input type="checkbox"/> El comercio | <input type="checkbox"/> La construcción |
| <input type="checkbox"/> El turismo | <input type="checkbox"/> La pesca |
| <input type="checkbox"/> Los transportes | <input type="checkbox"/> La agricultura |
| <input type="checkbox"/> Bancos y servicios financieros | <input type="checkbox"/> La ganadería |
| <input type="checkbox"/> Servicios de seguridad (policía y ejército) | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <input type="checkbox"/> La industria alimentaria | <input type="checkbox"/> |

9.- Identifica las soluciones que se están adoptando en Europa ante la crisis actual

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Emisión masiva de dinero | <input type="checkbox"/> Aumento de las ayudas para la creación de empleo |
| <input type="checkbox"/> Emisión restringida de dinero | <input type="checkbox"/> Medidas de proteccionismo comercial |
| <input type="checkbox"/> Compra de deuda soberana | <input type="checkbox"/> Recortes en los gastos públicos |
| <input type="checkbox"/> Oferta de préstamos a bajo interés a los gobiernos | <input type="checkbox"/> Reducción de salarios |
| <input type="checkbox"/> Oferta de préstamos a bajo interés a los bancos | <input type="checkbox"/> Aumento de salarios |
| <input type="checkbox"/> Prohibición del déficit presupuestario | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <input type="checkbox"/> Permisividad con el déficit presupuestario | |
| <input type="checkbox"/> Ayudas sociales a la población con dificultades | |

10.- Propón una solución a la crisis actual. Indica dónde la has aprendido.

11.- Si no conoces el significado de algún término del cuestionario, escríbelo aquí:

Lehman Brothers se declara en bancarrota

La quiebra del cuarto banco de inversión de EE UU confirma los temores sobre la estabilidad del mercado financiero del país

AGENCIAS – MADRID/WASHINGTON. Lehman Brothers, cuarto banco de inversión de Estados Unidos, se ha declarado hoy en quiebra tras 158 años de actividad ante el fracaso de las negociaciones con las dos entidades que en un principio se perfilaban como posibles compradores, Bank of America y el grupo británico Barclays. La iniciativa, que el banco justifica en la necesidad de proteger los activos del banco y maximizar su valor, aunque se consideraba ya inevitable, tendrá importantes consecuencias para el sistema financiero del país.

Lehman, que sobrevivió a guerras e incluso al crack de 1929 pero que no ha podido capear la tormenta de la crisis de crédito, ha anunciado su intención de acoger su holding al capítulo 11 del código de bancarrota de EEUU, iniciativa que no afectará ni a su división de gestión de activos ni a su filial Neuberger Berman.

La bancarrota de Lehman Brothers, que ha pasado a convertirse en el tercer banco de inversión que desaparece o cambia de manos en seis meses en EE UU, representa al mismo tiempo la quiebra más importante en EE UU desde 1990, cuando presentó la misma declaración Drexler Burnham Lambert, especialista en bonos basura.

Los inversores se habían vuelto en las últimas semanas cada vez más nerviosos con respecto a 46.000 millones de dólares (32.200 millones en euros) que Lehman posee en títulos hipotecarios y respaldados por activos, así como por su nota de crédito y su capacidad para reunir fondos.

En cualquier caso, la declaración de quiebra no incluirá a ninguna de sus subsidiarias dedicadas a la intermediación de Bolsa, incluyendo a Neuberger Berman, que seguirán operando con normalidad. De este lado, Lehman, que ha contratado ya al despacho de abogados especializado en suspensiones de pagos Weil, Gotshal & Manges, informan Sandro Pozzi e Íñigo de Barrón, sí mantiene las negociaciones con un número de potenciales compradores de su división de administración de inversiones.

De este lado, Washington, con el secretario del Tesoro, Henry Paulson al frente, exigía una solución que no implicase la intervención financiera del Estado, que ya la semana pasada tuvo que acudir al rescate de las entidades hipotecarias semipúblicas Fannie Mae y Freddie Mac y en marzo asistió a Bear Stearns tras su colapso. Sin apoyo del Estado nadie se ha atrevido a comprar Lehman Brothers, ya que hubiera exigido una inyección de capital.

Bank of America se centra en Merrill Lynch

En lugar de intentar hacerse con Lehman Brothers, Bank of América ha acordado la compra de Merrill Lynch, una entidad mucho mayor y de la que también se ha dicho que pasa por serias dificultades, por unos 44.000 millones de dólares (más de 31.000 millones de euros). De esta forma también protege a Merrill Lynch ante el previsible colapso de Lehman.

La iniciativa de Bank of America llega al rescate de los temores de los inversores, que creen que Merrill Lynch podría ser la siguiente ficha en caer tras los problemas de Lehman. Los títulos de Merrill Lynch, que cerraron el viernes a 17,05 en la Bolsa de Nueva York, podrían pasar a valer entre 25 y 30 dólares tras este acuerdo de fusión.

La Fed anuncia medidas adicionales

Ante la seriedad de la situación, la Reserva Federal de EE UU (Fed por sus siglas en inglés) ha anunciado esta madrugada en un comunicado una serie de medidas adicionales para apoyar al sistema financiero, entre las que se encuentran la expansión de sus mecanismos de préstamo y la aceptación de un abanico más amplio de garantías como aval para esos créditos.

Asimismo, un grupo de diez bancos internacionales, entre los que se cuentan el propio Bank of America, Barclays, Deutsche Bank y UBS, anunciaron también anoche la formación de un fondo que servirá de garantía para el sistema financiero y en el que cada entidad aportará 7.000 millones de dólares (4.900 millones).

El País (versión digital), 15 de septiembre de 2008.

ANEXO 2

Economía

Variación en la semana

 IBEX
11.412,0

 LUNES
3,72%

 MARTES
1,77%

 MIÉRCOLES
1,49%

 JUEVES
0,40%

 VIERNES
2,47%

Evolución de la crisis financiera internacional

La quiebra planea sobre Lehman Brothers tras la retirada de Barclays

Bank of America negocia adquirir Merrill Lynch, también en dificultades

MARC BASSETS

Nueva York. Corresponsal

Lehman Brothers, el cuarto banco de inversiones de Wall Street, seguía esta madrugada al borde del abismo, después que los principales postores, el banco británico Barclays y el Bank of America, se retiraran de las negociaciones para rescatar la institución fundada hace 158 años, uno de los pilares de las finanzas estadounidenses.

Wall Street se preparó para una potencial bancarrota de Lehman mediante una sesión extraordinaria organizada por la Asociación Internacional de Swaps y Derivados, que incluye a 218 bancos, brókers, compañías de seguros y otras instituciones financieras de EE.UU. y de fuera. Con esta sesión, se buscaba reducir el impacto en los mercados, empezando por los asiáticos.

Tras pararse las negociaciones, Bank of America se centró en Merrill Lynch, que también se encuentra en dificultades y algunos ven como la próxima víctima. Al cierre de esta edición negociaban una fusión, signo de que los bancos de Wall Street necesitarán unirse para capear las turbulencias.

Lehman Brothers se encamina, salvo un milagro de última hora, a una de las mayores quiebras de la historia reciente de EE.UU. Lehman poseía aún 639.000 millones de activos a final de mayo.

Barclays consideró que no puede comprar Lehman sin ayuda financiera del Gobierno federal o sin la colaboración de otros bancos. El otro posible candidato, Bank of America, condicionó la operación al respaldo gubernamental. Nadie quiere asumir las partes más tóxicas del banco,



JIN LEE / BLOOMBERG

Reunión. El copresidente de JP Morgan, Steve Black, baja del coche y se dirige a la reunión de ayer celebrada en Nueva York para intentar salvar Lehman Brothers

“No hay que proteger a todos”

■ En una entrevista en la cadena de televisión ABC, Alan Greenspan dijo ayer que el Gobierno y la Reserva Federal, a la hora de decidir si financiar el rescate del banco, se enfrentaban a “decisiones muy difíciles”. Greenspan está convencido de que otras instituciones financieras se hundirán durante la crisis. “En un cambio financiero siempre hay ganadores y perdedores”. “No deberíamos intentar

proteger todas las instituciones”. La quiebra de un gran banco “no es en sí un problema”, dijo. “Todo depende de cómo se gestiona y cómo se hace la liquidación”.

A su vez, el banco suizo UBS se prepara para una nueva depreciación de activos por 5.000 millones de dólares (3.000 millones de euros), según informó el diario suizo *SonntagsZeitung*. El banco informará de ello el 2 de octubre.

abrumado por las pérdidas y enfangado en el negocio de las hipotecas basura. Responsables del Departamento del Tesoro, de la Reserva Federal y de los bancos de Wall Street se encerraron durante todo el fin de semana en la sede de la Reserva Federal de Nueva York para salvar Lehman.

El fracaso para encontrar un comprador sugiere la posibilidad de una liquidación ordenada de Lehman a lo largo de varios meses. Esto evitaría un derrumbe del banco, que arrastraría a otros, como Merrill Lynch o la aseguradora American International Group, cuyas acciones han caído en los últimos días y que hoy tiene previsto presentar un plan de

reestructuración y venta de activos.

En las últimas horas, tanto el secretario del Tesoro, Henry Paulson, como la Reserva Federal han descartado una opera-

SOLUCIÓN

La Fed y el Tesoro buscarán una forma de liquidación ordenada

ADVERTENCIA

El Gobierno, reacio a poner dinero, no quiere incentivar más actitudes temerarias

ción como la de Bear Stearns en marzo, en la que la Administración respaldó financieramente la adquisición de este banco por JP Morgan, o como la nacionalización de Fannie Mae y Freddie Mac hace sólo una semana.

Las autoridades quieren evitar sentar otro precedente que podría incentivar actuaciones temerarias por parte de bancos, con la seguridad de que el Estado les salvaría si no sale bien. Algunos analistas creen que, al contrario que en los casos de Bear, Fannie y Freddie, ahora no existe un peligro letal para el sistema.

Por eso la Fed y el Tesoro preferían que fuesen los bancos de Wall Street los que ayudasen a Lehman, como hace 10 años con el rescate de Long Term Capital Management. La solución planteada consistía en dividir Lehman en un buen banco y un mal banco. Pero el plan no funcionó. ●

Naves Industriales en Venta y Alquiler

LES FRANQUESES DEL VALLÉS



CERVELLÓ



SANT CELONI



En Grugesa somos especialistas en la venta y alquiler de naves industriales.

Con la máxima calidad de construcción y situadas en los mejores polígonos de Cervelló, Les Franqueses, Santa Perpètua, Sant Celoni, Massanes, Aiguaviva, Perafort... entre otros. Entre en nuestra web, seguro que encuentra la información detallada de la nave que está buscando.

Grupo Grugesa
El especialista en naves industriales

93 452 55 55
www.grugesa.com

COMENTARIO DE ARTÍCULOS DE PRENSA

Lee los artículos y responde a las siguientes preguntas.

1.- Escribe las referencias de los artículos siguiendo las instrucciones del profesor.

-Sin Autor (15 de septiembre de 2015), “Lehman Brothers se declara en bancarrota”, *El País* (versión digital).

- BASSETS, Marc (15 de septiembre de 2015), “La quiebra planea sobre Lehman Brothers tras la retirada de Barclays”, *La Vanguardia*, pág. 59.

2.- Identifica el tipo de fuente de ambos textos. Primaria.

3.- Subraya, en cada artículo, las principales ideas principales y numéralas.

4.- ¿Qué diferencia existe entre el titular que ofrece el diario *El País* y el que ofrece *La Vanguardia*? El alumno debe identificar que mientras *El País* indica la definitiva bancarrota de Lehman Brothers, *La Vanguardia* no lo da por hecho, y lo expone como una posibilidad.

5.- El artículo de *El País* habla de “crisis de crédito”, ¿a qué se refiere? A la restricción en la oferta de créditos que se había ido ofreciendo hasta el momento. Deben relacionarse brevemente con la oferta monetaria experimentada en la Gran Moderación y debe atenderse a que el artículo evita hablar de una “crisis económica”.

6.- Ambos artículos coinciden en señalar las causas de las dificultades de Lehman Brothers, ¿Cuáles eran? La ausencia de alguien que inyectara dinero en la entidad y la participación en los negocios hipotecarios.

7.- ¿Por qué la Reserva Federal no rescató Lehman Brothers? Indica la diferencia entre cómo lo expresa *El País*, y cómo lo hace *La Vanguardia*. Debe señalarse que no se rescató por haber utilizado ese mecanismo en anteriores ocasiones y para evitar comportamientos irresponsables. Debe señalarse que *La Vanguardia* se preocupa por justificar ésta última razón, mientras que *El País* hace hincapié en el dinero que ya se había invertido por parte de la Reserva Federal en otras entidades.

8.- Señala las principales conclusiones que se pueden obtener de la comparación de ambos artículos.

Mientras que *La Vanguardia* trata de ofrecer una sensación de clama y de responsabilidad en los mercados, *El País* da una gran cantidad de información, tanto en datos como en los nombres de las entidades, mostrando los antecedentes de los que surge la bancarrota. Debe destacarse el cuadro con letra destacada en el que se reproducen las palabras del director de la Reserva Federal afirmando que no sería grave la caída de una gran entidad financiera. En este apartado los alumnos deben relacionar ese aspecto con la actitud posterior de los gobiernos y bancos centrales.

ACTIVIDAD: CONSULTA DE BASES DE DATOS

Las principales fuentes de información oficiales que suelen utilizarse son:



Las tres primeras fuentes corresponden a datos a nivel mundial, mientras que el INE arroja dato sobre España, y el Eurostat sobre la Unión Europea.

Situando el cursor en el nombre de la fuente se accede a su base de datos pública. A partir de la misma, navega y completa el siguiente cuadro. De no haber ninguna información al respecto en las fuente consultada escribir SD (Sin Datos).

| | FMI | BM | CIA | INE | Eurostat |
|--|-----|----|-----|-----|----------|
| PIB EEUU 2014 | | | | | |
| PIB Europa 2014 | | | | | |
| PIB España 2014 | | | | | |
| Desempleo de Europa en 2007 | | | | | |
| Desempleo de Europa en 2014 | | | | | |
| Esperanza de vida España 2008 | | | | | |
| Esperanza de vida España 2008 | | | | | |
| Precios de servicios en España 2007 | | | | | |
| Precios en España 2014 | | | | | |
| Gasto de los hogares en salud en España en 1999 | | | | | |
| Gasto de los hogares en salud en España en 2005 | | | | | |
| Gasto de los hogares en Salud en España en 2010 | | | | | |
| % de participación del presupuesto español en PIB 2010 | | | | | |
| % de participación del presupuesto español en PIB 2014 | | | | | |

ANEXO 3

| |
|---|
| % de participación del presupuesto alemán en PIB 2010 |
| % de participación del presupuesto alemán en PIB 2014 |
| % de participación del presupuesto de los países de la UE en PIB 2010 |
| % de participación del presupuesto de los países de la UE en PIB 2014 |
| % de la deuda de la UE sobre el PIB en 2010 |
| % de la deuda de la UE sobre el PIB en 2014 |
| % de la deuda de EEUU sobre el PIB en 2010 |
| % de la deuda de EEUU sobre el PIB en 2014 |

Elabora una reflexión del conjunto de datos que has recogido. ¿Qué reflejan? ¿Para qué crees que pueden ser útiles? ¿Son indicativos de las consecuencias de la Gran Recesión? ¿En qué medida? ¿Son indicativos de las respuestas que han adoptado las distintas zonas afectadas por la crisis? ¿En qué sentido?

ANEXO 4

| EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE COOPERATIVO | | | | |
|--|---|---|---|----------------------------------|
| Alumno: | | | | |
| Valoración | 10 | 7 | 4 | 1 |
| Conceptos | Utiliza con soltura los conceptos y los relaciona. | Conoce el vocabulario y su significado, pero no lo relaciona. | No es capaz de relacionar conceptos. | No conoce los conceptos básicos. |
| Capacidad de redacción | Elabora los argumentos con precisión y sintetizando las ideas principales. | Es capaz de resumir pero no logra sintetizar los aspectos más relevantes. | Resume, pero no discrimina la relevancia de la información. | No sabe elaborar resúmenes. |
| Búsqueda y selección de información | Utiliza un criterio propio para seleccionar la información y las fuentes. | Se utilizan varias fuentes pero no se discrimina según su importancia. | Tiene dificultades para localizar la información relacionada con el tema de debate. | No amplia información. |
| Expresión oral | Expresa sin dificultad y de forma adecuada en su contexto conceptos técnicos. | Utiliza vocabulario concreto pero tiene dificultades para expresarlo. | No expresa claramente sus ideas. | No es capaz de expresar ideas. |
| Observaciones: | | | | |

| PRUEBA DE CONOCIMIENTOS | |
|---|--|
| Nombre: | EI: Respuestas de la Evaluación Inicial EF: Respuestas de la Evaluación Final |
| 1.- Escribe los factores que crees que caracterizan la crisis económica actual. | |
| EI | |
| EF | |

2.- ¿Cómo crees que empezó la crisis? Indica las causas de larga duración y distínguela de los detonantes.

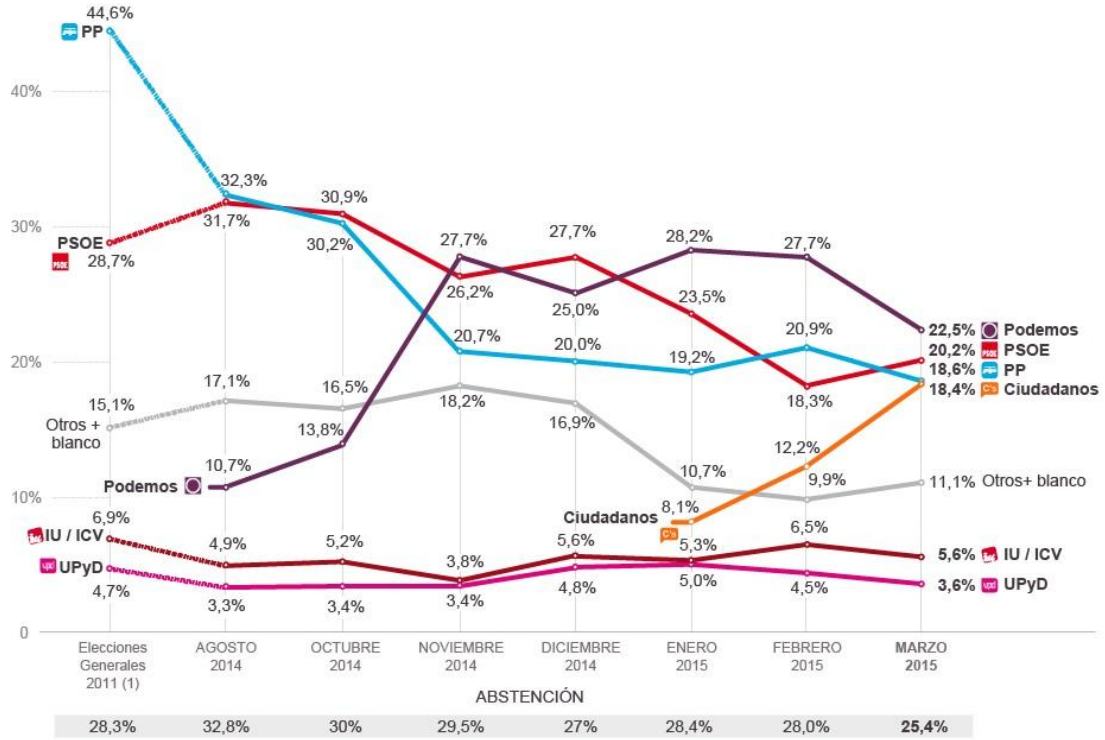
EI

EF

4.- Comenta el siguiente gráfico, que muestra la sucesión de distintas encuestas electorales desde las elecciones generales españolas de 2011.

► ESTIMACIÓN DE RESULTADO ELECTORAL SOBRE VOTO VÁLIDO

En unas elecciones generales que tuviesen lugar mañana



1. Resultado real sobre voto válido

Fuente: *El País*

EI

EF

6.- Haz una breve reflexión en la que indiques cuáles crees que han sido las respuestas a la crisis económica más acertadas y cuáles más erróneas.

EI

EF

7.- (Responder sólo en la evaluación final) Valora las respuestas que has ofrecido en la segunda ocasión. ¿Has añadido información? ¿Has tenido que modificar información ofrecida en la evaluación inicial? Teniendo en cuenta esto: ¿Crees que has aprendido más sobre la Gran Recesión a partir de su estudio? Indica qué es lo más positivo que consideras del proyecto que se ha llevado a cabo y justifícalo.

EI

EF

ANEXO 6

| EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: LA GRAN RECESIÓN | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------------|
| ALUMNO: | | | | | | |
| Competencias: CL: Comunicación Lingüística; CM: Competencia Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología; CD: Competencia Digital; AA: Aprender a Aprender; SC: Competencias Sociales y Cívicas. | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |
| Actividad: | CL | CM | CD | AA | SC | Grado de participación |
| | | | | | | |

| PASAPORTE: AUTOEVALUACIÓN DE HABILIDADES | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| NOMBRE: _____ | | | | | | | | | |
| Indica de 1 a 10, siendo 10 la mayor calificación, el grado de dominio de las situaciones que se expresan. Marca la primera hilera antes de la realización del proyecto y la segunda, sombreada, tras el mismo. | | | | | | | | | |
| CL: Me expreso correctamente y consigo transmitir lo que pienso de manera que los demás lo entienden. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CL: Conozco vocabulario referente a las actividades económicas, especialmente las que se realizan en el ámbito financiero. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CL: Comprendo lo que leo y logro extraer de los textos las informaciones más relevantes. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CM: Entiendo la información que se transmite en cuadros, gráficos y mapas. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CM: Extraigo información cualitativa de los datos cuantitativos. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CD: Extraigo información de internet | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CD: Amplio los contenidos que se ofrecen en el aula con otros ofertados en la red. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CD: Conozco los sitios web más fiables. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CD: Visualizo vídeos, películas y documentales que se encuentran en internet y que tienen relación con los temas que se imparten en el aula. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| CD: Utilizo internet para hacer los trabajos y tareas que se encomiendan en el aula. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| AA: Aprendo cosas que no me enseñan en el aula | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| AA: Soy capaz de resolver problemas que me plantean sin la vigilancia del profesor. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| AA: Se diferenciar entre fuentes de información veraces y las no fiables. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| AA: Controló herramientas básicas para la elaboración de materiales sobre una temática: sé redactar corregir, estructurar información. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |

ANEXO 7

| | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| SC: Respeto las opiniones de los demás y muestra una actitud tolerante hacia otras ideologías. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| SC: Tengo una ideología fundamentada en argumentos sólidos y diversificados. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| SC: Creo que debe participarse de los movimientos sociales y políticos para resolver los problemas de la sociedad. | | | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 10 |

LA GRAN RECESIÓN (2007)



Fig. 1: Concentración de ciudadanos en las protestas de mayo de 2011 en la Plaza del Sol, Madrid (España)

1 • LA SITUACIÓN PREVIA A LA GRAN RECESIÓN

2 • EL ESTALLIDO DE LA CRISIS

3 • LAS CARACTERÍSTICAS DE LA GRAN RECESIÓN

4 • LAS SOLUCIONES A LA CRISIS

5 • LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS

6 • LOS EFECTOS POLÍTICOS DE LA GRAN RECESIÓN

¿Qué sabes?

¿Conoces la Gran Recesión?

¿Cuál es su más visible consecuencia?

¿Conoces alguien que sufra sus efectos?

¿A qué esferas ha puesto la Gran Recesión en crisis?

A partir de la crisis económica desencadenada en 2007, el capitalismo, y todos los sistemas que en él se habían fundamentado, entró en una grave crisis que puso en cuestión la vigencia del sistema sociopolítico establecido de forma hegemónica tras el fin de la Guerra Fría. La caída de algunas entidades financieras puso en evidencia la fragilidad del modelo de “prosperidad” que había predominado hasta el momento. A partir de entonces se inició una larga y grave crisis que haría temblar las bases del Estado del Bienestar en Europa y provocaría el surgimiento de movimientos sociales y políticos alternativos a los tradicionales.

■ 1.- LA SITUACIÓN PREVIA A LA GRAN RECESIÓN

Durante los dos últimos decenios del siglo XX se produjo una etapa conocida como la “**Gran Moderación**”, caracterizada por un buen comportamiento de los índices macroeconómicos, como el PIB, la inflación, o el empleo, que se mantuvieron en tasas estables. Por otro lado, existía la convicción de que las innovaciones tecnológicas permitirían hacer frente a crisis imprevistas. Además, la incorporación de países emergentes a la economía internacional, globalizada, hicieron que se incorporaran esos capitales, facilitando sus movimientos y su inversión. La sensación de seguridad económica global se vio reforzada por la resistencia a diversas crisis que se produjeron durante estos años, que fueron localizadas en un sector o un área, lo que parecía demostrar la imposibilidad de que se diera una crisis generalizada. Así, se pudo hacer frente al crack bursátil de 1987, al aumento del precio del petróleo producido tras la invasión de Kuwait en 1991, a la crisis mexicana de 1994, y una crisis en Asia en 1997 causada por un pánico financiero.

En el año 2002 se produjo una crisis en el sector de la industria tecnológica. Ésta era producto de la inversión de los grandes capitales estadounidenses, por lo que éstos pasaron a estar en peligro. La Reserva Federal (FED) de Estados Unidos, en un intento de evitar una crisis generalizada, facilitó las condiciones para que se concedieran préstamos a las empresas en dificultades, y así evitar que quebraran. El resultado fue un aumento del dinero circulante. La población adquirió una sensación de riqueza. Como principal efecto inmediato a la liquidez de la economía estadounidense, el precio de la vivienda inició un vertiginoso ascenso. La población, que veía en la fácil concesión de préstamos una posibilidad de progresar económicamente, se empezó a endeudar en exceso. Además, la existencia de una inflación elevada fruto de la emisión masiva de dinero por la FED provocó que los ciudadanos consideraran negativo ahorrar un dinero que perdía paulatinamente su valor, por lo que la tasa de ahorro de las familias descendió enormemente. Los estados, ante la aparente sensación de seguridad que ofrecía el sistema financiero, ofrecieron plena libertad de operación a los capitales, los cuales dejaron de ser vigilados. Aquello supuso para muchos inversores el aval oficial a una favorable situación económica, por lo que se produjo una euforia inversora que alimentó la concesión de préstamos. Ideológicamente, además, existía la convicción de que el comportamiento de la economía seguía parámetros racionales, por lo que no era necesario regularla desde el Estado, sino que ésta solucionaría por sí misma los problemas que se le presentaran.

Las medidas neoliberales implantadas en EEUU a partir de la crisis de 1973 hicieron hincapié en la reducción de salarios como medio para que las empresas obtuvieran mejores rendimientos económicos. Sin embargo, para que existiera un aumento de la demanda de bienes de consumo, se posibilitó el acceso a la población a los créditos bancarios, de manera que el sistema económico se fundamentó en un endeudamiento generalizado e insostenible. Poco a poco la economía dejó de sustentarse en la producción real de la economía, para basarse en las operaciones financieras y los mercados financieros, que se desarrollaban en un marco de desregulación que favorecía la especulación. Esta especulación se fundamentaba en una burbuja inmobiliaria. Animados por los bajos tipos de interés, los ciudadanos comenzaron a comprar viviendas. Ante la elevada demanda, el precio aumentó, por lo que las hipotecas también lo hicieron, mientras los salarios se mantuvieron estabilizados. Las entidades financieras concedieron préstamos a personas que sabían que no podían devolverlos. Estas hipotecas, conocidas por su alto riesgo (existía poca probabilidad que se pagaran), llamadas hipotecas *subprime*, se unieron en paquetes financieros junto a productos financieros de

escaso riesgo. Estos paquetes eran vendidos a otros bancos u otras entidades financieras, que no conocían que gran parte de los mismos eran de un alto riesgo. Las agencias que calificaban esos paquetes aprobaron su fiabilidad. Como consecuencia, se unió una burbuja especulativa inmobiliaria a una burbuja especulativa financiera, de manera que el crecimiento económico, enormemente débil, se basaba en el aumento del precio de la vivienda y la concesión masiva de préstamos.

En Europa, la sensación de estabilidad y la euforia en los mercados financieros se vio reforzada por el proyecto de la moneda única. La adopción del Euro como moneda de curso legal en el 2002 por doce países de la Unión Europea, la mayoría grandes economías mundiales, provocó que la moneda adquiriera un enorme valor frente a la moneda de referencia mundial, el dólar. Los países miembros de la llamada zona Euro, sin embargo, presentaban enormes disparidades. Los países del sur de Europa disfrutaban de una moneda dotada de enorme valor, pero sus estructuras económicas no eran estables, y se fundamentaban en el sector terciario. Los bancos de estos países aprovecharon la fortaleza de la moneda común para obtener préstamos favorables, participando de la burbuja especulativa internacional, con el inconveniente que no existía una poderosa industria que permitiera compensar la caída del sistema financiero. Lo único que permitía el desarrollo progresivo de la economía era, como en EEUU, los préstamos, que se concedían al amparo de la confianza que las entidades financieras tenían en el proyecto del Euro. Así, cuando el sentimiento de confianza desapareciera, el sistema perdería su fuente de financiación y credibilidad. En el caso de España, además, se generó una grave burbuja inmobiliaria, de manera que la economía de este país pasó a depender del sector de la construcción.

Ejercicios de síntesis

- ① ¿Qué fue la Gran Moderación?
- ② Explica el origen de la inflación en los años previos a la crisis económica.
- ③ ¿Cómo era la vida de la población durante la Gran Moderación?
- ④ ¿En qué se fundamentaba el progreso económico antes de la Gran Recesión?

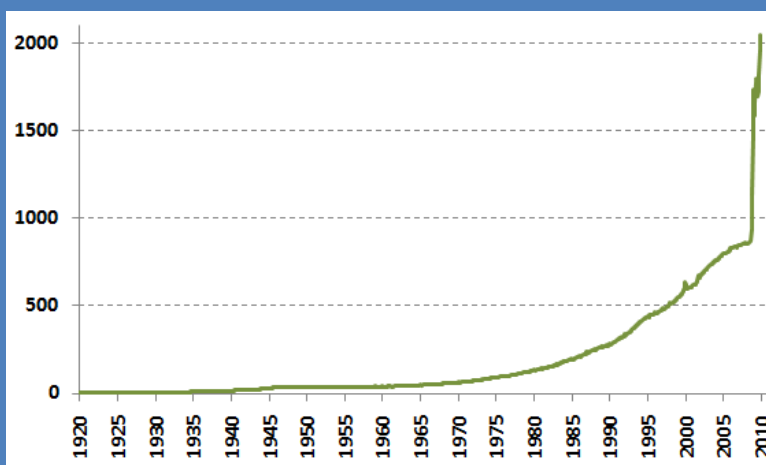


Fig.2: Dinero circulante en EEUU, en billones de dólares.

Ejercicios de análisis

Observa el gráfico y responde las preguntas.

- ① ¿Qué puede observarse?
- ② Analiza las causas del efecto que se observa. ¿En qué año empezó a aumentar el dinero circulante? ¿Con qué crisis económica coincide?
- ③ Analiza las consecuencias del efecto que se observa.
- ④ ¿Quién se benefició de ésta situación?

AMPLIA: Busca un gráfico de la evolución PIB de EEUU y compáralo con el que se muestra. ¿Por qué hay tanta diferencia entre el crecimiento económico y la cantidad de dinero circulante? ¿Dónde fue a parar el dinero que se emitió desde 2007?

■ 2.- EL ESTALLIDO DE LA CRISIS

En EEUU las entidades financieras se dividen según su ámbito de actuación: A) **Bancos comerciales**: son entidades que tienen contacto con el público. Sus clientes son ciudadanos o pequeñas empresas que depositan su dinero en la entidad. Dicho dinero constituye los fondos del banco, que opera con ellos en actividades de bajo riesgo realizadas con los mismos clientes, cómo créditos a personas de solvencia asegurada. B) **Bancos de inversión**: captan sus recursos en los mercados financieros, donde la participación del público es mucho menor. No tienen una base de depositantes, sino que tratan con otros Bancos de inversión o con grandes empresas. A diferencia que los anteriores, sus actividades son de enorme riesgo, puesto que pretenden obtener también un enorme beneficio. Fueron los bancos más implicados en la formación de la burbuja especulativa mundial previa a la crisis. Constituían las grandes firmas financieras mundiales, siendo las más importantes Bear Stearns, Lehman Brothers, Merrill Lynch, Morgan Stanley y Goldman Sachs. C) **Bancos hipotecarios**: estas entidades compraban paquetes financieros que estaban compuestos, mayoritariamente, por hipotecas, aunque, por sí mismas, no concedían tales préstamos, y tampoco pretendían cobrarlos, ya que especulaban con ellos para venderlos a un mayor precio a otras entidades financieras.

Entre marzo y agosto de 2007 una serie de entidades financieras de distintos puntos del mundo empezaron a presentar dificultades, la mayoría relacionadas por falta de liquidez en los negocios que tenían relación con el sector inmobiliario. Esto se debía al estallido de la burbuja inmobiliaria, entrando el sector en una crisis clásica: el número de viviendas construidas superó a la demanda en exceso, por lo que las ventas se frenaron y el precio de los inmuebles inició un rápido descenso. Los grandes inversores inmobiliarios, ante la falta de ventas, no pudieron pagar los préstamos que habían adquirido con las entidades financieras. Asimismo, el incipiente aumento del desempleo provocó que las familias que no tenían una solvencia asegurada, y que habían adquirido una hipoteca *subprime*, no pudieran hacer frente al pago de las mismas. En agosto del mismo año, el Banco Central Europeo, que consideraba aquellas dificultades como fenómenos aislados, inyectó capital en las entidades con problemas, con el fin de evitar un efecto contagio. No obstante, aquello fue el detonante de una sensación de inseguridad que impregnó la totalidad del sector financiero. Los bancos dejaron de fiarse los unos de los otros. El sistema forjado años antes, fundamentado prácticamente en exclusiva en sensaciones positivas de seguridad y confianza, entró gravemente en crisis. Todas las entidades financieras se estaban enfrentando a dificultades en sus balances por el impago de hipotecas de particulares y de préstamos de las empresas constructoras. Por esta razón, suponían que los



Fig.3: Evolución del índice Dow Jones

- ① ¿Qué cambios se advierten en la evolución del índice bursátil Dow Jones?
- ② ¿Cuál es el punto de inflexión? ¿Cuál es la caída del índice más acusada? Teniendo en cuenta las fechas, ¿con qué acontecimiento coincide?

otros bancos se encontrarían en la misma situación, por lo que dejaron de prestar dinero, y se cerraron las puertas a cualquier posibilidad de financiación. Sin la facilidad que ofrecía la liquidez y los sencillos préstamos anteriores, las entidades con dificultades no pudieron hacer frente a sus pérdidas, y se inició una caída progresiva de los grandes complejos financieros desarrollados a lo largo de los años anteriores fruto de la contracción crediticia.

Se inició, entonces, una quiebra de las grandes entidades financieras. En otoño de 2007 quebró el banco británico **Northern Rock**, especializado en préstamos hipotecarios, y acudió al Banco de Inglaterra, banco central del país, para que le ofreciera ayuda. En contra de la ideología neoliberal que había justificado la desregulación anterior, el Banco de Inglaterra adquirió la entidad arruinada mediante una compra realizada con dinero público. A lo largo del resto del año diversos bancos europeos necesitaron la ayuda de los gobiernos nacionales de Alemania, Irlanda e Islandia. A finales de año EEUU entró oficialmente en recesión mientras el número de parados experimentaba un progresivo aumento. El estallido de la crisis, sin embargo, vendría dado por la entrada en dificultades de los cinco grandes bancos de inversión del sistema al año siguiente. Al no tener contacto con el público no podían requerir la ayuda de la Reserva Federal. El primero en caer fue **Bear Stearns**. La FED, por primera vez desde 1929, rescató la entidad a pesar de ser un banco de inversión. El objetivo del banco central norteamericano era evitar la extensión de un pánico financiero. **Merrill Lynch** fue comprado, a la vez que se nacionalizaron los grandes bancos hipotecarios del país. En septiembre de 2008 **Lehman Brothers** solicitó ayuda al gobierno de EEUU, que, esta vez, se negó, por lo que la entidad se declaró en bancarrota el día 15, la mayor de la historia de EEUU. Aquel fue el detonante de la grave crisis financiera, que se extendió al resto del mundo. Todos los acreedores de Lehman Brothers se quedaron sin cobrar. Dado que se habían vendido paquetes financieros de estas grandes entidades a otros bancos del mundo, la crisis rápidamente se extendió. Los gobiernos, temerosos de que dejar caer a los bancos supondría el agravamiento de la crisis, acudieron en su ayuda y los rescataron con fondos públicos, a costa de sufrir un déficit en las cuentas de los Estados, que se intentó suplir mediante la emisión de bonos de deuda, generándose una crisis de deuda. A aquello se unió el cierre de empresas por falta de acceso a préstamos, por lo que aumentó el desempleo y descendió el consumo, entrando en un círculo vicioso que convirtió la crisis financiera en una crisis que afectaba a todos los sectores.

AMPLÍA: LAS HIPOTECAS SUBPRIME

Anteriormente, obtener una hipoteca requería pasar por una larga investigación, pero en años recientes esa situación cambió en varios países, sobre todo en Estados Unidos. Si los solicitantes estaban dispuestos a pagar una tasa de interés más alta, invariablemente encontrarían quién les concediera la hipoteca. No importaba si se trataba de personas con malas calificaciones crediticias, que se basan en el historial de créditos que ha tenido una persona. Que una persona tenga buena calificación crediticia significa que se le puede asignar una tasa de interés relativamente baja, o *prime*. Una mala calificación implica que debe pagar una tasa más alta, o *subprime* (de alto riesgo). Asimismo, solía tomarse en cuenta que la persona tuviera un ingreso sólido y comprobable, lo cual también cambió. En vez de ello, los prestatarios podían recibir una hipoteca con un “ingreso declarado” (o “préstamo del mentiroso”), para lo cual simplemente decían cuánto ganaban esperando que nadie los investigara. Otro aspecto de estos préstamos eran las hipotecas de tasa de interés ajustable, llamadas *teaser loans* en inglés, las cuales atraían a las personas con una tasa inicial baja, pero que al cabo de unos años aumentaría, a menudo abruptamente. Sin embargo, muchos prestatarios pensaban que los precios de sus casas subirían más rápido que las tasas de sus créditos, lo cual significaba que podrían venderlas aun con ganancia. Las instituciones acreedoras también consideraban que los riesgos eran manejables: recibían anticipos al firmar las hipotecas y podrían esparcir el riesgo de incumplimiento de pagos mediante la titulización de las hipotecas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2011.

Ejercicios de síntesis

- ① Realiza un mapa conceptual en el que indiques los tipos de entidades financieras estadounidenses y sus principales características y ámbitos de actuación.
- ② Realiza un eje cronológico indicando las principales dificultades de la economía mundial. Busca información sobre las fechas exactas de las caídas de las entidades destacadas.

Ejercicios de análisis

Observa la imagen y responde las preguntas.

- ① ¿Qué tipo de documento es?
- ② Describe la escena literal que se muestra.
- ③ El sentido metafórico es una crítica, ¿En qué consiste?



Fig.4: Parodia de las condiciones de las hipotecas subprime



Fig.5: G.W. Bush

Éste es un periodo de carácter extraordinario para la economía estadounidense. Durante las últimas semanas, muchos estadounidenses han sentido inquietud sobre sus finanzas y su futuro. Comprendo su preocupación y su frustración. Hemos visto cambios de tres dígitos en la bolsa de valores. Instituciones financieras importantes han estado al borde del colapso, y algunas han quebrado. La incertidumbre ha aumentado, muchos bancos han restringido los préstamos. Los mercados crediticios están congelados. Y las familias y empresas tienen mayores dificultades para sacar préstamos.

Nos encontramos en medio de una seria crisis financiera, y el gobierno federal está respondiendo con medidas decisivas. Hemos aumentado la confianza en los fondos mutuos de inversión (en activos) del mercado de dinero, y tomamos medidas para evitar que grandes inversionistas intencionalmente reduzcan el valor de las acciones para su lucro personal.

Lo que es más importante, mi gobierno está trabajando con el Congreso para abordar la causa de la inestabilidad en nuestros mercados. Los activos financieros relacionados con las hipotecas residenciales han perdido valor durante el deterioro del sector vivienda. Y los bancos que tienen estos activos han restringido el crédito. Como resultado, toda nuestra economía está en peligro. Por lo tanto, he propuesto que el gobierno federal reduzca el riesgo que representan estos activos problemáticos, y proporcione el dinero que necesitan urgentemente bancos y otras instituciones financieras, para que puedan evitar el colapso y reanuden los préstamos.

Estas medidas de rescate no están dirigidas a resguardar ninguna compañía ni sector individual; están dirigidas a resguardar la economía de Estados Unidos en general. Ayudarán a los consumidores y empresas estadounidenses a obtener crédito para satisfacer sus necesidades cotidianas y generar empleo. Y ayudarán a enviar una señal a los mercados de todo el mundo de que el sistema financiero de Estados Unidos nuevamente va por buen camino.

Discurso a la Nación de George W. Bush, , 24 de septiembre de 2008.

Ejercicios de análisis

Lee el texto y responde las preguntas.

- ① ¿Qué tipo de fuente es? ¿Qué tipo de documento es?
- ② Señala las ideas principales de cada párrafo.
- ③ ¿A qué medidas hace referencia? ¿Cómo las justifica?

■ 3.- LAS CARACTERÍSTICAS DE LA GRAN RECESIÓN

- El fin del “efecto riqueza”: la elevada inflación de los años de progreso económico había alimentado un alto consumo, pero la crisis provocó la caída simultánea y retroalimentada de consumo y precios. La sensación de riqueza, al llegar a su fin, obligó a la reducción del consumo de las familias, que con una menor seguridad financiera, debieron reducir su consumo y aumentar las partidas destinadas al ahorro por la situación de incertidumbre creada por la crisis. El consumo tenía un papel de cerca del 70% del PIB de los países desarrollados, por lo que su descenso provocó la entrada en recesión de gran parte de las economías de esa esfera.

- Desconfianza en los mecanismos neoliberales de la economía: La crisis evidenció que los mercados no eran necesariamente eficientes, estables y racionales por sí mismos. La idea de que el Estado no debía intervenir en la economía, se revertió, y se determinó que había sido la no intervención de los Estados y los organismos de control externos los que habían estimulado la especulación que había provocado la crisis financiera. Por otro lado, el ideal de estabilidad presupuestaria, que aparta al Estado de la intervención en la economía, ha sido puesto en duda en favor de una convicción generalizada de que mediante un moderado déficit el Estado supla las inversiones anteriormente realizadas por los entes privados, con el fin de impulsar la economía o, como mínimo, atemperar los efectos negativos de la crisis sobre el empleo y las infraestructuras (emulando el espíritu del *New Deal*).

- La caída de los índices bursátiles: El fin de las expectativas positivas dio paso a un clima de desconfianza generalizada que provocó que los inversores quisiesen deshacerse de sus participaciones en las empresas que preveían que tendrían dificultades. Esto se reflejó en la caída de las bolsas, fuente de financiación de las grandes empresas. Ante estas dificultades para captar dinero, las empresas perdieron una importante fuente de recursos, y tuvieron que llevar a cabo programas de reducción de gastos para mantener sus beneficios y la confianza que los inversores podían depositar en ellas.

- Enorme influencia del ámbito financiero en la crisis económica: Durante los años previos a la crisis el sector financiero fue aumentando su papel en la economía. Gracias a un sistema que estimulaba el endeudamiento de la totalidad de la sociedad con las entidades financieras, se produjo un traslado de recursos a los Bancos. Al estallar la crisis, éstos fueron rescatados con dinero público, por lo que el flujo de dinero hacia las entidades financieras procedente de la sociedad aumentó. En los años posteriores a la crisis el peso de los bancos en la economía había continuado aumentando. Aquello supuso un riesgo para la economía, en la medida que el sector financiero no sólo había demostrado su irresponsabilidad en la gestión de los recursos que captaba, sino que padecía de una enorme inestabilidad y una fluctuación que en nada favorecían al crecimiento económico. Así, las economías posteriores a la crisis dependían más aún de unos sectores susceptibles de caer en burbujas especulativas y carentes de generadores de riqueza real. Además, al cerrarse dichas entidades a la oferta de créditos a los activos económicos que sí generaban riqueza, se convirtieron en entes prácticamente inútiles, que se limitaban a la captación de recursos indistintamente de cuál fuera su procedencia.

- La caída del precio de la vivienda: El precio de la vivienda, inflado durante los años de bonanza económica, cayó radicalmente en los años sucesivos, habiendo de llegar a precios inferiores al de los costes de producción de dichas viviendas. De ese modo, las empresas que se habían endeudado para construir inmuebles en un momento de elevados salarios y

materiales, se encontraron que, al finalizar las obras, o no disponían de compradores, o los precios del mercado eran inferiores al coste de producción: en cualquier caso, debía hacerse frente a enormes pérdidas. Como resultado, el buque insignia del crecimiento económico de países como EEUU o España, el sector de la construcción, entró en una severa crisis, que prácticamente redujo su actividad en la economía a proporciones marginales. Esto se reflejó en las familias, especialmente las que se habían endeudado contratando hipotecas para la compra de una vivienda en los momentos en que ésta se encontraba sobrevalorada. Aquel valor patrimonial, que en el momento de su adquisición era elevado, cayó de manera que los activos de esas familias (bienes e ingresos), eran menores al de sus pasivos (obligaciones de pago, es decir, las hipotecas).

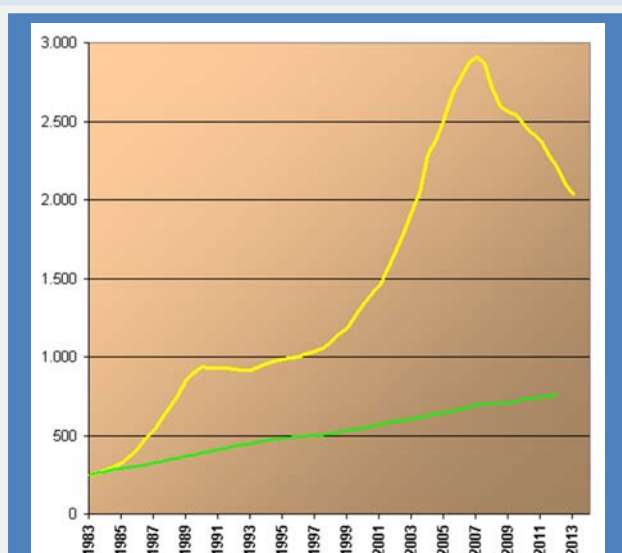


Fig.6: Evolución, en España, de los precios de la vivienda (amarillo), y de los precios (verde)

- ① ¿Qué refleja el gráfico?
- ② Explica las causas de la caída del precio de la vivienda en España.
- ③ ¿Cuándo deben dejar de caer, previsiblemente, los precios de la vivienda?

- Caída del comercio internacional y traslado de la crisis a los países en desarrollo:

Ante la reducción del consumo en los países más desarrollados, aquellos que les abastecían vieron reducidas sus exportaciones. Este tipo de economías, dependientes, en exceso, del superávit en la balanza comercial, entraron entonces en crisis. Ante la ausencia de esos ingresos, y el deterioro de las expectativas en el futuro, las empresas exportadoras no invirtieron en las economías emergentes. Dicha inversión se basaba en la compra, a los países desarrollados, de alta tecnología industrial, por lo que la industria avanzada de bienes de equipo de los países desarrollados vio reducida su demanda, entrando en un efecto bucle que agravó la crisis en los sectores más punteros de los países occidentales. Ante la falta de financiación de las empresas, éstas, anteriormente rentables y generadoras de una riqueza real y en cierta medida sostenible, quebraron, destruyéndose no sólo el tejido comercial internacional, sino el tejido industrial interior de todos los países, tanto los que estaban en vías de desarrollo (industria de bienes de consumo) como los desarrollados (industria tecnológica), con la excepción de China, que si bien redujo levemente su crecimiento económico, se mantuvo en cotas muy elevadas.

- Crisis de deuda: Los efectos de la falta de liquidez sobre las empresas habían provocado su entrada en crisis, cuando no en quiebra, y, por lo tanto, había aumentado el desempleo. Por otro lado, el desempleo causó, a su vez, morosidad en los bancos, a los que los ciudadanos y empresas con dificultades no pudieron pagar los préstamos que habían solicitado. Aquello tuvo efectos sobre los ingresos de los distintos estados, que disminuyeron notablemente, especialmente en las partidas procedentes de los gravámenes al consumo y a las retenciones de personas físicas. Por otro lado, las partidas de gastos aumentaron notablemente, ya que hubo que dedicar mayores recursos a prestaciones a los desempleados. Por otro lado, la práctica de rescatar entidades financieras con dinero público provocó mayores gastos. El resultado de aquella situación fue que los presupuestos estatales padecieran un enorme déficit.

Para poder seguir haciendo frente a las obligaciones que habían contraído, tanto con los ciudadanos como con los bancos, los Estados se endeudaron captar recursos. El funcionamiento de este modo de financiación consistía en ofrecer títulos de deuda estatal en los llamados “mercados de deuda soberana”. Dependiendo de la cantidad de inversores interesados en adquirir estos títulos, los intereses que debía ofrecer el estado correspondiente subían, si la demanda era escasa, o bajaban, si era elevada. En un contexto internacional en el que no existía confianza y donde los bancos, fuentes de financiación tradicional, eran los que necesitaban dinero en lugar de prestarlo, la demanda de títulos de deuda era escasa. Por lo tanto, los intereses que debían pagar los estados para financiarse en los mercados de deuda eran más elevados, cuando no les era imposible recibir préstamos, como era el caso de Grecia. Por otro lado, la deuda de los países fue aumentando progresivamente, puesto que los intereses a pagar no hacían más que acrecentar los gastos de los estados, y, por lo tanto, del déficit. Por otro lado, existían “agencias de *rating*” que desaconsejaron la compra de deuda de algunos países, especialmente de la zona Euro, que entraron en una grave crisis, puesto que al no financiarse no pudieron hacer frente a sus obligaciones para con los ciudadanos.

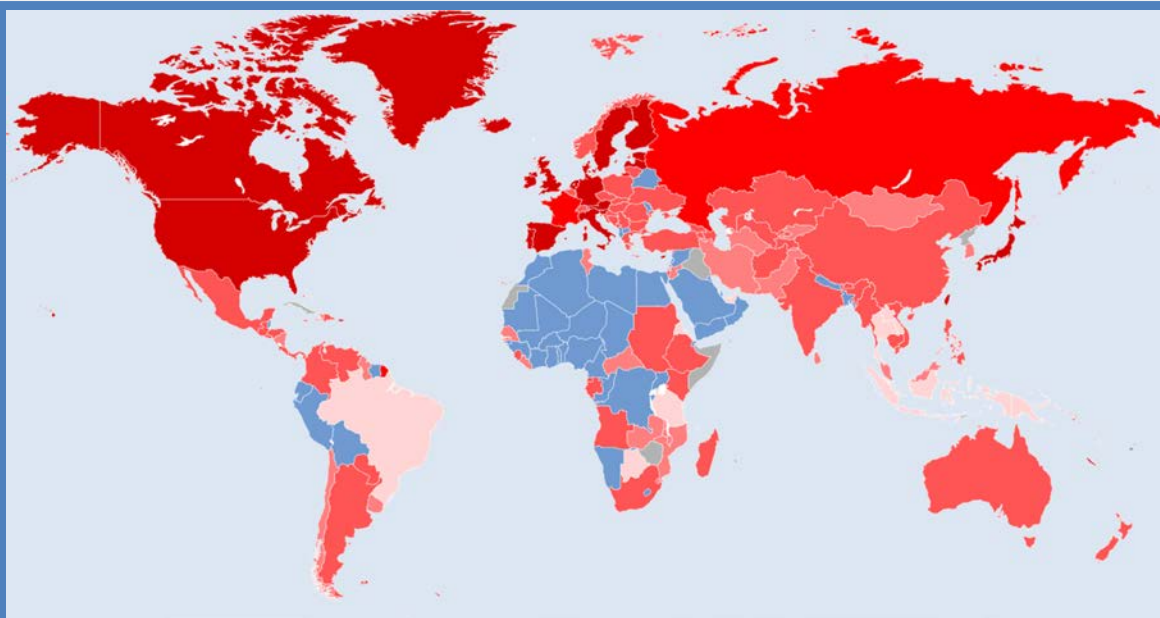


Fig.7: Incidencia mundial de la Gran Recesión: en rojo, los países en recesión entre 2007 y 2009 (a mayor tonalidad, mayores efectos), en azul los que no se vieron afectados.

Ejercicios de síntesis

- ① Explica cómo cada característica retroalimenta la crisis económica y relacionala con una causa de la Gran Recesión.
- ② Narra el mecanismo según el cual la crisis que sólo afectaba a las entidades financieras privadas se trasladó a los presupuestos públicos. Acompaña tu explicación de un esquema o mapa conceptual.

Ejercicios de análisis

Observa el mapa y responde:

- ① ¿Qué áreas del mundo se vieron más afectadas por la Gran Recesión? ¿Cuáles menos?
- ② ¿Coinciden las áreas donde nació la crisis y las que se vieron afectadas?
- ③ Los países menos desarrollados se vieron menos afectados, ¿Por qué? ¿Significa que no padecieron la crisis económica? Explica en qué sectores las economías en vías de desarrollo se vieron más afectadas.

■ 4.- LAS SOLUCIONES A LA CRISIS

La crisis no incidió de una igual manera en todos los países del mundo, puesto que sus problemas eran distintos, y sus capacidades de afrontarlos variaban. Por lo tanto, es necesario diferenciar entre las distintas actitudes que tuvieron frente a los efectos de la Gran Recesión.

4.1.- ESTADOS UNIDOS

En el momento en que estalló la crisis, el gobierno federal estadounidense, republicano, encabezado por el presidente George W. Bush, emprendió un plan de “rescate de la economía”, que distribuyó entre las principales entidades financieras 700 mil millones de dólares procedentes de los fondos públicos. Estos, entraron en un déficit limitado por ley, por lo que la el Congreso aprobó un aumento del techo de gasto que permitía continuar endeudándose. El acceso del Partido Demócrata al poder por medio del presidente Barack Obama produjo un cambio en las políticas federales. Se emprendió un proyecto de aumento del gasto público en inversiones en infraestructuras para fomentar el empleo, una especie de reedición del *New Deal*. No obstante, en ningún momento se planteó la regulación del sistema bancario, como se había llevado a cabo en los años treinta. Las medidas de ambas administraciones no surtieron efecto. En el caso del traslado de fondos públicos a entidades financieras llevado a cabo en los primeros años, al no ir acompañado de una mayor regulación por parte del gobierno federal, impidió conocer el destino de los recursos que se habían proporcionado. En el caso de la política de obras públicas, sus efectos sobre el empleo fueron dudosos, puesto que se centraron en sectores punteros, como el de las Nuevas Tecnologías, informatizando los servicios federales, que requerían una gran cantidad de dinero, pero creaban escasos empleos. Por otro lado, se cedieron los recursos y las decisiones de gestionarlos a los gobiernos estatales, que, en algunos casos, los usaron con fines distintos, o, incluso, para alimentar la corrupción local.

El banco central de EEUU, la Reserva Federal, desde el inicio de la crisis, aumentó la emisión de moneda, que se dirigió, fundamentalmente, a los bancos. Si bien el gobierno federal no amplió sus competencias en la regulación de las entidades financieras, si lo hizo la Reserva Federal. El déficit del gobierno federal continuó elevándose. La activa política internacional que desarrollaba el país, sustentada en un potente ejército, hacía que la partida dedicada a Defensa fuera enormemente abultada y sin posibilidad de reducción. Para hacer frente al pago de la deuda existente y para obtener confianza de los inversores internacionales, y que éstos continuaran adquiriendo deuda estadounidense, el



el Congreso aprobó que la Reserva Federal pudiera emitir dinero con el que pagar los intereses de la deuda que contraía EEUU. En contra de las previsiones, aquello no generó una devaluación del dólar. No obstante, provocó que el gobierno federal continuara endeudándose, sin reducir su gasto público, con unas medidas de escasos efectos en el empleo

y en la economía, pero que hacían cada vez más dependiente a EEUU del dinero que le prestaban los inversores extranjeros, fundamentalmente países emergentes como China.

4.2.- EUROPA

La creación de la zona Euro tuvo, como consecuencia, la integración monetaria. De ese modo, la totalidad de la zona Euro se podía ver afectada por las consecuencias de una situación económica particular de un solo país o un grupo de países. No obstante, la naturaleza económica de los países que formaban la unión monetaria era distinta. Mientras que los países del norte tenían una economía productiva que permitía soportar mejor los desequilibrios financieros, y superarlos mediante la actividad exportadora, los países del sur, especialmente los denostadamente denominados “PIGS” (Portugal, Italia, Grecia y España), estaban enormemente endeudados, y, en el caso de España o Grecia, su sector productivo fundamental en los años previos a la crisis había sido el constructivo. Aquello provocó que a mediados de 2010 se produjeran desequilibrios regionales fruto de la crisis de deuda. Todos los países europeos afrontaron la crisis mediante un aumento de su deuda. No obstante, a pesar de la unión monetaria, los mercados de deuda continuaban siendo nacionales. Los países meridionales, con menor confianza en los mercados internacionales, y puesta en duda su solvencia por las agencias de *rating*, vieron como el número de compradores de sus bonos de deuda se reducía, y los que la compraban exigían mayores vales. De ese modo aumentó la denominada “Prima de Riesgo”, un indicador que establece la diferencia en puntos porcentuales entre el pago de intereses reclamados por un país respecto a los que se reclamaban a Alemania, la economía de referencia de la zona Euro.

Al inicio de la crisis, el Banco Central Europeo emprendió una estrategia para lograr que no existiera un abrupto freno en la concesión de préstamos. Para facilitar que los bancos, que presentaban enormes dificultades, continuaran concediendo créditos con los que mantener la inversión y la actividad de las empresas ofreció préstamos a bajo interés a las entidades financieras. Por otro lado, para evitar un pánico financiero y un retiro masivo de depósitos de los ciudadanos de los bancos, creó un fondo que garantizaba dichos depósitos en caso de quiebra, y para hacerlo requirió la ayuda de los países miembros, que tuvieron que ofrecer recursos. No obstante, su ámbito de actuación quedó limitado a los aspectos financieros. Los gobiernos del sur, endeudados y con unos presupuestos deficitarios, reclamaron que, imitando a la Reserva Federal, se cubriese el déficit con emisión de moneda. No obstante, Alemania, de enorme influencia en las decisiones del Banco Central Europeo, con el temor de que se sufriese una inflación que perjudicase sus elevadas tasas de ahorro se negó, y, exigió que los países llevaran a cabo recortes en el gasto público para reducir su necesidad de endeudarse. Estos países tuvieron que seguir unas políticas presupuestarias marcadas desde la Unión Europea, sin atender sus peculiaridades económicas y con una moneda sobrevalorada. Los países más débiles, a medida que reducían su gasto público, anteriormente sustentador del crecimiento, entraron en crisis más profundas, y los inversores, temeroso de que no pudiesen pagar su deuda, dejaron de comprársela. Ante el peligro de que cayeran en bancarrota, la Unión Europea decidió rescatar aquellos países, es decir, concederles el crédito que necesitasen para sufragar su déficit, si bien con unas duras condiciones que obligaban a continuar reduciendo el déficit hasta que fuera nulo, y con una constante vigilancia por parte del Banco Central Europeo, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Europea, conocidos como la “troika”, que, en definitiva, significaban la pérdida de soberanía de los países rescatados. Fueron rescatados Grecia, Irlanda, Portugal y España, si bien sus problemas no se solucionaron y las exigencias de una política de ajuste se tradujeron en un aumento de las desigualdades sociales y un agravamiento de la crisis económica.

Dilemas del prisionero se juegan a menudo en el terreno económico. Un ejemplo reciente es la negociación que Grecia llevó con la Troika (FMI, Banco Central Europeo y Comisión Europea) para evitar declararse en suspensión de pagos. La Troika acordó un paquete de ayudas multimillonarias, pero a cambio de que Grecia volviese a una senda de austeridad presupuestaria y a reformas estructurales que dicen competitividad a su economía, lo que, al final, implicaba un duro ajuste económico, que, entre otras cosas, originó aumentos de impuestos, bajadas de sueldo para funcionarios y pensionistas, despidos o ERE masivos en el sector público. Pues bien, la negociación entre Grecia y la Troika puede verse, a mi juicio, como un dilema del prisionero, en el cual los posibles resultados [...] son los siguientes: [...] Haga lo que haga Grecia, la Troika sabe que si no coopera mediante ayudas multimillonarias, Grecia se declarará en suspensión de pagos, lo que probablemente, más tarde o más temprano, implique su salida de la zona euro. [...] Que un país sea expulsado [...] puede impulsar un proceso de puesta en duda global de la divisa comunitaria. [...] Si la Troika coopera, pero los griegos no, el resultado será el mismo que si la Troika no coopera, porque, al final, nadie quiere ayudar a alguien que sabe que no devolverá nunca el dinero. En este caso, la Troika suspenderá las ayudas económicas, y Grecia deberá declarar el “default” porque no tendrá dinero para pagar sus deudas ni renegociar los plazos de su vencimiento.

WEISSMANN, Román: *Malabares económicos*, 2012

4.3.- LOS PAÍSES EMERGENTES

La reducción del consumo en los países desarrollados provocó temor en las economías emergentes, que basaban su crecimiento en las exportaciones de bienes de precios reducidos. De forma sorprendente, el crecimiento de China continuó en cotas muy elevadas. Efectivamente, las exportaciones se habían reducido drásticamente, a más de la mitad. El gobierno chino, no obstante, había reaccionado rápidamente con un plan de choque que puso en circulación una gran cantidad de dinero, a la vez que impulsaba las obras públicas y obligaba a las entidades financieras a la oferta de créditos. Otros países, como Brasil o India, resistieron a la crisis, si bien se vieron más afectados que la gran potencia asiática. Este hecho provocó, por un lado, que los países emergentes mejoraran su situación en relación al mundo tradicionalmente considerado desarrollado. Por otro lado, además, constituyeron el soporte en el que la economía mundial podía recuperarse. Así, gracias al crecimiento y solvencia de la economía de China, ésta podía comprar deuda de EEUU o de países europeos. Además, la mejora de los niveles económicos de éstos países los convirtió en un importante polo de consumo, que permitiría a los países desarrollados exportar bienes con los que crear empleo.

4.4.- LOS PAÍSES NO DESARROLLADOS

Los países no desarrollados, al no encontrarse tan expuestos a la economía financiera, no se vieron inicialmente afectados. No obstante, la práctica totalidad de la inversión que se llevaba en esos países procedía de la inversión de capitales originarios de países entonces en crisis. Aquello, unido a los problemas que tradicionalmente experimentaban esos países, hizo que la crisis tuviera otros niveles de expresión. La restricción de las importaciones por parte de los países desarrollados provocó un stock de productos en los países no desarrollados. Los estados del Primer Mundo, al encarar programas de ajuste presupuestario, redujeron la partida que asignaban a la ayuda al desarrollo del Tercer Mundo. Además, las remesas enviadas por los emigrantes procedentes de los países desarrollados se redujeron por efecto de la crisis en aquella zona. Paralelamente a la crisis económica, se produjo una crisis alimentaria fruto del aumento del precio de los alimentos. Por otro lado, la agricultura de los países subdesarrollados, caracterizada por ser de monocultivo industrial, se arruinó, ya que las

industrias de los países emergentes y desarrollados dejaron de importar dichos recursos. Aquello se unió al temor generalizado a que el aumento de población, de seguir el ritmo de crecimiento experimentado por los últimos años, generara una crisis de subsistencia y una falta de alimentos. Por ello, distintos países emprendieron la compra de terrenos de gran extensión para cultivar alimentos que eran exportados. Aprovechando la ruina de los plantadores se adquirieron las tierras a bajo coste. Aquel tipo de operaciones tuvo como resultado que los medios de producción de riqueza de los países subdesarrollados cayeran en manos de propietarios extranjeros que drenaban los alimentos hacia su país. Esta situación provocaría malestar social y movimientos subversivos en los países subdesarrollados. Finalmente, la caída del consumo de productos como el petróleo provocaría que algunos países en vías de desarrollo que sustentaban sus inversiones en la venta de éste producto entraran en una grave crisis, que tuvo efectos en la situación política. La inestabilidad interior, generaría, a la postre, un agravamiento de la situación económica.

Ejercicios de síntesis

- ① Explica las principales diferencias entre las medidas adoptadas por Estados Unidos y la Unión Europea para hacer frente a la Gran Recesión.
- ② ¿Por qué China no se vio tan directamente afectada por la crisis?
- ③ ¿Cómo se trasladó la Gran Recesión a los países no desarrollados? Haz un breve mapa conceptual.

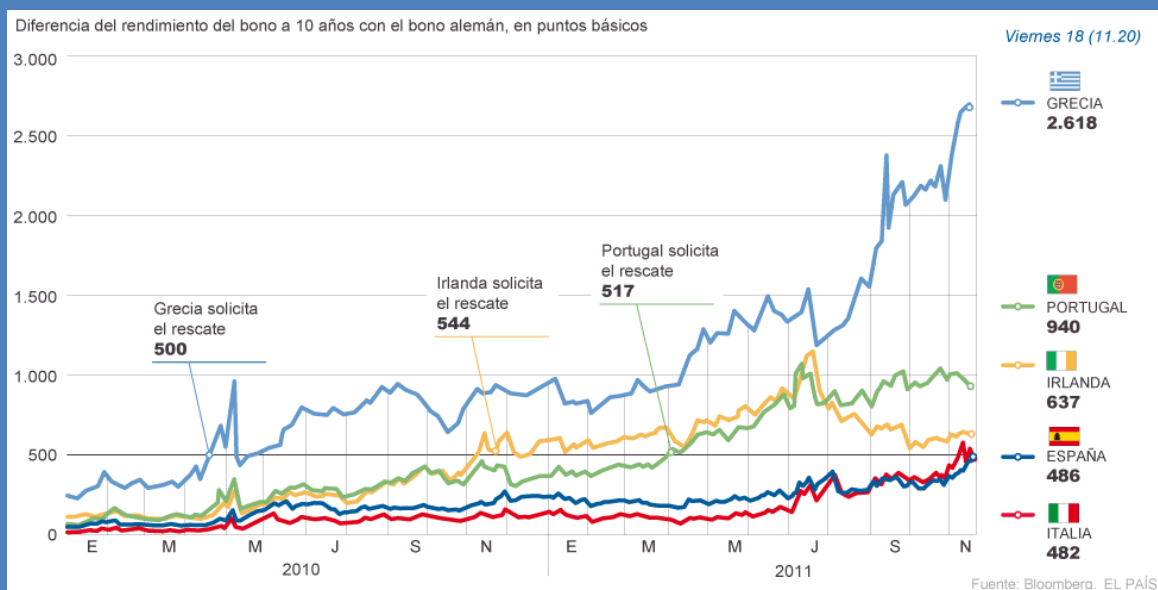


Fig.9.: Evolución de la Prima de Riesgo de los países con dificultades en la zona euro.

Ejercicios de análisis

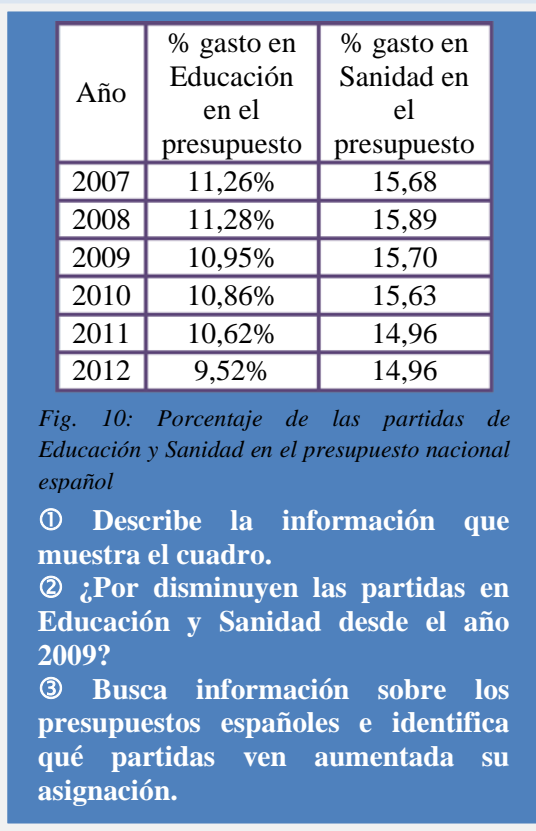
- ① ¿Qué es la Prima de Riesgo?
 - ② Los países representados son comúnmente catalogados como “periféricos”. ¿Por qué? ¿En qué se basan sus economías?
 - ③ ¿Por qué aumentó la Prima de Riesgo de los países representados? ¿Por qué siguió aumentando éste índice tras su rescate?
 - ④ ¿Qué medidas se solicitaban a los países rescatados a cambio de ofrecerles crédito?
- AMPLIA: En el gráfico no se muestra el rescate de España. Busca información en las hemerotecas digitales sobre el mismo, y recoge los factores que lo caracterizaron. ¿Cuál fue la posición del Gobierno de España frente al rescate? ¿Por qué? ¿Hubo alguna diferencia en la forma o en las condiciones respecto a los otros países que habían recibido un rescate financiero?

■ 5.- LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS

- El socavamiento del Estado del Bienestar y la crisis social: Los mercados internacionales, así como las autoridades financieras europeas, exigieron que, para que existiera una mayor confianza en los países endeudados, éstos hicieran recortes en el gasto público y así pudieran reducir el déficit. Los gobiernos optaron entonces por recortar en los principales gastos del Estado, correspondientes a las políticas sociales que sustentaban el bienestar de las naciones. Por otro lado, con el objetivo de competir con las economías emergentes, caracterizadas por unos niveles salariales reducidos y un empleo de escasa calidad, los gobiernos europeos emprendieron una política de reducción de salarios. En definitiva, se pusieron las políticas nacionales al servicio de los mercados y las entidades financieras que habían causado la crisis. Aquella fórmula, sin embargo, se tradujo en un severo empobrecimiento de la población, llegándose a cotas de marginalidad no conocidas en el mundo desarrollado desde hacía décadas. Los altos niveles de desempleo, los bajos salarios de los trabajadores y las duras medidas contra las políticas sociales provocaron la aparición de pobreza infantil, expresada en una malnutrición que afectaba a su estado de salud. Las familias que no podían hacer frente al pago de las hipotecas fueron desahuciadas, sin recibir ningún tipo de protección por parte del Estado, de manera que muchas optaron por la ocupación ilegal de viviendas vacías, o, en casos extremos, por tener que vivir en la calle.

- Deterioro de las condiciones laborales de los trabajadores: Cuando se empezaron a crear empleos, éstos se caracterizaron por ser de baja cualificación, de duración insegura y con un escaso sueldo. Independientemente de la sindicación de los trabajadores, los derechos y protecciones laborales fueron disminuidos. El empleo existente era enormemente inseguro, cuando no temporal. En algunos países, como Alemania, se dio tal precariedad que, a pesar de existir bajas cotas de desempleo, existían dificultades en las familias para afrontar sus obligaciones económicas, ya que se optó por ofrecer empleos con jornadas reducidas y de escasa remuneración. Los beneficios empresariales, sin embargo, continuaron aumentando. Como resultado, la crisis se alargó, en la medida que si bien los resultados macroeconómicos indicaban la superación de la recesión técnica, el empobrecimiento general de la población seguía su curso, a la par que se producía un enriquecimiento nunca visto en las élites económicas.

- El traslado de la deuda privada a la deuda pública: La deuda pública de la mayoría de los países occidentales era baja en proporción al tamaño de la economía en los momentos previos a la crisis. La deuda privada, sin embargo, era enormemente elevada, sobre todo en el caso de los bancos y las constructoras. Al iniciarse la crisis, aquellas empresas fueron rescatadas por fondos públicos. Los ciudadanos pasaron a pagar con recortes, paro y sacrificios las deudas de

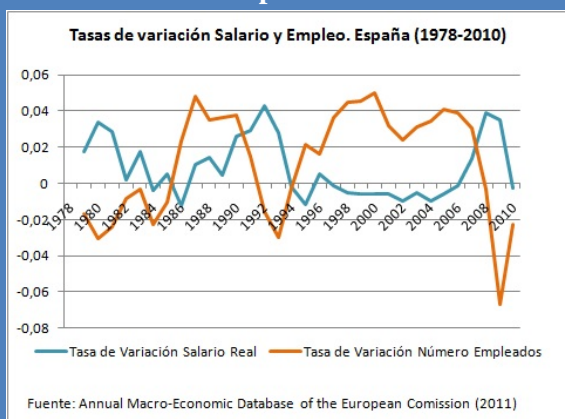


las entidades causantes de la crisis. Las medidas de austeridad, por su parte, no contribuyeron más que a aumentar la deuda, puesto que los ingresos del Estado cayeron y se mantuvo el déficit. Los bancos, a su vez, al recibir las ayudas procedentes del Banco Central Europeo, la Reserva Federal, o los gobiernos nacionales, retiraban el dinero de esos rescates a paraísos fiscales, con lo que en todos los países se produjo una fuga de capitales privados cuyo verdadero origen era público. La Unión Europea, encabezada por la Alemania de la canciller Angela Merkel, es un paradigma de cómo la totalidad de las medidas políticas se pusieron al servicio de los rescates financieros y del pago de una deuda que sólo beneficiaba a los bancos.

- La crisis moral: En los países más afectados por la crisis existía la convicción generalizada de que la justicia social debía ser el objetivo a alcanzar por una comunidad, satisfaciendo las necesidades de las personas y reasignando los recursos. Antes de la crisis, aquello era compatible con un capitalismo salvaje, basado en el consumo desenfrenado y en la desregulación de las actividades económicas. Al entrar en crisis la economía, y revelarse los Estados como meros agentes al servicio de las oligarquías capitalistas, la ciudadanía se cuestionó si el modelo consumista que creían que garantizaba la felicidad de las personas era válido para todo tipo de situaciones. Se empezaron a hacer reclamaciones morales a las empresas. El beneficio como fin no era aceptado por las sociedades, que se empezaron a preocupar por unos medios que garantizaran evitar la corrupción y la regresión de las libertades civiles y sociales de la población. Aquel cambio de opinión generó, a la larga, unas protestas sociales que conllevarían cambio político.

Ejercicios de síntesis

- ① Asocia las consecuencias de la crisis a una característica de la misma, y justifica por qué crees que es una de sus causas.
- ② ¿Qué tipo de consecuencias existen de la Gran Recesión que no sean políticas? Catalógalas e indica la relación que pueden guardar, sin embargo, con la política.
- ③ Explica la relación que pueden tener las consecuencias anteriormente comentadas con los movimientos de protesta social.



Figs. 11 y 12: Efectos del desempleo sobre las condiciones laborales

Ejercicios de análisis

- ① ¿Qué tipo de documento es el de la derecha? ¿Y el de la izquierda?
- ② El gráfico muestra, en marrón, la variación en el número de empleados, y en azul, la variación del empleo. ¿Existe relación en ambas variables? ¿A qué se debe?
- ③ ¿Qué idea pretende transmitir el documento de la izquierda?
- ④ ¿Por qué se produce la situación que reflejan los dos documentos? Relaciona los efectos que describe con las respuestas que han dado determinadas instituciones ante la Gran Recesión.

■ 6.- LOS EFECTOS POLÍTICOS DE LA GRAN RECESIÓN

El cambio político vendría iniciado por el surgimiento de movimientos que denunciaban las consecuencias de la crisis y reclamaban medidas políticas para sortearlas y salir de los efectos de la Gran Recesión. Aquellos movimientos, impulsados por unos jóvenes que se proclamaban “indignados”, eran el resultado de un deterioro de la calidad democrática del Estado desde el inicio de la crisis. Con la formación de los Estados del Bienestar, la democracia no sólo adoptó connotaciones meramente políticas, sino también sociales. El Estado, para ser democrático, debía garantizar el bienestar de la población. Los líderes de los gobiernos surgidos al calor de la crisis económica la hicieron frente poniendo en entredicho aquel Estado del Bienestar. Las elites económicas, al haber sumido a la población en unas malas condiciones de vida y en una marginalidad generalizada, revivieron el sentimiento de clase oprimida que había sido anestesiado durante los años de progreso económico, y que se acabó organizando con el objetivo de poner fin a aquella situación.

Ante la creencia generalizada que el capitalismo, tal y como estaba planteado, era sinónimo de abuso de poder y alimentador de la codicia de las grandes empresas, la población se movilizó para reformarlo. Las malas condiciones de vida en la que había entrado la población, y la evidencia que el resultado de las mismas era hacer más poderosos a quienes habían causado la crisis económica, provocó movimientos de resistencias a aquel proceso y de protestas contra el régimen político que sustentaba los privilegios económicos de las oligarquías mundiales. En la primavera de 2011 despertó una insurrección global encabezada por los jóvenes, una “primavera global”. Recibía el testimonio de la primavera árabe, que continuaba desarrollándose, y que lograba derrocar dictaduras apoyadas por Occidente. En España, uno de los países más castigados por las medidas de austeridad impuestas por la Unión Europea, surgió el movimiento 15-M. En EEUU, algo más tarde, surgió el movimiento “*Occupy Wall Street*”. Aquellos manifestantes no pedían el fin del capitalismo, sino su reforma, su evolución hacia una democracia en la que el objetivo del Estado fuese el bienestar de la población, no la satisfacción de mercados etéreos e inmorales.

Ante aquellos movimientos juveniles, los distintos gobiernos optaron por una represión injustificada. Se crearon leyes para controlar la opinión pública y se aumentaron los presupuestos de las fuerzas de orden público. Paralelamente, se mantuvieron las medidas de recortes en el Estado del Bienestar, y afloraban numerosos casos de corrupción en los que los políticos de todos los partidos tradicionales estaban implicados. Aquello dotó de una mayor fuerza a los movimientos de protesta. A lo largo de 2012 hubo manifestaciones mucho más numerosas y violentas en Atenas, Lisboa y Madrid, a pesar que el movimiento de protesta estadounidense perdía fuerza. Los dirigentes políticos decidieron entonces emprender la “política del temor”: se presentó la posibilidad de un cambio político como un error y un producto de la crisis económica que la haría más virulenta. Se presentó la estabilidad política como un elemento positivo, propio de las etapas de progreso. Sin embargo, la tradicional derecha e izquierda europea entró en una crisis ideológica y provocó la desafección de sus antiguos votantes.

En Europa, pronto aquellos movimientos sociales se organizaron en fuerzas políticas de tinte populista, que desplazaron a los partidos políticos tradicionales y atrajeron el voto hacia ambos extremos. En el norte del continente, se reforzaron fuerzas políticas demagógicas contrarias a la Unión Europea, a la que culpaban de las medidas de desmantelamiento del

Estado del Bienestar. Su principal programa se basaba en la salida de la UE, algo enormemente atractivo. No obstante, partidos como la UKIP en el Reino Unido, o el Frente Nacional de Francia acompañaban esas propuestas con otras de tinte xenófobo. En el caso del sur de Europa, en cambio, las fuerzas que englobaron los movimientos de protesta fueron las que giraban en torno a proyectos de extrema izquierda. En el caso de Grecia, una coalición de fuerzas izquierdistas llamada “Syriza” logró acceder al poder en las elecciones de 2015. En Italia cobró fuerza un proyecto de “anti política”, el “Movimiento 5 estrellas”. En España, la fuerza política representativa del movimiento 15-M, Podemos, logró alterar el predominio bipartidista del país logrando una representación considerable en las elecciones europeas de 2014. En las elecciones regionales y municipales de 2015, asimismo, España experimentó una fragmentación política, al surgir otras fuerzas que reclamaban una regeneración del sistema.

Ejercicios de síntesis

- ① Explica el nacimiento de los movimientos políticos alternativos a los partidos políticos tradicionales. ¿Qué combatían?
- ② La Gran Recesión se inició en 2007, por qué hubo una ola de protestas populares años más tarde?
- ③ Las nuevas fuerzas políticas giraron en torno a dos programas según su área geográfica de implantación. ¿Cuáles eran éstos dos programas? ¿Por qué tuvieron apoyo popular en sus respectivos países?

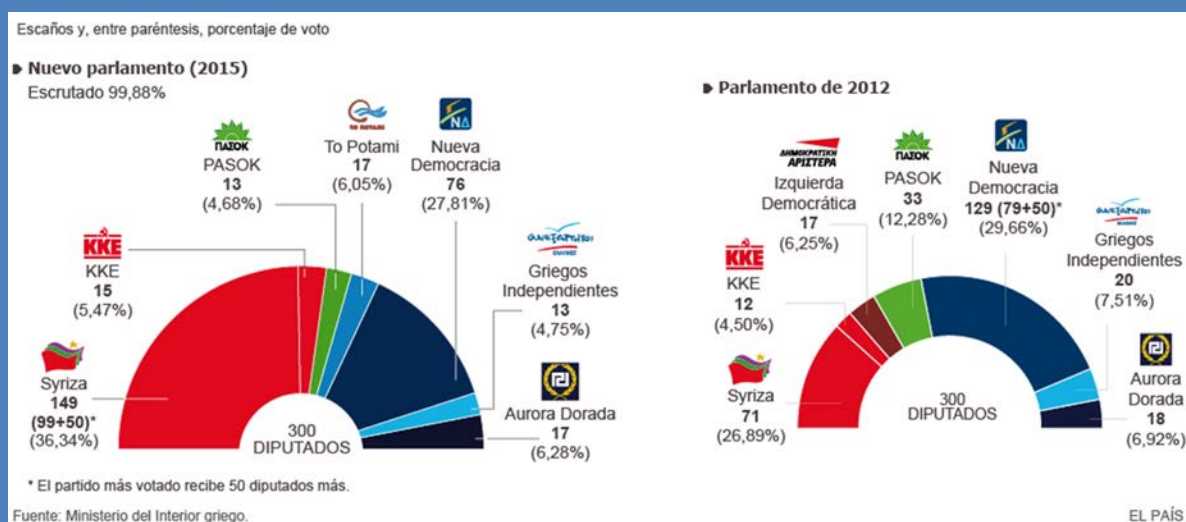


Fig. 13: Composición del Parlamento griego en 2012 y 2015

Ejercicios de análisis

Observa las dos figuras y responde a las preguntas.

- ① Busca en internet la ideología de las principales fuerzas representadas y haz un breve resumen.
 - ② ¿Qué muestran los dos gráficos? Haz énfasis en las diferencias.
 - ③ ¿Qué significaron los resultados de 2015 para las políticas que se estaban desarrollando desde el inicio de la crisis? ¿Qué relación existe entre el inicio de la Gran Recesión en 2007 y el cambio político griego de 2015? Haz un breve eje que detalle el recorrido de los cambios económicos, sus transformaciones y efectos sociales, y la mutación hacia cambios políticos.
- AMPLIA: Lleva a cabo una breve investigación a través de internet comprobando el progreso de las fuerzas de extrema derecha y de extrema izquierda de Europa.

ÍNDICE DE IMÁGENES DEL CUADERNO DE TRABAJO

| Figura | Fuente |
|---------------|---|
| 1 | http://elowcost.com/blog-fiebre-lowcost/wp-content/uploads/2015/11/puerta-del-sol.jpg |
| 2 | https://libertyinsight.files.wordpress.com/2010/11/monetary-base-chart-1920-2010.png |
| 3 | http://pedroblanco.com/tag/boj/ |
| 4 | http://www.leonardomaldonado.cl/content/view/293723/Crisis-Subprime-para-Principiantes.html |
| 5 | https://es.wikipedia.org/wiki/George_W._Bush#/media/File:George-W-Bush.jpeg |
| 6 | http://esencialomenos.blogspot.com.es/2013/03/la-burbuja-inmobiliaria-en-espana.html |
| 7 | https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Cronolog%C3%ADa_de_la_crisis_de_las_hipotecas_subprime#/media/File:2007-2009_World_Financial_Crisis.svg |
| 8 | Elaboración propia. |
| 9 | http://elpais.com/elpais/2011/11/18/media/1321615289_720215.html |
| 10 | Elaboración propia. |
| 11 | http://blog.jobandtalent.com/evolucion-de-los-salarios-en-espana/ |
| 12 | http://listas.eleconomista.es/humor/3342-las-mejores-vinetas-de-forges |
| 13 | http://elpais.com/elpais/2015/01/25/media/1422197944_931648.html |